



DOCUMENTOS CONGRESUALES/37

# Educación en la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible

CLARA BARROSO (coord.ª)







Educación en la sociedad  
del conocimiento  
y el desarrollo sostenible





XXXVII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO  
DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

# Educación en la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible

Clara Barroso (coord.<sup>a</sup>)

SERVICIO DE PUBLICACIONES  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2018

SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN (37.2018.La Laguna). Educación en la sociedad del conocimiento y desarrollo sostenible /XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación ; Clara Barroso (coord.<sup>a</sup>). – 1ª ed.. – La Laguna : Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna,2018.. – 424 p. ; 21 cm.. – (Documentos congresuales ; 37)

ISBN 978-84-15939-65-8

1. Desarrollo sostenible-Enseñanza-Congresos. 2. Educación ambiental-Congresos. I. Barroso, Clara, (coord.). II. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones. (ed.). III. Título. IV. Serie

37:504(061)

37:332.14(061)

*Colección:*

DOCUMENTOS CONGRESUALES/37

*Edita:*

Servicio de Publicaciones

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Campus Central

38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife

Teléfono: 34 922 31 91 98

*Diseño editorial:*

Jaime H. Vera,

Javier Torres, Cristóbal Ruiz

1.ª edición: 2018

*Prohibida la reproducción total o parcial  
de esta obra sin permiso del editor*

*Maquetación y producción:*

SERVICIO DE PUBLICACIONES

:

I.S.B.N.: 978-84-15939-65-8

Depósito Legal: TF 941-2018

# ÍNDICE

Presentación .....	11
Presentación Red IPTE .....	15

## PONENCIA 1

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: SIN TIEMPO PARA EDUCAR EN EL FUTURO, EDUCANDO PARA LA EMERGENCIA DEL PRESENTE. <i>Silvana Longueira Matos (coord.<sup>a</sup>), María José Bautista-Cerro Ruiz y Juan Antonio Rodríguez Hernández</i> .....	19
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### ADENDAS

EMPLEO DE SOSTENIBILIDAD INTEGRADA: UN MODELO FORMATIVO PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. <i>Laura Alonso Díaz</i> .....	57
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: UN CAMINO DE AMPLIO RECORRIDO. <i>Isabel Álvarez Cánovas</i> .....	65
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

AMPLIANDO LAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. EL VALOR HUMANIZADOR DE LA NATURALEZA: SENTIR EL ENTORNO, EDUCAR LA MIRADA. <i>Arantxa Azqueta</i> .....	71
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SENTIMIENTOS, IGNORANCIA, CERTEZA Y CERTIDUMBRE. <i>Clara Barroso Jerez</i> .....	77
-----------------------------------------------------------------------------------	----

EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOSTENIBILIDAD: EMPRENDIMIENTO SOCIAL COMO RESPUESTA. <i>Macarena Donoso González</i> .....	85
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

APROXIMACIÓN A UNA REALIDAD PRÁCTICA PARA ALCANZAR LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LAS AULAS ESPAÑOLAS. <i>Carolina Fernández-Salineró de Miguel y Beatriz de la Riva Picatoste</i> .....	91
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ELEMENTOS CLAVE DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA (PLANETARIA). <i>Miriam García-Blanco</i> .....	97
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

DEL SENTIMIENTO POR LA TIERRA. <i>Ángel García del Dujo</i> .....	105
-------------------------------------------------------------------	-----

LIBERTAD Y NECESIDAD EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. <i>Mercedes Inda Caro y María del Carmen Rodríguez Menéndez</i> .....	111
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

DESARROLLO SOSTENIBLE Y POLÍTICAS SOCIALES FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL. <i>Roberto Moreno López</i> .....	117
LAS COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD COMO ARGUMENTO —O ALGO MÁS— PARA FORMAR EN EL PRESENTE. <i>José Manuel Muñoz Rodríguez y M.ª José Hernández Serrano</i> .....	125
EL CAMBIO CLIMÁTICO: UN VECTOR DE OPORTUNIDAD PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. <i>M.ª Ángeles Murga-Menoyo</i> .....	133
LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. <i>M.ª Esther Oliveira Oliveira y Antonio Rodríguez Martínez</i> .....	139
HACIA UNA UNIVERSIDAD SOSTENIBLE: EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI. <i>M. Concepció Torres Sabaté</i> .....	145
LA IMPLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. <i>Julio Vera Vila</i> .....	155

## PONENCIA 2

EDUCACIÓN, SOSTENIBILIDAD Y ÉTICA: DESAFÍOS ANTE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS). <i>Eduardo S. Vila Merino (coord.), José Antonio Caride Gómez y María Rosa Buxarrais Estrada</i> .....	161
ADENDAS	
APORTACIONES DEL ECOFEMINISMO A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. <i>Arminda Álamo Bolaños y Sofía Valdivielso Gómez</i> .....	199
EL DERECHO HUMANO AL DESARROLLO: EDUCAR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CALIDAD DE VIDA. <i>María José Albert Gómez</i> .....	205
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA SOCIEDAD DEL DESARROLLO SOSTENIBLE: PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES. <i>África M.ª Cámara Estrella</i> .....	211
LA PERSONA COMO CLAVE POÉTICA DE LA SOSTENIBILIDAD. UN APRENDIZAJE DOCENTE. <i>Francisco Javier Jiménez Ríos</i> .....	217
EDUCACIÓN Y COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBI- LIDAD: LA SOSTENIBILIDAD SOCIOEMOCIONAL. <i>M. Pilar Martínez Agut</i> .....	225
LA «CIUDAD EDUCADORA» COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA AVANZAR EN EL LOGRO DE LOS ODS. <i>Miquel Martínez Martín</i> .....	233
¿Y QUÉ HE APRENDIDO YO EN ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN? ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA MIRADA DEL PROFESOR. <i>José Eduardo Sierra Nieto</i> .....	239

## PONENCIA 3

UNA PEDAGOGÍA ÉTICA PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE. <i>Isabel Carrillo Flores (coord.<sup>a</sup>), Enric Prats Gil y Miriam Prieto Egido</i> .....	245
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## ADENDAS

LAS CAPACIDADES COMO PRINCIPIO DE UNA PEDAGOGÍA ÉTICA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. <i>Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez y Ángela Martín Gutiérrez</i> .....	281
CUERPO, DEPORTE Y EDUCACIÓN. UNA CARTOGRAFÍA POSMODERNA. <i>Raquel Cercós i Raichs y Karine Rivas Guzmán</i> .....	287
APOLOGÍA DE UNA PEDAGOGÍA DE LA DESESPERACIÓN. <i>José L. González-Geraldo</i> .....	295
LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO COMO COMPROMISO PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE. <i>Itahisa Pérez Pérez</i> .....	301
SOSTENIBILIDAD E INSTITUCIONALIZACIÓN CAUTELOSA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD. <i>Miguel Ángel Santos Rego, M.<sup>a</sup> Mar Lorenzo Moledo y Alexandre Sotelino Losada</i> .....	307
LA EDUCACIÓN COMO BASE DE UNA CIUDADANÍA SOSTENIBLE. <i>Roberto Sanz Ponce</i> ....	313
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE PROPUESTA POR LA UE, BAJO CRITERIOS DE POLÍTICA EDUCATIVA SUPRANACIONAL. <i>Javier M. Valle</i> .....	319

## PONENCIA 4

¿ES LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS) LA RESPUESTA A LA CRISIS SOCIOAMBIENTAL?: UNA REFLEXIÓN DESDE LA SOSPECHA. <i>Eduardo Romero Sánchez (coord.), David Luque y Pablo Ángel Meira Cartea</i> .....	325
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## ADENDAS

EL ENFOQUE HOLÍSTICO, FACTOR CLAVE EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. <i>Elena Arbués</i> .....	363
LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE: PEQUEÑOS PASOS, GRANDES PISADAS. <i>Ana Castro Zubizarreta y Paula Renés Arellano</i> .....	369
LA RUPTURA DEL IDEALISMO COMO ENFOQUE ANALÍTICO PARA ABORDAR LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS): ALGUNOS APUNTES GENERALES PARA CONTINUAR CON EL DEBATE. <i>Manuel Ferraz Lorenzo, Mariano González-Delgado y Cristian Machado Trujillo</i> .....	375
TRANSPOSICIÓN EN TÉRMINOS PEDAGÓGICOS DEL CONCEPTO <i>DESARROLLO SOSTENIBLE</i> . <i>Joaquín García Carrasco</i> .....	381
SUSTENTABILIDAD VS. COMPETENCIAS. <i>Hugo González González</i> .....	389

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS). LA POSIBILIDAD DE OTRA MIRADA. <i>Gonzalo Jover Olmeda, Rosario González Martín, Silvia Sánchez-Serrano y Laura Camas Garrido</i> .....	397
LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL MARCO IDEOLÓGICO ESTABLECIDO POR EL PARADIGMA NEOLIBERAL. <i>Julián Luengo Navas</i> .....	403
¿OTRA EDUCACIÓN? REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA UN MUNDO SOSTENIBLE. <i>Ramón Mínguez Vallejos</i> .....	409
NOTAS ECOFILOSÓFICAS PARA UNA EDUCACIÓN EN LA SOSTENIBILIDAD. <i>Carmen Nuévalos Ruiz</i> .....	417

## PRESENTACIÓN

La Red Académica del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación se inició en el año 1982, con el objetivo de consolidar el conocimiento teórico en educación y abrir nuevas líneas de análisis e investigación. Desde ese primer encuentro hasta hoy, mucho ha cambiado el mundo en que vivimos y mucho el entorno universitario en que nos hemos de mover. Si bien la Red nace comprometida con objetivos académicos, actualmente se enfrenta al interés generalizado por incrementar el valor del *curriculum vitae* al albur de una desmesurada e injustificada evaluación institucional que, más que preocupada por el avance del conocimiento, parece ocupada en los *rankings* orquestados por las grandes corporaciones editoriales. Por ello es de agradecer que, aún hoy, las profesoras y profesores vinculados a esta Red continúen con la labor que hace treinta y siete años iniciaron los profesores que reconocemos como fundadores del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE).

El presente libro es una muestra de que, más allá del provechoso negocio de los índices de impacto, sigue existiendo interés por reflexionar, comunicar y debatir sobre nuestro quehacer como investigadores en el ámbito de la Teoría de la Educación. El verdadero impacto de estos quehaceres reside en el avance de nuestros conocimientos por medio de la transmisión de diversos enfoques que, sobre los problemas considerados, aportan quienes participan en los encuentros del SITE. Indirectamente, esto indica que nuestra disciplina, superando imposiciones metodológicas o temas de rabiosa actualidad, se caracteriza por una tradición de avance en la investigación que, manteniendo el rigor epistémico, incorpora saberes y conocimientos que pueden provenir de diferentes ámbitos de estudio.

En este avance, los participantes de la Red indagamos sobre los retos que el estado del mundo presenta a la educación en sus diferentes formas y dimensiones. En esta xxxvii edición del SITE, hemos decidido abordar el análisis del desarrollo sostenible, sus vínculos con el conocimiento y con la educación. No es tarea fácil si consideramos la ingente producción editorial que, sobre desarrollo sostenible, se viene llevando a cabo desde distintos organismos gubernamentales, no gubernamentales y desde la producción de investigadores en muy diversos campos de la ciencia. De todo ello da muestra la riqueza bibliográfica de las referencias que contiene este libro. Vaya, por tanto, nuestro agradecimiento a cuantas investigadoras e investigadores han aceptado el reto de aportar sus visiones sobre un tema que, más que un problema exclusivamente educativo, es un problema humano.



En nuestro campo de estudio, es habitual encontrar continuos llamamientos y exigencia para que la educación dé respuesta a retos humanos de muy diversa índole. A consecuencia de ello, en ocasiones sentimos la urgencia de dar soluciones a los mismos sin tiempo para recapacitar sobre cuáles son las verdaderas potencias y límites de la educación. Respecto al tema que nos ocupa en este XXXVII SITE, somos conscientes de que la educación no es ni puede ser la única respuesta a la injusticia humana de la insostenibilidad pero, como fenómeno humano que es, no puede declinar su compromiso ignorando la realidad de los riesgos presentes y futuros. Todo ello sin olvidar que, en ocasiones, la educación se utiliza como instrumento por quienes pretenden mantener las actuales condiciones de poder político, social y económico, mediante cambios educativos, muchas veces inoperantes, pero insertos en un discurso demagógico sobre la sostenibilidad. Las investigadoras e investigadores sobre la educación tenemos la responsabilidad de señalar cuáles son las causas del estado de un mundo que condena irremediabilmente a muchos humanos a la muerte, el hambre, la pobreza y la ignorancia, porque la educación es esencial para establecer los cimientos sobre los que construir el presente que haga posible un futuro más justo.

Tal como muestran las aportaciones de las ponencias y adendas, educar para ese futuro no puede ser solo aprender y enseñar para un futuro sostenible, cuando esa educación se asienta en modelos cuyos valores inducen expectativas deshonestas que ponen en riesgo la propia vida tal como la conocemos. Percibir esta dura realidad es lo que prueba el valor que posee la educación a la hora de abordar los principios éticos y los conocimientos que fundamenten la construcción de un presente que avance y evolucione hacia un futuro más seguro para los humanos y el planeta Tierra.

Parte de la labor que como expertos en educación nos corresponde aparece en las páginas de este libro, pero también debemos ser conscientes de que la capacidad de influencia de nuestros análisis críticos se ve limitada al espacio docente e investigador en el mejor de los casos; en el peor escenario, seguiremos siendo voces que claman al vacío. En general nuestras instituciones universitarias, si bien aparentan compromisos de sostenibilidad, continúan, salvo honrosas excepciones, aceptando prácticas insostenibles en el uso de recursos y permanecen estancadas en modelos de gestión en los que las decisiones cotidianas solo consideran la sostenibilidad en último término y como adjetivo ineludible pero accesorio. Continúan con la legitimación de la propiedad del conocimiento (aceptando el negocio que implica) en lugar de ser vehículos para hacer posible que el conocimiento válido sea propiedad humana.

En el ámbito cognoscitivo, nuestras universidades no valoran que los currículos universitarios incorporen conocimientos racionales que permitan la comprensión de las causas, los riesgos y las consecuencias de la insostenibilidad. En lugar de ello, los currículos de los futuros profesionales se actualizan con innovaciones curriculares y/o metodológicas buscando la transmisión de un conocimiento de mantenimiento orientado por perfiles profesionales. En

consecuencia, el éxito de las titulaciones no se mide por las capacidades que los estudiantes poseen para preguntarse por sus saberes y sus ignorancias a propósito de los retos a que han de enfrentarse, se mide por el ajuste entre el perfil profesional de la titulación y el trabajo que desarrollarán una vez incorporados a un mercado laboral en ocasiones diseñado al margen de la sostenibilidad. Estamos ante un panorama educativo que en nada se corresponde con la adquisición de capacidades para impulsar la evolución hacia un mundo más justo en lo humano y menos hostil con la naturaleza.

Las aportaciones que presenta este libro muestran la capacidad que poseen las personas que investigamos en el ámbito de la Teoría de la Educación a la hora de abordar, desde diferentes perspectivas, estos problemas. Esta diversidad no solo enriquece el discurso, también realza la potencialidad de nuestras investigaciones como integrantes de la Red SITE y el valor del análisis y la reflexión, cada vez menos apreciados en entornos académicos fuertemente condicionados por una dinámica cuantitativa más que cualitativa.

Por último queremos reconocer el valor de la historia de nuestra Red y, en gratitud a los pioneros, aspiramos a extender y afianzar el futuro de la misma. Por ello decidimos responsabilizar a los investigadores más jóvenes en el desarrollo de las ponencias. Los investigadores jóvenes son el futuro de nuestra disciplina y han de ser identificados como tales no desde la tutela orientada, sino desde el reconocimiento de su valor impulsando su compromiso con el SITE. Por ello, agradecemos a quienes han coordinado las ponencias el que hayan aceptado dicha responsabilidad y agradecemos la implicación de los coponentes en el desarrollo de las mismas. Sus trabajos constituyen el estímulo al estudio y la reflexión que ha dado lugar a las adendas que avanzan y analizan diferentes ideas presentes en esas ponencias. Finalmente hemos de manifestar nuestro especial agradecimiento al profesor Pablo Meira Cartea, quien no ha dudado en colaborar en la ponencia correspondiente.

El presente libro muestra el trabajo previo a la realización del XXXVII SITE, sabemos que los textos que en él aparecen justificarán el intercambio de ideas que enriquecerá, aún más, nuestro universo de conocimientos.

COMITÉ ORGANIZADOR



## RED IPTE. RED DE INVESTIGADORES/AS DE POSGRADO EN TEORÍA DE LA EDUCACIÓN.

### EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE

«Nosotros queremos mostrar a las gentes de la ciudad  
que la raza humana puede llevar a cabo su aventura  
manteniendo viva la Naturaleza».

Ailton KRENAK. Líder indígena brasileño

Hace casi una década que la Red de Investigadores/as de Posgrado en Teoría de la Educación (Red IPTE) celebra anualmente sus Jornadas en el marco del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE). Siendo su mayor objetivo el de que tanto jóvenes investigadores e investigadoras emergentes como expertos en el ámbito teórico de la educación pertenecientes a diversas universidades nacionales e internacionales se reúnan en un espacio común donde generar nuevas ópticas desde las que enfocar sus actuales y futuras líneas de investigación.

La última celebrada, la VIII Jornada de Investigadores de Posgrado en Teoría de la Educación, se presentaba bajo el título «¿Qué respuesta ofrecer desde la Teoría de la Educación a los retos que presenta la nueva ciudadanía?» y tuvo lugar en la ciudad de Murcia, donde casi una veintena de personas asistieron al Centro Cultural las Claras de Murcia, procedentes de distintas universidades de España con el objetivo de intercambiar ideas y plantear nuevas perspectivas sobre los retos educativos actuales.

Investigadores e investigadoras emergentes en el campo de la Teoría de la Educación tuvieron la oportunidad de escuchar y conversar con expertos en el área en un espacio abierto al diálogo constructivo. Entre ellos, cabe destacar la presencia de Ramón Mínguez (Universidad de Murcia), Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca) y Gonzalo Jover (Universidad Complutense de Madrid).

«La sociedad espera de nosotros respuestas, no solo discursos». Con estas palabras el profesor Mínguez destacaba el esfuerzo que requiere la labor docente e investigadora en el campo de las Ciencias Sociales, así como la fortaleza de la que debemos servirnos para afrontar los retos que se nos presentan cada día en nuestra acción educativa. Encontrar algunas de esas respuestas era precisamente objetivo de este foro y, gracias a la participación activa de los/as asistentes, pudimos verlo cumplido.

El catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad Complutense Gonzalo Jover nos invitó a reflexionar, a través de una sugestiva conferencia, en

torno a las posibilidades de actuación sobre la ciudadanía desde la Teoría de la Educación: «Nuestra idea de ciudadanía ya no nos sirve para el hoy, puesto que se trata de una idea nacida en otro seno y unida a otros ideales; los del ayer [...] es necesario por tanto, un ejercicio reflexivo que nos haga repensar el ideario colectivo acerca de conceptos tales como: ciudadanía, democracia o participación entendidas estas como forma de vida y no solo como constructos sociales». De esta forma el profesor Jover nos proponía acercarnos a teóricos como John Dewey y su «democracia creativa». Un discurso que generó un debate entre los asistentes sumamente enriquecedor y del que emanaron cuestiones sobre las que seguir indagando en encuentros posteriores.

Precisamente sobre las formas de cuestionarse se pronunciaba el profesor García Carrasco: «Es más importante hacerse preguntas que encontrar respuestas». Otras de sus aportaciones consistieron en destacar la importancia de fomentar entornos educativos naturales, para que de esta forma puedan resultar «antropológicamente reconocibles», así como lo fundamental de la visibilidad de lo diferente para una naturalización de la enseñanza: «¿Dónde están los distintos?», «¿dónde están los diferentes?», eran algunas de las preguntas que el profesor proponía a los asistentes.

En esta VIII Jornada, los/as jóvenes investigadores/as también tuvieron voz en un espacio en el que se presentaron casi una decena de comunicaciones estructuradas en tres ejes temáticos: 1) Filosofía y Educación, 2) Educación y Escuela y 3) Formación Docente; dentro de los cuales se presentaron diversos trabajos que mostraron las líneas de investigación actuales en Teoría de la Educación, así como los nuevos cauces que se están abriendo en este campo. A su vez, los asistentes formularon cuestiones, aportaron ideas y ofrecieron sugerencias a los trabajos presentados.

Esta VIII Jornada de la Red IPTE contó también con la presentación del libro *Desescolarizar la vida. Ivan Illich y la crítica de las instituciones educativas*, realizada por el autor, Jon Igelmo, a la que siguió una charla posterior, entre asistentes y el propio Igelmo, sobre algunas de las cuestiones tratadas en la obra.

La sesión concluyó con una interesante ponencia por parte de la coeditora de la revista *Tiempo y Educación*, Patricia Quiroga, en la cual nos describió de manera clara y accesible el proceso de publicación en revistas de esta tipología, deteniéndose en los momentos clave de dicho proceso y respondiendo posteriormente a las dudas surgidas entre los asistentes.

Esta VIII Jornada sirvió también para mostrar la oportunidad de reflexión individual y sobre todo conjunta que ofrecen este tipo de encuentros entre jóvenes investigadores/as, donde generar, desde la Teoría de la Educación, nuevos planteamientos sobre la cuestión educativa. El convencimiento general de los asistentes sobre la necesidad de esta reflexión conjunta resultó ser otro aspecto clave de la Jornada, pues, aunque desde distintos enfoques, coincidieron en lo imprescindible de esta acción reflexiva por parte de la investigación actual, desde la que se deben continuar generando las preguntas adecuadas, puesto que, y en

palabras de la escritora Úrsula Le Guin, «no puede haber respuestas correctas a preguntas equivocadas».

Por todo lo descrito anteriormente, los/as miembros de la Red IPTE nos sentimos orgullosos/as de la acogida y participación en esta VIII Jornada de Investigadores de Posgrado en Teoría de la Educación y trabajamos para que la próxima tenga el mismo éxito y siga manteniendo a este encuentro de jóvenes y expertos/as en uno de los encuentros destacados para la investigación emergente en Teoría de la Educación.

La IX Jornada de Jóvenes Investigadores/as de Posgrado en Teoría de la Educación lleva por título «El papel de la educación en el desarrollo sostenible» y en esta ocasión se celebra en un escenario que resulta todo un ejemplo de sostenibilidad medioambiental, la ciudad de San Cristóbal de La Laguna, en la isla de Tenerife. Los días 10 y 11 de noviembre de 2018.

Durante dos días se abordará la cuestión de la educación en el desarrollo sostenible desde distintas perspectivas, prestando especial atención a la sostenibilidad social y la sostenibilidad cultural como ejes fundamentales para el favorecimiento de este. Como novedad, la actividad central del primer día consistirá en una sesión nocturna. Tomando como referencia a aquellos encuentros académicos que, cada vez con más frecuencia, eligen el horario nocturno para su realización. La European Researchers Night que se viene celebrado desde hace más de 10 años en 340 ciudades europeas simultáneamente es buen ejemplo de ello. La Red IPTE pretende con esta iniciativa crear un ambiente distendido para la reflexión y el diálogo en el que los asistentes puedan exponer sus comunicaciones de manera tranquila y sosegada con la oportunidad de debates posteriores. La sesión del segundo día se llevará a cabo en el incommensurable entorno natural que nos ofrece la propia isla y durante una actividad coordinada por la organización local. Las comunicaciones, por tanto, se presentarán al aire libre.

La Jornada ofrecerá como siempre la oportunidad de asistir a las ponencias de expertos en materia de educación y sostenibilidad con los que debatir y de los que recibir consideraciones sobre los trabajos presentados. De esta forma, se pretende hacer de estas IX Jornadas un encuentro para el intercambio entre investigadores/as emergentes y expertos/as para un enriquecimiento previsiblemente mutuo en materia de desarrollo sostenible aplicado a la educación.

Lo que el llamado desarrollo humano sostenible pretende no es sino encontrar un modelo global de progreso y desarrollo que logre satisfacer las necesidades humanas (básicas y universales); salud, alimentación, cultura, participación social, libertad personal y social, sin transgredir los límites ecológicos del planeta, sin comprometer a las futuras generaciones y sin incrementar las actuales desigualdades sociales.

Un problema y un reto frente a las que las propuestas de solución no solo se dividen, sino que divergen. Por una parte, la solución la encuentran algunos en mejorar los actuales modelos; otros consideran estos modelos agotados y la solución no la encuentran en otra opción que no sea la de buscar, de manera

urgente, otros nuevos. En algo todos coinciden: es un problema humano, científico, técnico y de valores.

Frente a estas incógnitas y desde estos desafíos, ¿cuál es el papel de los/as nóveles investigadores/as? ¿Es necesario cambiar la mirada? ¿Hacia dónde hay que mirar? ¿Hay que buscar nuevos métodos? ¿Cómo y para quién plantear sus investigaciones?

Educación y el desarrollo sostenible no son ni mucho menos temas marginales, sino medulares. La educación es el mayor motor del desarrollo humano y científico, y sus fines y los valores que con ella se transmiten resultan fundamentales para la reflexión y la crítica educativa. A su vez, el fin de la educación y los valores resultan un tema fundamental para la reflexión y la crítica educativa, y en este sentido, los/as jóvenes investigadores/as tienen mucho que aportar sobre los cambios recientes que estos vienen experimentando.

Por otra parte, desarrollo sostenible y educación son hoy un tema interdisciplinar. Ciencia y tecnología, sociología, geografía humana, ecología, política y ciudadanía son algunas de las áreas desde las que la sociedad va a exigir a los educadores su reflexión y crítica. También aquí los/as jóvenes tienen mucho que aportar. Sería un error no tener en cuenta el legado de la sociedad que les ha correspondido vivir. Un mundo y una formación globales que han impulsado a sus actores a viajar a otros países, conocer y relacionarse con otras culturas y aprender otras lenguas.

La experiencia nos dice que ni las actuales instituciones ni las fuerzas políticas han dado con la solución a la problemática. Los recursos son cada vez menos, las diferencias sociales aumentan y el deterioro del planeta se agrava. Pensamos que es el momento de la sociedad y de que desde ella los investigadores (jóvenes o no), los pensadores, los educadores den su respuesta. En estos temas, los campos de investigación son tan profundos como extensos. Se abre la sesión.

Silvia SÁNCHEZ-SERRANO  
*Corresponsal de la Red IPTE*

LA EDUCACIÓN PARA  
EL DESARROLLO SOSTENIBLE:  
SIN TIEMPO PARA EDUCAR EN EL FUTURO,  
EDUCANDO PARA LA EMERGENCIA DEL PRESENTE

SILVANA LONGUEIRA MATOS (COORD.<sup>a</sup>) (*Universidade de Santiago de Compostela*),  
MARÍA JOSÉ BAUTISTA-CERRO RUIZ (*UNED*)  
y JUAN ANTONIO RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ (*Universidad de La Laguna*)

---

XXXVII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO  
DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE  
Clara Barroso (coord.<sup>a</sup>)  
Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 11 al 14 de noviembre de 2018

ISBN: 978-84-15939-65-8



pp. 19-54

---





## RESUMEN

El ser humano, especialmente en los países más desarrollados de nuestro planeta, ha establecido y consolidado unas relaciones con el medio natural y social que han provocado un serio daño a los ecosistemas y unas relaciones de poder (económico, político y cultural) que estimulan y amplían los desequilibrios. La situación de emergencia humana y ambiental que se constata en los informes internacionales nos obliga a reflexionar sobre cuál es el papel de la educación en este contexto.

El marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) facilitan la aproximación a las dimensiones esenciales que sería necesario abordar para hacer frente a la situación actual. Hoy sabemos que el ser humano es el principal agente responsable de la situación de emergencia en la que nos encontramos. El impacto es tal que se habla ya de una nueva era geológica, el Antropoceno, lo cual está relacionado con la forma en la que nos concebimos y nos relacionamos con el resto del planeta.

La situación de emergencia urge un compromiso inmediato y a largo plazo que gravite sobre el conocimiento científico y tecnológico, pero éticamente guiado, de los retos que deben encauzar el desarrollo sostenible. Sin ese conocimiento no podremos comprender la magnitud de los riesgos. Y es aquí donde la educación, y especialmente la universidad, con el bagaje de siglos de investigación y docencia, debe construir una sólida implicación para liderar los procesos de transformación hacia una nueva cosmovisión donde la sostenibilidad sea premisa básica. Los márgenes de una vida digna, en armonía con el planeta, deben transitar los caminos de lo posible sin dañar y sin comprometer ninguna forma de vida ni el contexto que la posibilita. La concienciación y la sensibilización, siendo necesarias, no parecen suficientes para solventar la crisis a la que nos enfrentamos. Este trabajo entiende como urgente abordar de diferente manera la difusión social del conocimiento científico sobre los problemas asociados al desarrollo sostenible, así como establecer un tratamiento crítico desde la educación que permita a todos los ciudadanos/as la toma de decisión y acción de manera crítica e informada.

**PALABRAS CLAVE:** educación, sostenibilidad, educación para el desarrollo sostenible (EDS), Agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## 1. INTRODUCCIÓN

La relación del ser humano con sus congéneres y con la naturaleza ha llegado a un punto crítico. La situación de emergencia humana y ambiental que se constata en los informes internacionales, nos obliga a reflexionar sobre cuál es el papel de la educación en este contexto.

La aprobación de la Agenda 2030 en 2015 se presenta como un hito internacional al llegar a consensuar 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con 169 metas con el objeto de abordar las dimensiones esenciales para revertir la situación actual y poner a la humanidad en el camino de la sostenibilidad. Si bien es cierto que pueden hacerse muchas críticas a la elección y concreción de los ODS, así como a la coherencia interna de la Agenda, la propuesta supone un avance al plantear una aplicación universal e implicar tanto a los países enriquecidos como a los empobrecidos, promoviendo la responsabilidad compartida.

Entre los ODS se encuentra el ODS 4, dedicado exclusivamente a la educación de calidad. Sin embargo, todos los ODS tienen, necesariamente, implicaciones educativas que van desde la necesidad de la formación especializada en los campos específicos de cada ODS hasta la transformación de las personas. Así, la presencia de la educación en los objetivos no se reduce al ODS 4, aparece de forma permanente en los diferentes apartados, dejando constancia de la inevitable dependencia entre la Agenda y el poder de la educación. La hoja de ruta para su cumplimiento es la Declaración de Incheon, donde se esboza cómo los países, en colaboración con la UNESCO y los asociados mundiales, pueden convertir los compromisos en medidas concretas. La Agenda *Educación 2030* aspira a alcanzar el compromiso mundial del movimiento «Educación para Todos» y de garantizar la educación básica para todas las personas (UNESCO, 2017).

Hoy sabemos que el ser humano es el principal agente responsable de la situación de emergencia en la que nos encontramos, está implicado en la pérdida de diversidad biológica y biomasa forestal, el deterioro continuado de las aguas costeras debido a la contaminación y la eutrofización (exceso de nutrientes en el agua consecuencia de la escorrentía), la acidificación de los océanos, la sobrepesca, el cambio climático y todas sus consecuencias (aumento de la temperatura media mundial, el calentamiento de los océanos, el deshielo, la subida del nivel del mar, etc.). Las emisiones mundiales de dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) han aumentado casi un 50% desde 1990 y entre 2000 y 2010 se produjo un incremento de las emisiones mayor que en las tres décadas anteriores. El impacto constatado es tal que se habla ya de una nueva era geológica, el Antropoceno (Crutzen y Stoermer, 2000). Todo ello tiene su origen en la forma en la que nos concebimos y nos relacionamos con la naturaleza. De ahí, la importancia de la educación en el tiempo presente; la perfectibilidad humana se funda en la educación; sin una nueva educación que nos transforme hacia la sostenibilidad no podremos afrontar los daños ocasionados.

En ese sentido, el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (UNESCO, 2016) recoge que hay una necesidad apremiante de nuevos enfoques, pues si nos tomamos realmente en serio el ODS 4, tenemos que actuar con suma urgencia y comprometiéndonos a largo plazo, cambiando la manera en que concebimos la educación y su función en el bienestar humano y el desarrollo mundial.

La base de ese compromiso gravita sobre el conocimiento científico y tecnológico, pero éticamente guiado, de los retos que deben encauzar el desarrollo sostenible. Sin ese conocimiento no podremos comprender a qué nos estamos arriesgando y sin repensar el marco educativo que pueda forjar una nueva cosmovisión, tampoco. En las últimas décadas se ha demostrado que la concienciación y la sensibilización no solventan el problema, es necesario abordar de otra manera la difusión social del conocimiento científico sobre los problemas asociados al desarrollo sostenible en las sociedades actuales y futuras.

Para ello dedicamos una sección a los retos de la vida en la Tierra, enmarcados por el conocimiento científico y la Agenda 2030. La relación conceptual entre desarrollo, sostenibilidad y educación ocupa el siguiente apartado. El marco de incertidumbre y cambio en el que debemos repensar el ámbito educativo construye las siguientes secciones respectivamente para acabar centrando la reflexión en la responsabilidad que debe asumir la universidad ante la crisis ecológica global entendida como crisis de valores, ideas, perspectiva y conocimiento.

Somos conscientes de que la aproximación educativa a la sostenibilidad ha evolucionado arrastrando las mismas dificultades de conceptualización y puesta en práctica que la expresión *desarrollo sostenible*. Siguen produciéndose apasionados e interminables debates sobre el papel de la educación en la sostenibilidad: desde el punto de vista epistemológico, administrativo, político y de intervención. No obstante, no hemos querido entrar más de lo imprescindible en la cuestión de demarcación conceptual con la intención de centrar nuestro trabajo en el problema, en la emergencia de la situación y en el compromiso que la educación debe desarrollar.

## 2. LA VIDA EN LA TIERRA

La edad estimada de nuestro planeta es de unos 4550 millones de años; cantidad de tiempo que es difícil de imaginar para nosotros, más habituados a emplear el tiempo en su dimensión histórica. En ese lapso se han sucedido grandes cambios geológicos, climáticos y atmosféricos dando lugar a distintas configuraciones espaciales del planeta; a distintas atmósferas, pues su composición era diferente en la cantidad y variedad de gases que las componían y con distintas temperaturas planetarias.

Entre los cambios experimentados por el planeta destaca el surgimiento de la vida, su complejidad y sus entresijos. Así, la aparición de las primeras cianobacterias inició la producción de oxígeno, que a lo largo de un proceso de casi mil

millones de años produjo la acumulación necesaria de oxígeno en la atmósfera que permitió formas de vida de mayor tamaño. En el acontecer de la Tierra distintas formas de vida se han consolidado o han desaparecido dependiendo de las condiciones físico-químicas existentes y de su capacidad de adaptación.

Disponemos de conocimiento sobre estos fenómenos gracias al conocimiento científico. Concretamente, la Teoría de la Evolución ofrece una explicación racional sobre los procesos de aparición y desarrollo de la vida en la Tierra. Gracias a ella sabemos que el cambio es muy lento, pues deben producirse las mutaciones azarosas, sucederse las generaciones de individuos portadores y mantenerse el factor ambiental que favorezca su mejor adaptación; y que en estos procesos juega un papel esencial la capacidad reproductiva de los organismos y su tiempo de vida. También conocemos que la evolución de la vida en la Tierra no es lineal, de formas simples a complejas, sino más bien una deriva con posibilidades diversas que pueden o no prosperar (Maturana y Varela, 1990). En consecuencia, no hay un camino de la evolución que nos lleve, intencionalmente, hasta el *Homo sapiens sapiens*.

En esta deriva, algunas especies, partiendo de su necesaria evolución natural, desarrollaron una transformación que podríamos denominar cultural. Esta evolución cultural ha permitido obtener mejoras adaptativas no transmisibles a sus descendientes a través de los genes, pero sí a través de procesos de información. Ese es el caso del *Homo sapiens sapiens*; ciertamente no es la única especie que tiene o ha tenido esa capacidad, pero es de la que nos vamos a ocupar.

La evolución natural provocó el desarrollo de un cerebro desproporcionado en comparación con el resto del cuerpo, y complejo, capaz de observar y procesar la información disponible; la evolución de manos con un pulgar oponible que posibilitan el manejo de herramientas; y la vida en grupo, que posibilitó el intercambio de información. Esto último hizo, y hace, posible la difusión de comportamientos no innatos que mejoran las condiciones de vida de los individuos en esa comunidad. En suma, nuestra evolución natural y cultural ha hecho posible desarrollar un pensamiento abstracto que nos permite comunicar y aprender no solo a través de conductas inmediatas, procediendo por imitación, sino a través de la representación abstracta de la realidad. Gracias a ese pensamiento podemos entender las explicaciones y descripciones de un planeta Tierra en el que no habitó ningún ser humano y que dista de nosotros una eternidad.

El éxito de esa evolución «cultural» radica en que no solo somos capaces de adaptarnos al medio, sino que adaptamos el medio a las necesidades vitales de nuestra especie. Nuestra capacidad de comunicarnos y de generar conocimientos la hemos empleado para desarrollar instrumentos y procedimientos que han posibilitado la transformación de los entornos naturales a las necesidades de nuestra especie. Todos estos aspectos hicieron posible que esta especie, nuestra especie, pudiese adaptarse mejor a diferentes entornos y llegar, a finales de 2015, a 7000 millones de personas. Para ello, hemos alterado nuestro planeta y, gracias

a estas capacidades, hoy somos capaces de reconocer esas alteraciones y los retos a los que debemos hacer frente como especie.

## 2.1. LAS CIVILIZACIONES Y SUS RETOS

Como suele ocurrir con la evolución de la vida, pensamos, erróneamente, que las sociedades se desarrollan desde civilizaciones simples a otras más complejas; sin saltos, sin retrocesos. Este error hace pensar, amparados en una falsa idea de progreso sin límites, que la sociedad actual es la más desarrollada y que solo cabe esperar un mayor desarrollo en el futuro. Sin embargo, la historia y los restos arqueológicos nos muestran civilizaciones que han sucumbido dando paso a momentos de menor desarrollo.

Toda civilización debe afrontar un reto esencial que es la utilización de los recursos y bienes disponibles para sobrevivir y desarrollarse en las mejores condiciones de vida posibles. Si la civilización falla al afrontar ese desafío, desaparecerá. Un ejemplo paradigmático del fracaso de una civilización, que no de la extinción de los humanos, lo encontramos en la conocida Isla de Pascua. Esta isla presenta una ubicación remota, incluso en los estándares actuales (a 2100 km de la tierra más cercana), y constituía un ecosistema muy frágil cuando arribaron a ella los primeros colonizadores humanos, se estima que en el 900 de nuestra era. La civilización que se desarrolló en este contexto fue capaz de construir, desplazar y ubicar colosales obras de piedra, los moái; pero también fue capaz de sobreexplotar el ecosistema original hasta su desaparición y con él la civilización humana que sostenía. Tal fue el daño que a la llegada de los europeos en el siglo XVIII nada quedaba del contexto natural que recibió a los primeros colonizadores humanos. La isla, un entorno aislado y frágil, vino a funcionar como un sistema cerrado, que fue incapaz de sobreponerse a los efectos devastadores de los seres humanos, que superaron la capacidad de reposición natural del ecosistema. A nadie se le escapa la profunda analogía entre la isla y la Tierra.

## 2.2. LA INFLUENCIA HUMANA EN EL PLANETA

La Tierra puede considerarse un sistema aislado que está siendo sometido a la acción humana. Bajo esta acción y su efecto acumulado, la Tierra muestra signos de no ser capaz de mantener sus umbrales de renovación natural y ha perdido o está a punto de perder la capacidad de conservar su organización, por lo menos aquella de la que disfrutamos los humanos como especie hasta la actualidad (CMMAD, 1988; Jiménez, 1999; Duarte, 2006; Rockström, 2009; VV.AA., 2011; WWF, 2016). Queremos ahora ofrecer un breve, conciso y desvelador relato de cuál es la situación.

El Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el cambio climático (IPCC) viene ofreciendo desde 1990 informes sobre el Cambio Climático, sus

consecuencias y las posibles acciones para su mitigación. En sus diferentes aportaciones queda claro que el cambio climático es consecuencia del aumento de los gases de efecto invernadero (GEI) en la atmósfera (principales: el vapor de agua [H<sub>2</sub>O], el dióxido de carbono [CO<sub>2</sub>], el óxido nitroso [N<sub>2</sub>O], el metano [CH<sub>4</sub>], el ozono [O<sub>3</sub>], los halocarbonos, el hexafluoruro de azufre [SF<sub>6</sub>], los hidrofluorocarbonos [HFC] y los perfluorocarbonos [PFC]) (IPCC, 2014). Su incremento ha supuesto un aumento de la temperatura del planeta; las teorías científicas avalan ese aumento y su relación con los GEI (IPCC).

Lo más interesante del incremento de los GEI es que tienen una causa clara: la acción humana. Los registros disponibles muestran que la temperatura del planeta aumentó con la era industrial, con la expansión de un modelo de producción fundado en la disponibilidad y bajo coste de la energía proporcionada por fuentes fósiles que emiten grandes cantidades de GEI, sobre todo de CO<sub>2</sub>. Paulatinamente, con el aumento de la población mundial y los niveles de industrialización, «se han alcanzado unas concentraciones atmosféricas de dióxido de carbono, metano y óxido nitroso sin parangón en por lo menos los últimos 800 000 años» (IPCC, 2014: 4). Las emisiones antrópicas son, en suma, las responsables del incremento de la temperatura en la Tierra. Aunque es cierto que los GEI son previos a la humanidad, de lo contrario la Tierra estaría en un escenario muy distinto, la relación entre el aumento de los GEI y actividad humana parece más que comprobada. El peso de la actividad humana es tal que ha dejado huella suficiente en los registros geológicos como para plantear una nueva era geológica, el Antropoceno (Zalasiewicz, Williams *et al.*, 2008).

El incremento de la temperatura en el planeta afecta al clima de forma que se han producido cambios que perturban y, sobre todo, perturbarán el sistema climático; con consecuencias en los sistemas humanos y naturales. El IPCC (2014) da cuenta de ellos en cuatro grandes ámbitos: la atmósfera, los océanos, la criosfera y el nivel del mar. Respecto a la atmósfera, se señala el aumento de las temperaturas en los últimos 30 años, tomando como punto de referencia 1850, de forma que «ha sido el período de 30 años más cálido de los últimos 800 años en el hemisferio norte, donde es posible realizar una evaluación de ese tipo (...), y es probable que ese período haya sido el período de 30 años más cálido de los últimos 1400» (ibídem: 42). Al cambio, casi generalizado, de la temperatura en la superficie de la Tierra se debe añadir un cambio en el promedio de las precipitaciones, de forma que en el hemisferio norte han aumentado desde 1951.

Si bien estos cambios en la atmósfera son preocupantes, lo son más en los océanos, pues en ellos se almacena «más del 90% de la energía acumulada entre 1971 y 2010» (ibídem: 43). Es decir, los océanos están asumiendo la mayor parte del sobrecalentamiento del planeta; este proceso afecta a todas las profundidades, pero es más importante en la capa superior. Por otra parte, las emisiones de CO<sub>2</sub> se han incorporado a los océanos produciendo su acidificación: «El pH del agua del océano superficial ha disminuido un 0,1 (...), lo que se corresponde con un aumento del 26% de la acidez (concentración de iones de hidrógeno)» (ibídem: 4).

Más difundidos que los cambios anteriores resultan los producidos en la criosfera, quizás por lo impactante del registro fotográfico. De todos es conocida la continua disminución de la masa de los glaciares, la reducción de los mantos de hielo de Groenlandia y el Ártico. El IPCC apunta como muy probable que el ritmo de pérdida del manto de hielo de Groenlandia y en algunas zonas del Ártico haya sido mayor en el último decenio. Para el caso del Ártico, la disminución ha sido del 3,5 o 4% muy probablemente. En ese sentido, es insólita la reciente imagen, febrero de 2018, del primer buque mercante que transitaba por el Ártico en pleno invierno (Elcacho, 2018). El calentamiento global también ha afectado al permafrost, es decir, a la capa de suelo que permanece siempre congelada, reduciendo su grosor y su extensión.

El nivel global del mar se ha elevado, desde 1901 hasta 2010, 0,19 m. Lo más relevante con respecto a estos datos es la afirmación de que «es muy probable que la tasa media de elevación promediada global del nivel del mar haya sido de 1,7 [1,5 a 1,9] mm/año entre 1901 y 2010, y de 3,2 [2,8 a 3,6] mm/año entre 1993 y 2010» (ibídem: 46). Así, parece que la tendencia de aumento del nivel de los océanos es clara.

Estos cambios producidos por el cambio climático tienen sus consecuencias. La modificación en las precipitaciones, la disminución del manto de nieve y hielo, así como el retroceso continuo de los glaciares, conllevan alteraciones de los bienes hídricos. La vida en el planeta está siendo afectada por el cambio climático, «muchas especies terrestres, dulceacuícolas y marinas han modificado sus áreas de distribución geográfica, actividades estacionales, pautas migratorias, abundancias e interacciones con otras especies en respuesta al cambio climático en curso» (ibídem: 52).

El cambio climático también está afectando de forma directa a la actividad humana. Los efectos negativos sobre los cultivos son más comunes que los positivos (por ejemplo, el trigo y el maíz se han visto afectados negativamente, los efectos negativos han sido menores en el arroz y en la soja). Pero, en general, los episodios climáticos extremos (más frecuentes y extremos con el cambio climático) tienen graves consecuencias en los cultivos. Estos episodios también tienen sus consecuencias directas en las poblaciones humanas, como también lo tienen las pérdidas de cosechas.

La vida en la Tierra se enfrenta a un proceso de cambio climático acelerado que conllevará, muy probablemente, una amplia extinción de las formas de vida actuales. Una imagen completa y rigurosa de la gravedad de la situación la podemos obtener en la tabla, ¡de 9 páginas!, de especies extintas o extintas en la naturaleza de la Lista Roja de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN, 2017). Aunque es bien cierto que la Lista Roja no establece el motivo de la vulnerabilidad, el peligro, el peligro crítico o la extinción, a estas alturas deberíamos tener claro que el factor clave es antropogénico.

El IPCC, además de aportar evidencias sobre el cambio climático y sus consecuencias, ha elaborado, a partir de los datos disponibles, varios escenarios



futuros posibles, las trayectorias de concentración representativas (RCP). Las RCP son estimaciones, procedentes de la simulación, de las emisiones y las concentraciones atmosféricas de los GEI, las emisiones de contaminantes atmosféricos y el uso del suelo (IPCC, 2014). Se han establecido 4 RCP: RCP2,6, un escenario de mitigación estricto donde se aproxima a 0 la cantidad de emisiones de GEI; RCP4,5 y RCP6,0, dos escenarios intermedios; y RCP8,5 donde la cantidad de emisiones de GEI es alta. Todos estos escenarios van acompañados de las consecuencias en el clima, la temperatura, los bienes hídricos, los océanos y la vida en el planeta.

No vamos a entrar en detalle en cada uno de ellos, pero tenemos que señalar que con independencia de lo que haga la humanidad, las consecuencias del cambio climático se extenderán durante mucho tiempo. Ni tan siquiera el escenario más favorable de reducción de las emisiones de GEI (RCP2,6) se librará de las consecuencias, pues una parte del daño ya está hecha. Debe entenderse que el cambio climático es una realidad que puede mitigarse o no, pero que no puede deshacerse, esa posibilidad escapa a nuestras capacidades. Ahora bien, los escenarios con mayor cantidad de emisión de GEI tendrán peores y más duraderas consecuencias.

No podemos saber si los habitantes de la Isla de Pascua eran conscientes o no de la situación que estaban provocando. Pero hoy sabemos que nosotros sí somos conscientes de la situación que estamos provocando. Nuestra evolución cultural ha posibilitado que tengamos a nuestra disposición dos poderosas herramientas: la ciencia y la tecnología. Estas herramientas culturales humanas nos proporcionan hoy la visión actual y los posibles futuros que hemos descrito. El trabajo del IPCC ha venido a mostrar que tenemos la evidencia suficiente para considerar que el cambio climático, este cambio climático, está íntimamente relacionado con la forma en que nuestra civilización está actuando sobre el mundo natural. El IPCC ha venido a establecer dos tesis fundamentales: a) el cambio climático es real; y b) el cambio climático se encuentra relacionado con los GEI. Al establecer las trayectorias el IPCC permite cruzar la línea de la descripción de la situación, aunque sea futura y probable, y adentrarnos en el campo de lo deseable. Lo deseable sería que se produjese una reducción de los GEI de forma inmediata; lo deseable sería que la humanidad fuese capaz de entender el riesgo al que se enfrenta; lo deseable sería que..., pero ¿por qué nuestra civilización iba a ser distinta a otras civilizaciones?

### 2.3. LOS RETOS DE NUESTRO PRESENTE

No hay respuesta a esta pregunta. De momento sabemos que se están haciendo esfuerzos para mitigar el cambio climático, pero también sabemos que, de momento, los datos indican que no estamos, globalmente, alcanzando los objetivos y que el daño continúa. Muestra de ello es el fracaso de los ODM y la nueva propuesta de ODS. Estamos fallando, como especie, al tomar y ejecutar las decisiones oportunas.

En ese sentido, interesa tener presente la propuesta que ofrece Diamond (2005) sobre cuatro factores en la toma de decisiones individuales y colectivas que pueden llevar a una civilización al colapso. La primera es la falta de previsión sobre los problemas que debe afrontar la civilización y los riesgos que conllevan. La base de esa falta de previsión puede ser la falta de conocimiento válido al respecto, la ignorancia, o el olvido, por falta de memoria histórica, de las consecuencias de las acciones.

La segunda se relaciona con la existencia (o inexistencia) de percepción del problema. Por tanto, la civilización en cuestión no se percata del problema. Los motivos pueden ser varios, pero nos interesa destacar que la falta de percepción se puede deber a que el problema tiene su origen en acciones que, en términos temporales, se remontan a situaciones o acciones previas no bien determinadas; por otro lado, el problema se puede materializar en hechos que presentan fluctuaciones en el tiempo. En consecuencia, la normalización de los cambios que produce la situación de riesgo hace que pase desapercibida.

La tercera categoría aborda el choque entre los intereses de grupos concretos y los intereses ligados al mantenimiento de la civilización. Evidentemente, si grupos que mantienen intereses contrarios a la colectividad tienen la fuerza necesaria para decidir y actuar a su favor, la civilización se encontrará en peligro. En íntima relación con la anterior, la cuarta categoría trata de la capacidad de las élites para decidir, sin tener en cuenta las consecuencias de sus decisiones sobre el resto de la población y sin tomar en consideración el bien común. Esta forma de proceder se funda en la percepción de que las élites se encuentran a salvo de las consecuencias negativas de sus decisiones.

Consideramos que la educación puede ayudar a mitigar la eliminación de los cuatro factores de riesgo en las decisiones que establece Diamond. La ignorancia y la falta de percepción han sido objeto de la educación desde siempre. La educación debe tener como meta la mejora del ser humano y de sus civilizaciones y eso pasa, necesariamente, por una educación que desvanezca las tinieblas de la ignorancia; por una educación fundada en el conocimiento válido. Esto es especialmente necesario actualmente; la posverdad como el signo más elocuente de la manipulación de la información refuerza la necesidad de promover el conocimiento, de encauzar los procesos educativos hacia la sociedad del conocimiento. Los aportes científicos y tecnológicos son silenciados o negados con demasiada frecuencia. Ocurrió con el inicio de la Teoría de la Evolución, que ha proporcionado una explicación racional a la evolución de la vida en la Tierra, con la negación del Holocausto, con los efectos nocivos del tabaco y del azúcar, y ocurre con la negación del cambio climático. Solo la educación fundada en el conocimiento válido puede ayudarnos a superar la justificación de la visión antropocéntrica. Ubicar al ser humano, como un ser vivo más, en coevolución con las otras formas de vida del planeta es el paso ineludible del cambio de perspectiva que nos permita adoptar la visión biocentrada.

La educación también ha tenido, desde siempre, la meta del desarrollo moral de la persona. En consecuencia, la educación moral que persigue la erradicación de los (dis)valores que buscan la obtención de beneficios a costa de los otros y promueve la búsqueda de la dignidad de todas las personas no es desconocida para nosotros. Como tampoco lo es la ética que promueve y fomenta el respeto por la naturaleza y los seres vivos. Precisamos una educación que se preocupe y ocupe de fomentar una ética para la sostenibilidad, que partiendo del hecho de que la Tierra no es una posesión de la humanidad fomente el cuidado de los otros seres y sus condiciones de vida.

Debemos recordar que la educación es fundamento de las civilizaciones humanas, al fomentar el acceso, la transmisión y el desarrollo del conocimiento y al promover el desarrollo ético que favorezca la dignidad humana.

### 3. DESARROLLO, SOSTENIBILIDAD Y EDUCACIÓN. APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS)

El concepto de educación para el desarrollo sostenible (EDS) no es fácil de abordar y, debido a su aplicación contextual, no está definido de manera uniforme. Las principales críticas proceden de su falta de concreción, frente a otras propuestas educativas más delimitadas, y de la dificultad percibida por los docentes de incorporarla a un currículo absolutamente saturado. Sin embargo, parte del conflicto del término se remonta a los ámbitos que lo especializan; no podemos desligar la EDS de los conceptos «desarrollo sostenible» y «sostenibilidad», que en sí suponen un grado particular de ambigüedad e imprecisión.

La comúnmente aceptada como primera aproximación conceptual de desarrollo sostenible (DS) se liga al conocido como Informe Brundtland, *Nuestro futuro común*, de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo. En su primer capítulo, *Un futuro amenazado*, se establece que el desarrollo sostenible «es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (CMMAD, 1988: 59).

Esta aproximación ha generado numerosas y sustanciales críticas, en gran medida por su raíz antropocéntrica, al poner el punto de mira únicamente en satisfacer las necesidades humanas ahora y en el futuro. Los detractores más severos con este enfoque entienden un riesgo en la promoción del desarrollo de manera socialmente equitativa, identificando la perspectiva del informe con la perpetuación del modelo económico y productivo que nos ha traído hasta aquí, incluso siendo ecológicamente insostenible.

Ciertamente, si se toma aislada y difusamente el DS, puede ser y ha sido manipulado desde diferentes ópticas, entre las que se incluyen la ecocéntrica, la tecnocéntrica (Jickling, 1994) o la de los países enriquecidos frente a los empo-

brecidos. Esta percepción abstracta, ampliamente abierta a la interpretación, se ha mantenido durante demasiado tiempo, lo que ha significado que no se forjase un objetivo general común para el desarrollo sostenible (Ortega y Mínguez, 2003; Saura y Hernández Prados, 2008).

En estas décadas hemos sido testigos de todo tipo de interpretaciones antropocéntricas, que han dado cabida a propuestas y planes que han obtenido el efecto contrario a la descripción inicial prevista en el Informe Brundtland (Jickling, 1994 y 2012; Tilbury, 2015; Bentham, 2013).

Décadas de cumbres internacionales y acuerdos de gran impacto mediático no han conseguido el compromiso efectivo de los gobiernos hacia el desarrollo sostenible, retrasando avances significativos en términos de paz, erradicación de la pobreza, la explotación de personas y del planeta y mitigación del cambio climático (Tilbury, 2015: 7).

Además de los intereses creados, las dificultades para el avance de las premisas del desarrollo sostenible o la sostenibilidad se deben a que los signos de degradación han sido hasta ahora poco visibles y porque en ciertas partes del mundo han mejorado notablemente el nivel y la calidad de vida en pocas décadas (Vilches, Macías y Gil, 2014). En este sentido, la supeditación de la naturaleza a las necesidades y deseos de los seres humanos ha sido vista siempre como signo distintivo y loable de sociedades avanzadas (Mayor Zaragoza, 1999; Heras, Meira y Benayas, 2016).

En contraposición al desarrollismo, el desarrollo sostenible implica un cambio de paradigma, «situarse en otra óptica; contemplar las relaciones de la humanidad con la naturaleza desde enfoques distintos» (Novo, 2006). Se trata de partir de la premisa de que puede haber desarrollo, mejora cualitativa o despliegue de potencialidades, sin crecimiento. Sustituyendo un modelo económico apoyado en el crecimiento a ultranza, el paradigma de economía sostenible, ecológica o verde (que incluye la exitosa economía circular) se fundamenta en un desarrollo sin crecimiento (o al menos entendido como hasta ahora), ajustando la economía a las exigencias de la ecología. Como afirma Daly (1989: 53), «las principales limitaciones al crecimiento serán los efectos de las actividades humanas en las funciones absolutamente esenciales de los sistemas ecológicos» y del bienestar global, basado en un reparto equitativo de dicho resultado. «En este sentido, los límites del crecimiento y, por tanto, la inviabilidad de hacer crecer indefinidamente el PIB, resultan especialmente notorios cuando se considera que el consumo o la riqueza de algunos impide el disfrute de la mayoría» (Fernández Buey, 2012: 21) lo que a su vez implica más cooperación frente a intereses cortoplacistas (Vilches, Macías y Gil, 2014).

La relación entre las dimensiones de la sostenibilidad (social, económica, ecológica y la más recientemente incorporada, política) construye dos modelos de aproximación conceptual y práctica del nuevo paradigma: la sostenibilidad débil y la sostenibilidad fuerte (Jiménez, 2000: 127; Barsan, Nastasescu y Barsan, 2011; Bentham, 2013; Alba, 2017). Se habla de sostenibilidad débil cuando la

dimensión ambiental se integra como parte de la económica. Es la que supone menos esfuerzos y a la que estamos más habituados, se basa en la incorporación de los temas ambientales al sistema económico. La sostenibilidad fuerte fue representada en círculos concéntricos por la UNESCO (2012). El círculo interno representa la economía, el segundo círculo la sociedad y el círculo exterior el entorno ecológico, intentando visibilizar la dependencia de la economía en la sociedad y de esta en el medio ambiente. Esta segunda posibilidad genera un compromiso real con el cambio, con el consumo de recursos y su tasa de reposición o con la irreversibilidad de los impactos. En este juego de fuerzas entre la dimensión ambiental y la económica, la dimensión social y la más recientemente incorporada dimensión política determinan «las reglas del juego por medio del conjunto de relaciones que reflejan los valores, creencias y capacidades de los seres humanos y sus organizaciones e instituciones que, de momento, no parecen haber asumido el reto y la responsabilidad que la sostenibilidad supone, a pesar de los esfuerzos realizados» (Alba, 2017: 17).

Abordar los conceptos de desarrollo y sostenibilidad significa, de entrada, enfrentarse a la diversidad de acepciones, a controversias todavía vigentes y a usos patrimonializados. El ámbito de la educación no ha sido ajeno a estos avatares. En continua evolución, el concepto de educación para el desarrollo sostenible (EDS) o educación para la sostenibilidad (ES) ha sido definido por innumerables autores. En el marco de las Naciones Unidas, surge la dimensión de los «futuros posibles» y el marco de aprendizaje queda definido por el paradigma de la complejidad, es decir, aquello que no obedece a un solo vector o fuente de acción, caracterizándose por los enfoques holístico, crítico, reflexivo, participativo, y que implica a las diferentes situaciones de la vida real (ONU, 1997; Collazo y Geli, 2017). En todo caso,

... el enfoque hoy dominante de la educación para el desarrollo sostenible se ha forjado en las dos últimas décadas bajo el liderazgo de la UNESCO. Ofrece un marco amplio, que permite sumar a él cuantos movimientos e iniciativas innovadoras en materia educativa contribuyen a una educación de calidad, en respuesta a las problemáticas sociales y ecológicas, tanto globales como locales, de nuestras sociedades interrelacionadas (Murga-Menoyo, 2015: 56).

En este marco se integra *educación para el desarrollo* (ED), entendida como una de las dimensiones de la cooperación internacional y que ha aumentado su presencia gracias a las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) y la financiación pública.

Existe una tendencia creciente a utilizar la denominación de EDS con carácter general en documentos y foros globales. Desde la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Cumbre de Río, Cumbre de la Tierra), el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (DEDS) (ONU, 2002; UNESCO, 2006, 2007, 2009, 2014b) marcó un hito en el reconocimiento del término. Y así sucede también en los

objetivos del acuerdo de Mascate (UNESCO, 2014c), la Declaración de Incheon, derivada del gran Foro Mundial sobre Educación de 2015 (UNESCO, 2015), o en los propios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU 2015a, 2015b y 2015c).

Especial mención merecen dos iniciativas que afectan de lleno a nuestra comprensión e interpretación actual de la EDS: el GAP y los ODS. El Programa de Acción Mundial (GAP, por sus siglas en inglés) para la EDS (UNESCO, 2014<sup>1</sup>), el programa que da seguimiento al Decenio de la EDS (2005-2014), genera una plataforma con dos objetivos clave:

- Reorientar la educación y el aprendizaje para que todos puedan adquirir conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los empoderen y les permitan contribuir a un futuro sostenible.
- Fortalecer la educación y el aprendizaje en todas las agendas, programas y actividades que promuevan el desarrollo sostenible.

La Agenda de las Naciones Unidas para el 2030 ha definido diecisiete objetivos como marco de referencia para la transformación de nuestro mundo. En ella se señala que para lograr cumplir el objetivo de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ODS 4) es imprescindible superar la meta de «garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la EDS y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios» (meta 4.7) (ONU, 2015a, 19-20; Collazo y Geli, 2017).

#### 4. EL CONOCIMIENTO VÁLIDO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Cuando Beck acuñaba el término «sociedad del riesgo» lo hacía en referencia a la «democratización» de dicho riesgo de forma que en la actualidad afectaba de manera «inesperada» a personas y grupos que hasta el momento habían mantenido condiciones de vida estables y seguras, pero también en referencia a la asunción que cada grupo humano hace de los peligros o amenazas que lo rodean, que, una vez sostenidos en el tiempo, pasan a considerarse un componente

---

<sup>1</sup> También puede obtenerse información sobre el programa a través de <https://es.unesco.org/gap>.

de normalidad (Beck, 2002). Al respecto, Giddens (1993) plantea que cuando el sujeto no conoce la complejidad del mundo circundante ni las posibles consecuencias de sus decisiones, puede ser capaz de anular todos los riesgos entregando su capacidad de decisión a otras personas o entidades externas y ajenas, o bien confiar en el sistema experto y tomar una decisión fundamentada. Esa decisión también puede conllevar riesgos, que, en todo caso, es necesario diferenciar de las amenazas impuestas, imposibles de evitar (Luhmann, 2006). Por su parte, Sunstein (2006) hace hincapié en el sesgo cognitivo que maximiza o minimiza determinadas situaciones y que debemos identificar para diferenciar los riesgos objetivos, que deben ser sujetos a planificación rigurosa, y los riesgos subjetivos, contruidos en su mayoría irracionalmente.

Garcés (2017: 10) se muestra más contundente y formula que hemos llegado a aceptar como dogma la «irreversibilidad de la catástrofe»; señalando que «nuestra época es la de la condición póstuma: sobrevivimos, unos contra otros, en un tiempo que solo resta». Para afrontar esta situación pone en valor la relación entre saber y emancipación frente a la rendición del ser humano, resaltando el papel del aprendizaje y la educación en aras de vivir dignamente. Como alternativa propone una «nueva ilustración radical»:

Hemos ido viendo cómo se acababa el progreso: el futuro como tiempo de la promesa, del desarrollo y del crecimiento. Ahora vemos cómo se terminan los recursos, el agua, el petróleo y el aire limpio, y cómo se extinguen los ecosistemas y su diversidad. En definitiva, nuestro tiempo es aquel en que todo se acaba, incluso el tiempo mismo. No estamos en regresión. Dicen, algunos, que estamos en proceso de agotamiento o de extinción. Quizá no llegue a ser así como especie, pero sí como civilización basada en el desarrollo, el progreso y la expansión (ibídem: 13).

Todos estos procesos y cambios están relacionados con el contexto actual y la sociedad de la información. La conversión de dicha información en conocimiento, y este en saber, evidencia uno de los retos clave. Si bien es cierto, y siempre ha sido así, que toda forma de saber conlleva relaciones de poder, las tecnologías de la información y las comunicaciones han modificado el contexto de tal manera que los intereses y poderes fácticos se diluyen en la red. En este sentido, Morozov (2013) formula el desengaño de la libertad en la red frente al entusiasmo que algunos muestran en este sentido, oponiendo la promoción de la democracia a la vigilancia masiva o la represión política.

Así, la sociedad de la información convertida en una continuada distracción constituye un impedimento. Debemos recordar que el saber supone esfuerzo y trabajo, relacionado con un sentido inmediato, pero también con una elaboración continua del sentido y el valor de la experiencia humana. La relación con la verdad, la comprensión, altera nuestra posición y nuestro modo de estar, con sentido, en el mundo (García Carrasco, 2013).



La información es condición necesaria pero no suficiente para el cambio (Mínguez y Hernández Prados, 2013). Estamos en la era de la credulidad sobreinformada (Garcés, 2017). La abundancia, la velocidad, la arbitrariedad, la inutilidad y la imposibilidad de digerir, es decir, de comprender, lo que está sucediendo dan paso a conceptos como la economía de la atención (Naval, Serrano-Puche y Arbués, 2016; Goldhaber, 1997) y a la interpasividad (Žižek, 2008). En el primero de los casos podríamos decir que la información consume nuestra atención y se genera un sistema de espera hasta que cada información recibida es reactivada por nuestro sistema de procesamiento al recibir atención. La interpasividad se refiere a aquella información que somos capaces de manejar pero que no llegará a ser consultada. Ya señalada en la «coartada de las fotocopias» por Umberto Eco (2009) y ahora aplicable a toda la información que descargamos y que no utilizamos posteriormente. Con ella, no se genera experiencia, comprensión ni cambios, aunque se mueve información.

Ante la aparición continua de informaciones, se presenta como panacea el solucionismo, basado en la inteligencia delegada, con la intención de abordar cualquier situación social compleja a partir de problemas de definición clara y soluciones definitivas (Morozov, 2015). Silicon Valley, su lugar de culto, diseña un mundo sin problemas, donde la inteligencia artificial suplente la actividad humana y aporta *eficaces y neutrales* soluciones a través de protocolos conductuales: «Humanos estúpidos en un mundo inteligente, la utopía perfecta» (Garcés: 56).

En este contexto, discernir el conocimiento válido sobre los ámbitos que nos ocupan en esta ponencia, y que darán lugar a la comprensión de una problemática todavía más global, la sostenibilidad, se complica. Por ello es necesario defender la educación entendida como la fomentadora de la comprensión crítica de la realidad (Lipman, 1998; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008) que funde un compromiso ético personal y cultural con el mundo que nos rodea y posibilitadora del cambio de estado hacia un nuevo modelo o, incluso, una nueva cosmovisión.

El *Homo sapiens sapiens* debe hacerse consciente de su papel en el complejo entramado de la vida y de su propia historia, no podemos eludir el desafío como especie madura y consciente (Barroso, 2012; García del Dujo, Muñoz y Hernández Serrano, 2015). Ya no competimos con otros animales por la supervivencia. Por ello Carbonell apela a una conciencia crítica de especie que nos hará más humanos:

Nuestra historia evolutiva es una historia de equilibrio, continuidad, catástrofe y discontinuidad. Estos estados han de servirnos para pensar en el futuro como una posibilidad de construcción consciente. (...) Lo que nos sirvió para evolucionar en el pasado sólo sirve ahora para justificar nuestra incapacidad intelectual a la hora de encarar la construcción social de nuestro futuro como especie en el planeta (2018: 28).



## 5. REINTERPRETAR EL MUNDO EN TIEMPOS CAMBIANTES

Como hemos visto, la situación actual nos urge a establecer modelos de interpretación del mundo que nos den una visión sistémica de la situación y que nos permitan ser conscientes de la trascendencia de nuestras decisiones. Estamos hablando de educar en una sociedad al límite. Al hablar de crisis no solo hablamos de las crisis ecológicas provocadas; también de la crisis moral, ya que contemplando las consecuencias no somos capaces de activar los mecanismos de freno, de cambio de vía necesarios. Como señalan Aznar y Barrón (2017: 27), las sociedades actuales, «definidas por el estado fluido y volátil que presentan, sin valores sólidos, han ido construyendo un nuevo contexto caracterizado por situaciones de dificultad social anteriormente desconocidas, en las que la incertidumbre, por la vertiginosa rapidez de los cambios, ha debilitado los vínculos humanos».

Pero lo cierto es que a pesar de las alertas de científicos de todo tipo sobre cómo hemos sobrepasado los límites de nuestro medio, las respuestas son muy lentas. Las empresas y los gobiernos se resisten a renunciar a los modelos que sustentan el crecimiento (o al menos lo parece) en favor de aquellos que pueden avanzar hacia la sostenibilidad (teniendo en cuenta el equilibrio ecológico, la suficiencia económica y la equidad y justicia social). Los individuos, por nuestra parte, transitamos rápidamente del estupor ante las situaciones de catástrofe (natural y moral) a la inactividad al sentirnos seriamente sobrepasados y no impelidos por la necesidad de tomar partido.

De esta manera el modelo de vida que debería proveer bienestar a las sociedades es insostenible e inalcanzable para la mayoría de los habitantes de la Tierra y, además, está siendo cada vez más esquivo, incluso para el Norte rico. Choca con las consecuencias de los pilares sobre los que se asienta, consumo creciente basado en materias primas y de recursos energéticos a gran escala. Es este un modelo donde las necesidades y deseos presentan una confusión interesada mantenida por un sistema en el que se alimentan los deseos haciéndolos parecer necesidades y por tanto derechos inalienables del individuo.

Los individuos carecen de autonomía al ser controlados a través de necesidades que van más allá de lo estrictamente biológico (Marcuse, 1993); las necesidades culturales imponen, en gran medida, la forma de comer, vestirse y alojarse. Este control llega hasta el punto de que «incluso el modo de satisfacer las necesidades básicas está socialmente modulado, y quien quiera disfrutar de los bienes tan básicos como la estima ajena y propia habrá de tener en cuenta los patrones sociales» (Cortina 2002: 45). Siendo además, en nuestro tecnificado y muy conectado mundo, fácilmente manipulables por los medios. Estas «necesidades» están en la base del relato único, aquel que promueve y apoya un modelo de vida al que supuestamente todos queremos llegar, basado en el consumo creciente de bienes y servicios.

En el contexto de nuestras sociedades del Norte, heterogéneo y multiforme, donde lo visible es lo que aparece en los medios, cuesta establecer las

relaciones entre problemas, responsabilidades, poder, comunidad, etc. Es en este entorno poliédrico, en el que en ocasiones recibimos más información sobre conflictos lejanos que sobre lo que ocurre en nuestro entorno próximo, donde la educación es más necesaria que nunca para dar respuesta a las necesidades de una sociedad al límite.

Ya en 1975, la Conferencia Mundial sobre el Clima, celebrada en Ginebra, abordó la necesidad de prestar una mayor atención al impacto de la actividad humana sobre el medio ambiente. En este momento era necesaria una educación ambiental del tipo que se señalaba en la Carta de Belgrado y cuya meta se enunciaba así:

Llegar a una población mundial que tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por los problemas conexos, y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseo necesario para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones para los problemas actuales y los que puedan aparecer en lo sucesivo (UNEP, 1975: 3).

Esta definición responde a un momento en el que la gravedad de los problemas era evidente para la comunidad científica pero no se consideraba, en general, que se había alcanzado ningún punto de no retorno.

Una vez que se ha aceptado por la comunidad científica que el cambio climático es un fenómeno que no se puede frenar y/o revertir al menos en el corto y medio plazo por la importancia de las alteraciones, parece necesario repensar los modelos de vida, producción y consumo de manera que sin poner en riesgo los ecosistemas se permita alcanzar y mantener una vida digna, plena y con sentido para todos los habitantes del planeta.

Pero enfrenar adecuadamente esta crisis no pasa solo por conocer y entender las razones que la han provocado y que la han hecho posible, se trata de encontrar el modo para mitigar y adaptarse a sus consecuencias en lo que respecta al medio ambiente natural y modificar definitivamente los modos de pensamiento que subyacen en nuestro comportamiento y por ende en nuestros modelos de vida y consumo. Adela Cortina nos recuerda a Aristóteles cuando afirma que «los seres humanos –se ha dicho– están dotados de razón, y ella les permite tanto desentrañar las verdades del universo como formar sociedades y comunidades con los demás seres humanos» (2002, 30). Y continúa esta misma autora asegurando que las personas «son capaces de darse leyes por las que están dispuestas a sacrificar incluso su propio impulso natural al egoísmo». Sin embargo, este tránsito necesita de aportes desde la educación. Porque se precisa de una transformación en la percepción de la concepción del ser humano, de la Tierra y de las relaciones que mantienen los seres vivos. Esta transformación es la condición necesaria para el cambio de conducta que requiere la situación actual. La construcción de este modelo debe fundamentarse en la idea de ganancia y no de renuncia. Como afirma Thoreau, «conforme simplificáramos nuestra

vida, las leyes del universo parecerían menos complejas y la soledad ya no sería soledad, ni pobreza la pobreza» (2016: 348).

Encontrar los nuevos modelos para interpretar el mundo es tan importante como dotar de validez o legitimidad a estos modelos. No basta con demonizar los existentes, es necesario encontrar los materiales para la nueva construcción, que debe ser compartida, solo de esta manera se facilitarán transiciones viables y con expectativa de éxito.

## 6. DESARROLLO SOSTENIBLE, LA CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN

El desarrollo sostenible se sustenta en la educación como actividad y como conocimiento de la educación desde dos perspectivas. La primera se basa en que desde el ámbito educativo tenemos algo que aportar a la solución conjunta y a la construcción de un nuevo modelo de desarrollo humano, un nuevo modelo de vida, un nuevo modelo de consumo. La segunda se erige sobre la necesidad de asumir el desarrollo como objeto y como meta de la educación. Son dos planos diferenciados que han trabajado enfrentados y de espaldas a la realidad y que se fundamentan en el trabajo conjunto desde el ámbito de la educación y las áreas propias de las ciencias de la Tierra objeto de este trabajo. Un planteamiento donde neguemos la dimensión poliédrica del desarrollo y de la sostenibilidad volverá a fracasar.

Desde el conocimiento pedagógico se identifican y definen tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación que justifican la diferencia conceptual de cualquier área cultural como ámbito de educación (Tourinán, 2016 y 2017; Tourinán y Longueira, 2018). En el caso del desarrollo sostenible, puede ser entendido como ámbito general de educación que aporta valores educativos comunes vinculados al carácter y al sentido propios de la educación, en cualquier tipo de procesos, formales, no formales e informales.

Además, podemos analizar el desarrollo sostenible como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación básica del sistema educativo, en este caso dividido en diferentes áreas y materias, y orientado a promover valores específicos vinculados al sentido conceptual del ámbito (Digón, Méndez, DePalma y Longueira, 2017).

Por último, podemos analizar el desarrollo sostenible desde la educación como ámbito profesional y vocacional, que desarrolla valores especializados vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como disciplina y manifestación creativa que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

En las dos primeras acepciones, el resultado es la generación de educación a través del área cultural, en este caso el desarrollo y la sostenibilidad. Se abordan las finalidades de la educación en general, entendidas como desarrollo integral y garantía de la igualdad de oportunidades; en ambos casos identifica-

bles desde el sentido conceptual del desarrollo y de la sostenibilidad. Por tanto, referidas al logro de competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos con carácter axiológico, personal, integral, patrimonial y el sentido cultural, temporal, territorial y formativo de la educación, así como otros que se quieran añadir.

La tercera acepción aborda la educación profesional y vocacional del ámbito del desarrollo sostenible. Este sector ha alcanzado cotas de implantación amplias, generando incluso especialidades en diferentes niveles de la formación provenientes de distintas áreas de conocimiento. Existen carreras y tareas de sentido vocacional y profesional vinculadas que implican a especialistas de diferentes ámbitos de conocimiento. Es más, urge que el ámbito se vincule a cualquier profesión y actividad, siempre que se asuma con la finalidad de un desarrollo sostenible, sin que eso exija negar la posibilidad de expertos en desarrollo, que los hay y cada vez de manera más cualificada y competente, al menos desde su especialización particular, centrada en el área como conocimiento teórico, tecnológico y práctico, así como ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica puede enseñarse.

Sin embargo, en este trabajo nos preocupan más las dos primeras dimensiones, que abordan el desarrollo sostenible como ámbito general de educación y como ámbito de educación general. Ambos casos orientados al desarrollo de competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área y al desarrollo integral de cada persona.

Podemos *dar a conocer* las emergencias que acucian a nuestro planeta y las soluciones propuestas por el conocimiento científico, es un ámbito identificado con la sensibilización, la comunicación (no pasa desapercibida la concienciación de la necesidad y el crecimiento que se ha generado sobre la divulgación científica en los últimos años) e incluso de conocimiento especializado.

Sin embargo, *conocer, enseñar y educar* no se cofunden aunque se complementen. Además de conocimiento sobre un ámbito se genera conocimiento especializado de la educación en la medida en que abordamos la *enseñanza* de ese ámbito. Sin embargo, podemos ir más allá y preocuparnos de cómo *educamos* a través del desarrollo y de la sostenibilidad, más en un mundo globalizado e inmersos en la llamada sociedad del conocimiento. En este caso hablamos de desarrollar los valores comunes inherentes al significado de un modelo de desarrollo integral personal y social, igual que cualquier otra área educativa, además de desarrollar los valores del sentido conceptual del área dentro de la formación general.

No podemos cerrar este apartado sin hacer referencia al término *sostenibilización curricular*, que ha sido acuñado para denominar la inserción en la práctica docente de los principios y valores del desarrollo sostenible. «No se trata de educar *sobre* desarrollo sostenible –explicar las problemáticas más acuciantes– sino de educar *para* el desarrollo sostenible –activar comportamientos consecuentes con el enfoque–» (Murga-Menoyo, 2015: 57). Actualmente existe un grupo de trabajo en la Comisión Sectorial CRUE-Sostenibilidad centrado en este ámbito

y diferentes proyectos de investigación que indagan sobre la posibilidad y viabilidad de insertar la sostenibilidad en el currículo y, de una forma más global, en la educación (Aznar y Ull, 2009; Sánchez Alba, Gómez Jarabo, Sabány Sáenz-Rico, 2017; Murga-Menoyo y Novo, 2017; Murga-Menoyo, 2017; Bautista-Cerro y Díaz, 2017; García-González, Jiménez-Fontana y Azcárate, 2017; Tejedor, Segalàs y Rosas-Casals, 2018).

## 7. LA IMPLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. AVANZAR HACIA LA SOSTENIBILIDAD EN UN CONTEXTO INSOSTENIBLE

Resulta especialmente gráfico cómo la educación ambiental, que ha promulgado desde sus inicios la necesidad de un cambio social transformador, ha obtenido unos resultados limitados. Visto desde un enfoque sistémico, la manera en la que ha operado la educación ambiental, como un subsistema de un sistema educativo de gran complejidad con acusado carácter reproductivo, ha mermado significativamente su gran potencialidad como una «vía de replanteamiento de nuestras relaciones con la biosfera, a la vez que un instrumento de transformación social y empoderamiento de los más débiles, todo ello con la meta final de conseguir sociedades más armónicas y equitativas» (Novo, 2009: 198). La educación ambiental ha tenido un éxito parcial involucrando y educando a un amplio espectro de estudiantes que se acercaban a ella; sin embargo, no ha superado el rechazo de las estructuras para insertarse de manera efectiva en los programas educativos y, mucho menos, lograr cambiar la política y la práctica educativa de la corriente principal.

Sin embargo, es difícil no advertir la importancia de la educación ambiental en la formación de las presentes generaciones y su influencia en una mayor sensibilización ante la problemática ambiental. Esto, unido a la difusión de las evidencias científicas de las crisis, los constantes llamamientos desde instituciones internacionales y la promulgación por parte de Naciones Unidas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible con éxito notable, facilitan que las tradicionales barreras al discurso de la sostenibilidad vean debilitar su argumentario.

Para conseguir avanzar definitivamente en la línea de la sostenibilidad es necesario un planteamiento global que interpele a la educación superior en su acción y en su estructura. Las universidades serán así motor de cambio en lugar de «promotoras de sostenibilidad débil, de ecoeficiencia o de greenwashing» (Alba, 2017: 21). Junto al cambio de estructuras y la consecución de universidades sostenibles, más allá de la competitividad de los *rankings* y de la evolución de herramientas para evaluar la sostenibilidad, cobra especial relevancia la necesidad de transformar la educación que se ofrece desde las universidades.

## 7.1. NUEVAS REALIDADES, NUEVAS COMPETENCIAS

Desde la implantación del Plan Bolonia, si hay una palabra con la que se ha trabajado en la educación superior, esa es *competencia*. Desde sus inicios se plantearon distintas tipologías de competencia que de alguna manera intentaban confeccionar el mapa de la formación de nuestros futuros egresados. Lo cierto es que desde la EDS también se planteó la necesidad de enunciar competencias que, teniendo en cuenta la meta, esto es, la sostenibilidad, permitieran a los egresados contar con las herramientas necesarias para avanzar hacia ella.

El trabajo de los distintos grupos de investigación en educación y sostenibilidad ha permitido reunir un importante corpus teórico en torno a este tema. Las competencias en sostenibilidad se definen como «el conjunto complejo e integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que las personas ponen en juego en los distintos contextos (sociales, educativos, laborales, familiares) para resolver situaciones relacionadas con las problemáticas ambientales, así como de operar y transformar la realidad con criterios de sostenibilidad» (Geli, Junyent y Sánchez, 2004: 229). Las competencias en sostenibilidad presentan un gran interés como motor de un cambio pedagógico hacia experiencias de aprendizaje focalizadas en la transformación, pero también como elemento catalizador para la necesaria transformación institucional hacia la sostenibilidad, de tal manera que los cambios estructurales pudieran concretarse con mayor rapidez (Rieckmann, 2012; Sterling, Glasser, Rieckmann y Warwick, 2017).

El Grupo de Trabajo Sostenibilización Curricular de la CRUE propuso cuatro competencias generales (CADEP-CRUE, 2012):

- Competencias en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental local y/o global.
- Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
- Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.
- Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

Desde UNESCO también se realizan aportaciones en este sentido. En su última propuesta (2017) recoge trabajos de diversos autores (de Hann, 2010; Rieckmann, 2012; Wiek, Withycombe y Redman, 2011) para presentar una nueva aportación, y proponer las siguientes competencias clave para la sostenibilidad:

- competencia de pensamiento sistémico
- competencia de anticipación
- competencia normativa

- competencia estratégica
- competencia de colaboración
- competencia de pensamiento crítico
- competencia de autoconciencia
- competencia integrada en la resolución de problemas

Coincidimos en la apreciación de que se trata más bien de competencias «necesarias para todos los alumnos de todas las edades a nivel mundial (...). No reemplazan las competencias específicas necesarias para actuar de manera exitosa en algunas situaciones y contextos, pero las comprenden y tienen un alcance más amplio» (UNESCO, 2017: 10). En la misma línea Ull afirma que competencias como las enunciadas anteriormente «no son en su mayoría exclusivas para abordar la Sostenibilidad aunque sí son necesarias para ella» (2014: 51). Ciertamente, la presencia de competencias de este tipo no implica la introducción de aspectos relativos a la sostenibilidad si no se concreta de manera específica en el diseño del programa, materia o asignatura. Por lo tanto, el trabajo para introducir las competencias tiene que ser completado con la intencionalidad expresa de transformación presente en todos los elementos de la misma.

Esta voluntad de transformación pasa por aplicar distintos tipos de racionalidad: racionalidad teórica, racionalidad práctica y racionalidad ética (Aznar y Ull, 2009). La primera de ellas tiene que ver con la aplicación del abundante conocimiento científico con el que contamos, pero desde una perspectiva sistémica, trascendiendo los análisis reduccionistas o parciales. Como señala Wagensberg, «comprender el mundo es la mejor estrategia para anticipar la incertidumbre, pero, cada vez más, comprender el mundo significa mirar por encima del hombro, de la frontera inmediata e incluso del horizonte» (2017: 50). Esta mirada, que pocas veces es innata, puede entrenarse y facilitarse con las herramientas adecuadas. A partir de ahí la racionalidad práctica «posibilita la recreación y la nueva construcción de conocimiento desde los 'materiales de la experiencia' proporcionados por la aplicación del conocimiento científico en los diferentes ámbitos de actuación» (Aznar y Ull, 2009). Finalmente, parece incuestionable la necesidad de una educación que sitúe el saber ser y ser con otros en el centro; es por ello por lo que la racionalidad ética exige un replanteamiento de los valores en la línea de revisar las actitudes humanas respecto a su realidad, ya que, como afirma Novo, «todo ello es el resultado de unas pre-concepciones de tipo ético que se explicitan en los valores y criterios morales que aplicamos al actuar» (2017: 99). Ya que precisamente lo que buscamos a través de la racionalidad ética es impregnar nuestro pensamiento y nuestras acciones de criterios morales que podemos defender. Es la línea que nos permite transitar desde un antropocentrismo fuerte a un antropocentrismo sabio, desde unos intereses meramente sentidos a unos ponderados o meditados (Norton, 1984). Y es sobre todo una ética en el sentido que mencionan Escámez, García López y Pérez Pérez: «La ética de la responsabilidad obliga a la acción, que es la única facultad que tenemos para producir

los cambios políticos y sociales necesarios, formando colectivos y participando en las organizaciones y movimientos ciudadanos para que las acciones tengan posibilidades de éxito» (2003: 209).

Por tanto, hablar de competencias en sostenibilidad implica avanzar en la construcción de un conocimiento compartido, impregnado de valores morales, que nos interpele a una acción comprometida con nuestro medio. La responsabilidad de la educación superior en la formación ciudadana y profesional, en la investigación del más alto nivel y en la transferencia de conocimiento es evidente. Se trata de una responsabilidad diferenciada en el sentido que señala La Carta de la Tierra: «A mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente responsabilidad por promover el bien común».

## 7.2. REPENSAR LA UNIVERSIDAD DESDE LA COHERENCIA

Si las instituciones de educación superior no están preocupadas y ocupadas en alcanzar una comprensión sistémica de nuestro mundo y aprovechar todas las capacidades disponibles para hacer frente a las crisis actuales, si no formamos personas capaces de hacer de este mundo mejor o al menos vivible, ¿qué tipo de formación estamos ofreciendo?

Tal y como lo vemos, el cambio debe ir en dos direcciones, por un lado de arriba abajo generando transformaciones en la esencia de la propia universidad, y debe impregnar su misión y sus funciones en el sentido en el que nos indicaba Medina (2005: 17), en «una relación positiva de correspondencia de una Institución con las concretas necesidades del organismo social de su entorno. La función, por eso, no es atemporal; no es neutra, sino histórica e interesada. Fruto de unas estructuras y necesidades sociales determinadas, sirve de refuerzo eficaz de las mismas».

El cambio que supuso el Plan Bolonia, más que acercar a las universidades a su entorno, parece que se concentró en un único punto: el mercado. Los documentos y debates sobre la transición y sus consecuencias pasaron por alto, en su mayor parte, cualquier referencia al contexto ecosocial, a sus circunstancias y a cómo afectan a esta y a futuras generaciones. Esto es fácilmente observable si repasamos las memorias y cómo se definen los títulos en función de la competitividad, en el modelo imperante de producción, de la formación y de los futuros egresados.

La transformación que precisamos debe desarrollar una inteligencia crítica y colectiva que remueva la dimensión, organización y estratégica de la universidad (políticas, estudios, normas, procedimientos, estructuras) y englobe las distintas esferas interconectadas del currículo y la cultura institucional.

En lo tocante al currículo debe superarse la mera incorporación de competencias en sostenibilidad, encaminando toda la actividad académica hacia la sostenibilidad. Debemos tener presente que sin el convencimiento institucional y del personal docente, la incorporación de competencias en sostenibilidad será en



vano. Sin esta voluntad, institucional y personal, nos podemos encontrar con que la presencia de competencias en sostenibilidad queda relegada por competencias que son consideradas necesarias para todos los ciudadanos y profesionalmente más competitivas, no encuentra su concreción en los resultados de aprendizaje o desaparece en los criterios de evaluación (Bautista-Cerro y Díaz, 2017). En ese sentido, debe pensarse que las competencias no pueden entenderse sin su orientación hacia la sostenibilidad. No cabe formar de espaldas a la realidad. Aunque esto será difícil de plantear en planes de estudio que no presentan el desarrollo sostenible entre sus objetivos.

## 8. CONCLUSIONES

Estamos llegando a un punto de inflexión, un momento de disolución (de muchas formas posibles) del enfrentamiento entre ser humano y naturaleza. Hemos actuado con tal fuerza y persistencia en el planeta que podemos reconocer una nueva era geológica, el Antropoceno. Nuestra actuación ha generado daños irreversibles que ahora solo podemos mitigar; provocando una situación de urgencia que obliga a repensar nuestro modelo de supervivencia.

Nuestra actuación, su efecto sumado e interconectado, pone a la humanidad ante las consecuencias de nuestra propia acción, de nuestra huella (Anders, 1992). Estamos ante un problema de escala, una encrucijada de evidente contradicción: «Somos pequeños y precarios, pero tenemos un poder desmesurado» (Garcés, 2017: 21). La utilización irracional y falta de ética de ese poder nos pone en una situación en la que somos, o parece que somos, incapaces de afrontar nuestro futuro como especie.

Ante esta realidad, una de las preguntas posibles es cómo pensar el futuro para que la comprensión nos lleve más allá del temor y de la resignación. La respuesta pasa por la toma de conciencia crítica de especie que asuma la evolución responsable (Carbonell, 2018). La coevolución que nos permita la continuidad en el ámbito ecosocial y biológico en el marco del respeto por el planeta. Los conocimientos del pasado nos sirven como experiencia, lo que no nos sirve es su inercia. En este sentido Aleksiéovich (2006) relata, a partir de uno de los desastres medioambientales más graves de la historia, que Chernóbil supone «el inicio de una nueva historia, (...) porque el hombre se ha puesto en cuestión con su anterior concepción de sí mismo y del mundo (...). De pronto el pasado se ha visto impotente; no encontramos en él en qué apoyarnos (...). Lo único que se ha salvado de nuestro saber es la sabiduría de que no sabemos. Ha cambiado todo. Todo menos nosotros».

En todo caso, la aproximación a esta emergencia ha sido progresiva e informada. El cada vez más preciso y ajustado conocimiento científico ha generado en las últimas décadas innumerables informes internacionales, a pesar de la escasa

asunción por parte de los estados y las continuadas e interesadas campañas de desprestigio, que ya son virales en el actual momento de la posverdad.

La Agenda 2030 con sus 17 ODS ha intentado unificar una dirección común. Todos los objetivos ponen de manifiesto la trascendencia del conocimiento válido. En este trabajo hemos puesto especial atención en los ODS 13, 14 y 15, que abordan los conocimientos científicos asociados a la «acción por el clima», la «vida submarina» y la «vida de ecosistemas terrestres», pero no podemos poner en duda que en todos los ámbitos de los ODS contamos con datos, información y conocimiento de gran valor, que nos obliga a enfrentar las desigualdades, el hambre, la pobreza y la exclusión como problemas interconectados y del mismo nivel. Conocer los aportes básicos de las ciencias nos ayudará a comprender a qué nos estamos arriesgando. La ignorancia sobre estos aspectos nos lleva a considerar si la educación, sobre todo en los países desarrollados y especialmente la escolarización, ha cumplido con su objetivo ilustrado de elevar el conocimiento de las personas y de la cultura. A la vista de los resultados, parece necesario plantearnos cómo abordar la difusión y asunción social del conocimiento científico sobre los problemas asociados al desarrollo sostenible en las sociedades actuales y futuras y los retos éticos que conlleva.

El proyecto Development Progress mide la posibilidad de cumplimiento de los ODS en 2030 suponiendo que *el progreso* continúe al ritmo actual. La investigación ha generado una matriz de puntuación y han clasificado los objetivos según necesiten una reforma, una revolución o un cambio radical de rumbo. Hay cinco objetivos en el tercer grupo: reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles; producción y consumo responsables; acción por el clima; y vida submarina (Nicolai, Hoy, Berliner y Aedy, 2015).

Es cierto que se ha hecho el esfuerzo de aglutinar en un ODS, el 4, lo referido a educación; sin embargo, el papel eminente que debe asumir en este cambio la educación supera un marco acotado, permeando toda la agenda. Porque la situación actual no necesita la educación como un ámbito más; requiere que la educación y los que nos dedicamos a ella asumamos un nuevo ideal de ser humano que perciba, comprenda y se comporte de forma sostenible.

La aproximación educativa a la sostenibilidad ha evolucionado arrastrando las mismas dificultades de conceptualización, críticas y peligros en su intervención que la expresión *desarrollo sostenible*. Durante años han convivido acciones bajo diferentes etiquetas: educación ambiental (EA), educación para el desarrollo sostenible (EDS), educación para la sostenibilidad (ES) o educación para el desarrollo (ED), sin haber encontrado un consenso al respecto. De forma que no existe un acuerdo acerca de a qué se refieren estas denominaciones, usándose en determinados contextos científicos, geográficos o culturales indistintamente y, en otros, exclusivamente según la comunidad de referencia de que se trate y las señas de identidad que la definan. Sin embargo, el enfoque dominante hoy se ha forjado en las dos últimas décadas bajo el liderazgo de la UNESCO, gestando un marco amplio, que permite aglutinar los movimientos e iniciativas innovadoras

que se orientan a una educación de calidad, en respuesta a las problemáticas sociales y ecológicas, desde el punto de vista global y local (Murga-Menoyo, 2015).

Nuestra actual sociedad de la información debe transmutarse en una sociedad del conocimiento que dé la oportunidad de facilitar la divulgación del conocimiento válido hoy. Debemos tener presente que si bien lo social y lo técnico son consustanciales a la humanidad y deben evolucionar de forma sincronizada, también lo es que la transformación de la información en conocimiento válido y este en saber es uno de los retos de la educación en la era digital. A pesar de toda la información que nos rodea, no sabemos pensar lo que está pasando ni cómo intervenir de forma adecuada. En este sentido, las competencias en sostenibilidad enunciadas por UNESCO nos facilitan una vía desde la educación para trabajar de manera decidida aquello que permite a los individuos situarse como protagonistas de su aprendizaje y de sus decisiones de manera crítica.

Es necesario desplegar un nuevo modelo de vida, de desarrollo, de consumo. Nos referimos a un cambio de cosmovisión basado en una conciencia crítica de especie. En este cambio, la educación, en sentido amplio, será crucial y la responsabilidad no le compete exclusivamente. Generar expectativas en el sentido de que todo se resolverá desde la educación supondrá, de nuevo, estrechez de miras y fracaso en la consecución de los objetivos.

Las características de la educación que necesitamos, más allá de cómo la denominemos, pasan por reconocer que la crisis ecológica global es ante todo una crisis de valores, ideas, perspectiva y conocimiento (Orr, 1994). En este contexto la universidad es un agente decisivo por su efecto multiplicador. Existe en estos momentos una laguna importante en lo que refiere a la formación en y para la sostenibilidad en las universidades. Podemos afirmar que la presencia de competencias en sostenibilidad es todavía escasa, aunque se está avanzando. La universidad tiene una responsabilidad frente a la sostenibilidad y frente a la sociedad respecto a la formación que ofrece. Ya no es posible hoy entender la sostenibilidad como un ámbito de especialización en los diferentes perfiles profesionales. Nos enfrentamos al reto de generar en cada carrera competencias que permitan a nuestros egresados abordar su actividad personal y su desempeño profesional ligados a decisiones que integren la sostenibilidad como parte de las respuestas que construyan. Esas decisiones conectarán sus conocimientos científicos y tecnológicos, pero, también, sus principios éticos. Debemos remarcar que el desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo sostenible conllevan el ejercicio de valores y es, por tanto, un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica.

No hay una respuesta unívoca frente a la cuestión de los «futuros posibles», quedando el marco educativo definido por el paradigma de la complejidad y el compromiso con la ecología profunda. Es un combate del pensamiento contra los saberes establecidos a partir de intereses creados. En tiempos de la verdad lenta y ante la dificultad de digerir los conocimientos disponibles, es necesario emplear el conocimiento válido y la capacidad crítica para tener la posibilidad de decidir

adecuadamente. Pensando podemos ser mejores y relacionarnos mejor con el planeta. Se trata de empezar a encontrar los caminos para buscar el sentido y las condiciones para la transformación hacia un mundo sostenible, reajustando los márgenes de una vida digna en armonía con el planeta. Y la educación tiene parte de la respuesta porque puede favorecer el convencimiento y asimilación de una nueva perspectiva, la sostenible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA, D. (2017). «Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior». *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 15-34. Consultado el 30 de enero de 2018. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie73a01.pdf>.
- ALEKSIÉVICH, S. (2006). *Voces de Chernóbil: crónica del futuro*. Madrid: Siglo XXI.
- ANDERS, G. (1992). *La obsolescencia del hombre*. Valencia: Pre-textos.
- AZNAR, P. y BARRÓN, A. (2017). «El desarrollo humano sostenible. Un compromiso educativo». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 25-53.
- AZNAR, P. y ULL, M.A. (2009). «La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad». *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, 219-237.
- BARROSO, C. (2012). «Lo que sabemos e ignoramos del conocimiento cotidiano a la comprensión de la tecnociencia». *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 7 (20), 163-175. Consultado el 20 de enero de 2018. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4185446.pdf>.
- BÁRSAN, G., NASTASESCU, V. y BÁRSAN, V.A. (2011). «Education for sustainability implementation in knowledge-based organizations». *Land Forces Academy Review*; 16 (3), 283-286.
- BAUTISTA-CERRO, M.ªJ. y DÍAZ, M.ªJ. (2017). «La sostenibilidad en los grados universitarios: presencia y coherencia». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 161-187.
- BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- BENTHAM, H. (2003). «Clearing the path that has been laid: a conceptualisation of education for sustainable development». *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15 (2), 25-41.
- CADEP-CRUE (2011). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. Consultado el 15 de enero de 2018. [http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices\\_Sostenibilidad\\_Crue2012.pdf](http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf).
- CARBONELL, E. (2018). *Elogio del futuro. Manifiesto por una conciencia crítica de especie*. Barcelona: Arpa.
- COLLAZO, L.M. y GELI, A.M. (2018). «Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema». *Revista Iberoamericana de educación*, 73, 131-154.

- CORTINA, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Barcelona: Taurus.
- CRUTZEN, P.J. y STOERMER E.F. (2000). «The 'Anthropocene'». *News Letter. Global Change. The International Geosphere-Biosphere Programme (IGBP): A Study of Global Change of the International Council for Science (ICSU)*, 41, 17-18. Consultado el 15 de enero de 2018. <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>.
- DALY, H.E. (1989). *Economía, ecología y ética. Ensayos hacia una economía en estado estacionario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DE HAAN, G. (2010). «The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks». *International Review of Education*, 56, 315-328.
- DIAMOND, J. (2006). *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Barcelona: DeBolsillo.
- DIGÓN, P., MÉNDEZ, R. DEPALMA, R. y LONGUEIRA, S. (2017). «A place for development education in the current Spanish and English curricula: Finding possibilities for practice». *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9 (2), 29-46.
- DUARTE, C.M. (coord.) (2006). *Cambio Global: Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. Madrid: CSIC. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://documenta.wi.csic.es/alfresco/downloadpublic/direct/workspace/SpacesStore/bb2c7774-25c2-49e5-beec-4570f849deac/cambioGlobal.pdf>.
- ECO, U. (2009). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- ELCACHO, J. (2018). «Primer buque mercante que transita por el Ártico en pleno invierno». *La Vanguardia*, 15 de febrero. Consultado el 3 de febrero de 2018. <http://www.lavanguardia.com/natural/20180215/44795216132/primer-buque-mercante-que-transita-por-el-artico-en-pleno-invierno.html>.
- ERDURAN, S. y JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. (2008). *Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research*. Dordrecht: Springer.
- ESCÁMEZ, J. GARCÍA LÓPEZ, R. y PÉREZ PÉREZ, C. (2003). «La educación moral ante el reto de la pobreza». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 185-212.
- FERNÁNDEZ BUEY, F.J. (2012). «Sostenibilidad: palabra y concepto». *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 7-8, 16-25.
- GARCÉS, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2013). «El cerebro y las TIC. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información», 14 (2), 42-84. Consultado el 20 de enero de 2018. [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/10213/10623](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/10213/10623).
- GARCÍA DEL DUJO, A., MUÑOZ, J.M. y HERNÁNDEZ SERRANO, M.J. (2015). «Medios de interacción social y procesos de (de-re)formación de ciudadanías». *Revista de Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 85-101.
- GARCÍA-GONZÁLEZ, E., JIMÉNEZ-FONTANA, R. y AZCÁRATE, P. (2017). «¿Forma parte la educación para la sostenibilidad de los diseños metodológicos de profesores universitarios?». *Enseñanza de las ciencias*, Núm. extra (2017), 3257-3262.

- GELI, A.M., JUNYENT, M. y SÁNCHEZ, S. (eds.) (2004). *Diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. Girona: Servei de Publicacions Universitat de Girona/Red ACES.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GOLDBABER, M.H. (1997). «The attention economy and the Net. Firstmonday». *Peer-Reviewed Journal on the Internet*, 2 (4). Consultado el 30 de enero de 2018. <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/519/440>.
- GONZALO MUÑOZ, V., SOBRINO, M.R., BENÍTEZ, L., y CORONADO, A. (2017). «Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior». *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 85-108.
- HERAS, F., MEIRA, P.A. y BENAYAS, J. (2016). «Un silencio ensordecedor. El declive del cambio climático como tema comunicativo en España 2008-2012». *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, 13, 31-56.
- IPCC (2014). *Cambio climático 2014: Informe de síntesis*. Equipo principal de redacción. Ginebra. Consultado el 10 de enero de 2018. [http://www.ipcc.ch/home\\_languages\\_main\\_spanish.shtml](http://www.ipcc.ch/home_languages_main_spanish.shtml).
- IUCN (2017). *Red list of threatened species*. Consultado el 15 de enero de 2018. <http://www.iucnredlist.org/>
- JIMÉNEZ, L.M. (1999). «Desarrollo global, desarrollo sostenible y coevolución». *Sostenible?*, 1, 36-63.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LUHMANN, N. (2006). *Sociología del Riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.
- MARCUSE, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- MATURANA, H. R. y VARELA, F. J. (1990). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1999). *Un monde nouveau*. París: UNESCO.
- MEDINA RUBIO, R. (2005). «Misiones y funciones de la Universidad en el espacio europeo de educación superior». *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.
- MINGUEZ, R. y HERNÁNDEZ PRADOS, M. A. (2013). «Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento. Cuestiones y propuestas pedagógicas». *Education in the knowledge society (EKS)*, 14 (3), 191-210.
- MOROZOV, E. (2013). *El desengaño de internet: los mitos de la libertad en la red*. Barcelona: Destino.
- MOROZOV, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Madrid: Clave Intelectual.
- MURGA-MENOYO, M.Á. (2015). «Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015». *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. Consultado el 15 de enero de 2018. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5153352.pdf>.

- MURGA-MENOYO, M.Á. y NOVO, M. (2017). «Sostenibilidad, desarrollo 'glocal' y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 55-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6051555&orden=0&info=link>.
- NAVAL, C., SERRANO-PUCHE, J. y ARBUÉS, E. (2016). «Sobre la necesidad de desconectar: algunos datos y propuestas». *Education in the Knowledge Society, EKS*, 17 (2), 73-90.
- NICOLAI, S., HOY, C., BERLINER, T. y AEDY, T. (2015). «Development Progress. Annex: Projecting progress. Reaching the SDGs by 2030». Consultado el 30 de enero de 2018. <https://www.odi.org/our-work/programmes/development-progress>.
- NORTON, B.G. (1984). «Environmental Ethics and Ecological Morality». *Environmental Ethics*, 6, 131-148.
- NOVO, M. (2009). «La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible». *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2009, 195-217
- NOVO, M. (2017). *La educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- ONU (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nuestro futuro común*. A/42/427. Consultado el 31 de enero de 2018. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>.
- ONU (1992). *Convención marco de las Naciones Unidas sobre cambio*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf>.
- ONU (1998). *Protocolo de Kyoto de la Convención marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpspan.pdf>.
- ONU (2002). *Resolución 57/254, proclamó el período 2005-2014 Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/57/254. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/57/254>.
- ONU (2012a). *El futuro que queremos para todos. Informe para el Secretario General*. Consultado el 30 de enero de 2018. [http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam\\_undf/untreport\\_sp.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/untreport_sp.pdf)
- ONU (2012b). *El futuro que queremos. Resolución aprobada por la Asamblea General el 27 de julio de 2012*. A/RES/66/288. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/66/288>.
- ONU (2015a). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. A/RES/70/1. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.
- ONU (2015b). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.
- ONU (2015c). *La Agenda de Desarrollo Sostenible*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible/>.



- ONU (2015d). *Convención Marco sobre el Cambio Climático. Conferencia de las partes. Aprobación del Acuerdo de París*. FCCC/CP/2015/L.9/Rev.1. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/109r01s.pdf>.
- ONU (2015e). *Convención Marco sobre el Cambio Climático. Aprobación del Acuerdo de París*. FCCC/CP/2015/L.9/Rev.1 Consultado el 29 de enero de 2018. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/G15/283/22/PDF/G1528322.pdf?OpenElement>.
- ORR, D. (1994). *Earth in mind: On Education, Environment and the Human Prospect*. Washington: Island Press.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2003). «Educar para una cultura medioambiental». *Revista de Educación*, número extraordinario, 271-294.
- RIECKMANN, M. (2012). «Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?». *Futures*, 44 (2), 127-135.
- ROCKSTRÖM, J. (2009). «Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity». *Ecology and Society*, 14(2): 32. Consultado el 12 de enero de 2018. <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>.
- SÁNCHEZ ALBA, B., GÓMEZ JARABO, I., SABÁN, C., y SÁENZ-RICO, B. (2017). «Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 109-130.
- SAURA, P. y HERNÁNDEZ PRADOS, M. A. (2008). «La evolución del concepto de sostenibilidad y su incidencia en la educación ambiental». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 179-2014.
- STERLING, S., GLASSER, H., RIECKMANN, M. y WARWICK, P. (2017). «More than scaling up: A critical and practical inquiry into operationalising sustainability competencies», en BLAZE CORCORAN, P., WEAKLAND, J.P. y WALS, A.E.J. (ed.), *Envisioning futures for environmental and sustainability education*. Wageningen, Wageningen Academic Publishers, 153-168.
- SUNSTEIN, C. (2006). *Riesgo y Razón: Seguridad, ley y Medioambiente*. Buenos Aires: Katz.
- TEJEDOR, G., SEGALÀS, J. y ROSAS-CASALS, M. (2018). «Transdisciplinarity in higher education for sustainability: How discourses are approached in engineering education». *Journal of Cleaner Production*, 175, 29-37.
- THOREAU, D. (2016). *Walden*. Madrid: Cátedra.
- TILBURY, D. (2015). «Education for Sustainability: A Snakes and Ladders Game?». *Foro de Educación*, 13(19), 7-10.
- TOURIÑÁN, J.M. (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Oleiros: Netbiblo.
- TOURIÑÁN, J.M. (2016). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela, Andavira.
- TOURIÑÁN, J.M. (2017). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña: BelloyMartinez.

- TOURINÁN, J.M. y LONGUEIRA, S. (coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.
- ULL SOLÍS, M.A. (2014). «Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior». *Uni-pluri/versidad*, 14 (3), 46-58.
- UNEP (1975). *International Workshop on Environmental Education. La Carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772SB.pdf>.
- UNESCO (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014. Plan de aplicación internacional*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>.
- UNESCO (2007). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014. El decenio en pocas palabras*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629s.pdf>.
- UNESCO (2009). *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development. Learning for a sustainable world*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>.
- UNESCO (2012). *Educación para el desarrollo sostenible*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>.
- UNESCO (2014a). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514s.pdf>.
- UNESCO (2014b). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final report*. Consultado el 28 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>.
- UNESCO (2014c). *Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014 El Acuerdo de Mascate*. ED-14/EFA/ME/3 Rev. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228122S.pdf>.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.
- UNESCO (2016). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*. Consultado el 15 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>.
- UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Consultado el 15 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>.
- UNESCO (2017b). *La educación transforma vidas*. Consultado el 15 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>.
- VILCHES, A., MACÍAS, O. y GIL, D. (2014). *La transición a la sostenibilidad: un desafío urgente para la ciencia, la educación y la acción ciudadana*. OEI y Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

- VV.AA. (2011). *El Memorando de Estocolmo Inclinando la Balanza hacia la sostenibilidad*. 3.º Simposio de Premios Nobel sobre la sostenibilidad mundial. Estocolmo: The Royal Swedish Academy of Sciences. Consultado el 15 de enero de 2018. [http://www.nobel-cause.de/stockholm-2011/download/Memorandum\\_ES.pdf](http://www.nobel-cause.de/stockholm-2011/download/Memorandum_ES.pdf).
- WAGENSBERG, J. (2017). *Teoría de la creatividad. Eclósión, gloria y miseria de las ideas*. Barcelona: Tusquest.
- WIEK, A., WITHYCOMBE, L. y REDMAN, C.L. (2011). «Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development». *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.
- WWF (2016). *Informe Planeta Vivo 2016: la alimentación y la energía son los dos sectores clave para frenar el deterioro del planeta*. Consultado el 30 de enero de 2018. [http://awsassets.wwf.es/downloads/informeplanetavivo\\_2016.pdf?ga=2.119358922.2108294857.1523131051-375571884.1523131051](http://awsassets.wwf.es/downloads/informeplanetavivo_2016.pdf?ga=2.119358922.2108294857.1523131051-375571884.1523131051).
- ZALASIEWICZ, J., WILLIAMS, M., SMITH, A., BARRY, T.L., COE, A.L., BOWN, P.R. y GREGORY, F.J. (2008). «Are we now living in the Anthropocene?». *Gsa Today*, 18(2), 4-8.
- ŽIŽEK, S. (2008). *Arte, ideología y capitalismo*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.

## ADENDAS



# EMPLEO DE SOSTENIBILIDAD INTEGRADA: UN MODELO FORMATIVO PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

LAURA ALONSO DÍAZ  
*Universidad de Extremadura*

## RESUMEN

Presentamos el «modelo formativo para un empleo de sostenibilidad integrada». Se trata de un modelo que apuesta por que todo tipo de profesión integre en su visión profesional el carácter de sostenibilidad. Esta propuesta incardina en el paradigma de la «sostenibilidad fuerte» que presentan Longueira, Bautista y Rodríguez (2018), según el cual hay que superar la sostenibilidad débil, que se basa en la incorporación de los temas ambientales al económico, para dar paso a una sostenibilidad más sistémica. Desde el paradigma de educación permanente, el modelo se centra en dos ejes: empleabilidad y tecnología; y presenta objetivos, competencias, contenidos, estrategias y propuestas formativas.

**PALABRAS CLAVE:** sostenibilidad, empleo, formación, educación permanente, sociedad del conocimiento.

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

La industrialización no controlada, la economía basada en un consumo, la obsolescencia programada y la ausencia de control en la gestión de residuos, entre otras causas, han provocado un cambio en los sistemas económicos, sociales y políticos, que está afectando indiscutiblemente en el equilibrio de la biodiversidad, de la que todos dependemos. Estos, junto con otros *leitmotivs* de vital importancia, como la lucha contra la desigualdad, la pobreza y el hambre, el cambio climático, la búsqueda de la paz y la promoción de alianzas, son metas que las Naciones Unidas (2015) se propone en la Agenda 2030 para transformar nuestro mundo para el desarrollo sostenible. Paulatinamente parece que está comenzando a despertar una reacción lógica ante las consecuencias que provoca la nueva economía dominada por oligopolios y se están empezando a plantear soluciones sobre la mesa.

En el desarrollo profesional actual, las características propias de la era de la información están condicionando la realidad laboral imperante. Las desigualdades en el empleo entre hombres y mujeres, la precariedad laboral, la dificultad de los jóvenes para acceder a un empleo digno, la producción no controlada que genera empleos devastadores con el medio ambiente son una realidad ante la que la sociedad debe posicionarse desde una perspectiva sostenible.

En los últimos años los esfuerzos se han dirigido hacia la creación de «empleos verdes», es decir, creación de empleos relacionados con el medio ambiente. Cada vez son más las empresas que, ya sea por conciencia, por política de empresa o por *marketing*, comienzan a incorporar los retos de la sostenibilidad en sus programas de desarrollo (véase el índice de «Global 100 Most Sustainable Corporations in the World», realizado por la revista especializada en responsabilidad social corporativa *Corporate Knights*, 2017).

A estos efectos pueden consultarse los datos del «programa empleaverde», del Ministerio para la Transición Ecológica, una iniciativa de la Fundación Biodiversidad para el impulso y la mejora del empleo, el emprendimiento y el medio ambiente, cofinanciado por el Fondo Social Europeo (FSE) (2018) en el marco del Programa Operativo Empleo, Formación y Educación 2014-2020. Dicho programa consta del bloque temático denominado «economía verde», que contribuye a que afloren nuevos modelos de producción y consumo sostenibles, generando a su vez beneficios sociales y ambientales en el territorio y favoreciendo la creación de nuevos puestos de trabajo.

En esta adenda presentamos el que hemos denominado «empleo de sostenibilidad integrada». Se trata de una concepción que va más allá de la creación de profesionales especializados en «empleos verdes», dado que apuesta por que todo tipo de profesión integre en su visión profesional el carácter de sostenibilidad. Es decir, superar la adjetivación «verde» e integrarla como parte del propio concepto de profesionalidad, dado que cualquier empleo no debería entenderse sin carácter de sostenibilidad.

El «empleo de sostenibilidad integrada» que defendemos incardina en el paradigma de la sostenibilidad fuerte que presentan Longueira, Bautista y Rodríguez (2018), según el cual hay que superar la sostenibilidad débil que se basa en la incorporación de los temas ambientales al económico para dar paso a una sostenibilidad representada en círculos concéntricos (UNESCO, 2012). El círculo interior representaría la economía, el posterior la sociedad y el último el entorno ecológico, de modo que se manifieste la dependencia de cada uno de ellos.

Para el desarrollo de un empleo de sostenibilidad integrada es absolutamente necesaria una formación en sostenibilidad, que, dadas las características de la sociedad actual, no debería realizarse sin tener en cuenta los principios de la sociedad de la comunicación imperantes.

A continuación, presentamos el modelo formativo que se ha desarrollado para los profesionales que deben transformar el mundo actual. Se trata de un modelo con dos ejes: empleabilidad y tecnología. Este modelo formativo de empleo de sostenibilidad integrada se concibe en el paradigma de educación permanente o *lifelong learning*, de modo que pueda ser aplicado a profesionales en activo o en proceso de reciclaje, es decir, que vaya más allá de la formación inicial de profesionales y se entienda como parte de la formación para el empleo que actualmente regula el Real Decreto 694/2017.

Ofrecemos a continuación un panorama abierto acerca de sus objetivos, competencias, contenidos, estrategias formativas y propuestas de implementación. Para su diseño se han tenido en cuenta especialmente las indicaciones de la UNESCO (2017) y de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015).

## 2. OBJETIVOS DEL MODELO

A la hora de plantear los objetivos del «modelo formativo para un empleo de sostenibilidad integrada», se ha de partir de planteamientos superiores, de modo que la propuesta se incardina en los objetivos relacionados con la empleabilidad y la tecnología de la información y la comunicación que se presentan en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015); concretamente se dirige a desarrollar:

- Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
  - 4.4. Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
  - 4.7. Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
- Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
  - 5.5. Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.
  - 5.b. Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres.
- Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
  - 8.3. Promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomentar la formalización y el crecimiento de las microempresas y las pequeñas y medianas empresas, incluso mediante el acceso a servicios financieros.
  - 8.5. Lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor.



- 8.8. Proteger los derechos laborales y promover un entorno de trabajo seguro y sin riesgos para todos los trabajadores, incluidos los trabajadores migrantes, en particular las mujeres migrantes y las personas con empleos precarios.
- Objetivo 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
  - 9.2. Promover una industrialización inclusiva y sostenible y aumentar significativamente la contribución de la industria al empleo y al producto interno bruto, de acuerdo con las circunstancias nacionales, y duplicar esa contribución en los países menos adelantados.
  - 9.c. Aumentar significativamente el acceso a la tecnología de la información y las comunicaciones y esforzarse por proporcionar acceso universal y asequible a Internet en los países menos adelantados.

### 3. COMPETENCIAS DEL MODELO

Se trata del conjunto de saberes conceptuales, prácticos y actitudinales que debe fomentar especialmente el modelo de formación para un empleo de sostenibilidad integrada. Dichas competencias han de incardinarse en las recomendaciones del Parlamento Europeo (2006) sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, así como en la propuesta de la UNESCO (2017) de competencias para la sostenibilidad.

De este modo, serían competencias clave de este modelo:

- Competencia digital: la adquisición de esta competencia facilitará a los trabajadores el acceso a los espacios digitales de formación.
- Competencia de aprender a aprender: si algo caracteriza el aprendizaje adulto es el planteamiento heutagógico de autodirección del aprendizaje.
- Competencia social y cívica: el modelo de sostenibilidad integrada debe partir de una concepción sensible y ecológica del entorno.
- Competencia de emprendimiento e iniciativa: esta competencia es básica en tanto que solo con el emprendimiento de los trabajadores se conseguirá apostar eficazmente por un modelo sostenible.

Para el desarrollo de las competencias anteriores, de manera transversal a cada una de ellas, tienen sentido las siguientes:

- Competencia de pensamiento sistémico y competencia de anticipación: permite reconocer y comprender las relaciones para analizar los sistemas complejos y anticiparse a escenarios futuros proponiendo soluciones transversales.
- Competencia normativa y competencia de pensamiento crítico: se trata de comprender y reflexionar acerca de las normas y valores que subyacen en

nuestra cultura y nuestra manera de actuar, para igualmente integrar valores sostenibles ante la realidad social y cultural imperante. El pensamiento crítico permitirá cuestionar y reflexionar de modo crítico acerca de normas y acciones desde una perspectiva de sostenibilidad.

- Competencia de autoconciencia: permite reflexionar sobre el rol individual a nivel local y global en relación con la sostenibilidad.
- Competencia estratégica y competencia de resolución de problemas: se trata de desarrollar habilidades que permitan plantear estrategias en favor de la sostenibilidad, para lidiar con los problemas derivados de la misma.
- Competencia de colaboración: interactuar con los demás para abordar los conflictos de manera grupal y facilitar la resolución colaborativa y participativa de problemas.

#### 4. CONTENIDOS DEL MODELO

Tomando como base la propuesta de la UNESCO (2017), se realiza la siguiente elaboración:

- La sociedad y el empleo: calidad de vida, aportes de las economías al bienestar humano, el desempleo y sus consecuencias.
- Modelos e indicadores de crecimiento económico tradicionales y alternativos: economía social, economías de estado estacionario, economías del bien común, decrecimiento, economías de subsistencia, índice de riqueza inclusiva, índice mundial del hambre.
- Conceptos y fenómenos en el sistema financiero y su influencia en el desarrollo económico.
- Fuerza laboral: desigualdades de género en el empleo y otras desigualdades en el mercado laboral (grupos sociales, países, sectores, etc.), trabajo formal e informal, derechos laborales, especialmente de migrantes y refugiados, trabajo forzado, esclavitud y tráfico humano.
- Emprendimiento social e innovación: tecnologías de la información y economías locales para el desarrollo sostenible, la responsabilidad social corporativa, modelos de empresas sociales.

#### 5. ESTRATEGIAS Y PROPUESTAS DE IMPLEMENTACIÓN

Como estrategias formativas, se incentivan aquellas que conduzcan a la resolución de problemas, que fomenten el pensamiento crítico, la reflexión, el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo.

El principio 15 de la Declaración de la Agenda 2030 insta a «superar la brecha digital y desarrollar las sociedades del conocimiento» (Naciones Unidas, 2015: 6),

por lo que, a nivel metodológico, se apuesta por la inclusión de la tecnología en el desarrollo formativo. A continuación, se presentan un compendio de propuestas de implementación basadas en experiencias y proyectos ya desarrollados que tienen un componente común, su integración con recursos de tecnología educativa (Kommers, Issa, Issa, Chang & Isafas, 2014; Chang, Issa & Issa, 2011):

- Formación mediante modalidad *e-learning*, *blended learning*, *m-learning* de formación para el empleo en sostenibilidad.
- *Cloud computing* como recurso de sostenibilidad.
- Aprendizaje de sostenibilidad adoptando una perspectiva de entornos personales de aprendizaje.
- El paradigma de los *Serious Game* para la sostenibilidad y la conservación.
- Diseño y desarrollo de aprendizaje a distancia desde el aprendizaje colaborativo de resolución de problemas en grupo para el mantenimiento del entorno.
- *Digital storytelling* entre culturas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHANG, V, ISSA, T, & ISSA, T. (2011). «Cloud computing and sustainability: an Australian public sector perspective». Comunicación presentada al XXII-International Society for Professional Innovation Management (ISPIM) Conference, Hamburg: Germany.
- CORPORATE KNIGHTS (2017). *100 World's most sustainable corporations. Corporate Knights: The Magazine for Clean Capitalism*. Recuperado de <http://www.corporateknights.com/reports/2017-global-100/2017-global-100-results-14846083/>.
- FUNDACIÓN BIODIVERSIDAD, MINISTERIO PARA LA TRANSICIÓN ECOLÓGICA, & UNIÓN EUROPEA. (2018). *Programa empleaverde. Una iniciativa para el empleo, el emprendimiento y el medio ambiente*. Madrid. Recuperado de <https://fundacion-biodiversidad.es/sites/default/files/informacion-institucional/folleto programaempleaverde2018-miteci.pdf>.
- KOMMERS, P., ISSA, T., ISSA, T., CHANG, D.-F., & ISAÍAS, P. (2014). *International conference: sustainability, technology and education*. Taiwan: International association for development of the information society.
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/09/10/pdfs/BOE-A-2015-9734.pdf>.
- LONGUEIRA, BAUTISTA Y RODRÍGUEZ (2018). «La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente». Ponencia presentada al XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Educación en la sociedad de conocimiento y el desarrollo sostenible. La Laguna.
- PARLAMENTO EUROPEO (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council on key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 30.12.2006(394), 10-18. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.
- UNESCO (2012). *La Educación para el Desarrollo Sostenible*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>.



# LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA TRANSFORMACION SOCIAL: UN CAMINO DE AMPLIO RECORRIDO

ISABEL ÁLVAREZ CÁNOVAS  
*Universidad Autónoma de Barcelona*

## RESUMEN

La transformación social ecológica debe estar en la agenda de las acciones que se deben emprender en todos los niveles educativos (desde la educación básica a la superior) para ofrecer unas mínimas garantías. Hay diferentes elementos que facilitan el buen hacer con la profundización de iniciativas tomadas en el pasado y con su vigencia actual. La concienciación ecológica a largo plazo, incidiendo de manera especial en las actitudes, la sostenibilización curricular, el tratamiento de las competencias que establece UNESCO facilitando la implementación poliédrica son medidas que nos llevarán a detectar planteamientos indeseados o que aspiran solo a un *greenwashing*.

PALABRAS CLAVE: educación sostenible., transformación crítica, sostenibilización curricular.

## 1. EDUCACIÓN AMBIENTAL Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: UN CAMINO DE AMPLIO RECORRIDO

En la ponencia se destacan diversos elementos para incitar a la reflexión y al debate manteniendo la mirada poliédrica para poder avanzar más allá de los postulados iniciales que atesoraban las primeras iniciativas sobre lo que representaba la educación sostenible en los diversos ámbitos educativos (desde la educación básica a la educación superior). Se contextualiza la Agenda 2030 (2015) con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y su posterior concreción con las 169 metas para abordar las principales acciones, y así ofrecer una orientación más pautada a un fenómeno tan complejo como el que nos ocupa.

También se trata de vehicular todo ello con compromisos que vayan poco a poco encauzando dentro de la transformación, en este caso educativa, y que vayan más allá de la concienciación y la sensibilización, porque parece que este camino ya se anduvo con resultados importantes pero con señales de agotamiento que incentiven a la población, en este caso joven, a ver el lado más genuino de las iniciativas ambientales que se promueven desde diversos ámbitos europeos y nacionales, con los proyectos de escuelas verdes, sostenibles, etc. Aunque sean iniciativas brillantes, necesitamos continuar avanzando en una transformación más profunda, si se quiere, necesitada de una visión poliédrica y transgeneracional, no solo siendo proyectos en los cuales se ha depositado un buen número de ilusiones, energías y de crecimiento personal ecológico de alcance

relativamente satisfactorio, pero que a la par impliquen al mayor número posible de agentes de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Un concepto muy apropiado para caminar hacia este tratamiento poliédrico sería hacerse con la implantación de la sostenibilización curricular (Jucker & Mathar, 2015; Murga-Menoyo, 2015) a lo largo de todos los niveles educativos. La sostenibilización curricular aporta un nuevo enfoque, el cual radica en educar *para* el desarrollo, no *sobre* el desarrollo sostenible, lo que implica, irremediablemente, el ejercicio de una acción consciente y continuada hacia este objetivo como individuo y como sociedad. Solo con acciones e ideas de este calado, se puede aspirar a proyecciones de transformaciones sociales de mayor profundidad.

La señal de agotamiento en propuestas que empezaron como innovadoras y, por otro lado, el desgaste que ofrece el recorrido habitual de toda propuesta inicial tienden también a tener una afectación cultural y contextual. Por ejemplo, si nos centramos en ejemplos de educación básica, sería ver hasta qué punto la transformación ecológica se mantiene a lo largo del tiempo (Negev *et al.*, 2008; Shay-Margalit, 2016) y se traslada, de forma notoria, en otros ámbitos fuera del ámbito estrictamente escolar (de la innovación). De manera similar, hasta qué punto nuestros jóvenes no se sienten solos como agentes de cambio que transforman su entorno familiar con propuestas que hay que integrar dentro este entorno, introduciendo cambios en nuestros comportamientos diarios, algunos de ellos requiriendo de remover estratos que se han ido sedimentando a lo largo de los años (o incluso a renunciar a comodidades felizmente instauradas y vistas como derechos irrenunciables), y que, digámoslo explícitamente, tampoco el contexto social más amplio, ofrece todos los apoyos necesarios para ir avanzando, con la misma velocidad, de nuestra individualidad a la colectividad ecológica (es noticia, por ejemplo, que haya surgido el primer supermercado sin productos empaquetados en plástico: tuvo lugar su inauguración el 27 de marzo del presente año, 2018. Es curioso, por ejemplo, que se trataba de un «nuevo supermercado» con un «nuevo concepto». La idea de que los actuales supermercados se podrían beneficiar de aplicar el mismo concepto parece una dinámica que requiere mayor dilatación en el tiempo, aunque los propios consumidores podrían poco a poco plantearse la transición viendo más allá de las actuales renuncias a las que deberían hacer frente y asumiendo los beneficios de este cambio no solo para las propias familias, sino para el contexto social más inmediato).

Otro elemento importante que destacar es el hecho de promover actitudes *proecológicas* (Farmer *et al.*, 2007) para que formen la base del conocimiento. Para que estas actitudes disfruten de los ingredientes necesarios se destacan características como: disponer de experiencias directas con el entorno (Gigliotti, 1990), aumentar el número de actividades de mejora ambiental, lo cual ayudará al incremento de apego (Hartig *et al.*, 2001), ofreciendo contenido sensible o emotivo (Armstrong & Impara, 1991), y, finalmente, ofrecer información relevante y personal para promover el empoderamiento (Hungerford, 1996) en todas las acciones de toma de conciencia ambiental.

Parte de una previa sensibilización colectiva proviene de los efectos directos de la acción humana, derivando en algunos casos en la contaminación, afectando en diferentes grados al hábitat del resto de especies. Imágenes que previamente mostraban casos de tortugas marinas atrapadas en redes de pescadores o con anzuelos ahora son casos de residuos de desecho que desembocan directamente en el mar acusando la carencia de esta gestión de residuos convirtiéndose en nuestra actual epidemia como colectivo que convivimos con otras especies. Ahora, ya no es una red de un pescador (de un colectivo), sino las bolsas de plástico, cuya procedencia es masiva, la que está ejerciendo sus efectos devastadores en el ecosistema actual y de manera continuada a lo largo del tiempo.

En esta misma línea, la propuesta de Diamond (2006) citada por la ponencia en sus dos últimas categorías, la de abordar el choque de intereses entre diferentes grupos y, por otro lado, la actuación de élites que imponen sus decisiones en el resto de la población, no dejan de ser tensiones contextuales y culturales que tienen sus efectos inmediatos en ralentizar los procesos de avance hacia las colectividades ecológicas profundas y transformadoras. Disponemos de muchos ejemplos a nuestro alcance gracias a la divulgación y acceso de las acciones que se llevan a cabo desde diferentes colectivos en acción. Por poner una imagen en la retina, podría ser el ejemplo de la construcción de un oleoducto en tierras de los siux, en el año 2015, apodado por los nativos como el *Black Snake*. Este hecho provocó la confrontación con las todopoderosas compañías petroleras, donde la lucha entre David y Goliat se hace evidente. Para la compañía petrolera no alcanzó ni el nivel de confrontación, pero ayudó a avanzar y fortalecer los criterios en los estudios medioambientales que se instauraron como paso previo para realizar cualquier proyecto que tuviera una afectación real en el medio ambiente o hacia la población.

En algunos casos, los ejemplos de tensiones contextuales hacen que se nos expanda la sensibilización inicial que podríamos tener delante de actuaciones perjudiciales y devastadoras. Algunos de ellos, incluso partiendo de planteamientos con abrumadora desventaja pero que no por ello implica una bajada de brazos. Una de las repercusiones más explícitas es el hecho de mostrar que la acción de otros colectivos sí que podría intervenir colaborando, en gran medida, a un resultado satisfactorio para la mayoría de las partes implicadas. El ejemplo de un orangután enfrentándose a una excavadora en el bosque de Sugai Putri en Borneo, Indonesia, mostrado en un vídeo en 2018 presentado al público en el Día Mundial del Medio Ambiente, aunque la grabación tuvo lugar cinco años atrás. La imagen no es solo impactante por el desequilibrio en el enfrentamiento, sino por la inacción de algunos humanos que rodeaban la escena, también por el simple hecho de que se ocultara al público y que se planteara su exposición y denuncia años después para conmemorar el Día del Medio Ambiente.

Finalmente, destacar que dentro de las competencias para la sostenibilidad que promulga UNESCO (2014), podemos puntualizar el análisis crítico, la reflexión sistémica, la toma de decisiones colaborativa y el sentido de responsabi-



lidad hacia las generaciones presentes y futuras. Murga-Menoyo (2015) establece a modo de rúbrica hasta tres niveles diferentes para poder valorar cada competencia, lo cual aporta una ayuda para todos los niveles educativos y así ser conscientes del nivel en el cual operamos y hacia dónde se puede aspirar. Esta herramienta podría ser extensiva a planteamientos y políticas que podrían realizar las propias administraciones con sus conciudadanos, para ir promoviendo actitudes cada vez más enraizadas y definidoras de la sociedad con la que nos queremos identificar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMSTRONG, J. & IMPARA, J. (1991). «The impact of an environmental education program on knowledge and attitude». *The Journal of Environmental Education*, 22, 36-40.
- DIAMOND, J. (2006). *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Barcelona. DeBolsillo.
- FARMER, J., KNAPP, D., BENTON, G., (2007). «An elementary school environmental education field trip: long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development». *The Journal of Environmental Education*, 38:3, 33-42
- JUCKER, R., & MATHAR, R. (2015). *Schooling for Sustainable Development in Europe*. London: Springer.
- HARTIG, T., KAISER, F., & BOWLER, P. (2001). «Psychological restoration in nature as a positive motivation for ecological behavior». *Environment and Behavior*, 33(4), 590-607.
- HUNGERFORD, H., & VOLK, T. (1990). «Changing learner behavior through environmental education». *The Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8-21.
- GIGLIOTTI, L. (1990). «Environmental education: What went wrong? What can be done?». *The Journal of Environmental Education*, 22(1), 9-12.
- LONGUEIRA, S. (COORD.), BAUTISTA, M.J., RODRÍGUEZ, J.A. (2018). «La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente». SITE XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad de La Laguna.
- MURGA-MENOYO, M. (2015). «Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015». *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.
- NEGEV, M., SAGY, G., GARB, Y., SALZBERG, A. & TAL, A. (2008). «Evaluating the environmental literacy of Israeli Elementary and High School Students». *The Journal of Environmental Education*. Vol 39 (2). 3-20.
- SHAY-MARGALIT, G & RUBIN, O. (2016). «Effect of the Israeli «Green schools» reform on pupils' environmental attitudes and behavior». *Society & Natural Resources*. Vol 30 (1), 112-128.
- UNESCO (2014a). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*.



# AMPLIANDO LAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. EL VALOR HUMANIZADOR DE LA NATURALEZA: SENTIR EL ENTORNO, EDUCAR LA MIRADA

ARANTXA AZQUETA

*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*

## RESUMEN

La agenda hace eco a la propuesta de la primera ponencia, que plantea la necesidad de un nuevo modelo de desarrollo humano. Se incide en la necesidad de un cambio de mentalidad en torno a nuestra cultura de relación con la Tierra, que requiere mayor profundidad en la comprensión de los vínculos entre ser humano y naturaleza de manera que se ponga en valor el carácter humanizador de la naturaleza. La educación ambiental explicita las relaciones del ser humano con su entorno y encuentra en la mirada uno de los medios de relación.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo sostenible, entorno, ética ambiental, naturaleza, pedagogía de la mirada.

## 1. INTRODUCCIÓN: MARCO GENERAL DEL PARADIGMA DE LA SOSTENIBILIDAD

En el año 2000 tiene lugar la Cumbre del Milenio, por la que los Estados miembros de Naciones Unidas ratifican una serie de objetivos sujetos a plazos, que vencían en 2015, conocidos como *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM). La finalidad es la lucha contra la pobreza, el hambre, la enfermedad, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la desigualdad de género (Asamblea General, 2000). En el año 2015, al cierre de los Objetivos del Milenio, los cambios no han sido los esperados y se renuevan los esfuerzos para el periodo 2015–2030 (Asamblea General, 2015).

Los documentos en materia educativa se alinean con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015). Este documento, elaborado en el Foro de Incheon, incluye, por primera vez, la perspectiva de la sostenibilidad, implica a toda la comunidad internacional y toma en consideración la importancia de la huella ecológica y el impacto que cada país provoca en los demás (Murga-Menoyo, 2018). Los avances son importantes, pero no se pueden limitar al desarrollo de políticas favorecedoras del medio ambiente. Se sugiere que, a nivel educativo, las políticas expliciten la relación entre ser humano y naturaleza.

Las prioridades que, desde inicios del siglo XXI, marcan los organismos internacionales acerca de la sostenibilidad buscan dar respuestas a la insostenibilidad del planeta y de nuestras sociedades. Nuestro sistema social, económico y político ha puesto en peligro el equilibrio de nuestro sistema natural, y la relación del ser humano con la naturaleza ha llegado a una situación crítica. Este es un sentir compartido y mayoritario que reflejan todas las ponencias. De acuerdo con Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez-Hernández (2018), se plantea la necesidad de contribuir a una solución conjunta y «a la construcción de un nuevo modelo de desarrollo humano, un nuevo modelo de vida, un nuevo modelo de consumo» que active comportamientos consecuentes con el enfoque.

Para conseguir la ansiada sostenibilidad es indispensable la educación. Se necesita una mirada holística e integradora y un cambio tanto individual como institucional que fundamente la relación entre ser humano y naturaleza y, en consecuencia, incorpore la dimensión medioambiental en la teoría política, social y, por supuesto, educativa.

Esta adenda sugiere que la educación ambiental no se limite al plano cognitivo y normativo que elabora códigos de comportamiento en relación con las cuestiones relativas al medio ambiente, que busca sensibilizar y crear conciencia ecológica. Todas estas cuestiones son imprescindibles, pero se requiere una tarea previa. Se plantea que, para que la educación ambiental sea efectiva, tenga en cuenta los vínculos entre ser humano y naturaleza, ponga en valor el carácter humanizador de la naturaleza y, en consecuencia, esta no se desligue de su objeto de estudio. El ser humano es parte de la naturaleza, ¿cómo no vamos a cuidar de ella, si atacarla, en el fondo, es atacarme a mí mismo?

## 2. ALGUNAS REFLEXIONES GENERALES ACERCA DE PERSONA Y MEDIO AMBIENTE

La crisis ambiental que vivimos es reflejo de una crisis más profunda. Las causas del choque entre el ser humano y su medio exceden a esta adenda, pero en cualquier caso son variadas, se encuentran interrelacionadas y han provocado una crisis de sostenibilidad. Las consecuencias son bien conocidas y han supuesto el deterioro del medio ambiente, el cambio climático y una serie de efectos económicos, sociales y humanos adversos.

Este escenario interpela a todos los ciudadanos y reclama una respuesta, tanto personal como colectiva, para lograr una conducta y un compromiso ético con el medio ambiente (UNESCO, 2012, 2017). Es deseable que la educación ambiental explicita las relaciones del ser humano con su entorno, establezca íntimas conexiones con él y contribuya a la construcción de la identidad personal.

Se plantea como indispensable incorporar la perspectiva de especie, que implica de esta manera a todos los individuos y supone una toma de conciencia de la responsabilidad como seres humanos. Aunque las acciones particulares no

explican la magnitud de la influencia humana, no existe esta nueva era geológica denominada Antropoceno sin agregación. Son necesarias las pequeñas decisiones ambientales y las pequeñas acciones de los individuos que influyen en la acción política y económica (Arias Maldonado, 2018).

El cuidado y respeto al valor de la naturaleza demanda interdisciplinariedad e implica de manera directa tanto a las ciencias técnicas y experimentales como a las humanidades y, por supuesto, a la educación. Para conseguir la ansiada sostenibilidad es indispensable la educación. Esta tarea supone un cambio de mentalidad en torno a nuestra cultura de relación con la Tierra y una mayor profundidad en la comprensión de los vínculos entre ser humano y naturaleza. No solo se precisa educar en el respeto a la naturaleza, sino que se requiere buscar lo bueno para la propia naturaleza.

La falta de sensibilidad, la indiferencia hacia los temas ambientales y el maltrato a la Tierra tienen sus raíces iniciales en que vemos en ella una mercancía que nos pertenece. García Carrasco y García del Dujo (2001) lo denominan «humanismo de dominancia». El interés por la naturaleza se ha centrado en la búsqueda de beneficios, fundamentalmente económicos. No se han teniendo en cuenta los posibles daños colaterales, el impacto medioambiental y social y la dimensión ética. El interés por la educación ambiental no es puramente pragmático e instrumentalista, que estima la naturaleza por papel proveedor de bienes, o porque la situación medioambiental alcanza niveles de peligrosidad para el planeta y la humanidad. El valor de la Tierra y de las riquezas naturales reside no solo en su valor de uso y su utilidad, sino que se requiere preservarlo porque tiene valor en sí mismo. Se entiende que de la forma en que cada sociedad conoce e interpreta el mundo se desprenden las relaciones que la sociedad establece con la naturaleza, que pueden ir desde la armonía y la cooperación responsable hasta el uso inconsciente, la explotación y la destrucción (Mallarach, 2014).

### 3. EDUCACIÓN AMBIENTAL: SENTIR EL ENTORNO, EDUCAR LA MIRADA

El entorno, junto con la individualidad y la sociabilidad, son variables indispensables e interrelacionadas en educación (Muñoz-Rodríguez, 2009; Pérez Alonso-Geta, 2018). A nivel mundial la población que habita en ciudades o que vive un estilo urbano va en aumento. En consecuencia el entorno cada vez más urbano se distancia en mayor medida de la naturaleza. Este modo de vida provoca el olvido de la dependencia de lo natural y aumenta la brecha entre ser humano y naturaleza cuando en realidad «la naturaleza es la primera escuela» (L'Ecuyer, 2012: 91).

Es deseable que la educación ambiental tenga en cuenta esta dimensión, explicité las relaciones del ser humano con su entorno, establezca íntimas conexiones con él y contribuya a la construcción de la identidad personal, «las necesi-

tamos para entendernos a nosotros mismos, de una forma que permita construir humanidad en cada lugar social concreto, de la mano de la naturaleza» (Puig, Echarri y Casas, 2014:125). Es la construcción de un humanismo de permanencia «para no caer en el olvido de lo que somos en la naturaleza ni de lo que somos por la naturaleza» (García Guerrero y García del Dujo, 2001: 32). De acuerdo con García del Dujo y Muñoz Rodríguez (2013: 221) este desafío nos lleva «a la toma de conciencia y responsabilidad respecto de lo otro, y la construcción de un humanismo de interdependencia».

El papel humanizador de la naturaleza se concreta –entre otras cosas–, en la capacidad de promover la admiración, el respeto y la gratuidad, de suscitar la cooperación responsable, de mover a la comprensión y la compasión, de fomentar la capacidad de gozar con lo poco y lo pequeño, de acrecentar la paciencia y las disposiciones reflexivas, de mantener la atención. Actitudes todas ellas muy necesarias en nuestra cotidianidad y que se alimentan desde edad temprana a través de la cercanía con la naturaleza. Los entornos naturales generan relaciones menos agresivas y más cooperativas y solidarias.

En esta tarea, la experiencia directa de la naturaleza encuentra en la mirada el medio de relación. La mirada no es solo un acto físico, es una acción humana. Los ojos no son únicamente una ventana por la que vemos el mundo y por donde entran imágenes, sino un cauce que expresa nuestras disposiciones y muestra nuestros deseos. La sociedad actual, tecnificada y saturada de imágenes, insta a los educadores a revalorizar el valor pedagógico de la mirada provista con un fuerte contenido ético. La mirada abre al mundo a través de los sentidos, descubre las reglas de la naturaleza, revela la singularidad. Es cauce de comunicación que posibilita entablar un diálogo, por el que en cierta medida nos «apropiamos» del lugar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIAS MALDONADO, M. (2018). *Antropoceno. La política en la era humana*. Madrid: Taurus.
- ASAMBLEA GENERAL (2000). Resolución 55/2. *Declaración del Milenio* (13 de septiembre de 2000), vol. 24.
- ASAMBLEA GENERAL (2015). Resolución 70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Septuagésimo periodo de sesiones. Temas 15 y 116 del programa (21 de octubre de 2015).
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (2002). «La Teoría de la Educación en la encrucijada». *Teoría de la Educación*, 13 (1), pp. 15-43.
- GARCÍA DEL DUJO y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J.M. (2013). «Enfoques tradicionales y enfoques emergentes en la construcción del marco teórico de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible». *Revista Española de Pedagogía*, 255, pp. 209-226.
- L'ECUYER, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- LONGUEIRA, S., BAUTISTA-CERRO, M.ªJ. y RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, J.A. (2018). «La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente». XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Educación en la sociedad de conocimiento y el desarrollo sostenible. La Laguna, 11 al 14 de noviembre de 2018.
- MUÑOZ-RODRÍGUEZ, J.M. (2009). «Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades». *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 43 (1), pp. 5-25.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P.M.<sup>a</sup> (2018). «La mirada antropológica de la Pedagogía», en COLOM *et al.* *La Pedagogía, hoy* (pp. 91-112). A Coruña: Andavira.
- PUIG, J., ECHARRI, F. y CASAS, M. (2014). «Educación ambiental, inteligencia espiritual y naturaleza». *Teoría de la Educación*, 26 (2), pp. 115-140.
- MURGA-MENOYO, M.A. (2018). «La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7 (1), pp. 37-52.
- UNESCO (2012). *Resilient People, Resilient Planet: A Future Worth Choosing. The report of the United Nations Secretary-General's high-level panel on Global Sustainability*. Nueva York (USA), UNESCO. Consultado el 21 de junio de 2018. <https://bit.ly/2JTebqx>.



UNESCO (2015). *Marco de Acción de la Agenda Educación 2030* aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, celebrado del 19 al 22 de mayo de 2015. Consultado el 6 de julio de 2018 <https://bit.ly/2ij2B6k>.

UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. Consultado el 21 de junio de 2018: <https://bit.ly/2lTiAZt>.

# SENTIMIENTOS, IGNORANCIA, CERTEZA Y CERTIDUMBRE

CLARA BARROSO JEREZ  
*Universidad de La Laguna*

## RESUMEN

En el ámbito de la educación se han incorporado perspectivas y análisis de problemas, postergando tópicos tradicionales de la educación que, en los momentos actuales, deben retomarse con mayor ímpetu y con argumentos que hagan posible la comprensión de los problemas a que nos enfrentaremos en la construcción de una forma de vida menos insostenible.

En ese cometido, la reflexión y el análisis pedagógico deben ser críticos sobre la teleología educativa y su responsabilidad en la infravaloración del conocimiento, y debería advertir en qué medida el pre-ocuparnos en otros discursos sólo nos lleva a estar atareados por conseguir encajar en un modelo socioeconómico que se está manifestando francamente insostenible.

El desarrollo sostenible no es posible en contextos de ignorancia o de aprendizajes formativos orientados por una falsa concepción de progreso. Alcanzar ese desarrollo sostenible comienza por conocer y comprender qué es lo que estamos considerando y, sobre todo, qué estamos buscando con ese horizonte de la sostenibilidad. Y esto requiere el dominio de conocimientos válidos que permitan ir más allá de sentimientos morales como la sensibilización.

**PALABRAS CLAVE:** teleología, conocimiento válido, certidumbre, certeza, desarrollo sostenible, riesgo.

## 1. LA TELEOLOGÍA EDUCATIVA COMO TRAMPA

Desde el final del siglo xx y en lo que llevamos de siglo xxi la incorporación de conceptos como educación emocional, educación para el emprendimiento, educación para la ciudadanía, educación para la diversidad, etc., han generado análisis pedagógicos que dan lugar a una nutrida producción literaria y académica. Sin menospreciar el valor de estos tópicos, lo que empieza a ser grave es el olvido de la educación como instrumento social para comunicar el conocimiento válido y hacer de los miembros de la especie humana individuos capacitados para conocer el mundo, para saber cuál es su responsabilidad en la construcción de ese mundo y para ser miembros activos en los procesos de evolución y progreso humano, que no simplemente socioeconómico.

### 1.1. PROGRESO SOCIAL: LA EMBOSCADA A LA EDUCACIÓN

Bajo el concepto de progreso social mal entendido se han ocultado diversas trampas a la educación. Las primeras obras que defendieron la educación como medio de progreso social, no sólo han tenido eco en nuestras sociedades, sino que se han convertido en el *Grial* para generalizar un modelo educativo basado en la adquisición de habilidades instrumentales, un modelo orientado por lograr que cada individuo forme parte activa de una falsa lectura de progreso. Y es falsa porque esconde una intencionalidad que va más allá del objetivo genuino de la educación.

Bajo epígrafes como educación para la sociedad del conocimiento, educación para la paz o educación para el desarrollo sostenible, que inicialmente parecerían legítimos, lo que se está defendiendo es que la educación carece de interés a menos que sirva «para». Se olvida que la educación, por sí misma, tiene un valor al que no se le puede poner precio ni intencionalidad más allá de hacer posible que todos los humanos puedan acceder a conocimientos necesarios para su propio desarrollo; así, el desarrollo social sería la consecuencia, no la justificación, de la educación de los individuos.

La segunda consecuencia de esta intencionalidad del «para» de la educación es que se omite el valor del conocimiento; así, un conocimiento que no esté justificado por el «para» se convierte en algo obsoleto y carente de valor al no incorporarse a las diversas intencionalidades del «para»; al no incorporarse al utilitarismo como fundamento de la educación.

Hemos caído en la trampa aceptando nuestra capacidad de influencia, sin considerar lo que esto suponía: renunciar a tener voz en la importancia del conocimiento válido y en defender qué es lo que éste implica. En consecuencia, el discurso pedagógico avanza sobre una balsa de sentimientos morales, valores, sensibilización y concienciación contingentes, al insertarse en el discurso teleológico de una modernidad voluble en sus objetivos, cuando no en la defensa de un *pensamiento líquido* estéril.

## 2. OLVIDAR EL CONOCIMIENTO RACIONAL TIENE GRAVES CONSECUENCIAS

Cuando abordamos el desarrollo sostenible, olvidando la necesidad del conocimiento válido, las propuestas educativas se orientan exclusivamente hacia lo emotivo: sentimientos, sensibilización, concienciación, etc., aun sabiendo que lo emotivo es manipulable.

Resulta trágico que muchos estudiantes de todos los niveles ignoren (por ejemplo) qué es, en realidad, el ciclo del agua. Y lo trágico no reside en la ignorancia de estos estudiantes, sino en la dejación, de los expertos en educación, a la hora de abordar la necesidad del conocimiento válido. No defendemos que se

omitan valores, defenderemos que éstos se construyan a partir del conocimiento racional y válido de que hoy disponemos. Incidir en valores vinculados a la sostenibilidad, sin dar razón de por qué los mismos tienen justificación racional, se convierte en un nuevo modo de adoctrinamiento carente de significado educativo.

## 2.1. CERTEZA E INCERTIDUMBRE

En la formación científica básica se presenta la ciencia como un saber cierto. Y esta falsa idea de la ciencia es verdaderamente peligrosa, porque las principales aportaciones contra el desarrollo sostenible y los riesgos de la insostenibilidad residen en afirmaciones que demandan de la ciencia la «verdad» de las dificultades a que nos enfrentaremos.

«The great mistake of historic philosophy has been to admit values in any shape within the sacred enclosure of perfect science» (Dewey, 1929: 66).

La realidad es que la ciencia sabe de sus límites respecto a la verdad y, si bien busca reducir la incertidumbre, sabe que no por ello va a alcanzar la certeza.

### 2.1.1. *El riesgo y la insostenibilidad*

Si en algo hemos avanzado en las décadas que llevamos insistiendo en la necesidad de progresar hacia modos de vida más sostenibles, es en el conocimiento científico de las evidencias por las que tenemos certidumbre sobre lo que induce el despilfarro energético y el uso inadecuado de los bienes naturales: se está impulsando una modificación del ritmo de procesos evolutivos del sistema natural. Esta alteración se superpone a los procesos evolutivos de muchas especies y pone en riesgo ecosistemas que dieron lugar y soportaron durante milenios la evolución de civilizaciones humanas.

Aceptar que somos parte de una dinámica sobre la que poseemos certidumbre pero no certeza nos permite construir, en términos racionales, el concepto de riesgo porque la percepción sobre el riesgo de la insostenibilidad es difuso. Estamos en riesgo, pero en diferentes momentos y grados, en diferentes partes del mundo; así podemos establecer una gradación difusa del riesgo: en el África subsahariana los riesgos asociados a la insostenibilidad son muy altos, mientras que en Finlandia son bastante bajos.

Debido a que nuestra experiencia directa induce a percibir que en nuestro entorno el riesgo es bajo, somos incapaces de percibir el alto riesgo global porque carecemos de la comprensión del riesgo. Somos incapaces de pensar globalmente y actuar localmente; la realidad es que pensamos y actuamos localmente, y el desarrollo sostenible no puede comprenderse al margen del concepto de riesgo global.

Comprender la distancia entre certidumbre y certeza capacita para comprender el concepto de riesgo global y, a la vez, facilita la construcción de una percepción

significativa sobre lo que supone el desarrollo sostenible. No podemos cimentar valores sobre realidades que no percibimos, o que puede que lleguen o no a existir, pero podemos afianzar valores sobre sostenibilidad en la realidad del riesgo.

These are effects; they are things *to be* understood, and they are understood in terms of their generation. The search for «efficient causes» instead of final causes, for extrinsic relations instead of intrinsic forms, constitutes the aim of science. But the search does not signify a quest for reality in contrast with experience of the unreal and phenomenal. It signifies a search for those relations upon which the *occurrence* of real qualities and values depends, by means of which we can regulate their occurrence (Dewey, 1929: 103-104).

Desde el pensamiento racional podemos incorporar lo verdadero, lo falso y también lo muy posible, lo imposible, lo casi seguro, lo probable y lo muy improbable; lo bastante seguro y lo casi improbable. Esta aportación va a permitir comprender que el riesgo de la insostenibilidad es real y, tal como propone J. Dewey, estaremos en situación de regular la ocurrencia del mismo.

## 2.2. ¿LA EDUCACIÓN ES PARTE DEL PROBLEMA O PARTE DE LA SOLUCIÓN?

Los esfuerzos por establecer una relación entre el valor de la educación en el desarrollo sostenible han propiciado que pongamos la educación al servicio del desarrollo sostenible porque lo correcto parecería educar «para» ser parte de la solución: educar para el desarrollo sostenible; y los documentos institucionales así lo afirman. Es más fácil hacer responsable a la educación de la construcción de un mundo justo y en paz que establecer límites a intereses de las corporaciones insostenibles. Y es más fácil aceptar esta teleología con discursos halagüeños que enfatizan la importancia de la educación. En realidad lo que se afirma es que los males, que intereses externos a la educación inducen, no es más que el fracaso de nuestro trabajo.

La realidad es que cualquier organismo que evolucione cambia el entorno en el que prospera. Los estromatolitos no fueron los causantes intencionales del cambio atmosférico, pero generaron un nuevo proceso de evolución de la vida en la Tierra mientras otro agonizaba. A diferencia de los estromatolitos, nosotros sabemos que estamos produciendo un cambio. Un cambio del que no podemos predicar certeza, pero sí certidumbre.

## 3. EDUCACIÓN FORMAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE

La educación formal, en su empeño de modernizar procesos y procedimientos didácticos para hacer más atractivo el aprendizaje de conocimientos básicos, olvida cuáles son y qué valor tienen los conocimientos básicos que se están adquiriendo de forma tan amigable. Esto pasará factura a los estudiantes

a la hora de enfrentarse a los discursos que los impelen a seguir consumiendo y actuando de espaldas a la realidad del agotamiento de los bienes naturales; a la hora de comprender que la sostenibilidad es más que consignas institucionales sobre conductas adecuadas que nada tienen que ver con el modelo de consumo impulsado por el modelo economicista y, más grave aún, a la hora de contrastar los falsos discursos que se impulsan tanto desde el alto *standing* de las grandes corporaciones como de los ignorantes que niegan la responsabilidad de dicho modelo de producción y consumo, en aras del falso progreso.

La ignorancia es el mejor aliado de la insostenibilidad y el delimitar nuestras aportaciones al exclusivo ámbito de los valores puede hacer olvidar la importancia de que los mismos han de ser algo más que creencias.

The problem of restoring integration and cooperation between man's beliefs about the world in which he lives and his beliefs about the values and purposes that should direct his conduct is the deepest problem of modern life. It is the problema of any philosophy that is not isolated from that life (Dewey, 1929: 255).

### 3.1. ¿POR QUÉ NECESITAMOS CONOCIMIENTO?

Desde la Teoría de la Educación deberíamos retomar el análisis sobre qué se enseña y qué se aprende, y menos sobre cómo se enseña o cómo se aprende. El empeñarnos en los discursos sobre tópicos ya analizados no avanza en la resolución del problema sobre qué conocimiento se necesita para comprender los riesgos a que nos podemos enfrentar en este siglo y cómo regular nuestras acciones a la luz de los conocimientos actuales sobre los mismos.

En cierta medida hemos olvidado analizar la importancia del conocimiento válido a medida que nos hemos dejado impresionar sobre tópicos que interesan a ciertas industrias y sobre tópicos que interesan a ciertas corrientes ideológicas neoliberales. Quizás vaya siendo hora de que reconozcamos que debemos empezar a estudiar en ámbitos del conocimiento que poco van a suponer en nuestros currículos, fuertemente encorsetados por exigencias administrativas. Pero si en algo deberíamos ser pioneros es en mostrar las debilidades de nuestro sistema educativo.

Hemos conseguido una escolarización universal en primaria y secundaria, pero nuestros jóvenes estudiantes aún aprenden contenidos obsoletos; hemos incorporado concienciación y valores en las aulas, pero estos jóvenes aún no aprenden a utilizarlos para ver el mundo y actuar en él; hemos incorporado contenidos curriculares ambientales, pero con ellos no hemos avanzado hacia la comprensión del mundo; damos importancia a la capacitación profesional, pero esta formación impide valorar el propio valor de la educación. En consecuencia, nuestros logros educativos carecen de valor en la experiencia de los estudiantes. Y, a pesar de los discursos institucionales sobre la sociedad del conocimiento,

éste es sólo un valor en la medida en que sea eficaz en el logro de un bienestar socioeconómico previamente establecido.

Comprender que el desarrollo sostenible está vinculado a la prevención de riesgos ante los que poseemos certidumbre requerirá, por tanto, empezar a desvelar la importancia de un nuevo modelo de conocimiento que permita el desarrollo de la percepción de la realidad de estos riesgos.

Los análisis que hagan posible afianzar una educación comprometida con el desarrollo sostenible deben comenzar por incorporar conocimiento válido sobre los sistemas naturales y humanos, y la evolución de la interacción entre ellos. Debemos ser capaces de abrir nuestro estudio al trabajo con equipos multidisciplinares, y al estudio del estatuto epistemológico del conocimiento válido en el que la certeza se sustituye por la realidad de la certidumbre. Sólo así podremos reorientar el discurso ético sin tener que invocar un nuevo repertorio de creencias ajenas a la experiencia de la vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEWEY, J. (1929). *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton, Balch & Company.





# EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOSTENIBILIDAD: EMPREDIMIENTO SOCIAL COMO RESPUESTA

MACARENA DONOSO GONZÁLEZ  
*Universidad Antonio de Nebrija*

## RESUMEN

La situación de degradación planetaria a la que venimos asistiendo en los últimos tiempos hace necesaria una apuesta educativa hacia enfoques innovadores e iniciativas sostenibles que contribuyan a una educación de calidad y promuevan una verdadera transformación social.

La educación superior se erige como escenario apropiado para desarrollar la llamada «tercera misión de la universidad» incidiendo en la importancia de valores ético-cívicos y en la promoción de nuevas acciones educativas que encuentran en la educación emprendedora su razón de ser.

Ciertamente, el emprendimiento social supone una respuesta positiva hacia la sostenibilidad mediante la cual se produce el cambio del modelo económico tradicional en pos de un modelo económico sostenible y social.

PALABRAS CLAVE: educación superior, sostenibilidad, emprendimiento social.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos venimos asistiendo a una importante degradación de la calidad ambiental en todos sus escenarios. La «década de la educación para el desarrollo sostenible», promulgada inicialmente por la ONU (2002) e implementada entre 2005-2014 por la UNESCO, tuvo entre sus máximas dar respuesta a la situación de emergencia planetaria existente.

En 2015 la aprobación de la Agenda 2030 seguía el mismo camino: educar para la sostenibilidad y mitigar efectos ambientales devastadores que estaban azotando nuestro planeta.

La educación, por tanto, parece el «vehículo» apropiado para generar en la sociedad una verdadera responsabilidad compartida y avanzar hacia un futuro más esperanzador. Así lo muestra el ODS 4, que apunta directamente a una educación de calidad que no sólo genere riqueza y alta productividad, sino que tenga como hilo conductor el bienestar humano en todas sus esferas.

Con todo ello, resulta innegable el protagonismo que la universidad tiene ante este desafío ambiental. Se precisan sujetos capacitados y formados que generen nuevos enfoques de acción, nuevas ideas, estilos de vida, modelos de producción, etc.; en suma, sujetos emprendedores en cualquier ámbito profesional

y social que asuman, con compromiso ético, la responsabilidad compartida en torno al desarrollo sostenible.

## 2. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

La educación para el desarrollo sostenible tiene sus raíces en el abandono de la educación antropocéntrica y el surgimiento de la educación ambiental. Ésta última nació, en la segunda mitad del siglo xx, ante la crucial necesidad de acometer, de manera real y efectiva, la crisis ecológica existente (Novo, 2009).

Esta educación extiende sus planteamientos y pretensiones más allá del individuo, combinando de manera acertada lo social con lo contextual y otorgando especial protagonismo a las relaciones existentes entre sujetos y entre éstos y el medio.

La educación ambiental comenzaba a erigirse como «herramienta» de transformación social y como elemento de justicia social (Caride y Meira, 2001).

A medida que avanzaban los años, la educación para el desarrollo sostenible iba ganando enteros a la ambiental. Tanto es así que la ONU promulgó la «década de la educación para el desarrollo sostenible» en el año 2002, cuyo eje temporal tuvo lugar entre 2005 y 2014 (Aznar y Ull, 2009). Existía una idea continuista sobre la educación para el desarrollo sostenible que se vio materializada en la Agenda 2030, aprobada en el año 2015 y en la que se recogen los objetivos fundamentales para el desarrollo sostenible, en donde se destaca el papel de la educación y vital importancia como agente de cambio (UNESCO, 2017).

El *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (UNESCO, 2016) apunta a la necesidad de buscar nuevas formas de concebir el bienestar humano y el desarrollo mundial, así como la intección educativa de ambos (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, 2018).

Con todo ello, parece obvio considerar que es una responsabilidad compartida el asumir, de manera urgente, el reto de la sostenibilidad tomando como base la educación (Colom, 2000).

En ese sentido, la universidad puede erigirse como elemento formador y transformador que hará posible una sociedad ecológica basada en el conocimiento, la ética, la toma de decisiones compartida y la ideación, entre otros aspectos reseñables (Murga-Menoyo, 2015).

### 2.1. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La importancia de la universidad como garante de una sociedad venidera mejor ha sido la premisa esencial que ha presidido las diversas políticas universitarias de manera habitual.

La forja de un conocimiento válido, fiable y sustentado en unos valores éticos que pasan por encima del antropocentrismo más tradicionalista deben ser

los pilares básicos que sustenten la educación superior como raíz de la sociedad del futuro. Situar al ser humano en interacción constante con «otras formas de vida del Planeta» debe considerarse el punto de partida hacia una sostenibilidad real (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, 2018: 11).

En consonancia, la formación universitaria debe combinar, de manera acertada, los valores asociados a la sostenibilidad con la formación específica de cada ámbito profesional. Para ello resulta imprescindible incluir en los currículos de las diversas enseñanzas contenidos, metodologías y prácticas que permitan la transferencia de la perspectiva sostenible a las diversas actividades profesionales (Aznar y Ull, 2009).

Para tal incursión, como apuntan Aznar y Ull, se deberían desarrollar acciones en cuatro niveles: gestión, formación, investigación y participación. Aplicar, desde el ámbito universitario, políticas y acciones cuyas máximas sean los principios de ambientalización, incluir en las diversas titulaciones competencias básicas con un claro componente sostenibilizador, abrir la investigación y sus proyectos a prácticas de desarrollo sostenible e implicar a la comunidad universitaria, en su totalidad, en las prácticas ideadas en el marco de la educación para el desarrollo sostenible son algunas de las consideraciones esenciales desde las que deberíamos trabajar en la educación superior (2009: 224).

Ante la necesidad de una «revolución cultural, educativa y axiológica» que prepare a los sujetos para conseguir el tan ansiado desarrollo sostenible, la universidad se erige como un lugar propicio para el desarrollo de propuestas innovadoras y perspectivas diversas que apunten hacia una formación integral y sostenible del sujeto (Colom, 1998: 42).

### 3. EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL COMO PROPUESTA EDUCATIVA FAVORECEDORA DE LA SOSTENIBILIDAD

Ciertamente, existe una necesidad latente en el ámbito universitario de actualizar la educación ambiental desarrollada hasta el momento. Todo apunta hacia una «involución dentro y fuera de las aulas» que persiga la transformación real de las prácticas educativas y las dote de una ética prácticamente inexistente hasta ahora. El fin último debe estar orientado hacia el logro plausible de acciones políticas, sociales, económicas y educativas que favorezcan la sostenibilidad del planeta (Colom, 1998: 42). En suma, una pedagogía cuyo eje vertebrador se integre de procesos críticos, reflexivos, democráticos, participativos y con nuevos valores que giran en torno al desarrollo sostenible (Meira, 1995: 89).

Con todo ello, fomentar en los estudiantes universitarios el tan ansiado espíritu emprendedor parece el camino adecuado para buscar soluciones a las necesidades existentes en el denominado Estado de bienestar, entre las que emerge con fuerza la sostenibilidad planetaria.

El fomento del espíritu emprendedor ha estado presente en las diversas políticas europeas desde el Consejo de Lisboa del año 2000, en el que se situaba la cultura emprendedora como objetivo educativo. Este objetivo se ha seguido reforzando con el paso de los años hasta convertirse en uno de los retos principales de la educación en el siglo xxi.

El papel de la universidad como elemento transformador de la sociedad y como generador de conocimiento supone la llave de paso para redefinir un nuevo modelo de desarrollo sostenible que ahonde sus raíces en valores ético-cívicos y en cualidades personales de claro cariz emprendedor (Bernal y Cárdenas, 2014; Athayde, 2009; Lumpkin y Dess, 1996): liderazgo, creatividad, toma de decisiones, responsabilidad, sentido crítico, autonomía, entre otras, cuyas máximas estén orientadas a generar nuevos modelos de convivencia y de producción que aboguen por una sociedad mejor y dejen a un lado el economicismo desmesurado vivido hasta el momento (De Pablo, 2013; Liñán, Santos y Fernández, 2011). En suma, la forja de una identidad emprendedora socialmente urdida (Bernal y Cárdenas, 2017; Chell, 2008).

En este sentido, la transferencia del conocimiento, de las competencias y de los valores generados en la universidad hacia el seno de la sociedad supone lo que Ortega y Gasset denominó la «tercera misión de la universidad» (1975).

Esa tercera misión profundiza, esencialmente, en el compromiso social y ético-cívico como garante de un futuro mejor y, por ende, sostenible. Y es en este «tercer espacio» donde cobra sentido el dominado emprendimiento social, vinculado a la denominada «sociedad civil», y entendido bajo un enfoque innovador destinado a solventar problemas sociales diversos y a generar un mejoramiento ambiental sustentado en la creación de valor social sostenible (Rodríguez, 2016).

El currículo universitario de las diferentes titulaciones precisa acciones formativas destinadas a descubrir, definir y aprovechar las oportunidades y riqueza existentes en el entorno social de los universitarios para generar tejido empresarial y productivo sostenible (Zahra, Gedajlovic, Neubaum y Shulman, 2009). Se hace necesaria una reorganización del proceso educativo en la que el protagonismo recaiga sobre los agentes sociales y sus interrelaciones positivas (Pardo, 1999). El fomento del espíritu emprendedor debe convertirse en elementos transversal y vertebral de la educación superior como garante del cambio social al que venimos aludiendo.

La educación emprendedora, y concretamente las acciones de emprendimiento social, ponen en valor todos los aspectos necesarios para la generación de cambios positivos que apuesten por nuevas formas y estilos de vida, por un cambio en los parámetros consumistas y en los valores imperantes asociados a estilos de vida insostenibles. Una apuesta por la participación comunitaria, responsable, activa y dinamizadora de cambios en todas las esferas de la vida, que promueve el desarrollo ecológico aprovechando el motor de nuestro planeta: la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATHAYDE, R. (2009). «Measuring enterprise potential in young people». *Entrepreneurship Theory And Practice*, 33(2), 481-500.
- AZNAR, P. y ULL, M.A. (2009). «La formación en competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad». *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, 219-237.
- BERNAL, A. y CÁRDENAS, A.R. (2014). «La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME». *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 125-143.
- BERNAL, A. y CÁRDENAS, A.R. (2017). «Evaluación del potencial emprendedor en escolares: una investigación longitudinal». *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 20(2), 73-94.
- CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- COLOM, A.J. (1998). «El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo». *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 2, 31-50.
- COLOM, A.J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- CHELL, E. (2008). *The Entrepreneurial Personality: A Social Construction*. Londres: Routledge.
- DE PABLO, I. (2013). «La educación emprendedora como elemento de progreso social». *Encuentros multidisciplinares*, 15(45), 41-51.
- LIÑÁN, F., SANTOS, F.J. y FERNÁNDEZ, J. (2011). «The Influence of Perceptions on Potential Entrepreneurs». *International Entrepreneurship and management Journal*, 7(3), 373-390.
- LONGUEIRA, S., BAUTISTA-CERRO, M.J. y RODRÍGUEZ, J.A. (2018). «La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente», en C. BARROSO (coord.), «Educación en la sociedad de conocimiento y el desarrollo sostenible». Ponencia presentada en el XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE). La Laguna, Servicio de Publicaciones de la ULL.
- LUMPKIN, G.T. & DESS, G.G. (1996). «Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance». *Academy of Management Review*, 21(1), 135-172.
- MEIRA, P. (1995). «Educació ambiental, desenvolupament sustentable i racionalitat ecològica». *Temps dieeducació*, 13, 88-92.

- MURGA-MENOYO, M.Á. (2015). «Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015». *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. Consultado el 10 de julio de 2018. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5153352.pdf>.
- NOVO, M. (2009). «La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible». *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, 195-217.
- ONU (2002). *Resolución 57/254, proclamó el período 2005-2014 Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/57/254. Consultado el 5 de julio de 2018. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/57/254>.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1975). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- PARDO, A. (1999). *La educación ambiental como proyecto*. Barcelona: Ice & Horsori.
- RODRÍGUEZ, D.C. (2016). «Emprendimiento sostenible, significado y dimensiones». *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 21, 449-479.
- UNESCO (2016). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*. Consultado el 6 de julio de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>.
- UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Consultado el 8 de julio de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>.
- ZAHRA, S., GEDAJOVIC, E. NEUBAUM, D. y SHULMAN, J. (2009). «A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges». *Journal of Business Venturing*, 24(5), 519-532.

# APROXIMACIÓN A UNA REALIDAD PRÁCTICA PARA ALCANZAR LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LAS AULAS ESPAÑOLAS

CAROLINA FERNÁNDEZ-SALINERO DE MIGUEL  
BEATRIZ DE LA RIVA PICATOSTE  
*Universidad Complutense de Madrid*

## RESUMEN

¿Podemos aproximar al alumnado en edad escolar a los Objetivos de Desarrollo Sostenible? En esta adenda se intenta dar respuesta afirmativa a esa pregunta y consideramos que el acercamiento de proyectos viables al alumnado de educación primaria es el camino a seguir para educar en desarrollo sostenible, haciendo que los niños y las niñas sean los verdaderos agentes del cambio. Porque, en palabras de Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez (2018), la situación actual nos urge a establecer modelos de interpretación del mundo que nos den una visión sistémica de la situación y que nos permitan ser conscientes de la trascendencia de nuestras decisiones y acciones.

**PALABRAS CLAVE:** ciudadanía global, educación para el desarrollo sostenible, educación primaria, Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## 1. INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ SE PLANTEA ESTE PROYECTO?

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), recogidos en el Programa de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo, son un llamamiento universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad. Con la finalidad de llevar a cabo este programa, la Asamblea General de la ONU creó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual se plantea un total de 17 objetivos con 169 metas en las áreas económica, social y ambiental (ONU, 2015) y aspira a alcanzar el compromiso mundial de la educación básica para todas las personas (UNESCO, 2017).

Estos planteamientos son el origen del proyecto «Educación de una ciudadanía global en la infancia que ejerza acciones de diplomacia humanitaria con los responsables políticos para el cumplimiento de la agenda 2030 de desarrollo sostenible de su localidad» (en adelante «Educación de una ciudadanía global en la infancia»), promovido por la Cruz Roja Española de la Comunidad Valenciana en 2018. Dicho proyecto se ha implementado con el apoyo de la Conselleria de Transparencia, Responsabilidad Social, Participación y Cooperación de la Generalitat Valenciana.



A través de estrategias de educación para el desarrollo como esta, Cruz Roja persigue formar a ciudadanas y ciudadanos más informados, críticos, conscientes y participativos. Y, en este sentido, se orienta a la población escolar para sentar las bases de procesos de cambio social a largo plazo.

Es una propuesta que busca aportar algo a la construcción de un nuevo modelo de desarrollo humano, de vida y de consumo. Y que se erige además sobre la necesidad de asumir el desarrollo como objeto y como meta de la educación. Buscando responder a las dos perspectivas que Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez (2018) plantean: la educación como actividad y la educación como conocimiento.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO: ¿PARA QUIÉN? ¿DÓNDE? ¿CUÁNDO?

*Educación de una ciudadanía global en la infancia* es un proyecto dirigido a niños y niñas de 5.º y 6.º de educación primaria, residentes en la Comunidad Valenciana. Concretamente, participan 219 estudiantes, 90 en dos colegios de la provincia de Alicante y 129 en cuatro colegios de la provincia de Valencia, y va a ponerse en marcha el próximo curso académico.

Este proyecto trata de que los niños y las niñas se apropien de los principios fundamentales que rigen los ODS y en especial el ODS 11, Ciudades Sostenibles, para que sean capaces de reconocer y analizar sus metas en su territorio local. De esta forma, además de interiorizar y hacer suyo este objetivo, contarán con la capacidad de hacer propuestas de mejora a las autoridades municipales, convirtiéndose en agentes de cambio desde la infancia, mejorando su empoderamiento y su papel como ciudadanos y ciudadanas que contribuyen a que sus ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles.

Las metas a alcanzar en el ODS 11 engloban aspectos muy diversos. Para poder aplicarlos, es necesario un nivel de madurez y de conocimientos previos que no se adquiere hasta los últimos cursos de la etapa de educación primaria. Muchos de estos conocimientos se encuentran implícitos en los contenidos de las materias de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza de los cursos 5.º y 6.º, por lo que se ha considerado dirigir la propuesta educativa a este nivel, que se ha conformado como el eje del proyecto.

## 3. OBJETIVOS DEL PROYECTO: ¿PARA QUÉ?

Este proyecto pretende conseguir tres tipos de objetivos: generales, específicos y transversales.

Los objetivos generales que se proponen desde Cruz Roja para el proyecto «Educación de una ciudadanía global en la infancia» son los siguientes:

- Desarrollar las competencias técnicas y personales que permitan al alumnado ejercer como agentes de cambio en sus municipios y crear las bases de una ciudadanía global, responsable y consciente.
- Contribuir a que el alumnado sea capaz de poner en práctica el método científico a través de un proyecto de diagnóstico socioambiental.
- Implicar al alumnado en espacios de gobernanza socioambiental.

En estos tres objetivos se engloban algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por la ONU (2015), concretamente aquellos relacionados con la consecución de ciudades y localidades sostenibles (ODS 11.1, 11.2, 11.3, 11.4, 11.5, 11.6, 11.7, 14.1 y 15.3).

Por otro lado, de manera específica se incorporan objetivos relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente del currículum de las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza de los cursos de 5.º y 6.º de educación primaria.

Y, finalmente, se plantean otros objetivos de carácter transversal que también forman parte de este proyecto como son:

- Fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género.
- Favorecer la no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.
- Promover la resolución pacífica de conflictos, así como los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, la democracia y el respeto a los derechos humanos.

#### 4. ESTRATEGIAS DE ACCIÓN DEL PROYECTO:

¿QUÉ? ¿CÓMO? ¿CON QUÉ?

Los contenidos que se imparten están relacionados con los contenidos propuestos por la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana para las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales de los cursos 5.º y 6.º de educación primaria, concretamente con los de las siguientes cinco unidades didácticas del currículum de estas asignaturas:

1. Habitantes comprometidos.
2. Una casa donde vivir.
3. Una ciudad accesible para todas las personas.
4. Una historia que proteger.
5. Compañeros y compañeras a quienes salvar.

Se incorporan además otros elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

La estrategia metodológica elegida para el desarrollo del proyecto pretende atender a la diversidad del alumnado, llevando al aula metodologías y técnicas que garanticen la atención individualizada y la prevención de las dificultades de aprendizaje. Es una *estrategia metodológica activa, participativa, crítica, constructiva e inclusiva*, en la que el participante aprende a través de la propia decisión, experiencia y participación. Promueve una representación manipulable de la realidad, que facilita un conocimiento anticipatorio y una respuesta activa, así como un aprendizaje vivencial, con tratamiento individual y colectivo y un *feedback* inmediato. Aquí el docente es un mero facilitador y un acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Incluye como método específico la *simulación*, que consiste en situar al participante en un contexto que imite algún aspecto de la realidad y establecer, en ese ambiente, situaciones similares a las que tendrá que enfrentarse en un futuro (Fernández-Salinero, 2013). Dentro de ese marco, se idea un problema que exija la participación activa del sujeto para iniciar y llevar a cabo investigaciones, decisiones o actos (Viladot, 2002).

Y la técnica seleccionada, en aras de alcanzar las metas de una forma lúdica y motivadora, se apoya en el *juego* a través del diseño de una herramienta didáctica. El juego planteado está articulado por el método científico, desarrollando así una parte fundamental del currículo de educación primaria para Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, consiguiendo de esta forma que el profesorado pueda integrar la propuesta con total facilidad dentro de su dinámica de aula.

El juego creado en el proyecto es, por tanto, el hilo conductor de todo el aprendizaje y se desarrolla a nivel macro, englobando dentro del mismo el resto de actividades que acontecen en el aula y contribuyendo al desarrollo de la actitud crítica y el compromiso con el medio en el que viven los alumnos y alumnas. Se estructura en cinco actividades que intentan reproducir los cinco pasos del enfoque metodológico conocido como «Design Thinking» (Flores y Tena, 2016): 1) utilización de fichas (definir y asentar el contenido), 2) realización de dinámicas de grupo (actividades en equipo orientadas a la acción), 3) promoción de la reflexión, 4) uso de las TIC (creación y elaboración de propuestas) y 5) colaboración de la familia y del entorno (acompañamiento y presentación de las propuestas definitivas). Y se apoya en una guía elaborada como soporte documental útil para la actividad docente del profesorado.

Al final del juego se diseña un porfolio de propuestas de desarrollo sostenible para presentar a la Alcaldía de la localidad correspondiente, lo que despierta la consciencia de la vida en sociedad y la responsabilidad por participar de esta, al ser el propio alumnado quien propone mejoras sobre cómo hacer su localidad o ciudad más sostenible, tras tratar los contenidos de cada unidad. Dicho porfolio

se constituye en un valioso instrumento para poder evaluar los resultados del proyecto y el aprendizaje de los estudiantes.

## 5. CONCLUSIONES

Con la presentación del proyecto «Educación de una ciudadanía global en la infancia que ejerza acciones de diplomacia humanitaria con los responsables políticos para el cumplimiento de la agenda 2030 de desarrollo sostenible de su localidad», se ha tratado de dar respuesta a la pregunta que suscitaba esta adenda: ¿podemos aproximar al alumnado en edad escolar a los Objetivos de Desarrollo Sostenible?

El proyecto, que ya ha sido elaborado y que pretende ser implantado en las aulas de las Comunidad Valenciana en el curso 2018/2019, tiene la clara finalidad de cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, acercando a los alumnos y alumnas de 5.º y 6.º de educación primaria a los mismos, buscando que adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, invitándoles a crear sus propuestas de solución sostenible para sus propias localidades, y convirtiendo así a la infancia en agentes implicados en el cambio.

Es un proyecto que busca promover, en definitiva, la *sostenibilización curricular*, expresión acuñada para denominar la inserción en la práctica docente de los principios y valores del desarrollo sostenible, ya que «no se trata de educar sobre desarrollo sostenible –explicar las problemáticas más acuciantes– sino de educar para el desarrollo sostenible –activar comportamientos consecuentes con el enfoque–» (Murga-Menoyo, 2015, 57).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CENTRO DE NOTICIAS ONU. 25 de septiembre de 2015. Cumbre Programa de desarrollo sostenible: <https://news.un.org/es/story/2015/09/1340191> (visitado en julio de 2018).
- CRUZ ROJA ESPAÑOLA (2018). *Términos de referencia para la realización de estudio de Línea base: «Proyecto de Educación de una ciudadanía global en la infancia que ejerza acciones de diplomacia humanitaria con los responsables políticos para el cumplimiento de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible en su localidad»*. Valencia: Cruz Roja.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Comunitat Valenciana*, 7-7-2014.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2013). «Aproximación metodológica a la formación profesional». *Prospettiva EP*, 3, 83-95.
- FLORES, A.M.<sup>a</sup> y TENA, R. (2016). «Design Thinking: educational innovation and methodological research». *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33, 1-6.
- LONGUEIRA MATOS, S., BAUTISTA-CERRO RUIZ, M.J., RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2018). *La Educación para el Desarrollo Sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- MURGA-MENOYO, M.Á. (2015). «Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015». *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5153352.pdf> (visitado en julio de 2018).
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html> (visitado en julio de 2018).
- UNESCO (2017). Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf> (visitado en julio de 2018).
- VILADOT, G. (2002), «Métodos y técnicas de formación en las organizaciones», en P. PINEDA (coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 149-169). Barcelona: Ariel.

# EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ELEMENTOS CLAVE DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA (PLANETARIA)

MIRIAM GARCÍA-BLANCO  
*UNED*

## RESUMEN

La educación para la ciudadanía comprende múltiples aspectos relacionados todos ellos con la forma de vivir y de relacionarse de los ciudadanos y ciudadanas, es decir, con aquellos valores morales y éticos que permiten caminar hacia el desarrollo y la cohesión social, siguiendo unos principios, aspectos y competencias que se desarrollan en este texto. La educación para la ciudadanía, pues, comparte elementos con la educación para el desarrollo sostenible y con la educación intercultural, convirtiéndose estas en aliadas necesarias para una formación de la ciudadanía planetaria en la que el diálogo intercultural esté presente.

**PALABRAS CLAVE:** educación para la ciudadanía, educación para el desarrollo sostenible, educación intercultural, sostenibilidad, equidad, Objetivos de Desarrollo Sostenible, competencias.

## 1. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Finaliza la primera ponencia señalando que «se trata de empezar a encontrar los caminos para buscar el sentido y las condiciones para la transformación hacia un mundo sostenible, reajustando los márgenes de una vida digna en armonía con el planeta. Y la educación tiene parte de la respuesta porque puede favorecer el convencimiento y asimilación de una nueva perspectiva, la sostenible» (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, en prensa). Es precisamente este último término, unido a la educación, el tema que nos ocupa en este seminario, la educación para el desarrollo sostenible (EDS), que consideramos se complementa e interrelaciona de manera directa con la educación intercultural (EI), ya que para el logro de la formación de una ciudadanía planetaria y/o cosmopolita se hace necesario el diálogo intercultural.

Ahora bien, concretar qué se entiende por EDS y por EI y cómo abordarlas desde la educación es uno de los principales retos de la misma, ambos planteamientos presentan un carácter transversal en la formación de la ciudadanía. La propuesta de EDS que presentan los autores de la ponencia hace referencia a

«movimientos e iniciativas innovadoras en materia educativa», para lograr una educación de calidad que permita dar respuesta «a las problemáticas sociales y ecológicas, tanto globales como locales, de nuestras sociedades interrelacionadas» (Murga-Menoyo, 2015: 56, citado en Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, en prensa, s/n). Asimismo, Murga-Menoyo y Novo (2017) amplían esta visión destacando la perspectiva holística, ética y sistémica del desarrollo sostenible; así, consideran que

significa adentrarse en uno de los fenómenos más significativos de lo que ha sido y está siendo nuestro tiempo; es situarse en el corazón de los problemas ambientales con una mirada holística, ética y sistémica, analizando los valores que rigen el actual desarrollo y las relaciones que se dan entre el todo y las partes en la organización de nuestras vidas (57).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, la educación intercultural (EI) se complementa e interrelaciona con la EDS, ya que comparte aquellos referidos a la perspectiva holística, ética, integradora, innovadora, unidad en la diversidad, responder a las problemáticas sociales, resolución de conflictos, etc. Trabajar por una ciudadanía planetaria conlleva desarrollar una ciudadanía intercultural, entendida esta como la «construcción de una sociedad inclusiva que garantice la cohesión social de toda la comunidad, siempre con la perspectiva de que vivimos en un mundo próximo y compartido» (García-Blanco y Ruiz-Corbella, 2015, citado en Ruiz-Corbella y García-Blanco, 2016: 183); visión compartida por la EDS.

Completan esta visión destacando algunos rasgos propios del desarrollo sostenible, como el ser ecológicamente viable, conciliar la unidad y la diversidad, considerar la cuestión del desarrollo desde una óptica integradora..., todo ello complementado con el «imperativo ético de la equidad» (Murga-Menoyo y Novo, 2017: 60; Novo, 2006). Ética y equidad son dos conceptos comunes en las cuatro ponencias presentadas en el seminario. La equidad es uno de los principios esenciales de la educación, entendida como aquella que va más allá de la igualdad, hacia la denominada inclusión (educación inclusiva).

Todos los aspectos señalados hasta ahora relativos a la EDS y a la EI responden al ODS 4 («Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos»), propuesto en la Agenda 2030 (2015a) y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015b), que de los 17 propuestos el cuarto está dedicado en exclusiva a la educación; aunque como señalan Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, «todos los ODS tienen, necesariamente, implicaciones educativas que van desde la necesidad de la formación especializada en los campos específicos de cada ODS hasta la transformación de las personas. Así, la presencia de la educación en los objetivos no se reduce al ODS 4, aparece de manera permanente en los diferentes apartados, dejando constancia de la inevitable dependencia entre la Agenda y el poder de la educación» (en prensa, s/n).

Para contribuir al logro de este objetivo en la ponencia se propone la formación en competencias en sostenibilidad, también relacionadas y que se complementan con las competencias en interculturalidad y que desarrollamos a continuación.

## 2. COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD E INTERCULTURALIDAD

Según la OCDE (2005, Resumen ejecutivo del Informe del Proyecto DeSe-Co), se entiende por *competencia* a la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada, combinando las habilidades prácticas, los conocimientos, la motivación, las actitudes, los valores éticos, las emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (citado en García-Blanco, 2012: 141-142).

En cuanto a las competencias en sostenibilidad, los autores de la ponencia aportan la definición de Geli, Junyent y Sánchez (2004), que las definen como «el conjunto complejo e integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que las personas ponen en juego en los distintos contextos (sociales, educativos, laborales, familiares) para resolver situaciones relacionadas con las problemáticas ambientales, así como de operar y transformar la realidad con criterios de sostenibilidad» (229).

Por su parte, entendemos las competencias interculturales en los términos que señalan Aguaded, Rodríguez y Dueñas (2008, 379), refiriéndose a las mismas como

el conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás (citado en Aguaded, de la Rubia y González, 2013: 342).

Siguiendo estas consideraciones se hace necesario incluir estas competencias en la formación de todo ciudadano, que consideramos puede concretarse en la propuesta de una asignatura como la de Educación para la Ciudadanía, donde tanto la interculturalidad como la sostenibilidad tienen cabida. Asimismo, coincidimos con los autores de la ponencia en la necesidad de contar con una «intencionalidad expresa de transformación» para introducir estas competencias en todos los elementos de dicha materia; aunque no debemos obviar el carácter transversal de estas competencias que debe impregnar la educación para «avanzar en la construcción de un conocimiento compartido» (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, en prensa, s/n).

Esta idea de incluir la interculturalidad y el desarrollo sostenible en la formación en Educación para la Ciudadanía (EpC) se sustenta en la propuesta que



distintos organismos internacionales señalan a través de las competencias sociales que deben desarrollar las ciudadanas y los ciudadanos. Así lo proponían en el año 2006 tanto el Parlamento Europeo como el Consejo de la Unión Europea en la *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Entre las ocho propuestas, la sexta hace referencia a las competencias sociales y cívicas donde la interculturalidad y la sostenibilidad tienen cabida, haciendo referencia explícita a ellas cuando señala que «la participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás» (2006, 17).

Las competencias que son protagonistas en una EpC integran las de la EI y se complementan con las que pueden ser protagonistas en una EDS, como son las enunciadas por la UNESCO, que, aunque las considera como necesarias de la EDS, creemos que presentan un carácter amplio que, como señalan Bautista-Cerro y Díaz (2017), «bien podrían ser consideradas áreas competenciales» (166), nos referimos a las competencias de:

- análisis crítico
- reflexión sistémica
- toma de decisiones colaborativa
- sentido de la responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras

### 3. CONCLUSIONES

La interrelación y complementariedad existente entre la EPS y la EI ha quedado reflejada a lo largo del texto desde sus aspectos más esenciales hasta la propuesta concreta de competencias, enmarcadas ambas en lo que entendemos por una educación para la ciudadanía. Entendemos que los principios en los que se basan y convergen la EDS y la EI son los siguientes:

- principio de equidad y justicia social
- principio de diversidad, que requiere fundamentalmente un diálogo intercultural
- principio de identidad planetaria

Siguiendo a Novo (2012), el desarrollo sostenible, e incorporándole la interculturalidad, «no es un añadido a lo que tenemos, sino un intento de alcanzar lo que nos falta» (176). Es necesaria una colaboración de la EDS y de la EI que, aunque pueden trabajarse de manera independiente, también se puede hacer de manera relacionada y complementaria.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, consideramos que estas propuestas reflejan un camino que permite el desarrollo y logro de una educación para la ciudadanía, donde la formación en competencias de EDS y de EI requiere contar

con la 'acción humana' para lograr los retos que plantean estas dimensiones de la educación. Se trata, como señalan los autores de la ponencia, de «educar en el futuro, educando para la emergencia del presente» (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, en prensa, s/n).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADED, E., RODRÍGUEZ, J. y DUEÑAS, B. (2008). «El desarrollo de competencias interculturales a través del currículum intercultural». *I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter universal de la Educación Intercultural*, Jaén, España, 21-23 febrero.
- AGUADED, E., DE LA RUBIA RUIZ, P. y GONZÁLEZ CASTELLÓN, E. (2013). «La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales». Universidad de Granada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 1, enero-abril 2013, 339-365. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350021>.
- BAUTISTA-CERRO RUIZ, M.ªJ. y DÍAZ GONZÁLEZ, M.ªJ. (2017). «La sostenibilidad en los grados universitarios: presencia y coherencia». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 161-187. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291161187>.
- DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/963/CE) (394/10-18) [http://infofpe.cca.es/fpe/norm/Rec%2018\\_2006.pdf](http://infofpe.cca.es/fpe/norm/Rec%2018_2006.pdf).
- GARCÍA-BLANCO, M. (2012). «Las competencias interculturales en la formación del profesorado. ¿Realidad o utopía?». *XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado: La educación como elemento de transformación social*. Libro de Actas. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Valladolid, 139-147.
- GARCÍA-BLANCO, M. y RUIZ-CORBELLA, M. (2015). «Interculturalidad, clave educativa para la formación del ciudadano en un contexto digital», en GONZÁLEZ-GERALDO, J.L. (coord.), *Educación, desarrollo y cohesión social*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla La Mancha, 387-391.
- GELI, A.M., JUNYENT, M. y SÁNCHEZ, S. (eds.) (2004). *Diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. Girona, Servei de Publicacions Universitat de Girona/Red ACES.
- LONGUEIRA MATOS, S. (coord.), BAUTISTA-CERRO RUIZ, M.ªJ. y RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, J.A. (en prensa). *La Educación para el Desarrollo Sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente*. Universidad de La Laguna (en prensa).
- MURGA-MENOYO, M.ªÁ. y NOVO, M. (2017). «Sostenibilidad, desarrollo 'Glocal' y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el Desarrollo Sostenible». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 55-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172915578>.

- MURGA-MENOYO, M.<sup>ª</sup>Á. (2015). «Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015». *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>.
- NOVO, M. (2012). *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas-UNED.
- NOVO, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson-UNESCO.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>.
- ONU (2015a). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1. Consultado el 21 de mayo de 2018. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.
- ONU (2015b). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Consultado el 21 de mayo de 2018. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.
- RUIZ-CORBELLA, M. y GARCÍA-BLANCO, M. (2016). «Aprender a ser ciudadano: ¿preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía?». *Foro de Educación*, 14(20), 177-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.010>.



# DEL SENTIMIENTO POR LA TIERRA<sup>1</sup>

(Y quizás trágico, al decir de la(s) ponencia(s))

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO  
*Universidad de Salamanca*

## RESUMEN

De muchas otras maneras hubiera podido titular esta adenda. Decido hacerlo así porque es la que más me interesa, la que mejor responde a la intención primera del adendente, que no es otra que preguntar si estos problemas de educación para el desarrollo sostenible tienen solución en la forma como se plantean, por más conocimiento que se pretenda –¡ahora hablamos del conocimiento válido!– en una sociedad saturada de información y ávida, quizás más bien, de sentimiento por las cosas, empezando por la tierra. Otra manera de hacerlo hubiera sido hablar del oxímoron de la educación ambiental (y expresiones cercanas no siempre conceptualmente progresivas) tal como, con escasas excepciones, viene haciéndose desde hace ya medio siglo. Y, por extensión, de la inutilidad de una pedagogía empeñada en formas de pensar y hacer mundos para nuestro propio beneficio y dominio. Mundos posibles, desde luego, pero no parece que del todo buenos y sostenibles. Buscaré, en el trayecto de la adenda, llegar aquí, aun tomando aquello como punto de partida, el sentimiento (la ausencia del sentimiento) por la tierra en los humanos del tercer milenio.

PALABRAS CLAVE: conocimiento, tecnología informacional, desconexión del mundo natural, sentimiento.

## I

Dice Peter Zumthor (*Pensar la arquitectura*, 2014) que, cuando se pone a pensar en arquitectura, emergen en él imágenes de distinto tipo

... muchas están relacionadas con mi formación y con mi trabajo como arquitecto; contienen el saber que, con el paso del tiempo, he podido adquirir sobre la arquitectura. Otras imágenes tienen que ver con mi infancia; me viene a la memoria aquella época de mi vida en que vivía la arquitectura sin reflexionar sobre ella... Aún creo sentir en mi mano el picaporte, aquel trozo de metal, con una forma parecida al dorso de una cuchara, que agarraba cuando entraba en el jardín de mi tía. Aquel picaporte se me sigue representando, todavía hoy, como un signo especial de la entrada a un mundo de sentimientos y aromas variados. Recuerdo el

---

<sup>1</sup> Con la venia, por si la academia entiende que esto no es una adenda.

ruido que hacían los guijarros bajo mis pies, el suave brillo de aquella madera de roble de la escalera, siempre bien fregada, y todavía retengo en mis oídos cómo la pesada puerta de la calle se cerraba tras de mí y recorro el sombrío pasillo y entro en la cocina, el único espacio de la casa realmente luminoso (2014: 7).

Algo parecido me ocurre a mí cuando me pongo a pensar en el campo, en la naturaleza, en la tierra toda, ya sea de forma bruta o neta, quiero decir, de manera directa y sin ambages o inducido por un lenguaje y una terminología que pareciera más bien inventada para el engaño. Mi mente –mucho más lentamente en el segundo escenario– se llena de cosas..., de piedras, de cantos, de robles, de urces, de manantiales, de avena y de centeno..., de frío, de miedos, de jolgorio y revoltijo..., de olores, de gorjeos y graznidos, de silencios... Y de pensamientos. De pensamientos postreros que tienen que ver con lo que vine escuchando –a veces, con estupor– y leyendo en la academia formal y en la no formal.

Las primeras, aquellas imágenes, colores y sonidos, que adquirí en ‘aquella época de mi vida en que vivía la tierra sin reflexionar sobre ella’, llegan prontas a mi memoria sensorial, por diferentes senderos<sup>2</sup>, y acogen con facilidad cuantos análisis y propuestas se vienen haciendo a propósito de los riesgos que estamos corriendo; las otras, las relacionadas con el saber que he ido adquiriendo, se muestran mucho más torpes y lentas. Parafraseando al autor de referencia, diré que recuerdos de aquel género contienen las vivencias de más hondas raíces que me han sido dadas a conocer y constituyen los cimientos del estado de ánimo y reflexión que trato de hilvanar en estos momentos. Y que, en pocas palabras, quiero expresar de esta manera: que los pensamientos, los conocimientos, sirven para sensibilizar las mentes, pero no hacen sentir la tierra. Y aquí se encuentra, entiendo, en educación buena parte del problema.

---

<sup>2</sup> ... A poco que cierre los ojos, vuelvo a ver rotar los rastros de la máquina de segar de aquella manera tan calculada y tan bella que dejaba en el aire una figura entre ovaloide, esférica y quebrada, al caer con esmero y hasta delicadeza, aunque implacable, sobre las cabezas del centeno. Vuelvo a escuchar, a poco que me concentre, el ruido monótono y metálico del vaivén de la cuchilla, señal de que la siega había empezado, y a ver un ángel adolescente detrás, amorenando, algo agalbanado y en desaliento, porque era incapaz de abarcar los brazados que hacía su padre. Y, a poco que fuerce otro de mis sentidos, vuelvo a palpar y a oler aquel olor a tamo mojado por el rocío de la noche, que al instante me trae a la memoria aquel otro a hierba verde recién cortada, no menos grato y penetrante. Y oigo, una vez más, los suspiros del motor de la máquina de beldar, la inmortal Ajuria número 7, que, cuando arrancaba, el motor digo, las pocas veces que lo hacía, al instante se ahogaba y expiraba, el caso es que no salíamos ‘dencaurelito’, ahí en la calle de Las Huertas, o había que llamar a Julio el de Valcabadillo. Y así uno y otro y otro día, a esperar que llegase el día del Valle, que marcaba el fin de las faenas de verano. GARCÍA DEL DUJO, Á. *Lugares, imágenes y sentimientos*. Palencia, Ayuntamiento de Saldaña, 2013.

## II

En términos de desarrollo, la historia de la humanidad quizás pueda verse como un constante y progresivo distanciamiento del humano respecto de la naturaleza; hasta el mismo concepto de desarrollo lleva implícito, en el imaginario colectivo, una especie de separación creciente, de alejamiento continuo y hasta de ocultamiento del hombre respecto de la tierra: desde el apego inicial, impregnado por un sentimiento mutuo de pertenencia, se habría pasado por distintas fases de alejamiento hasta llegar a ignorarla, a desconectar de ella, no solo desconocerla. En esta trayectoria, siempre de dominio y usufructo *in crescendo* al servicio del humano, la tecnología de cada momento constituye un buen referente de lo uno y de lo otro, de la autopercepción del nivel de desarrollo y del grado de alejamiento y hasta de indiferencia del humano, que no de la naturaleza, pues el medio «siempre responde», en expresión certera del profesor Martín Sosa, y hasta se acepta hoy que lo haga de manera airada, pues las realidades que se ignoran tienen derecho a vengarse y suelen terminar haciéndolo. En este sentido, la tecnología de nuestros días, la llamada tecnología informacional, vendría a significar el momento de mayor ensanchamiento y punto de ruptura/desconexión definitiva con el mundo natural y no retorno de aquel apego inicial, en cuanto representa la mediación inmaterial, la tecnología sin contacto del humano con las cosas. Como si, por mor de la tecnología, hubiéramos decidido en estos momentos –cosa que solo el hombre cree poder hacer– dar la espalda definitivamente a la naturaleza. Y así vivimos, dice la ponencia.

## III

Es cuando la ponencia plantea, en el empeño de volver a intentarlo, una mayor y mejor difusión social del conocimiento, que ahora califica de válido, en la intención de llevar a la sociedad a un proceso de concienciación en base a la información disponible sobre los riesgos que estamos corriendo. Estrategia que recuerda aquellos tratamientos y técnicas de sensibilización e impacto individual que con escasos resultados se pusieron en marcha en otros campos. De nuevo una pedagogía de la razón y de lo razonable (que no es poco, ciertamente), que viene mostrando sus límites en la búsqueda de un desarrollo sostenible por la vía del conocimiento, de la concienciación y sensibilización en base a la información disponible. Límites cuya explicación encontramos en la separación tan grande y profunda que se ha instalado entre sujeto y entorno natural (si así puede todavía llamarse a algo de lo que fue), hasta el punto de convertir hoy aquella primigenia educación ambiental en un oxímoron y, por ende, de llevar a la pedagogía en este ámbito a un ejercicio de inutilidad permanente, como se aprecia en numerosos relatos que pretenden, con la angustia que dan las urgencias, devolver al individuo lo que la realidad les niega.



## IV

Procede, pues, pensar en otras formas de abordar el problema, además del fomento, desarrollo y difusión social de un conocimiento científico y unos principios éticos, imprescindible en ambos casos, ¡por supuesto! Concretamente, estamos pensando en el cuerpo<sup>3</sup>, en los sentidos, en la educación de la mirada, de la escucha, del tacto..., de los olores, de los gorjeos y graznidos, de los silencios..., pues la información, el conocimiento, que es capaz de hacernos conscientes y sensibles en un momento dado, no logra hacernos sentir la tierra<sup>4</sup>. Y allí donde no hay sentimiento todo se vuelve mucho más torpe y lento. Recordaremos aquí que fue siguiendo a Hume en la defensa del sentimiento, no de la razón, como motor de la acción moral, como Victoria Camps dice que terminó interesándose por «el lugar de las emociones en la ética» en *El gobierno de las emociones*.

## V

Finalmente, la pedagogía ignoró en buena medida que las cosas también educan, no solo las personas. Que lo otro, no solo el otro, conforma nuestras mentes en sus vericuetos emocionales y, por ende, cognitivos. A su vez, la epistemología centró todo su interés en el sujeto cognoscente, dejando casi sin sitio y sin valor cualquier otro componente del proceso, interés redoblado en nuestros días en parte por la tecnología de nuestro tiempo. Nosotros, en cambio, estamos pensando, ahora en el contexto de lo natural-humano, en algo parecido a lo que Adela Cortina hace en la *Ética de la razón cordial* para la ciudadanía del siglo XXI: pedir un mínimo de reconocimiento y sentimiento, en nuestro caso

---

<sup>3</sup> «Los sentidos no son meros receptores de estímulos, y el cuerpo no es un simple punto de vista del mundo a través de una perspectiva central... El cuerpo no es el escenario del pensamiento cognitivo; de hecho, los sentidos y nuestra estructura corporal esencial producen y almacenan conocimiento silencioso... Nuestra manera de educar debería reconocer la existencia de un pensamiento sensorial y una intuición incorporada como equivalentes y complementos del pensamiento conceptual..., para entendernos a nosotros mismos como seres humanos». PALLASMAA, J. *Habitar*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2016, pp. 76-80.

<sup>4</sup> La información sirve, sin duda, para *desfacer el entuerto*, ampliamente extendido entre las generaciones jóvenes, sobre si los garbanzos se plantan o se siembran, pero no logra inocular en el individuo el complejo de sensaciones que en el cuerpo emergen al ver un garbanzal bien nacido. Procede, pues, en lenguaje de amplia resonancia institucionalista, enseñar a mirar, a saber ver, oír, tocar..., sentir las cosas.

por la tierra<sup>5</sup>, que soporte unos principios y unos conocimientos básicos. No confiamos, con todo, la entrega de esta tarea a la escuela sino a la experiencia, a las formas y prácticas de vida. La experiencia de apego a la tierra. Oxímoron de nuestro tiempo. Obstáculo serio (y hasta inutilidad) de la pedagogía en este campo concreto. Acaso estemos hablando de otro conocimiento, de otro modo de pensamiento.

---

<sup>5</sup> «El gran error del *homo faber* reside en su convencimiento de que el hombre puede existir sin un domicilio fijo, que la tecnología es capaz de transformar el mundo de modo que ya no sea necesario experimentarlo a través de las emociones». PALLASMAA, J. *Idem*, p. 13.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPS, V. (2012). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- CORTINA, A. (2008). «Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el s. XXI». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 162-164.
- GARCÍA DEL DUJO, A. (2013). *Lugares, imágenes y sentimientos*. Palencia: Ayuntamiento de Saldaña.
- PALLASMAA, J. (2016). *Habitar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ZUMTHOR, P. (2014). *Pensar la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.

# LIBERTAD Y NECESIDAD EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

MERCEDES INDA CARO  
M.<sup>a</sup> DEL CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ  
*Universidad de Oviedo*

## RESUMEN

La educación para el desarrollo sostenible se quiere defender como un ámbito general de educación, siendo uno de los ejes centrales para desarrollar unas relaciones con los otros que permitan construir un nuevo orden social. Para ello, se parte de los conceptos de libertad y necesidad. A continuación, se quiere establecer la conexión sobre cómo autores clásicos de la Teoría de la Educación analizaron estos dos conceptos, y establecer su vínculo en la sociedad del siglo XXI. Asimismo, se realiza una primera aproximación sobre cómo se presenta la educación para el desarrollo sostenible en el currículum oficial educativo.

PALABRAS CLAVE: educación para el desarrollo, desarrollo humano, libertad, necesidades.

## 1. INTRODUCCIÓN

La lectura de la ponencia y su posterior análisis nos hace reflexionar sobre la necesidad de tomarse en serio los Objetivos de Desarrollo Sostenible, una vez vistos los resultados de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (United Nations, 2015). Entre los retos que nos plantea la ponencia queremos centrarnos en el análisis de los factores que pueden estar influyendo en las tomas de decisiones individuales y colectivas, que determinen el futuro de nuestro planeta: falta de previsión, la percepción o no percepción del problema, el conflicto de intereses de grupos concretos frente a intereses colectivos y el poder de las élites para decidir sobre el futuro de las civilizaciones. Ante esto, la ponencia considera que la educación es un proceso fundamental para mitigar los efectos de estos cuatro factores, siendo definida como un instrumento liberador para evitar la manipulación. Esta idea de libertad aparece reflejada en el último informe sobre Desarrollo Humano, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), de 2016, cuando explica que «el desarrollo humano tiene por objeto las libertades humanas: la libertad de desarrollar todo el potencial de cada vida humana...» (PNUD, 2016: iii).

La necesidad de educar para la libertad y en libertad no es una idea reciente. De este modo, la historia de las ideas pedagógicas revela que muchos autores han trabajado estas ideas. Así, por ejemplo, en los albores del siglo XX debemos destacar

a figuras como Ferrer i Guardia en España (Ferrer i Guardia, 1908). Del mismo modo, y ya avanzado el siglo xx, deben señalarse propuestas como la de Alexander Neill en Escocia, y después en Inglaterra (Neill, 1960), o las del Grupo de Técnicas Educativas en Francia, quienes fundamentaron dos estrategias distintas pero ambas apoyadas en el concepto de libertad: el Grupo de Educadores Terapéuticos (Vásquez y Oury, 1974) y la Pedagogía Institucional (Lobrot, 1966). Todos ellos desarrollaron un corpus teórico sobre cómo educar en libertad y para la libertad. Finalmente debemos señalar también las propuestas derivadas de las teorías personalistas, encarnadas en Freire (1975) o Lorenzo Milani (1967) y que condicionan el modelo educativo a la ausencia o presencia de la libertad. Asimismo, debemos indicar que estos autores, ya clásicos de la pedagogía, definían una libertad más intrapersonal que interpersonal.

Por otro lado, la ponencia liga la falta de autonomía, entendida esta como falta de libertad, al control ejercido por necesidades que son la base de un modelo de vida, o rectoras del devenir del ser humano. Este segundo concepto tampoco es algo nuevo: volviendo a los clásicos, Ferrer i Guardia ya realizó una clara reflexión sobre el concepto, al igual que un autor más cercano en el tiempo como fue Ivan Illich (1974).

## 2. CONCEPTO DE NECESIDAD: CONECTANDO EL PASADO CON EL FUTURO

El desarrollo económico de las sociedades se conseguirá si la educación popular se adapta a las nuevas necesidades, surgidas de un nuevo modelo de sociedad producto de los nuevos sistemas de producción, pero sin olvidar que todo ser humano tiene derecho al desarrollo de sus aptitudes, a la satisfacción de sus necesidades naturales, físicas y morales principalmente, entendiendo estas como aquellas que facilitan el desarrollo de la persona. Frente a ellas se encuentran las necesidades artificiales creadas e impuestas en el individuo para impedirle pensar de otra manera, y desarrollar una persona estrictamente adaptada al mecanismo social (Ferrer i Guardia, 1908).

La renovación social necesaria para poder evitar los efectos negativos sobre el planeta tendrá que tener en cuenta la reconstrucción de la dimensión social y comunitaria de este nuevo modelo social, este cambio será necesario para poder cubrir las necesidades humanas (Illich, 1974). Estas dos dimensiones contrarrestarán el efecto ilimitado de la dimensión económica en las sociedades modernas (Aznar y Barrón, 2017), donde se produce un crecimiento ilimitado de necesidades nuevas. Estas necesidades artificiales pasan a convertirse en necesidades «básicas», pero cuyos recursos para satisfacerlas son limitados, agudizándose la situación cuando son otros, los expertos, los que determinen nuestras necesidades, y cuando es el «tener», y no el «ser», el procedimiento seguido para satisfacer esas necesidades (Illich, 1974).

Lo que sí parece claro es que es necesario que se definan cuáles son las necesidades básicas, naturales, del ser humano. Hemos de ser conscientes de que, como señalan Aznar y Barrón (2017), las necesidades son finitas, identificables, lo que cambia son los mecanismos de satisfacción de las necesidades, no las necesidades naturales. El ser humano es flexible, la plasticidad conductual, favorecida a su vez por la plasticidad cerebral, es la que permite cambiar y adaptarse, pero siempre dentro de unos límites, frente al crecimiento desmesurado de la sociedad industrializada (Illich, 1974). En este contexto, la educación será el instrumento que permita a la persona ser autónoma frente a las necesidades artificiales, y así se refleja en la Agenda 2030 cuando se plantea como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ODS 4, y eje central para conseguir otros cinco (Longueira, Bautista-Cerros y Rodríguez, 2018; UNESCO, 2016).

Por último, recordar el origen de las necesidades naturales y artificiales que estableció Ferrer i Guardia (1908). Ferrer i Guardia consideraba que las necesidades naturales tienen su origen en la razón natural, mientras que las segundas encuentran su etiología en la razón artificial, aquella que sigue un «deber abstracto», ajeno o contrario a las necesidades naturales. En este contexto, opinamos que la educación deberá seguir el principio rector de la razón natural, por lo que deberá apoyar y fomentar aquellas necesidades ineludibles para el ser humano, necesidades que generan bienes de intercambio, y no de consumo (Illich, 1974). Hemos de ser conscientes de que, en la actualidad, son agentes externos al medio natural del ser humano los que están creando necesidades artificiales, anulando, en muchas ocasiones, la voluntad, la salud o la moral, e impidiendo transitar hacia necesidades más sostenibles.

En suma, es necesario acordarse del pasado para poder avanzar en el futuro, la educación para el desarrollo sostenible necesita tiempo para analizar qué sucedió en el pasado y reflexionar y actuar en el presente para poder progresar y mejorar en el futuro. La reflexión sin la acción y la acción sin la reflexión, en el momento actual, es más que insuficiente, es grave.

Se necesita «educar para el desarrollo sostenible», pero ¿cómo se está contemplando desde el currículum oficial?

### 3. BREVE APROXIMACIÓN AL CURRÍCULUM OFICIAL Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Permítanos el lector hacer una pequeña revisión de la normativa española en materia de educación, para analizar la presencia de la educación para el desarrollo sostenible. La Ley Orgánica 2/2006 en su artículo 2.f) establece entre sus fines la formación en valores que propicien el respeto hacia «el desarrollo sostenible» (LOE, 2006: 17165). La posterior modificación de la LOE, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en su preámbulo referencia que el principal riesgo de la sostenibilidad es la «fractura

del conocimiento» (LOMCE, 2013: 97859). Referente al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria únicamente se refiere, de manera superficial, al desarrollo sostenible en el artículo 10.3, donde se describe que el currículum de educación primaria, deberá incorporar «elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible...» (Real Decreto 126/2014: 19356), y en el anexo 1, cuando describe los contenidos y estándares de aprendizaje evaluables de la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, Bloque 4, «Materia y energía»; y en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del Bloque 2, «El mundo en que vivimos», de la asignatura de Ciencias Sociales, es donde se hace referencia a la educación para el desarrollo sostenible.

Respecto al Real Decreto 1105/2014, que regula el currículum de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato, se encuentra recogido en el artículo 6.2 que los currículos de estas etapas «incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente...» (Real Decreto 1105/2014, 2015: 174). Asimismo, se encuentran recogido en los contenidos criterios de evaluación y/o estándares de aprendizaje de las asignaturas de Biología y Geología, Ciencias aplicadas a la Actividad Profesional, Diseño, Economía, Física y Química, Geografía e Historia, Geología, Tecnología, Ciencias de la Tierra y el Medioambiente, Tecnología Industrial.

Desde esta primera aproximación se sacan dos conclusiones fundamentales: la primera de ellas es que la educación para el desarrollo sostenible parece estar olvidada en los primeros niveles del sistema educativo, donde las necesidades naturales son más fuertes que las necesidades artificiales, y, por consiguiente, desde la educación se podría trabajar en el fortalecimiento de la autonomía, el desarrollo de una libertad interna y el germen de un espíritu comunitario, que hiciera más resistente a la persona cuando empezasen a surgir las primeras necesidades artificiales. Por otro lado, en segundo lugar y siguiendo la argumentación de la ponencia, se podría considerar que en el marco educativo español actual, desde la visión normativa más estricta, se ve el ámbito de conocimiento de la Educación para el desarrollo sostenible como un ámbito de educación general. De ello se deduce que no se contempla como un ámbito de conocimiento «que aporta valores educativos comunes vinculados al carácter propio y al sentido propio de la educación», es decir, como un «ámbito general de educación» (Longueira, Bautista-Cerros y Rodríguez, 2018).

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZNAR, P. y BARRÓN, Á. (2017). «El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 25-53.
- ESCUELA BARBIANA (1967). *Carta a una maestra* (1970 ed.). Florencia: Colección navidad.
- FERRER I GUARDIA, F. (1908). *La escuela Moderna* (2002 ed.). Barcelona: Fabula TusQuets.
- FREIRE, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trans.). México: Siglo XXI.
- ILICH, I. (1974). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* de 4 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158- 17207.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE* 10 de diciembre de 2013. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921.
- LOBROT, M. (1966). *Pedagogía Institucional* (R. Masera, Trans.). Buenos Aires: Humanitas.
- LONGUEIRA, S., BAUTISTA-CERRO RUIZ, M.J., y RODRÍGUEZ, J.A. (2018). «La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente». *XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Consultado 24 de abril de 2018, <https://eventos.ull.es/15013/files/xxxvii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion.html>.
- NEILL, A. (1960). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. (F.M. Torner, Trans. 1984 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- PNUD (2016). *Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todos*. Obtenido 25 de abril de 2018, de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>.
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria (*BOE* de 1 de marzo de 2014).
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato (*BOE* de 3 enero de 2015).
- UNESCO (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. Obtenido 23 de abril 2018 de [unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300s.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300s.pdf).



UNITED NATIONS. *The Millennium Development Goals Report 2015*. Consultado 25 de abril de 2018, [http://www.un.org/millenniumgoals/2015\\_MDG\\_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf).

VÁSQUEZ, A. y OURY, F. (1974). *Hacia una pedagogía del siglo xx*. México: Siglo XXI.

# DESARROLLO SOSTENIBLE Y POLÍTICAS SOCIALES FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL

ROBERTO MORENO LÓPEZ  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## RESUMEN

Diversos países y regiones de la Unión Europea tras el paso de la crisis han puesto encima de la mesa la puesta en marcha de procesos legislativos que garanticen el acceso a recursos básicos de la población con menos recursos. Los umbrales de pobreza en la Unión Europea y especialmente en España aún distan mucho de ser adecuados a sociedades teóricamente desarrolladas y encajadas en sistemas de bienestar modernos. Buena parte de la población no tiene asegurados los derechos básicos para acceso a los recursos. Desempleados de larga duración e incluso trabajadores empobrecidos a pesar de estar en situación activa nos llevan a profundizar en las condiciones de la población y la violación de los derechos humanos más básicos en la España de hoy. El análisis de las propuestas de garantías de rentas de inserción, rentas básicas en los diferentes territorios nos acerca a una base legal y social que asegure las condiciones mínimas de desarrollo humano en nuestras regiones.

PALABRAS CLAVE: desarrollo sostenible, garantía de rentas, pobreza, exclusión social.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce en su artículo 22 que «toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad». Entre los derechos económicos, sociales y culturales a los que alude este artículo se encuentra el reconocido en el art. 25.1, que dispone que «toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad».

La Unión Europea en su artículo 34.3 de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea dicta que «con el fin de combatir la exclusión social y la pobreza, la Unión reconoce y respeta el derecho a una ayuda social y a una

ayuda de vivienda para garantizar una existencia digna a todos aquellos que no dispongan de recursos suficientes, según las modalidades establecidas por el Derecho comunitario y las legislaciones y prácticas nacionales». La comunidad internacional ha decidido poner en marcha una obra de gran envergadura que asegure, por fin, el bienestar de la humanidad. Con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se fija diecisiete objetivos y ciento sesenta y nueve metas. Esto supone un plan de acción poniendo en el centro a las personas, el planeta y la prosperidad, con la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia. En este sentido los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se perfilan en un marco conceptual y normativo en el que se debe afirmar y conformar el principio del desarrollo sostenible. Su proclamación será, con toda seguridad, el último escalón en la evolución que viene experimentado, desde hace tiempo, este concepto (Barrado, 2016)

Explicaría, también, el concepto de desarrollo sostenible como un concepto jurídico cuyo valor normativo puede tener una pluralidad de manifestaciones desde su consideración como un principio jurídico ya sea de naturaleza sustantiva o procedimental, como un concepto jurídico de naturaleza intersticial o incluso como un derecho humano. Y, además, permitiría concebir la noción de desarrollo sostenible como un marco metodológico para la creación y aplicación de políticas públicas y normas jurídicas internacionales que proporciona un conjunto de herramientas discursivas, argumentativas, analíticas, sustantivas, procedimentales e interpretativas que pueden contribuir a sintetizar, relacionar, fertilizar, armonizar e integrar los diferentes aspectos vinculados con tal objetivo (Rodrigo, 2012).

Desde hace tiempo consideramos que los ODM eran un desafío, no sólo para los países en desarrollo, sino también para los países desarrollados y la comunidad internacional en general, ya que, por primera vez, se tomaron compromisos para proporcionar medios para apoyar su implementación y realización. Esto mismo se puede proclamar de los ODS. En verdad, la Agenda para el 2030 se presenta de una forma mucho más ambiciosa y se tienen en cuenta muchos más elementos del desarrollo sostenible. Sin duda, «los ODS recogen el testigo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (...). A diferencia de los ODM, que abordaban problemas sociales, los ODS establecen metas en las tres dimensiones del desarrollo sostenible: social, económica y ambiental. Es más, los ODM iban dirigidos únicamente a los países en desarrollo, pero los ODS se aplicarán a todos los países» (Barrado, 2016: 11).

Por su parte, la Constitución española atribuye a los poderes públicos la obligación de fomentar medidas de empleo y de establecer prestaciones económicas que aminoren los efectos de la exclusión en los más desfavorecidos, promoviendo las condiciones para que la igualdad en todas sus esferas se haga real y efectiva. En relación con la legislación de carácter regional, el Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha establece en su artículo 4.1 que «los derechos, libertades y deberes fundamentales de los ciudadanos de Castilla-La Mancha son los establecidos en la Constitución». Asimismo, el apartado 2 del referido

artículo insta a los poderes públicos regionales a «promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social de la región».

Diversos países del entorno español han ido generando procesos de reconocimiento de lo que podemos considerar como «mínimo vital». El derecho fundamental al mínimo vital fue reconocido en 1992 en Alemania como un derecho que se deriva de los principios de Estado social de derecho, dignidad humana y solidaridad, en concordancia con los derechos fundamentales a la vida, a la integridad personal y a la igualdad en la modalidad de decisiones de protección especial a personas en situación de necesidad manifiesta. El objeto del derecho fundamental al mínimo vital abarca todas las medidas positivas o negativas constitucionalmente ordenadas, con el fin de evitar que la persona se vea reducida en su valor intrínseco como ser humano debido a que no cuenta con las condiciones materiales que le permitan llevar una existencia digna. Y, aunque esta cuestión no la encontramos recogida entre los derechos fundamentales de la Constitución española, sí es cierto que figura el reconocimiento del derecho a la vida y a la integridad física y moral, entre ellos, en su artículo 15.

Desde hace algunas décadas se viene planteando desde diferentes ópticas una propuesta como la de la Renta Básica de Ciudadanía (RBC)<sup>1</sup>. El debate sobre esta propuesta se ha desarrollado y se sigue desarrollando principalmente en países del ámbito europeo, más concretamente en países del centro y el norte de Europa. En el Estado español, aunque con un desarrollo más limitado, este debate también se está abriendo paso, sobre todo a partir de finales de los 90, con la aparición de materiales que trabajaron y defendieron esta idea. Progresivamente y a través de diversos agentes sociales y políticos se han planteado diferentes posiciones y opiniones al respecto. La reciente puesta en marcha en abril 2009 de una subcomisión de trabajo para debatir sobre la RBC en el Congreso de los Diputados es un ejemplo de lo apuntado en las líneas precedentes (Márquez, 2009). Actualmente nos encontramos en pleno debate sobre renta mínima en el Congreso de los Diputados a propuesta de los sindicatos Comisiones Obreras y Unión General de Trabajadores.

---

<sup>1</sup> Siguiendo la definición que propone la Red Renta Básica en el cuarto artículo de sus estatutos sería un ingreso pagado por el Estado, como derecho de ciudadanía, a cada miembro de pleno derecho o residente de la sociedad, incluso si no quiere trabajar de forma remunerada, sin tomar en consideración si es rico o pobre, o dicho de otra forma, independientemente de cuáles puedan ser las otras posibles fuentes de renta, y sin importar con quién conviva (Red Renta Básica, 2001).

### 1.1. RENTAS MÍNIMAS Y GARANTÍAS DE INGRESOS

La crisis económica que ha sufrido la población y la economía española ha afectado de forma severa a través de fenómenos como el desempleo, la reducción del consumo, las ejecuciones hipotecarias, las dificultades de afrontar los gastos básicos de vivienda y alimentación, entre otros. En un marco como éste, las rentas mínimas de inserción de las comunidades autónomas sirvieron para un número importante de hogares como la última respuesta pública para la garantía de ingresos. Cabe destacar que estas prestaciones se caracterizan, en el caso español, por la insuficiencia tanto de importe como de cobertura (Sanzo, 2009; Laparra y Ayala, 2009; Malgesini 2014). La mayor parte de los estados miembros de la Unión Europea tienen sus propios programas de renta mínima. Según la Comisión Europea (European Commission, 2006), estos programas tienen el objetivo de garantizar ingresos a los hogares y de facilitar la inserción laboral de sus miembros. En el caso español, las RMI se sitúan como el último elemento de una red de seguridad pública dispersa y jerarquizada según la relación pasada y presente con el mercado de trabajo formal, donde la intensidad protectora de la prestación está directamente relacionada con la relación anterior de la persona beneficiaria con el mercado de trabajo (Sarasa, Almeda y Obiols, 2000; Moreno, 2006; Arriba, 2011; Malgesini, 2014).

La característica más común en las rentas mínimas de inserción es que las prestaciones se establecen a un nivel muy bajo, hecho que se comparte con otras prestaciones de carácter asistencial (Rodríguez, 2013). Como plantea Sanzo, (2005) en la mayoría de las ocasiones éstas no son adecuadas para cubrir las necesidades más básicas de las personas. En este sentido, el sistema español de ingresos mínimos garantizados no estaría cumpliendo con el principio de suficiencia. Conviene destacar también que las diferencias en la prestación entre las diversas comunidades autónomas son importantes y que hay una relación inversa entre la tasa de pobreza y la tasa de cobertura de la prestación (Gutiérrez, 2014). Además, son relevantes las disparidades que existen en cuanto a los requisitos de acceso y de duración de la prestación. (Ballester y Garriga, 2015).

En las modernas democracias liberales el orden político está legitimado por las decisiones de sus ciudadanos libres y responsables. La ciudadanía es, principalmente, un estatus conformado por el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes. La no discriminación para el acceso a los recursos básicos para el desarrollo constituye la condición necesaria y suficiente de la ciudadanía. En el caso contrario los titulares de derechos permanecen en una situación de precariedad expresada como déficit de ciudadanía. (Moreno 2003).

## 2. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los diferentes modelos de garantía de rentas o rentas garantizada de ingresos que se están implementando en el territorio nacional pueden ser un modelo de acceso a los derechos fundamentales de los ciudadanos y de cobertura de las necesidades básicas por parte de las instituciones públicas de forma que el conjunto de la ciudadanía pueda tener en igualdad de condiciones asegurados los derechos fundamentales recogidos a lo largo de la legislación internacional, europea, nacional y regional, como hemos enumerado a lo largo de nuestro trabajo.

En el caso castellanomanchego tiene especial relevancia por la situación socioeconómica de la propia región. A lo largo de nuestro trabajo hemos constatado algunos de los indicadores económicos, de empleo, sociales y de cobertura más relevantes que presentan una realidad alejada de los cánones y compromisos adquiridos por las diferentes instituciones públicas. El Plan Integral de Garantías Ciudadanas puesto en marcha el pasado año en la región puede suponer un paso hacia la aprobación e implementación de un sistema de rentas garantizadas que permita a la población castellanomanchega cubrir las necesidades básicas de los hogares. Empleo, vivienda, educación y prestaciones sociales son los elementos que vertebran cualquier propuesta de protección social de la ciudadanía.

Este trabajo constata la necesidad de la puesta en marcha de un sistema de protección transversal del conjunto de las familias e individuos castellanomanchegos y que permita reducir las actuales tasas de pobreza y riesgo de pobreza de forma que las perspectivas de futuro puedan ser alentadoras para el conjunto de la población.

### 3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRADO, C.M.D. (2016). «Los objetivos de desarrollo sostenible: un principio de naturaleza incierta y varias dimensiones fragmentadas». *Anuario Español de Derecho Internacional*, 32, 9-48.
- BALLESTER, R., y GARRIGA, A. (2015). «De la reforma de la Renta Mínima de Inserción catalana a la Renta Garantizada de Ciudadanía: ¿un cambio de paradigma?». *Revista de Economía Crítica*, 20, 23-43.
- BERTOMEU, M.J. y RAVENTÓS, D. (2006). «El derecho de existencia y la Renta Básica de ciudadanía: una justificación republicana (1)». *Renta Básica Ciudadana SP*, 47.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). *Communication concerning a consultation on action at EU level to promote the active inclusion of the people furthest from the labour market*, COM (2006) 44.
- LAPARRA, M. y AYALA, L. (2009). *El Sistema de Garantía de Ingresos Mínimos en España y la respuesta urgente que requiere la crisis social*, Madrid: Cáritas/Foessa.
- MALGESINI, G. (2014). *Informe sobre los sistemas de rentas mínimas en España*. Madrid: EMIN. [http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/1410503349\\_emin\\_informe\\_septiembre\\_2014.pdf](http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/1410503349_emin_informe_septiembre_2014.pdf).
- MÁRQUEZ, G.M. (2009). Sobre la viabilidad social, política, técnica y económica de la renta básica de ciudadanía. *Revista de Economía Crítica*, 8, 96-111.
- MORENO, L. (2003). «Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar». *Documento de trabajo*, 3, 08.
- MORENO, L. (2006). «España y el bienestar mediterráneo», *Unidad de Políticas Comparadas (CSIC) Documento de Trabajo* 06-10.
- RED RENTA BÁSICA (2001). Estatutos de la Asociación Red Renta Básica, en <http://www.nodo50.org/redrentabasica/textos/index.php?x=1>.
- RODRIGO HERNÁNDEZ, Á.J. (2012). «El principio de integración de los aspectos económicos, sociales y medioambientales del desarrollo sostenible». *Revista Española de Derecho Internacional*, 64(2), 133-161.
- RODRÍGUEZ, G. (2013). *Valoración de la implementación de la Recomendación sobre Inclusión Activa de la Comisión Europea. Un informe sobre políticas nacionales-España*. European Commission.

- SANZO, L. (2005). «La introducción de la renta básica en España». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23, 2, pp. 123-149.
- SARASA, S., ALMEDA, E. y OBIOLS, D. (2000). «Estado, sociedad civil y rentas mínimas de inserción». *Documento de Trabajo* 00-09, Unidad de Políticas Comparadas/CSIC.





# LAS COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD COMO ARGUMENTO –O ALGO MÁS– PARA FORMAR EN EL PRESENTE

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ  
MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ SERRANO  
*Universidad de Salamanca*

## RESUMEN

Al hilo de lo indicado en la ponencia desde el comienzo: «Urge un compromiso inmediato y a largo plazo que gravite sobre el conocimiento científico y tecnológico, pero éticamente guiado, de los retos que deben encauzar el desarrollo sostenible», marcamos algunas líneas, conceptuales y competenciales, por las que encauzar el pensamiento y la acción educativa. Presentamos formas de justificar el desarrollo sostenible en Teoría de la Educación, y maneras de concretarlo a través de un mapa de competencias en sostenibilidad en la educación superior para las titulaciones de educación.

PALABRAS CLAVE: sostenibilidad, ética, competencias.

## 1. PLANTEANDO EL TEMA DESDE LA NECESARIA INTERDEPENDENCIA DEL SER HUMANO CON EL RESTO DE SERES VIVOS

Una Teoría de la Educación atenta al momento presente no debería pasar por alto la necesidad de construir un conocimiento pedagógico, científico y tecnológico que medie en la interdependencia vital del ser humano con el resto de seres vivos. El desarrollo de un conocimiento pedagógico debe ir en coderiva con el conocimiento de las ciencias de la vida, de la «vida en la Tierra», tal y como rotula la ponencia, buscando una postura que revise y sobrepase los supuestos clásicos antropológicos, sin llegar a introducir a la especie humana en posturas biocéntricas igualadoras. Todo ello significa aunar pedagogía y biodiversidad desde una fundamentación ética, y desde la justificación de un humanismo científico que considere al ser humano perteneciente al mundo de la vida.

No estamos planteando una Teoría de la Educación al margen de la tecnología ni del progreso científico. Lo uno y lo otro ponen al ser humano en disposición de alcanzar su liberación y su desarrollo. Lo que sí planteamos es la necesidad de revisar el sentido y los cauces por los que avanza el progreso tecnológico y el derivado actuar humano, fundamentado en una ética ecológica, que nos derive en una pedagogía ética no meramente ambientalista, y sí de corte social, como no puede ser de otra manera, porque no hay proceso educativo que no sea pro-

ceso social, y porque toda valoración y uso que hagamos de las cosas, incluida la naturaleza, es un hecho social.

Construir el desarrollo sostenible desde la Teoría de la Educación implica superar posicionamientos antropológicos de civilización y de progreso, cuya referencia, diríamos que única, es el ser humano, y cuya principal actuación se refleja en el dominio de la Tierra y del resto de manifestaciones de vida. Una postura que se apoya, a modo de catarsis exculpatoria, en ambientalismos vacíos de contenido, fuertemente antropocéntricos, asentados en planteamiento utilitaristas de la sostenibilidad humana, y cuyos efectos quedan reducidos, en las políticas sociales y en las teorías educacionales, a medidas instrumentalistas que buscan corregir acciones sueltas e inconexas, pero sin entrar en estilos y modos de vida que no se llegaran ni a cuestionar, como consecuencia de una base ética diseñada exclusivamente para el ser humano.

A tal efecto, la pedagogía ética que hemos construido es insuficiente. Por el contrario, pensamos que la pedagogía, como base de un desarrollo sostenible, debe argumentarse, si se nos permite la expresión, promoviendo un cambio en las reglas del juego, entendidas como formas de construir conciencias, mentalidades y pareceres más altruistas hacia cualquier forma de manifestación de vida, no sólo hacia la vida humana; capaz de ayudar a construir nuevas percepciones de la vida, de la Tierra; en definitiva, de lo real, de una nueva forma de percibir, estar y ser en y con la Tierra. La idea de propiedad sobre la que hemos fundamentado muchos de los planteamientos antropológicos a la hora de construir identidades y de solidificar procesos de humanización se ha vuelto insoportable. Por el contrario, hemos de argumentar una Teoría de la Educación apoyada en la idea de vida, donde el ser humano no es ya tanto el propietario, sino un ser vivo más. Otra forma de hacerlo no es posible, o no debiera serlo.

Aun así, en ese proceso de humanización, las posturas antropocéntricas no deben desaparecer. Nos explicamos. Si bien apostamos por desplazar al ser humano como un ser propietario de, y como único sujeto de derechos, no proponemos una Teoría de la Educación apoyada en biocentrismos indiferenciadores (Sosa, 2000). Al contrario, y coincidiendo plenamente con lo propuesto en la ponencia, abogamos, por imperativo pedagógico y por forma social del proceso educativo, por plantear los procesos de humanización sostenible desde un antropocentrismo débil, sabio a nuestro parecer, pues hay escasa posibilidad de interdependencia y pacto con lo natural más allá de la sociabilidad del ser humano.

Ello obliga a plantear las bases éticas de la Teoría de la Educación más allá del uno y del otro, más allá de construir discursos pedagógicos de convivencia con los otros, más allá de plantear pedagogías donde estemos ligados los unos a los otros, sin un mínimo común de interdependencia con el resto de seres vivos, contemplando no sólo al *alter ego*, sino también a lo otro, *alterum*, que nos acoge y con quien también compartimos vida. Pensamos que algunas de las concepciones éticas contemporáneas sobre las que argumentamos parte de nuestra Teoría de la Educación –ética de la alteridad, del cuidado, de la compasión, etc.– son válidas

en el planteamiento, pero insuficientes en el recorrido para justificar un desarrollo humano sostenible que nos permita plantear un aprendizaje que compagine juicios, sentimientos, vínculos, emociones y acciones morales en relación con lo otro. Éticas antropocéntricas, sabias o débiles, a las que añadimos un componente ecológico fuerte y una honda sensibilidad ambiental.

## 2. FORMACIÓN SUPERIOR Y COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD: ALGUNOS AVANCES DESDE EL PROYECTO EDINSOST<sup>1</sup>

Siguiendo lo indicado por la ponencia: «Actualmente existen diferentes proyectos de investigación que indagan sobre la posibilidad y viabilidad de insertar la sostenibilidad en el currículo y, de una forma más global, en la educación», presentamos los objetivos generales de uno de esos proyectos, y algunos resultados ya conseguidos que conciernen al mapa de competencias en sostenibilidad para las titulaciones de educación<sup>2</sup>.

Partimos de una premisa: corresponde a la formación universitaria ofrecer el mayor abanico de perspectivas posibles a la hora de formar competencialmente a los futuros egresados; educar es proporcionar perspectivas, y una formación académica y humana requiere, desde las competencias, situar a los estudiantes ante el mayor elenco posible de perspectivas. O dicho de otra forma, retomando lo que ya Aristóteles y numerosos filósofos dijieran: existen acciones técnicas y acciones prácticas, unas que sólo valen en función del fin que encierran; las otras que valen por sí mismas porque dejan entrever un bien vital en sí mismo. Un futuro egresado debe estar preparado desde ambas posiciones; ambas colindan pero no son lo mismo, y de lo que se trata es de argumentar, desde la pedagogía, la necesidad de incluir competencias en sostenibilidad –acciones prácticas–, en los currículos universitarios.

Competencias en donde también deben tener cabida, a partir de lo enunciado en el epígrafe anterior, las perspectivas sobre el mundo de la vida y un sentido amplio de biodiversidad, hasta alcanzar una perspectiva sostenible de la vida, aunque lo hagamos desde los contextos diferenciales de cada una de las titulaciones. Como señala la ponencia: «Si las instituciones de educación superior no están preocupadas y ocupadas en alcanzar una comprensión sistémica

---

<sup>1</sup> EDU2015-65574-R Educación e innovación social para la sostenibilidad. Formación en las universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad.

<sup>2</sup> Parte de este resultado ya ha sido presentado en Symposium on «Universities and the sustainable development goals». Catalysing change on research and teaching practices. Manchester Metropolitan University. 10th-11th April 2018 (ALBAREDA-TIANA *et al.* 2018).

de nuestro mundo y aprovechar todas las capacidades disponibles para hacer frente a las crisis actuales, si no formamos personas capaces de hacer de éste un mundo mejor o al menos vivible ¿Qué tipo de formación estamos ofreciendo?».

Esa preocupación nos viene ocupando durante estos últimos años a un nutrido grupo de profesores, provenientes de diez universidades, que buscamos en el proyecto EDINSOST avanzar en la innovación educativa en educación para el desarrollo sostenible para dotar a los futuros titulados de las competencias necesarias al objeto de vehicular el cambio hacia una sociedad más sostenible. Entre sus objetivos, uno de ellos es el de «definir el mapa de sostenibilidad de las titulaciones participantes y establecer el marco que facilite su integración en los estudios de manera holística».

Partimos de las competencias en sostenibilidad (CRUE, 2012), enunciadas en la ponencia, y la rúbrica de evaluación de competencias genéricas, utilizada para evaluación de proyectos de *Service-Learning* (Fuertes y Albareda, 2014). Dividimos cada competencia en las tres dimensiones de la sostenibilidad, y para cada dimensión se definieron una o más unidades de competencia, que se construirían usando los niveles de competencia de la pirámide de Miller simplificada (Miller, 1990) –los niveles Demostrar + Hacer se juntarían en un único nivel de competencia–. La metodología se enmarca en un enfoque cualitativo de corte interpretativo.

La construcción del mapa para las titulaciones de educación se llevó a cabo en tres fases:

- 1.<sup>a</sup> fase: trabajo de recopilación. En esta fase se relacionaron todas las competencias genéricas y transversales de todas las memorias de los cuatro grados (infantil, primaria, Pedagogía y Educación Social) y un postgrado (Formación del Profesorado), con las competencias en sostenibilidad de la CRUE. También se revisaron las competencias en sostenibilidad para profesionales de la educación de diferentes estándares internacionales que no pasamos a citar. Cada grado o postgrado de cada universidad elaboró su propio mapa de competencias. En total se elaboraron 19 mapas diferentes. Esta etapa de recopilación fue de dispersión con la intención de ser lo más exhaustivos posibles y no dejarnos ninguna competencia transversal de sostenibilidad sin incluir.
- 2.<sup>a</sup> fase: trabajo de compilación por titulaciones. Una vez obtenidos los 22 mapas de competencias de las diferentes universidades implicadas se realizó un trabajo de síntesis y compilación por grados y postgrados, consiguiendo de esta manera cinco mapas finales.
- 3.<sup>a</sup> fase: trabajo de compilación entre todas las titulaciones de educación con la finalidad de obtener un instrumento operativo, sencillo y completo, que sirviera a cualquier titulación de educación. Se depuraron las competencias, desde un enfoque holístico, integrando las tres dimensiones de la sostenibilidad, como aconseja la Agenda 2030 (UN, 2015).

Mapa de competencias SOST de todos los grados y postgrados de Educación		
Competencias relacionadas	Dimensiones	Unidad de competencia
SOST 1- Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.	Holística	1.1. Comprende el funcionamiento de los sistemas naturales, sociales y económicos, así como sus interrelaciones y problemáticas, tanto a nivel local como global.
		1.2. Posee reflexión crítica y creatividad, aprovechando las diferentes oportunidades que se le presentan (TIC, planes estratégicos, normativas, etc) en la planificación de un futuro sostenible.
SOST 2- Utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.	Holística	2.1. Diseña y desarrolla actuaciones, tomando decisiones que tienen en cuenta las repercusiones ambientales, económicas, sociales, culturales y educativas para mejorar la sostenibilidad.
SOST 3- Participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.	Holística	3.1. Promueve y participa en procesos comunitarios que fomentan la sostenibilidad.
SOST 4- Aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.	Holística	4.1. Es coherente en sus actuaciones, respetando y valorando la diversidad (biológica, social y cultural) y comprometiéndose con la mejora de la sostenibilidad.
		4.2. Promueve una educación en valores orientada a la formación de una ciudadanía responsable, activa y democrática.
Niveles de dominio (según la pirámide de Miller simplificada)		
Nivel 1. SABER	Nivel 2. SABER CÓMO	Nivel 3. DEMOSTRAR + HACER
1.1.1. Conoce el funcionamiento de los sistemas naturales, sociales y económicos y las mutuas relaciones entre ellos.	1.1.2. Analiza y comprende las relaciones entre los sistemas naturales y los sistemas sociales y económicos.	1.1.3. Es capaz de imaginar y prever las repercusiones que los cambios producidos en los sistemas naturales provocan en los sistemas sociales y económicos y entre sí.
1.2.1. Conoce procedimientos y recursos para integrar la sostenibilidad en los proyectos educativos.	1.2.2. Analiza y aprovecha las oportunidades que se presentan en los contextos educativos para planificar proyectos sostenibles.	1.2.3. Aporta, con sentido crítico y creativo, soluciones a los proyectos educativos con el fin de planificar un futuro sostenible.
2.1.1. Tiene conocimientos básicos para identificar los posibles impactos socioambientales derivados de actuaciones educativas.	2.1.2. Sabe cómo desarrollar actuaciones educativas que minimicen impactos socioambientales negativos.	2.1.3. Diseña y desarrolla actuaciones educativas en las que tiene en cuenta los impactos negativos socioambientales e incorpora medidas de mitigación.
3.1.1. Se reconoce como parte integrante de su entorno y conoce programas educativos comunitarios que fomentan la participación y el compromiso en la mejora socioambiental.	3.1.2. Sabe desenvolverse de manera satisfactoria en proyectos educativos comunitarios, fomentando la participación.	3.1.3. Diseña y lleva a cabo actividades socioeducativas en procesos comunitarios participativos que promueven la sostenibilidad.
4.1.1. Conoce los principios éticos de la sostenibilidad y la importancia del respeto a la diversidad en la intervención educativa.	4.1.2. Comprende e integra los principios éticos de sostenibilidad en sus acciones, considerando la naturaleza un bien en sí mismo y transmitiendo la importancia de la educación para un cambio en la relación del ser humano con el medio social y cultural.	4.1.3. Es capaz de diseñar y/o gestionar proyectos educativos tomando en consideración la ética ecológica, para mejorar la calidad de vida y promover el bien común.
4.2.1. Considera la promoción del desarrollo humano, integral y sostenible, como una finalidad fundamental de la formación ciudadana.	4.2.2. Analiza críticamente y valora las consecuencias que su actuación personal y profesional puede tener en el desarrollo integral de los educandos y en la promoción de un desarrollo humano sostenible.	4.2.3. Diseña y desarrolla propuestas de intervención educativa que integren valores de sostenibilidad y redunden en la justicia y el bien común.

### 3. CONCLUSIÓN

Desde una fundamentación ética superadora de posicionamientos exclusivamente humanos, y en base a una mirada social de la interdependencia vital del ser humano con el resto de seres vivos, aportamos un mapa como instrumento de formación y guía de competencias por y para la sostenibilidad. En base a este mapa, las prioridades formativas de los estudiantes de titulaciones en educación se centrarían en la necesaria contextualización sobre el alcance de sus acciones y la utilización de los recursos, la efectiva participación en el entorno y la construcción de unos principios y valores propios sobre la sostenibilidad, para su aplicación personal y/o profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBAREDA-TIANA, S. *et al.* (in press). (2018). «The EDINSOST Project: Implementing the Sustainable Development Goals at University level». In Walter LEAL FILHO, Fátima ALVES, Ulisses AZEITEIRO, Evangelos MANOLAS. *Universities as Living Labs for Sustainable Development: Supporting the Implementation of the Sustainable Development Goals - Volume 2*. World Sustainability Series. Springer.
- CRUE-Sustainability (2012). Guidelines for the inclusion of Sustainability in the Curriculum, available at: [http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices\\_Ingles\\_Sostenibilidad\\_Crue2012.pdf](http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Ingles_Sostenibilidad_Crue2012.pdf).
- FUERTES, M.T. y ALBAREDA, S. (2014). «Evaluación de competencias genéricas en sostenibilidad y responsabilidad social universitaria», en M.E. DEL VALLE (coord.), *Experiencias en Docencia Superior*. Madrid, Asociación cultural y científica Iberoamericana, 221-242.
- MILLER, R.E. (1990). «The assessment of clinical skills, competence, performance». *Academic medicine*, 65 (9), 63-67.
- SOSA, N.M. (2000). «Ética Ecológica. Entre la falacia y el reduccionismo». *Laguna. Revista de filosofía*, 7, 307-327.
- UNITED NATIONS (UN) (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015.





# EL CAMBIO CLIMÁTICO: UN VECTOR DE OPORTUNIDAD PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

M.<sup>a</sup> ÁNGELES MURGA-MENOYO  
UNED

## RESUMEN

Este trabajo llama la atención sobre la encrucijada que abre el cambio climático, entendida como oportunidad, y propone una educación para el desarrollo sostenible en cuyo entramado más radical, como base del proceso educativo, se encuentra el concepto de 'cuidado de sí', fusión de *logos* y *pathos*, en su triple dimensión: cuidado de sí mismo (persona), cuidado de la comunidad humana (sociedad), cuidado de la comunidad de vida (naturaleza). La clarificación terminológica sigue la estela de la tradición filosófica y las aportaciones del pensamiento ambiental; de ella se derivan consideraciones educativas.

**PALABRAS CLAVE:** cambio climático, educación de calidad, persona-sociedad-naturaleza, 'cuidado de sí', educación para el desarrollo sostenible.

## 1. PLANTEAMIENTO

Premisa inicial de la argumentación que se presenta es considerar que toda alternativa crítica a la hoy educación dominante, cualquiera que sea su adjetivación, debe situar el foco de atención en las coordenadas persona-sociedad-naturaleza y estar fundamentada en la fusión de *logos* y *pathos*, a partir de una epistemología sistémico-compleja y una axiología propia de la ética ambiental (Murga-Menoyo y Novo, 2017).

En este marco, el fenómeno sistémico planetario conocido como 'cambio climático' ofrece un vector de oportunidad para avanzar hacia una educación de calidad, acorde con las necesidades sociales más perentorias. En el entramado del proceso formativo, y como mimbre guía, se encuentra el 'cuidado de sí', con tres dimensiones interrelacionadas: cuidado de sí mismo (persona), cuidado de la comunidad humana (sociedad), cuidado de la comunidad de vida (naturaleza), con claras implicaciones para la educación. Los apartados que estructuran el texto recogen algunos argumentos que avalan esta tesis.

## 2. EL CAMBIO CLIMÁTICO: LUPA Y OPORTUNIDAD

De entre las problemáticas que conforman la crisis ambiental de nuestros días, el cambio climático es, sin duda, la de mayor gravedad, por su complejidad, múltiples efectos y previsible, aunque inciertas, consecuencias (IPCC, 2018; PNUD, 2016). En el desafío que plantea se encuentran todas las contradicciones y problemáticas socioecológicas actuales; nos ha cargado de argumentos para un cambio civilizatorio cualitativo, un cambio a mejor. Y sus ya apreciables efectos negativos sobre la economía y la sociedad, difundidos con creciente preocupación por los agentes internacionales, sitúan la lupa sobre las causas, apuntando propuestas no solo paliativas sino impulsoras, a medio plazo, de nuevos modelos sociales.

En esta situación,

es esencial reinventar un horizonte de esperanza. Trazar un proyecto vital comunitario en el que nos podamos reconocer como seres ecodependientes, co-creadores junto con la naturaleza, interrelacionados con ella para desarrollar la belleza y potencialidad de la vida en todas sus manifestaciones como eje primordial de nuestra existencia (...). Una esperanza que no es simple optimismo vacío sino una apuesta por la enorme capacidad creativa del ser humano (Novo, 2018: 1).

Por lo que respecta a la educación, las causas del cambio climático rigurosamente identificadas, y sus posibles soluciones, suponen un incentivo para la innovación. Se ve llamada a incluir entre sus finalidades y objetivos cambios sustanciales en los estilos de vida, orientando los comportamientos individuales hacia la prevalencia del ‘ser’ sobre el ‘tener’. Este efecto ‘lupa’ del fenómeno opera como motor de una educación entre cuyas prioridades se encuentre la buena vida, personal y colectiva, que nos aproxime al bienestar y la felicidad, individual y social, siempre en el horizonte del compromiso más radical de toda educación emancipadora.

Desde la perspectiva que adopta esta adenda, la mitigación del cambio climático será un efecto colateral derivado de avanzar en esa meta, que lleva aparejada, junto a una mayor calidad de vida, la profundización de la democracia, una mayor transparencia y un proyecto ciudadano por el bien de la comunidad; características todas ellas de la educación para el desarrollo sostenible en sus más genuinos enfoques y distintas denominaciones.

Nos encontramos ante un replanteamiento en profundidad de la educación, encaminado a la urgente formación de una ciudadanía que en un plazo cada vez más breve se verá impelida no solo a sustituir por otro el actual modelo de producción y consumo –obligada por su inviabilidad–, asumiendo el consiguiente más que probable decrecimiento económico y de bienes materiales, sino también a afrontar los procesos de adaptación a los ya visibles efectos perniciosos –económicos, sociales y para la salud– del cambio climático, fruto de un pasado que no es posible modificar.

La era del consumidor, tal como hoy le conocemos, está llegando a su fin, y «el papel actual de las escuelas tendrá que cambiar si queremos preparar a los estudiantes para reducir la velocidad –y sobrevivir– de la transición ecológica que se avecina» (Worldwatch Institute, 2017: 7). Esta meta supone un gran desafío en una sociedad como la nuestra, que ha sacralizado la comodidad y donde los incentivos para la acción son limitados al estar sujetos a lo que algunos autores han denominado «la tragedia de los horizontes», refiriéndose al hecho de que, aunque se requiere un gran esfuerzo actual, los logros se verán a largo plazo; además, los beneficios estarán distribuidos de manera generalizada.

Y, dado que nos enfrentamos a procesos potencialmente irreversibles, resulta obligado –para educadores y pedagogos, sin duda– tener en cuenta «la ética del tiempo»; es decir, la responsabilidad moral de adoptar oportunamente, evitando demoras injustificadas, las decisiones sobre problemas que afectan a la comunidad (Mayor Zaragoza, 1987). Como también lo es considerar el ‘cuidado de sí’ una hebra guía del proceso formativo; el análisis de este concepto permite apreciar su condición de crisol para la conjunción de *logos* y *pathos*, trama y urdimbre que, como en la fabricación de cualquier tejido, conforman el entramado de la educación.

### 3. EL ‘CUIDADO DE SÍ’: UNA TAREA POLIFACÉTICA

La tradición filosófica occidental sobre el ‘cuidado de Sí’ nos remonta a la Grecia clásica, cuando en el diálogo de Alcibíades, recogido por Platón, la *epimeleia heautou* (denominación del concepto) se consideraba condición de posibilidad del conocimiento de uno mismo y, a la vez, equivalente a ocuparse de la justicia y de la virtud, medios para el gobierno de los otros. Era, por tanto, un ejercicio prioritario para quienes estaban destinados a gobernar la ciudad.

Desde entonces, se han acuñado diferentes acepciones del término, algunas de las más significativas en el seno del helenismo clásico, el ascetismo cristiano o, más recientemente, los enfoques fenomenológicos y hermenéuticos de la filosofía (Oñate *et al.*, 2018). En el marco de estos últimos, Heidegger, Ricoeur y Foucault han realizado profundas reflexiones sobre el tema.

Disponemos, pues, de una rica tradición de siglos. Y, considerando las diferentes perspectivas, cabe afirmar que el sintagma ‘cuidado de sí’ es una noción polisémica que puede significar, igualmente, ‘cuidado de uno mismo’ (hacer ejercicio de lo que somos) y, también, ‘cuidado de los otros’ en la medida en que uno se siente miembro de su grupo social, abriga un sentimiento de pertenencia comunitario, se siente un ‘nos-otros’ (fraternidad, solidaridad). Y, a la vez, puede significar el ‘cuidado de lo otro’ al ampliarse ese sentimiento de pertenencia hasta hacerlo extensivo a toda la comunidad de vida –elementos bióticos y abióticos– que constituye la biosfera (identidad planetaria), propuesta esta última generalizada por el pensamiento ambiental.

Queda así esbozada la esencia compleja del concepto, con dimensiones complementarias y, por otra parte, facilitadora de la fusión de *logos* y *pathos*. El *logos* como pensamiento analítico-instrumental, que aboca a elegir racionalmente, con inteligencia (*logos*, elegancia, inteligencia, términos de una misma red semántica). El *pathos*, la afectividad, la capacidad de sentir, de ser afectado y de afectar; un modo de ser esencial que conforma la estructura óptica del ser humano.

De esta conjunción de *logos* y *pathos* emerge una nueva sensibilidad y un nuevo *ethos*, en el cual la razón «adquiere plena importancia como instauradora de lucidez, de criterios y de límites» (Boff, 2012: 29), mientras la fuerza vital opera como motor y la mirada se diversifica y complejiza. En un acertado símil, el propio Boff describe el constructo como un caudaloso río cuyo cauce construye su curso y garantiza que las aguas lleguen a la mar; ambas realidades, cauce y caudal, son necesarias y se complementan, pero lo singular del cuidado reside en las aguas a cuyo servicio existen los márgenes.

Se trata de un enfoque muy alejado del que asocia el término ‘cuidado’, especialmente si se expresa en plural, exclusivamente con actitudes y sentimientos; con ‘lo femenino’, propio de comportamientos para los que se requiere apenas algo más que dedicación y paciencia, muy alejados de las actividades fruto de la inteligencia y la fuerza creadora; es decir, las, por contraposición, atribuidas a los varones. E, igualmente, es un concepto de ‘cuidado de sí’ con significado bien distinto al que el consumismo de nuestros días le atribuye. La perspectiva que la adenda propone se nutre de la tradición filosófica y, sin negar la existencia de diferentes enfoques, advierte que en todos ellos implica un proceso de transformación personal, que aboca a la persona a la comprensión de lo que es, de su lugar en el mundo y de la responsabilidad moral que todo ello implica; un proceso que se realiza mediante el ejercicio de uno sobre sí mismo, con una doble dimensión: moral y física. Ambas deben y pueden ser cultivadas mediante la educación.

#### 4. NUTRIR EL ‘CUIDADO DE SÍ’ POR LA EDUCACIÓN

Desde la perspectiva esbozada, se justifica, como condición de posibilidad para el cultivo del ‘cuidado de sí’, la necesidad de comprender las interdependencias que vinculan la vida humana con el desarrollo humano, social y natural. Persona-sociedad-naturaleza conforman, en consecuencia, un triple eje a situar en la base de todo planteamiento educativo.

E, igualmente, se impone como finalidad de la educación fomentar el cuidado recíproco entre los humanos a la vez que un sentimiento profundo de conexión planetaria, adjetivo que explícitamente alude al espacio físico del planeta, recordándonos la pertenencia del ser humano a una única comunidad de vida y la necesidad de promover una ciudadanía enraizada en el ecosistema (Murga-Menoyo, 2018).

Aún hoy, la educación sigue siendo el más eficaz instrumento que la sociedad tiene a su alcance para que sus miembros puedan llegar a entender el ‘cuidado de sí’ como un viaje hacia el interior; un viaje permanente; un viaje ineludible en el empeño por lograr el tipo de ser humano que la sostenibilidad necesita.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOFF, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta
- EUROPEAN ENVIRONMENT AGENCY (2018). *National climate change vulnerability and risk assessments in Europe, 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://www.eea.europa.eu/publications/national-climate-change-vulnerability-2018>.
- IPCC (2018). *Special report on 1.5C - draft summary for policymakers*. [https://es.scribd.com/document/371415321/IPCC-special-report-on-1-5C-draft-summary-for-policymakers?secret\\_password=xlexc6JWYfplQn1LVaDe#from\\_embed](https://es.scribd.com/document/371415321/IPCC-special-report-on-1-5C-draft-summary-for-policymakers?secret_password=xlexc6JWYfplQn1LVaDe#from_embed).
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1987). *Mañana siempre es tarde*. Madrid: Espasa Calpe. Reeditado en 1988, Barcelona: Círculo de Lectores
- MURGA-MENOYO, M.A. y NOVO, M. (2017). «Sostenibilidad, desarrollo 'glocal' y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible». *TERI, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 55-78. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2915579/17342>.
- MURGA-MENOYO, M.A. (2018). «La formación de la ciudadanía en el marco de la Agenda 2030 y la justicia ambiental». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/9578/9755>.
- NOVO, M. (2018). Presentación. *Simposio Internacional: Reinventar el horizonte: ciencia y arte ante el cambio climático*, 18 y 19 de abril. /Fundación Ramón Areces/. Cátedra Unesco de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. UNED. Disponible en: <http://www.fundacionareces.es/fundacionareces/cargarAplicacionAgendaEventos.do?idTipoEvento=1&identificador=2132&nivelAgenda=2>.
- OÑATE, T.; HERNÁNDEZ NIETO, M.A.; ZUBÍA, P.O.; DÍAZ ARROYO, J.L.; ESCUTÍA, LI y LOMELÍ BRAVO, S. (eds.) (2018). *Hermenéuticas del Cuidado de sí: Cuerpo Alma Mente Mundo*. 2 Volúmenes. Madrid: Dykinson.
- PNUD (2016) *Reforzar la acción climática para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible*. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/poverty-reduction/undp-support-to-the-implementation-of-the-2030-agenda.html>.
- USGCRP (2017). *Climate Science Special Report: Fourth National Climate Assessment, Volume I* [WUEBLES, D.J., D.W. FAHEY, K.A. HIBBARD, D.J. DOKKEN, B.C. STEWART, AND T.K. MAYCOCK (eds.)]. U.S. Global Change Research Program, Washington, DC, USA. doi: 10.7930/J0J964J6. [https://science2017.globalchange.gov/downloads/CSSR2017\\_FullReport.pdf](https://science2017.globalchange.gov/downloads/CSSR2017_FullReport.pdf).
- WORLDWATCH INSTITUTE (2017). *EarthEd: Rethinking Education on a Changing Planet. State of the World*. Assadourian, E. (Dir.). Washington, DC: The Worldwatch Institute

# LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

M.<sup>a</sup> ESTHER OLVEIRA OLVEIRA  
ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ  
*Universidad de Santiago de Compostela*

## RESUMEN

Existe una dicotomía entre el ámbito de intervención generado por el marco de la cooperación internacional referido a educación, reconocida como educación para el desarrollo o educación para la ciudadanía global y la vinculada a la sostenibilidad, que la ponencia no resuelve. Desde la construcción del ámbito educativo y bajo el marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la brecha generada entre ambos marcos conceptuales, con todas las atribuciones y divisiones administrativas que la sustentan, pierden definición y justificación. Ante este horizonte, ¿qué formación queremos para los profesionales de la educación ante el reto de la educación para el desarrollo sostenible y la construcción de otro modelo de convivencia y de producción?

**PALABRAS CLAVE:** educación para el desarrollo sostenible, competencias, titulaciones de grado, profesionales de la educación, sostenibilidad.

## 1. MARCO CONCEPTUAL. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

La construcción del marco de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) choca directamente con la dicotomía entre el ámbito de intervención generado por la cooperación internacional referido a educación, tradicionalmente reconocida como educación para el desarrollo o educación para la ciudadanía global y la vinculada a la sostenibilidad.

En España, la trayectoria seguida por la educación para el desarrollo (ED) es similar a la de otros países, ligada a la cooperación para el desarrollo. Los distintos modos y tiempos de concebirla son resultado de las transformaciones experimentadas por los contextos sociales, políticos y económicos desde los años 40-50 hasta la actualidad, proceso en el que se produce el solapamiento y la coexistencia de nuevas y viejas estrategias (Cano, 2014).

Consecuentemente la ED es un concepto en permanente evolución, contextualizado en cinco generaciones. Aun cuando discutimos ya sobre la sexta, podemos afirmar que la quinta generación orientada a la educación para la ciudadanía global (ECG) fue la más desarrollada (Argibay y Celorio, 2005; Longueira, 2018), sirviendo al objetivo de «influnciar políticas nacionales e internacionales para



que sean más justas, más sostenibles económicamente y basadas en los derechos humanos» (CONGDE, 2005: 7). Temas actuales como la interculturalidad, la ciudadanía, la convivencia, el trabajo, la identidad, la sostenibilidad y los derechos de primera a cuarta generación son cuestiones de las que se impregna la ECG, dotándola de sentido axiológico.

Los principales impulsores de la ED en nuestro contexto han sido las ONGD y las Administraciones públicas. Las primeras representan el impulso de la sociedad civil por generar un cambio en el modelo de participación y de decisión. Su necesidad y compromiso por ampliar el impacto y el alcance de sus actuaciones y de sus campañas de sensibilización, en gran medida empujadas por las convocatorias públicas, generó programas de ED en progresivo crecimiento, hasta configurar departamentos específicos y programas complejos de intervención en el ámbito de la educación formal, no formal e informal. En relación con la educación formal, actualmente existen redes de centros educativos que colaboran habitualmente y de forma periódica con las ONGD. Son intervenciones puntuales, con mayor o menor duración, pero que vienen diseñadas desde las entidades e implementadas en las aulas. En menor medida, se crearon redes de docentes, intra- o intercentros, que colaboran con organizaciones para crear materiales o proyectos conjuntos. Hay que señalar que el apoyo de las ONGD fue siempre determinante en la formación de los profesores y la inserción de programas en las escuelas (Baselga, Ferrero y Boni, 2004; Carrica-Ochoa, 2015). Las segundas, las Administraciones públicas, en este tiempo han guiado políticas y dotado de financiación a las iniciativas, respaldando el crecimiento mencionado.

La ED llega al sistema educativo de la mano de docentes comprometidos con una ciudadanía activa y con los cambios sociales, pero lo hace dependiendo de entidades ajenas, las ONGD, lo que evidencia una carencia en la formación del profesorado y en la planificación educativa. La consecuencia, propuestas de intervención puntuales, menos relacionadas con el currículo de lo esperado, con escasa continuidad y altamente dependientes de programas de financiación ajenos a la administración educativa y del compromiso personal de los docentes.

Este desarrollo histórico ha hecho que la ED evolucione en gran medida de espaldas al desarrollo epistemológico del conocimiento de la educación, lo que, a su vez, generó una baja inserción de la ED, y muy especialmente de la EDCG, en la formación inicial de los profesionales de la educación, así como una carencia en el desarrollo de la ED y de los técnicos de este ámbito.

Existe una dicotomía entre el ámbito de intervención generado por el marco de la cooperación internacional referido a educación, reconocida como educación para el desarrollo (ED), educación para la ciudadanía global (ECG), educación transformadora, o educación emancipadora, y la vinculada a la sostenibilidad o educación para el desarrollo sostenible (EDS). Desde la construcción del ámbito educativo y bajo el marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la brecha generada entre ambos marcos conceptuales, y todas las atribuciones académicas y las divisiones administrativas que la acompañan, pierde definición y justificación.

## 2. UN NUEVO MARCO PARA EL CONSENSO: LA AGENDA 2030

Con la aprobación de la Agenda 2030 en el año 2015 hemos heredado los avances y las deudas alcanzados por los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), para concentrar en los 17 ODS y las 169 metas una visión holística. En una lectura pormenorizada, sin embargo, no es difícil encontrar problemas de encaje e incoherencias al cruzar metas o al conjugar el crecimiento económico con las metas sociales y del medio natural. En todo caso, las iniciativas para poner fin a la pobreza deben ir de la mano de estrategias que aborden las necesidades sociales, entre las que destacan la educación, la salud, la protección social y las oportunidades de empleo, al tiempo que la lucha contra el cambio climático y la promoción de la protección del medio ambiente. El nuevo compromiso aporta tres características fundamentales:

- La sostenibilidad: el modelo actual no es sostenible respecto a la vida, los derechos de las personas y la resistencia del planeta.
- La universalidad: se asume que todos los países tienen una cuota de responsabilidad en los problemas globales.
- La *localización*: referida a la capacidad de adaptar lo general, lo que nos afecta a todos, al caso concreto, a lo más inmediato, muy ligado a la *glocalización*.

La Agenda evidencia la necesidad de nuevos instrumentos y nuevos actores. Las universidades están reconocidas como uno de estos agentes y deben asumir un papel más complejo y enriquecedor. La evaluación de la Estrategia de ED de la Cooperación Española (2007-2014) (SGCID, 2016), en sus recomendaciones señala la necesidad de «priorización, estimación de recursos y asignación de responsabilidades según el valor diferencial de cada actor». Asimismo, se habla de enriquecer, ampliar y complementar el término tradicional de ED «incidiendo más en elementos de ciudadanía global o educación global». Por otra parte, «analizar en mayor detalle la capacitación y especialización del personal que trabaja en la ED, y sus necesidades formativas». Cualquiera de estas recomendaciones apunta a la necesidad de que la universidad se implique más y de diferentes maneras en la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) y en la EDCG. Una de esas aportaciones pasa por el enriquecimiento de los perfiles profesionales y muy especialmente el de los profesionales de la educación.

## 3. QUÉ COMPETENCIAS PARA LA EDUCACIÓN DEL 2030

La Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) traza el marco de acción para la realización del ODS 4, «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Ya un año antes la Declaración de Aichi-Nagoya reconoce que «las perso-

nas son el elemento central del desarrollo sostenible» y que la EDS tiene como fin «permitir a las generaciones actuales satisfacer sus necesidades, al mismo tiempo que se brinda a las generaciones futuras la posibilidad de satisfacer las suyas» (UNESCO, 2014a: 1). Concretar estas propuestas en educación exige definir qué competencias esperamos de la educación que dará respuesta a las exigencias del horizonte de 2030. «Se trata de competencias complejas, cuya adquisición requiere estrategias educativas diversificadas y procesos formativos de carácter transversal, que se concretan tanto en la educación formal como no formal e informal» (Murga-Menoyo, 2015: 57).

La CRUE manifiesta que «las nuevas generaciones se tienen que preparar adquiriendo competencias básicas coherentes con la sostenibilidad que les permitan ejercer una adecuada toma de decisiones durante su vida personal y profesional. Es indudable que la educación superior es una herramienta clave para alcanzar un Desarrollo Humano Sostenible. Esto obliga a la universidad a rediseñarse, pues no puede seguir funcionando como hasta ahora si quiere formar profesionales capaces de afrontar los retos actuales y futuros» (2012: 2). Para ello la UNESCO (2014b) define cuatro competencias vinculadas a la educación para el desarrollo sostenible que refuerza en informes recientes (UNESCO, 2017a y 2017b):

1. análisis crítico
2. reflexión sistémica
3. toma de decisiones colaborativa
4. sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras

Son competencias deseables en cualquiera de los diferentes perfiles de las titulaciones universitarias; sin embargo, en el caso de la formación de los futuros profesionales de la educación, supone formar educadoras y educadores críticos que trabajen sobre un cambio de modelo más efectivo. Los docentes y los educadores son agentes multiplicadores. La inversión en su formación se multiplica en las aulas.

Al amparo del Informe sobre la mejora de la formación docente en Galicia y las competencias profesionales docentes (VV.AA., 2017) y bajo la financiación de Cooperación Galega (Xunta de Galicia), trabajamos en un proyecto sobre la inserción de la ECG en las titulaciones de educación de la Universidad de Santiago de Compostela<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La ED en la formación de los profesionales de la educación. Estudio de caso: las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. *Orden del 14 de junio de 2017 por la que se aprueban las bases reguladoras de la concesión de subvenciones, en régimen de concurrencia competitiva, para la realización de proyectos de investigación y para la creación de grupos de investigación en materia de cooperación para el desarrollo, que ejecutarán los grupos*

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGIBAY, M., CELORIO, G. *et al.* (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa. Consultado el 30 de junio de 2018. <http://www.mundubildu.org/es/taxonomy/term/55>.
- BASELGA, P., FERRERO, G. y BONI, S.A. (coords.) (2004). *La educación para el Desarrollo en el Ámbito Formal, Espacio Común de la Cooperación y la Educación. Propuestas para una Estrategia de Acción Integrada*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- CANO, A. (2014). *Exploración de las prácticas docentes con enfoque de educación para el desarrollo para la ciudadanía global: aproximación diagnóstica en los títulos de grado de las universidades españolas tras la implementación del EEES*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- CARRICA-OCHOA, S. (2015). *La Educación para el Desarrollo: conceptualización y estudio de su práctica en la Comunidad Foral de Navarra*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.
- CONGDE (2005). *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid: CONGDE y Fundación sm.
- CRUE (2012). «Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum». Consultado el 15 de junio de 2018. [http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices\\_Sostenibilidad\\_Crue2012.pdf](http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf).
- LONGUEIRA, S. (2018). «Introducción a la ED, conceptos y desarrollo histórico», en R. DE-PALMA, *La educación para el desarrollo y justicia curricular*. Barcelona: Graó. En prensa.
- MURGA-MENOYO, M.Á. (2015). «Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015». *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. Consultado el 15 de enero de 2018. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5153352.pdf>.
- SGCID (2016). *Evaluación de la Estrategia de Educación para el Desarrollo*. Madrid, MAEC. Consultado el 15 de junio de 2018. [http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/evaluacion\\_eed\\_completo.pdf](http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/evaluacion_eed_completo.pdf).

---

y centros de investigación de las universidades gallegas, y se procede a su convocatoria para el año 2017. DOG del 29 de junio de 2017.

- UNESCO (2014a). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Conferencia Mundial Aichi-Nagoya (Japón), 10-12 de noviembre. Consultado el 15 de junio de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>.
- UNESCO (2014b). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.
- UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Consultado el 15 de junio de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>.
- UNESCO (2017b). *La educación transforma vidas*. Consultado el 15 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>.
- VV.AA. (2017). *Mellora da formación docente en Galicia: competencias profesionais*. Santiago de Compostela, Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria e SUG. Consultado el 15 de mayo de 2018. <http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/informe.pdf>.

# HACIA UNA UNIVERSIDAD SOSTENIBLE: EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

M. CONCEPCIÓ TORRES SABATÉ  
*Universitat Rovira i Virgili*

## RESUMEN

El concepto de pedagogía medioambiental debe llevarse a la práctica con acciones y proyectos concretos que den como resultado una mejora del entorno mientras caminamos hacia una sociedad y una universidad más sostenibles.

Explicamos el modelo que se ha diseñado en la Universitat Rovira i Virgili (URV) y algunos de los resultados obtenidos.

PALABRAS CLAVE: universidad, sostenibilidad, pedagogía y educación.

## 1. LA SOSTENIBILIDAD EN LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

El paradigma del desarrollo sostenible plantea nuevos retos al conjunto de la sociedad y demanda posicionamientos claros y positivos a las instituciones que la conforman, entre ellas la universidad debe ser un eje de ejemplo de trabajo y sensibilización de los conceptos de problemáticas medioambientales y sostenibilidad.

En el desarrollo del punto 7 de la ponencia 1, «La implicación de la educación superior. Avanzar hacia la sostenibilidad en un contexto insostenible», se muestra cómo el concepto de sostenibilidad y medio ambiente forma parte de las competencias que los estudiantes deben adquirir, a partir de los programas implantados por el Plan Bolonia.

A partir de estos nuevos planes de estudio, la Universitat Rovira i Virgili, propone dos competencias transversales vinculadas a la responsabilidad y al medio ambiente, la primera más general y la segunda más específica:

- Trabajar de forma autónoma con responsabilidad e iniciativa.
- Tener sensibilización en temas medioambientales.

Y una competencia nuclear: comprometerse con la ética y la responsabilidad social como ciudadano/a y como profesional.

En estos años de aplicación del Plan Bolonia, se evoluciona y se fusionan las competencias transversales y nucleares, manteniendo el nombre de transversales este tipo de competencias, quedando:

- Trabajar de forma autónoma y en equipo con responsabilidad e iniciativa.
- Aplicar los principios éticos y de responsabilidad social como ciudadano/a y como profesional.

Estas competencias se plasman y desarrollan a través de cada una de las asignaturas de todos los grados de la universidad.

Para conseguir un cambio hacia la sostenibilidad debe haber un compromiso activo, y para ello se diseña y desarrolla el «Plan de Medio Ambiente», que marca las directrices, los objetivos y las acciones a realizar hasta el año 2020, iniciado el año 2005. Con ello se pretende conseguir un mayor respeto al entorno planteando cuatro líneas de actuación:

#### LÍNEA 1: EFICIENCIA Y AHORRO ENERGÉTICO Y DE AGUA EN EDIFICIOS

Objetivo: reducir el consumo un 20% y situarse a 136 KWh/m<sup>2</sup> de energía final y 3.8 m<sup>3</sup> de agua.

Medidas:

- Instalar sistemas de control y monitorización de los consumos energéticos y de agua de los edificios.
- Desarrollar criterios de sostenibilidad en el diseño y la construcción de nuevos edificios y concursos públicos.
- Realizar auditorías arquitectónicas y energéticas de los edificios ya existentes.
- Optimizar la configuración de los ordenadores para reducir el consumo.
- Concentrar usos y reducir horarios de climatización en periodos de baja ocupación.
- Corresponsabilizar las unidades funcionales de sus consumos energéticos y de agua.
- Sensibilizar y concienciar los usuarios en relación con el ahorro.

#### LÍNEA 2: REDUCCIÓN DEL IMPACTO CLIMÁTICO DE LA MOVILIDAD

Objetivo: reducir un 10% la cuota modal del vehículo privado en la movilidad universitaria.

Medidas:

- Implantar el plan de movilidad de la URV.
- Desarrollar el plan de movilidad del campus Terres de l'Ebre y de la delegación del Baix Penedès.
- Desarrollar la figura del gestor de movilidad.
- Promover programas de descuento en las tarifas de transporte público.

- Desarrollar una política de aparcamientos sostenible.
- Instalar pantallas informativas de los horarios del transporte público en tiempo real.
- Establecer una coordinación permanente con el transporte público del Camp de Tarragona.
- Divulgar y sensibilizar sobre los modelos de transporte más sostenible.

### LÍNEA 3: MEJORA DE LA COMUNICACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN AMBIENTAL

Objetivo: corresponsabilizar a la comunidad universitaria para conseguir el objetivo central del plan, la reducción de un 20% de las emisiones de GEH para el 2020.

Medidas:

- Integrar la sostenibilidad como un elemento central de la imagen institucional de la URV.
- Implicar a la comunidad universitaria en un objetivo común de disminución del impacto ambiental.
- Mejorar la consciencia ambiental de la comunidad universitaria de la URV.

### LÍNEA 4: AMBIENTALIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN

Objetivo: integrar criterios ambientales en la gestión diaria de la URV y convertirla en un referente de la gestión ambiental en el ámbito universitario.

Medidas:

- Organizar un sistema de recogida sostenible de los residuos sólidos urbanos.
- Implantar la impresión centralizada, por las dos caras y en blanco y negro.
- Organizar un sistema de registro del consumo de papel y tóner.
- Aplicar criterios ambientales en las condiciones de los contratos de servicios.
- Ambientalizar los actos institucionales y las celebraciones<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://www.urv.cat/ca/vida-campus/universitat-responsable/medi-ambient/> (12/07/2018).



## 2. RESULTADOS DEL PLAN DE MEDIO AMBIENTE DE LA URV<sup>2</sup>

El desarrollo de todos los objetivos y medidas del Plan de Medio Ambiente han dado como resultado algunas mejoras:

### 2.1. SOBRE EL CONSUMO ELÉCTRICO

Del 2005 al 2007 se redujo un 42% el consumo de electricidad por metro cuadrado de edificio.

El año 2017 se consiguió ahorrar 6050 MWh, que equivale al consumo de 1730 hogares durante todo un año.

En el siguiente gráfico puede verse la evolución y el objetivo hasta el 2020 (ver figura 1):

Para continuar la sensibilización se anima a seguir con el ahorro aportando algunos consejos como:

- Se deben cerrar las luces cuando salimos del despacho, aula o sala de reuniones.
- Debemos utilizar las escaleras: es mucho más sano y saludable.
- Debemos apagar los ordenadores, pantallas y aparatos eléctricos cuando no los utilizamos.
- Debemos aprovechar la luz natural siempre que sea posible.

Actualmente está en marcha la campaña «Desconectad!», que en tres meses hizo ahorrar a la URV 83000kWh, que equivale al consumo trimestral de 95 hogares.

El consumo de media trimestral de un hogar en el Estado español es de 871,75 kWh, según el IDEA Eurostad.

Gracias a la participación de la comunidad universitaria, con la campaña que Medio Ambiente de la URV puso en marcha el verano del 2016, en tres meses se realizó un ahorro del 10% de gasto en electricidad.

### 2.2. SOBRE EL TRANSPORTE

Cada día se mueven por los campus de la URV 6500 vehículos a motor. Se debe reducir esta cantidad. Se puede llegar a la universidad de una forma más sostenible:

---

<sup>2</sup> Los datos de este apartado se han consultado en <http://diaridigital.urv.cat/les-emissions-de-co2-de-la-urv-shan-reduit-en-un-10-des-de-2005/> (09/07/2018).

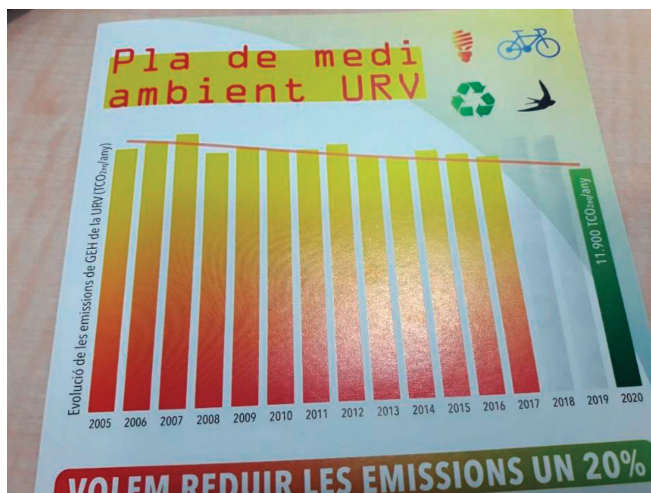


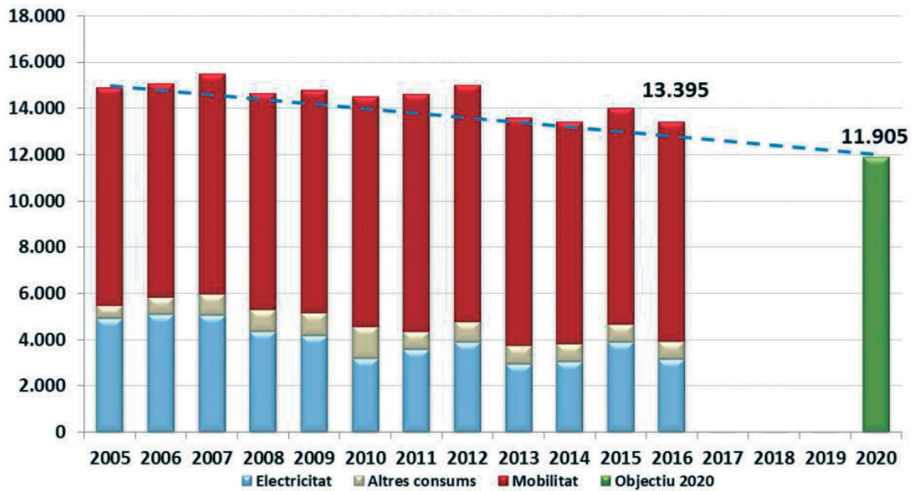
Figura 1. Díptico informativo.

Se puede ir andando.

- Los campus tienen un total de 200 plazas de *parking* para bicicletas y se organizan talleres de mantenimiento de las mismas para que se sepan reparar y poner a punto.
- Hay activo el proyecto «bicicletas solidarias», a través del cual se pueden adquirir bicicletas a un coste muy económico.
- Debemos utilizar el transporte público, con los descuentos que se han conseguido. Se han creado líneas de transporte público que conectan directamente de las ciudades del entorno con los campus de la universidad.
- Se puede compartir coche con la plataforma FES-E-dit ([urv.fesedit.cat](http://urv.fesedit.cat)). En esta acción se han compartido un total de 1 500 000 km.

La universidad ha apostado por un vehículo eléctrico para realizar las tareas de transporte interno y el servicio intercampus trasladando personas y recursos, por ello se dejan de emitir cerca de cuatro toneladas de CO<sub>2</sub>e cada año, derivadas de la combustión del gasóleo del vehículo anterior.

Desde el año 2005 las emisiones de CO<sub>2</sub>e se han reducido un 10%, pero se plantea como objetivo para el 2020 conseguir una disminución de gases de efecto invernadero en un 20%.



Fuente: [\(3\)](http://diaridigital.urv.cat/les-emissions-de-co2-de-la-urv-shan-reduit-en-un-10-des-de-2005/(07/07/2018)).

Figura 2.

Con la puesta en marcha de la campaña de Medio Ambiente de la URV durante el verano de 2016, en tres meses se evitó la emisión de 25 toneladas de CO<sub>2</sub> a la atmósfera.

### 2.3. LA EVOLUCIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD

En el siguiente gráfico puede observarse la evolución de algunos de los aspectos comentados sobre el consumo y las emisiones de los vehículos (ver figura 2).

## 3. RESPETAR EL ENTORNO DE FORMA SOSTENIBLE

Para mejorar y continuar un trabajo para la sostenibilidad ante la comunidad universitaria, se han realizado algunas intervenciones específicas para la gestión de los residuos que se generan en cada una de las facultades y departamentos, creando talleres, informando a través de la página web, editando dípticos informativos y acercando la biodiversidad del entorno de los campus universitarios.

### 3.1. ESPACIO DE RESIDUOS

La actividad diaria de la universidad genera gran cantidad de residuos de todo tipo, creando un problema ambiental, social y económico.

Se ha diseñado un espacio en la web donde se informa de todo el proceso de tratamiento de los residuos, dando orientaciones para una mejor gestión.

Uno de los objetivos es el intentar generar menos residuos, promoviendo la ampliación de la vida útil, la reutilización y minimizar la cantidad, separándolos correctamente para pasar a un proceso de reciclaje.

### 3.2. TALLERES DE MEDIO AMBIENTE

Cada año se programan una serie de talleres para promover una actitud más responsable con el entorno.

Algunos de los talleres:

- «Ahorro energético en las viviendas», a través del cual los estudiantes de arquitectura realizaron una demostración práctica de los aspectos a tener en cuenta al diseñar o escoger una vivienda con las características siguientes: procedencia de la luz, dirección de los vientos y cómo reducir el consumo eléctrico.
- «Huerto en casa: de la terraza a la cocina», con este taller se aprendió a estudiar las plantas que podemos tener en casa y que a la vez se pueden utilizar para cocinar, como las plantas aromáticas y leguminosas. Tratarlas sin ninguna sustancia química y aprender a organizar el jardín para que atraiga polinizadores.
- «Biodiversidad en el campus: mariposas y otros vecinos de Sescelades», se explica la función de cada una de las especies vegetales que hay, la importancia de la polinización y se dan orientaciones para replicar un jardín de estas características de forma particular.
- «Ven y prueba una bicicleta eléctrica», para conocer las características de funcionamiento y comodidad.
- «Mantenimiento de bicicletas», en el que se enseña a poner a punto la bicicleta, arreglar un pinchazo, ajustar y cambiar frenos, etc.

### 3.4. PROTECCIÓN DE LA BIODIVERSIDAD DE LOS CAMPUS

Conocer para proteger el entorno debe ser un objetivo a trabajar en toda comunidad universitaria, desde la URV se organizan actividades comunes para ello.

Descubrir los pájaros que nos rodean en uno de los campus es una de las experiencias propuestas para ver qué se esconde detrás de la ciudad.

También hay una campaña de protección para las golondrinas, ya que anidan en las ventanas de muchos de los edificios. Se dan orientaciones para proteger los nidos.

Uno de los últimos proyectos ha sido el «Jardín de las mariposas», un espacio de 200 m<sup>2</sup> situado en el campus Sescelades, que da refugio a más de 20 especies de mariposas mediterráneas y otros polinizadores en regresión que son indicadores de la calidad ambiental del entorno.

Se pretende continuar recuperando espacios y parte de la fauna que existía en esta zona antes de la construcción del campus, continuar otros proyectos parecidos en los otros campus de la universidad incluyendo la plantación de árboles y modificando las zonas ajardinadas para reducir el consumo de agua, potenciando así la biodiversidad local.

En este proyecto, estudiantes de educación primaria han diseñado y llevado a la práctica una serie de actividades para alumnos de diversas escuelas del entorno.

Excursiones en bicicleta, organizadas conjuntamente con la sección de Deportes URV para dar a conocer itinerarios más seguros entre campus y descubrir el entorno natural que nos rodea, es otra actividad saludable que se comparte con toda la comunidad universitaria con mucho éxito.

#### 4. CONCLUSIÓN

La pedagogía medioambiental debe llevarse de la teoría a la práctica. El diseño de la Universitat Rovira i Virgili, demuestra que desde nuestras instituciones podemos aportar mejoras al entorno, desde la sensibilización a la obtención de resultados positivos que repercuten directamente en el bienestar de las personas y de todos los agentes que nos rodean.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## ELECTRÓNICAS:

PLAN DE ACCIÓN DE MEDIO AMBIENTE EN LA URV: <http://www.urv.cat/ca/vida-campus/universitat-responsable/medi-ambient/> (12/07/2018).

LA CAMPANYA «DISCONNECTEU!»: <http://diaridigital.urv.cat/les-emissions-de-co2-de-la-urv-shan-reduit-en-un-10-des-de-2005/> (09/07/2018).

EMISSIONS DE GEH DE LA URV: [http://diaridigital.urv.cat/les-emissions-de-co2-de-la-urv-shan-reduit-en-un-10-des-de-2005/\(07/07/2018\).](http://diaridigital.urv.cat/les-emissions-de-co2-de-la-urv-shan-reduit-en-un-10-des-de-2005/(07/07/2018).)

PONENCIAS DEL XXXVII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN. <https://eventos.ull.es/15013/files/xxxvii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion..html> (25-06-2018).

TOVAR-GÁLVEZ, Julio César. «Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior». <http://www.redalyc.org/html/275/27553036011/> (21-05-2018).

BENITO MARTÍNEZ, Juan. «Educación y medio ambiente: la importancia de las relaciones hombre-medio». *Rev. Anales de Pedagogía*, núm. 14 (1996), pp. 25 a 42. <http://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285921> (23-05-2018).



# LA IMPLICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

JULIO VERA VILA  
*Universidad de Málaga*

## RESUMEN

La ponencia 1 se ocupa de la educación para el desarrollo sostenible, partiendo de los objetivos que formularon las Naciones Unidas en 2015 en la Agenda 2030. Entre los temas tratados, se subraya el de la necesidad de repensar la universidad de modo que no se centre sólo en la competitividad, sino que lo haga también poniendo el acento en la sostenibilidad y en la formación en y para la sostenibilidad como meta. Esta adenda pretende contribuir al desarrollo de ese punto, aportando datos y reflexiones sobre la implicación de la Universidad de Málaga en el tema de la sostenibilidad.

**PALABRAS CLAVE:** educación para el desarrollo sostenible, gestión ambiental universitaria, formación ambiental.

## 1. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE COMO OBJETIVO DE NACIONES UNIDAS

En 2015, las Naciones Unidas establecieron 17 objetivos de desarrollo sostenible y 169 metas para transformar el mundo de manera integral en tres dimensiones: económica, social y ambiental. El cuarto objetivo, dedicado expresamente a la educación, se plantea «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (ONU, 2015: 16). Después se concreta en metas más específicas centradas en lograr que todos los niños y niñas comiencen y terminen la educación infantil, la primaria y la secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad; en eliminar las desigualdades de género y asegurar un acceso igualitario a la educación para las personas más vulnerables, entre las que se cita a las personas con discapacidad y a los pueblos indígenas.

La meta 4.7 es la que incide en los aspectos ambientales de la educación para el desarrollo sostenible, y dice así:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles,



los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible» (*ibid*: 20).

Con esto es suficiente para darnos cuenta de que el concepto de desarrollo sostenible manejado por la ONU implica un ambicioso proyecto de transformación individual y estructural que abarca todas las dimensiones del ser humano, desde su conciencia hasta su comportamiento; y todas las esferas de la vida colectiva: económica, social, ambiental. Queda claro que la educación para desarrollo sostenible implica adquirir unas competencias en sostenibilidad (Longueira, S., Bautista-Cerro, M<sup>ª</sup>J., Rodríguez, J.A., 2018: 25-26) que confluyen todas ellas en el desarrollo sostenible, entendido como un nuevo estilo de vida, pero que no se limitan a lo ambiental.

## 2. LA CULTURA DE SOSTENIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DE MÁLAGA

Las universidades, como instituciones dedicadas a la formación de futuros profesionales, a la investigación, a la docencia y a la difusión y transferencia del conocimiento, pueden y deben jugar un papel de liderazgo en materia de desarrollo sostenible. Para lograr un aprendizaje significativo y unas competencias acordes con los objetivos aquí tratados, es necesario que junto a las actividades docentes en las aulas, en los laboratorios o en las prácticas externas, la sostenibilidad se expanda por toda la institución generando una cultura, una conciencia y unos hábitos cotidianos de vida.

### 2.1. LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y EL AULA EN LA CULTURA INSTITUCIONAL

En este sentido, los resultados de la educación para el desarrollo sostenible se juegan tanto en los programas de las asignaturas como en la relación directa y personal entre el profesor y cada uno de sus alumnos y en el ambiente cultural que impregnando a toda la institución universitaria envuelve y posibilita la acción cotidiana en el aula. Hay, por lo tanto, distintos círculos concéntricos que se influyen mutuamente: los procesos comunicativos en el aula mediados por las guías docentes de las asignaturas; la política ambiental de la institución; y la política municipal y autonómica en temas de formación ambiental y sostenibilidad. Si queremos favorecer un aprendizaje significativo que de verdad genere competencias en sostenibilidad, debemos hacerlo a partir de la realidad inmediata, de la propia vivencia personal, en cada acto, en cada valoración moral, en cada pensamiento, en cada emoción. La sostenibilidad no debe ser algo que se estudia,

debe ser algo que se vive mientras se aprende, como cualquier otro aspecto de la vida. No se trata de introducir lo ambiental como un añadido más al currículum, se trata más bien de comprender, valorar y actuar sobre el lado ambiental de cualquier realidad. La sostenibilidad es un desafío global, eso no quiere decir que sea algo lejano, sino justo lo contrario. Algo es global cuando lo que ocurre en una parte del planeta repercute en la totalidad del sistema. Partiendo de esta premisa pedagógica, que va a condicionar la eficacia de cualquier práctica de educación, las universidades pueden actuar, al menos, en tres niveles de impacto educativo: a nivel curricular, a nivel de política ambiental de la propia institución, a nivel de colaboración y difusión con otras instituciones. En definitiva, se trataría de aceptar que nosotros no podemos transformar el mundo, pero sí podemos transformarnos a nosotros mismos y a nuestro pequeño lugar en él y, con ello, ayudar a que todo el sistema cambie y sea sostenible.

## 2.2. LA POLÍTICA AMBIENTAL DE LA UMA

Hay mucho por hacer en cuanto a la incorporación de la sostenibilidad a los planes de estudio de las facultades de educación; y hay mucho ya hecho por la universidad que se desconoce y que es un material de primera calidad para el aprendizaje en esta materia, tanto por parte del profesorado como del alumnado.

Desde 2013, la UMA dispone de un sistema de gestión ambiental (SGA) descrito y desarrollado a través de diferentes documentos (UMA, 2015a; UMA, 2015b; UMA, 2015c). La implantación de este sistema se basa en la fijación de una serie de objetivos y metas medioambientales, con sus respectivos indicadores, que permiten hacer una evaluación anual del grado de avance logrado. Esto es muy importante, porque significa que la UMA «tiene entre sus objetivos impulsar la cultura de la sostenibilidad en todas sus actividades» (UMA, 2015b: 3). Para ello se basa en una serie de principios que definen su política ambiental (UMA, 2015a), algunos hacen referencia a medidas para prevenir, reducir y eliminar el impacto ambiental de sus actividades; otros a la utilización eficiente de los recursos naturales y energéticos; otros al reciclaje y reutilización de materiales; otros a garantizar una supervisión anual del cumplimiento de los objetivos en esta materia dentro de un enfoque de mejora continua y, por supuesto, el principio número 3, dedicado a la formación: «Informar, formar y sensibilizar a todo el personal de la Universidad para que observen las directrices marcadas en esta política ambiental y la normativa ambiental vigente en el desarrollo de sus funciones» (*id*).

El sistema de gestión ambiental establece una serie de procedimientos de actuación y evaluación sobre los diferentes aspectos tratados. Desde el punto de vista de la educación me parecen especialmente importantes el 3, que es el procedimiento de comunicación interna y externa en temas relevantes para la sostenibilidad; el 4, que se ocupa de la gestión de la formación y sensibilización

ambiental de todo el personal de la UMA; el 5, que es un procedimiento que se ocupa del tratamiento de todas las oportunidades de mejora detectadas y la puesta en marcha de las oportunas acciones de mejora, y, por último, el 9 y el 10, que tienen que ver con la identificación, evaluación y seguimiento de aspectos ambientales.

Dentro de este programa, la UMA decidió calcular la huella ecológica de las actividades que realiza. Se trata de un índice de sostenibilidad que mide el impacto medioambiental de un determinado modelo de vida. Se expresa en hectáreas globales por persona y año, representando la superficie de planeta necesaria para asimilar el impacto de las actividades del modo de vida analizado (UMA, 2017: 4). A pesar de sus limitaciones es una buena herramienta de educación ambiental ya que facilita dar a conocer y comprender el impacto que tienen las acciones cotidianas de los ciudadanos sobre el medio ambiente. Con los datos de 2016 (UMA, 2017), la huella ecológica de la UMA fue de 0,119 hectáreas por persona y año. En España en 2005 la huella era de 5,55 ha/persona y año. Lo importante de este indicador es que sabemos los tres factores responsables del 95,99% de las emisiones totales de CO<sub>2</sub> y es posible tomar medidas correctivas y paliativas sobre los mismos: el consumo de electricidad (58,09%), la construcción de edificios (23,86%) y la movilidad (14,04%).

Existe una Comisión de Actividades Ambientales, dependiente del Vicerrectorado de Smart-Campus, que organiza actividades de sensibilización y educación ambiental para cada curso académico. Entre ellas, una semana verde con talleres, exposiciones, conferencias, ferias y otras actividades. Mención especial merecen *la oficina de material reutilizable*, centrada en el reciclaje, la recuperación y reutilización de materiales; *el proyecto islas y sendas verdes* a lo largo de todo el campus; o la creación de *huertos urbanos* destinados a la comunidad universitaria. Uno de ellos, denominado Jaulas Abiertas, está situado junto a la Facultad de Educación y ha sido construido a modo de aula al aire libre de permacultura.

### 2.3. LA CRUE, LAS 'SMART-CITIES' Y EL PLAN ANDALUZ DE FORMACIÓN AMBIENTAL

El último círculo concéntrico en el que hay potencial para inscribir cualquier actividad de educación para el desarrollo sostenible es el que forman otras instituciones con las que colabora la UMA. Entre las cuales cabe mencionar de manera destacada la CRUE, a través del grupo de trabajo CADEP-CRUE (calidad ambiental, desarrollo sostenible y prevención de riesgos); las *smart-cities* o *greencities*, que son la red española de ciudades inteligentes y sostenibles, gestada a partir de 2011 con la firma del *Manifiesto por las ciudades inteligentes. Innovación para el progreso*, de las que forma parte la ciudad de Málaga; y la Estrategia andaluza para la Educación Ambiental, dentro de la cual se encuentra el programa *Ecocampus* (2006), promovido por la Junta de Andalucía entre cuyos objetivos se encuentra la educación y formación ambiental.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CADEP-CRUE (2011). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. Consultado el 6 de julio de 2018. [http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices\\_Sostenibilidad\\_Crue2012.pdf](http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf).
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2016). *Estrategia andaluza de educación ambiental*. Consultado el 6 de julio de 2018. [file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/Ponencias%20Site%20c/Otras%20cosas/documento\\_eadea.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/Ponencias%20Site%20c/Otras%20cosas/documento_eadea.pdf).
- LONGUEIRA, S., BAUTISTA-CERRO, M.<sup>ª</sup>J.; RODRÍGUEZ, J.A. (2018). «La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente. XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación». *Educación en la Sociedad del Conocimiento y el Desarrollo Sostenible*. Universidad de La Laguna.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1*. Consultado el 2 de julio de 2018. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.
- ONU (2017). *Cómo entender el funcionamiento del marco decenal de programas sobre modalidades de consumo y producción sostenibles*. Consultado el 3 de julio de 2018. <http://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/funcionamiento.pdf>.
- RECI (2016). *Estatutos*. Consultado el 6 de julio de 2018. <file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/Ponencias%20Site%20c/Otras%20cosas/estatutos%20Smartcities.pdf>.
- UMA (2015a). *Política ambiental de la universidad de Málaga*. Consultado el 3 de julio de 2018. <http://www.sga.uma.es/index.php/gestion-ambiental/sga-iso-14001/documentos-sga/politica-ambiental>.
- UMA (2015b). *Manual del sistema de gestión ambiental de la universidad de Málaga*. Consultado el 3 de julio de 2018. <http://www.sga.uma.es/index.php/gestion-ambiental/sga-iso-14001/documentos-sga/manuales>.
- UMA (2015c). *Manual de buenas prácticas ambientales de la universidad de Málaga*. Consultado el 3 de julio de 2018. <http://www.sga.uma.es/index.php/gestion-ambiental/sga-iso-14001/documentos-sga/manuales>.
- UMA (2017). *Huella ecológica de la Universidad de Málaga 2017*. Consultado el 3 de julio de 2018. <http://www.sga.uma.es/index.php/gestion-ambiental/sga-iso-14001/huella-ecologica>.

UNEP (2014). *Programa de estilos de vida sostenibles y Educación del marco decenal de programas sobre consumo y producción sostenibles*. Consultado el 3 de julio de 2018. <file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/Ponencias%20Site%20b/Otras%20cosas/Estilos%20de%20vida%20sostenibles%20y%20educación.pdf>.

# EDUCACIÓN, SOSTENIBILIDAD Y ÉTICA: DESAFÍOS ANTE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

EDUARDO S. VILA MERINO (COORD.) (*Universidad de Málaga*),  
JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ (*Universidad de Santiago de Compostela*)  
y MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA (*Universidad de Barcelona*)

---

XXXVII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO  
DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE  
Clara Barroso (coord.<sup>a</sup>)  
Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 11 al 14 de noviembre de 2018

ISBN: 978-84-15939-65-8



pp. 161-196

---



## RESUMEN

Con la intención de situar en la reflexión y el debate pedagógico los vínculos que articulan las teorías y prácticas educativas en torno a sostenibilidad y sus procesos de desarrollo, la ponencia que presentamos pone énfasis en los desafíos éticos que, con alcance local y global, interpelan a nuestras sociedades en los inicios del tercer milenio. Sin obviar las connotaciones axiológicas, sociopolíticas y económicas que les son inherentes, en sus argumentos se alude expresamente a: a) de un lado, la sostenibilidad y el desarrollo humano en clave de educación ambiental; b) de otro, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y en relación con ellos, la naturaleza y alcance de la educación, su papel como derecho, su calidad y metas de futuro, de modo específico en su objetivo 4 y, por extensión, en el carácter transversal que implica proyectar sus propuestas en el conjunto de los 17 objetivos y sus correspondientes Metas; c) finalmente, la búsqueda de propuestas y respuestas que contemplan la intersección entre sostenibilidad, educación y desarrollo, no solo desde la perspectiva de sus realidades actuales, sino de lo que podrán ser sus alternativas en el horizonte 2030.

**PALABRAS CLAVE:** derechos humanos, objetivos de desarrollo sostenible, educación ambiental, ética, sostenibilidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

José Saramago, con la especial sabiduría que caracterizó sus modos de ser en la vida, puso en manos del protagonista de su novela *Historia del cerco de Lisboa*, un corrector de pruebas encargado de revisar un libro que respondía al mismo título, una decisión lingüística, aparentemente menor (poner un «no» donde debería figurar un «sí»), pero de gran trascendencia editorial y, sobre todo, política. Si algunas de las repercusiones de su decisión eran fáciles de prever por el revisor, a partir de su horrible fallo (ser acusado de falta de profesionalidad e incluso un despido laboral), otras, por las que transcurre el denso relato, eran difíciles o casi imposibles de presagiar.

Acudimos a un texto y contexto literario para establecer analogías con muchas de las pequeñas –y pareciera que intrascendentes– decisiones que tomamos como ciudadanos y ciudadanas, como educadoras y educadores, cuyas repercusiones no siempre alcanzamos a valorar en todos sus recorridos individuales y/o colectivos.



De igual modo que un gesto o una palabra pueden cambiar el rumbo de una trayectoria personal, académica o profesional, no es menos cierto que también podrán orientar, inhibir o activar los soportes epistémicos y axiológicos de los que participa el quehacer educativo, cultural y social en sus poliédricas manifestaciones, incluyendo las que poseen una inequívoca dimensión política, moral o ideológica.

Como se sabe, los grandes retos que afrontamos como humanidad vienen acompañados de una historia, de un quehacer cívico, o de una manera de abordar los modelos de desarrollo, justicia y de convivencia, que con demasiada frecuencia han sido ajenos a planteamientos vinculados a la ética y los derechos humanos. De ahí que, en el texto que presentamos, situemos estos referentes entre las prioridades de nuestro discurso, como un modo de dotarnos de una mirada alternativa, crítica y prospectiva, en relación con los estilos de desarrollo conocidos, socialmente injustos y ecológicamente insostenibles. Y esto al menos desde dos premisas que alientan nuestro posicionamiento:

- La primera advierte que, axiológicamente, no es posible hablar de desarrollo, sostenibilidad, etc., con un enfoque pedagógico sin enfatizar los significados implícitos y explícitos que invocan los derechos humanos y ecológicos. Además, si epistemológicamente la Teoría de la Educación se preocupa del porqué y del para qué de la acción-intervención educativa, también debe hacerlo del qué, cómo, cuándo, para quién y con quién... el conocimiento que induce su indagación y las consecuencias prácticas que de ella se derivan, puesto que «comprender el sentido y el alcance de un problema o situación educativos dados analizando las condiciones y elementos que los explican y hallando las conexiones entre ellos y discriminar criterios y patrones generales de actuación dotan a los futuros profesionales de valiosos recursos para la toma de decisiones y la solución de problemas específicos en su práctica» (Núñez y Romero, 2017: 29-30).
- La segunda incide en que, políticamente, los modelos hegemónicos de referencia (fundamentados en la doctrina neoliberal) deben tratarse desde marcos contrahegemónicos (Sousa, 2005 y 2017). Desligar las cuestiones ambientales del desarrollo o de la sostenibilidad de los modelos socio-económicos que los sustentan y mantienen es cuando menos ingenuo, pedagógica y socialmente. Por ello, no se trata exclusivamente de realizar reflexiones éticas con una voluntad transformadora tanto desde una perspectiva global como local. Sirvan de ejemplo las concepciones y prácticas que limitan la regeneración del consumo doméstico a las tres erres (reducir, reutilizar, reciclar), ya que por mucho que en ellas se incida en los centros escolares y en las campañas de sensibilización, sus actuaciones nunca podrán conseguir los cambios deseables de no mediar un cuestionamiento profundo del consumo en la vida cotidiana, de cada persona y de todas las que participan comunitariamente en ella.

Partiendo de estas dos premisas, pondremos énfasis en los conceptos de desarrollo y sostenibilidad, convocando a la educación ambiental, prolongando sus planteamientos en los desafíos éticos que subyacen a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2016-2030), que dando continuidad a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015) también han situado a la educación entre sus prioridades, dando paso de una preocupación expresada por la escolarización básica o primaria (2.º objetivo de los ODM) a la educación y a los aprendizajes de calidad a lo largo de toda la vida (ODS), con un sentido más transversal y holístico.

En todo caso, no obviaremos que la educación, como una práctica pedagógica y social, tiene un componente moral y ético ineludible, puesto que «el carácter educativo de cualquier práctica sólo puede hacerse inteligente referida a una disposición ética para proceder de acuerdo con una idea más o menos tácita de lo que es actuar de forma educativa» (Carr, 1996: 91). Un carácter que recuerda su verdadera razón de ser en la formación y el desarrollo humano, haciéndose partícipe de la obligación social y moral que supone atender al recién llegado y por extensión a cualquier persona (Martínez *et al.*, 2017), porque, en definitiva, toda educación implica valores, constituyendo el componente axiológico su esencia (Buxarrais, 2015). Una educación, añadimos, que «consiste en un despliegue de formas de hacer y de saber en y sobre el mundo, orientadas hacia determinadas metas y basadas en motivos diversos. El tipo de relación que se establece entre los motivos, las metas y las formas de hacer y de saber, como así también las características que cada uno de estos posea, definirán los rasgos de la acción» (Monarca, 2009: 16).

Más allá de estas disquisiciones, la contextualización de la educación, atendiendo a los tiempos y espacios en los que se concreta, también tiene sus requerimientos éticos, siendo imprescindible vincular su praxis a objetivos, metas, iniciativas, en las que, como diría Freire (1997: 50), «la lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada, es preciso reinventar el mundo. La educación es indispensable en esta reinención. Considerarnos como sujetos y objetos de la Historia nos hace seres de la decisión, de la ruptura. Seres éticos». Si ha de ser así, ningún futuro puede ser indiferente a los pasados que lo explican; tampoco en relación con los ODS y su afán por acabar, sin excusas, con la pobreza y el hambre en el mundo, haciendo de la sostenibilidad del planeta una tarea de amplios horizontes cívicos.

## 2. SOSTENIBILIDAD Y DESARROLLO HUMANO EN CLAVE DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Bifani (2013), uno de los principales teóricos de la economía del desarrollo, recuerda –coincidiendo con la mayoría de los expertos y expertas que han trazado la historia, mayor o menor, de la educación ambiental– que desde la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo en 1972, la educación ambiental ha sido objeto de diferentes iniciativas internacionales que,

con fortuna dispar, se han incorporado a las agendas de las Naciones Unidas y/o de sus organismos conexos, citando expresamente a la UNESCO y al PNUMA.

Desde entonces, con antecedentes que sitúan sus aportes en disposiciones legislativas, así como en procesos formativos, académicos o científicos promovidos en distintos contextos institucionales –con denominaciones diversas, entre otras: educación ecológica, pedagogía ambiental, educación mesológica, etc.–, hasta los primeros años noventa, sus trayectorias fueron acomodando la ortodoxia de las palabras a los hechos. En este sentido, la educación ambiental, siguiendo la estela de los objetivos trazados en el Seminario de Educación Ambiental de Belgrado (1975) y, años más tarde, en la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental celebrada en Tbilisi (Georgia) en 1977, asumiría que sus teorías y prácticas deben contribuir decisivamente a un cambio de percepciones, sensibilidades y valores relativos al medio ambiente: dirigida a la adquisición de conocimientos ecológicos y a una toma de conciencia crítica, desde la que analizar los procesos socioambientales y sus consecuencias para el futuro del planeta, habilitando actitudes y comportamientos coherentes con la ética que demanda el más pleno respeto a la vida en toda su diversidad.

Se trataba, diría González Gaudiano (2000: 31), de «encontrar nuevas articulaciones para construir alternativas cognoscitivas que nos brinden posibilidades de conocer la complejidad de lo ambiental», dotando a la educación de un enfoque epistemológico, metodológico y pedagógico que sea verdaderamente transformador de los modos heredados de pensar, actuar y desarrollarnos. Siendo así, Sauvé (1999: 8) no dudó en considerar la educación ambiental como un «componente nodal y no un simple accesorio de la educación, ya que involucra nada menos que la reconstrucción del sistema de relaciones entre personas, sociedad y ambiente». Por lo demás, no se puede obviar que lo que acostumbramos a identificar como crisis ambiental es, en gran medida, una crisis de civilización, de la racionalidad moderna y de la economía mercantilizada que se ha ido imponiendo con la globalización del mundo.

Antes de la celebración de la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro (1992) y del cambio de rumbo que introduce la sostenibilidad en los procesos de desarrollo, fundamentalmente a partir de la publicación de *Nuestro futuro común* (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1987), también conocido como Informe Brundtland, se compartía la idea de que la educación ambiental trascendía los simples propósitos de «educar para conservar la Naturaleza», para «concienciar personas» o «cambiar conductas», asumiendo que su tarea es mucho más profunda y comprometida (Caride y Meira, 2001): educar para cambiar la sociedad, procurando que la toma de conciencia se oriente hacia un desarrollo humano que sea simultáneamente causa y efecto de la sustentabilidad y la responsabilidad global. En este sentido, se identifica con una educación total para la mejora de la calidad de vida y de sus entornos, también como una práctica política en el sentido freiriano del término, promotora de valores que inciten la transformación social y la acción emancipatoria. Una educación que debe plantearse y

resolverse invocando la perdurabilidad, así como la justicia y equidad social: la primera, entendida como la dimensión más ecológica del desarrollo; la segunda, como una representación ideal y material de su vocación pedagógica y social. La formación del sujeto ecológico, que diría Carvalho (2004), en lo individual y en lo colectivo, nunca estaría al margen de sus pretensiones críticas y liberadoras.

Así, reconociendo que en la educación ambiental confluyen un amplio repertorio de prácticas sociales y educativas, con la finalidad de dar una respuesta pedagógica a la crisis provocada por el desajuste que existe entre el comportamiento de los sistemas humanos y la biosfera, Meira (2010: 215-217) resumió sus planteamientos en cuatro dimensiones principales, susceptibles de cambios que afecten a:

1. Los valores que orientan las relaciones humanidad-biosfera y las de los seres humanos entre sí. Con un enfoque axiológico en el que se pone en valor la biodiversidad, se cuestiona la visión antropocéntrica que define a los seres humanos como los únicos entes morales, justificando que se pongan a su disposición todos los recursos bióticos y abióticos que requiera satisfacer sus intereses y dar cobertura a sus necesidades. Frente a esta percepción, la educación ambiental sugiere –y demanda– opciones éticas que permitan compatibilizar lo que Sosa (1999: 117) identificaba como «la convergencia entre las dos ciencias del *oikos*: la economía (ciencia de la casa pequeña, la casa de los hombres) y la ecología (ciencia de la casa grande, la casa de los seres vivos y del soporte biogeofísico que hace posible toda vida)». La profunda revisión de las concepciones antropocéntricas –para las que el ser humano es la medida y el centro de todas las cosas– admitirá múltiples recorridos, desde un antropocentrismo débil, que considera que es útil para la supervivencia humana otorgar cierto reconocimiento moral a otras especies, hasta la visión de la ecología profunda, que atribuye idéntico estatus moral a todas las formas de vida y a los ecosistemas. Esta es la perspectiva en la que se ha situado la antropología de Ingold (2000 y 2011), para quien el ambiente no es externo al organismo, sino que es el continente que lo envuelve y que da sentido a las acciones humanas y de cualquier ser vivo.
2. En la esfera de los conocimientos y en los modos de construirlos y transferirlos, cuestionando la fragmentación en la que ha ido derivando la explicación y comprensión del mundo en la ciencia moderna, fundamentalmente en sus derivas positivistas e hipotético-deductivas. El parcelamiento científico, primando la disciplinariedad académica frente a una visión más holística e integradora, ha impedido o limitado una lectura mutiintertransdisciplinar de las realidades ambientales y de sus problemas conexos. Como se sabe, la reivindicación de un paradigma de la complejidad, que permita articular la racionalidad ambiental desde la reapropiación social de la naturaleza (Leff, 2004: xi), comporta ir más allá del conocimiento del mundo complejo, para activar desde la razón y las emociones conocimientos que generen la

complejidad del pensamiento que se requiere para abrirse a nuevos modos de relacionar, también en clave metodológica, la ontología, la epistemología y la historia. Ya antes, en una obra colectiva, Leff (2000) se había postulado a favor de una pedagogía ambiental abierta a un diálogo de saberes que fertilice los procesos de enseñanza-aprendizaje socioambientales, con nuevos horizontes para la reflexión y la acción compartida entre las ciencias sociales y ambientales. De ahí que la educación ambiental y las pedagogías que la construyen incluyeran en sus discursos y prácticas distintas formas de representar y entender la realidad, desde las ciencias de la vida hasta las ciencias del arte, las humanidades, los saberes populares e indígenas, etc. El binomio humanidad-naturaleza, con todo lo que ha implicado epistemológicamente la separación artificial entre nuestra especie y el resto de los seres vivos, deberá superarse, ya que las sociedades humanas, sean cuales sean sus condiciones o niveles de complejidad, no existen en un vacío: afectan y son afectadas por los fenómenos y las leyes medioambientales, una relación coevolutiva que está en los fundamentos de los paradigmas emergentes del método científico (Garrido, González de Molina, Serrano y Solana, 2007). Si la formación de una conciencia y competencia crítica está entre los principales objetivos de la educación ambiental, será preciso «adquirir un conjunto de conocimientos que permita enfrentar la complejidad de las realidades socio-ecológicas desde una diversidad de ángulos de análisis y para reconocer la pluralidad de puntos de vista, de tipos de saberes y de argumentos posibles frente a un fenómeno o situación: el pensamiento crítico se basa en un cuerpo suficiente de informaciones válidas» (Sauvé, 2013: 33). En todo caso, la competencia crítica es inseparable de una competencia ética que posibilite identificar los valores que subyacen a los discursos y a las prácticas que inducen.

3. En los comportamientos, alentando cambios en los hábitos individuales y colectivos que maltratan y/o agotan los recursos, provocando una emisión descontrolada de residuos; por lo que resulta preciso impugnar los estilos de vida y los modelos de desarrollo (producción-distribución-consumo) que los propician. En esta perspectiva, la educación ambiental, lejos de promover una modificación puntual o circunstancial de conductas, rutinas, etc., de las sociedades llamadas «avanzadas», aceptó desde sus inicios el reto de educar a la población en competencias que la capaciten para adoptar formas de vida alternativas, coherentes con los valores y principios de la justicia y la equidad social, el ecodesarrollo y la sustentabilidad. En esta línea, aunque este vocablo se incorporará a su semántica finalizando los años ochenta del pasado siglo, la celebración en Moscú (1987) de un Congreso Mundial sobre Educación y Formación relativos al Medio Ambiente –promovido por la UNESCO y el PNUMA– en el que se declaró que entre 1990 y 2000 se celebraría el «Decenio Mundial de la Educación Ambiental», ya se anticipa que las estrategias internacionales darán un giro sustancial

a los modos de educar y educarnos «ambientalmente». En un primer momento pareciera que terminológico; más tarde, paradigmático. En este sentido, cabe señalar que de apellidar la educación como «ambiental» se daría paso a una «educación para...», tratando de conciliar las perspectivas más conservadoras con las más innovadoras, como ya se venía haciendo en otras *educaciones para* (la ciudadanía, la paz, la comprensión internacional, la diversidad cultural, etc.), a las que tanto se han remitido en las últimas décadas nuestras políticas educativas, como si ya no fuese implícito en el hecho de educar que siempre es para algo. Llama la atención que, si bien en determinados aprendizajes curriculares (en las matemáticas, las lenguas, etc.) casi nunca se explicitan sus fines, cuando se trata de «valores» es una cuestión de principios.

4. En el campo sociopolítico, ya que la educación ambiental, tal y como se venía expresando desde los movimientos ecologistas –y, en menor medida, en los «ambientalistas»–, y también en los de renovación pedagógica o educativa, nació con una decidida vocación de cambio. En su logro, no existen reparos en admitir la naturaleza y el alcance estructural que este debe tener ante la gravedad de la crisis ambiental, que coincide con los que diagnostica, una vez más, la «crisis mundial de la educación» (Coombs, 1971 y 1986), y las reiteradas crisis económicas inducidas por las ideologías que ensalzan el crecimiento sin límites. Si, como se reconoce, la educación y el medio ambiente son bienes o asuntos «comunes», nunca podrán ser indiferentes a la política, y a lo que en relación con ella se espera de la participación ciudadana en la prevención y resolución de los problemas colectivos.

Con esta perspectiva, la educación ambiental pondrá el acento en las relaciones existentes entre las formas dominantes de explotación, apropiación y distribución de los recursos naturales y el hecho de que tres cuartas partes de la humanidad (en la actualidad más de siete mil millones de habitantes) no puedan satisfacer las necesidades básicas que se definen en los umbrales trazados por los derechos humanos, prolongados en la Resolución 41/128 de la Asamblea General de la ONU, mediante la que se aprobaría la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, contra la que votaron varios países del eje occidental (Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Suecia..., entre otros). Esta situación, de profunda inequidad e injusticia social, contrasta con las condiciones de opulencia y derroche que estimulan las políticas neoliberales, con frecuencia apropiándose de los recursos que pertenecen a los más débiles, ya sea por la vía de los hechos (ya que son sus realidades) o por la de los derechos. Las visiones más críticas de la educación ambiental defenderán que los cambios deben desembocar en un nuevo modelo de sociedad, con transformaciones profundas en los sistemas de producción y consumo, en las relaciones sociales y en la organización política. Un cambio que se demanda desde hace décadas, cuando ni tan siquiera asomara uno de los cambios más

indeseables y perniciosos –el climático– de cuantos amenazan el futuro de la vida en el planeta.

Nada, o muy poco, de lo que se intentaba que fuese la educación ambiental contrarió estas pretensiones, ya que estos planteamientos no se han visto reflejados en la mayoría de los programas, iniciativas, actividades, etc., que hicieron o siguen haciendo uso de esta expresión para nombrarlos. Una incongruencia que, para bien o para mal, es común a otras prolongaciones del término *educación* –intercultural, inclusiva, cívica, vial, estética, etc.– sin que de ello se derive, necesariamente, su abandono o derribo. Sucederá, sin embargo, con la educación ambiental, cuando la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, en junio de 1992) no la incluye en la redacción de sus documentos. Lejos de hacerlo, principalmente en el capítulo 36 de la Agenda 21, será sustituida por la «educación para el desarrollo sostenible» (EpDS), generando una controversia que todavía perdura. La confrontación, sin grandes asperezas, tiene dos protagonistas principales: de un lado, quienes aceptan el reformismo que introduce la EpDS, en ocasiones aludiendo –como síntesis superadora– a la «educación ambiental para el desarrollo sostenible»; de otro, quienes mantienen su apego a una «educación ambiental» que al no renunciar a esta denominación tampoco dimite de sus convicciones críticas y transformadoras, desvelando el componente ideológico y económico que subyace a la crisis socioambiental contemporánea.

Frente a los discursos oficiales y a los acuerdos que los proyectan en los compromisos que subscriben los organismos gubernamentales, debe significarse que, simultáneamente a la celebración de esta Conferencia, también en Río de Janeiro, se convocó el Foro Global de ONG, que daría lugar al Tratado sobre Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y para la Responsabilidad Global, en el que se hace una lectura (autocrítica) sobre el rol de la educación ambiental en un escenario marcado por las crecientes desigualdades sociales y el deterioro de la biosfera (Foro Internacional de ONG, 1994). Al concepto de «desarrollo sostenible», focal en los enfoques institucionalizados, se le objeta su connivencia con los modelos de desarrollo convencionales (Fisher, 1998), en los que, aceptando –como sucedería con la aprobación de la Declaración del Milenio y sus Objetivos de Desarrollo (ODM)– la urgencia ética de combatir la «pobreza extrema», sin excusas, nada se dice de una lucha equiparable contra la «riqueza extrema» y sus perversos efectos, por activa o por pasiva, en el malvivir de gran parte de la población mundial.

Siguiendo con este desarrollo, hay que destacar que, si la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi de 1977 representaría el hito fundacional de la educación ambiental, la Conferencia Internacional sobre Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad, celebrada del 8 al 12 de diciembre de 1997 en Tesalónica (Grecia), confirmará la transición «oficial», avalada por la UNESCO, de la educación ambiental hacia la educación para el



desarrollo sostenible. Se hace con varias concesiones, partiendo de que las lecciones aprendidas de la educación ambiental brindan elementos valiosos para caminar hacia una noción más amplia, que se identifica con la educación para el desarrollo sostenible. Este concepto, según los promotores del evento, «acoge las advertencias de los ecologistas y los argumentos de los economistas a favor del desarrollo» (Caride y Meira, 2001: 180). La última vuelta de tuerca se produciría en la IV Conferencia Internacional de Educación Ambiental, celebrada en Ahmedabad (India) en 2007, que llevaba como subtítulo «Tbilisi+30», recuperando la expresión *educación ambiental* cuando en realidad se trataba de fortalecer la educación para la sustentabilidad.

En definitiva, siguiendo a González Gaudiano (2013: 59), la contienda que se ha declarado entre la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible –él utiliza la expresión «*sustentable*»– se halla enmarcada en el amplio debate de la globalización neoliberal y en su afán por «perpetuar un orden socioeconómico y político socialmente injusto, inequitativo y ambientalmente suicida, al llevar implícita una trayectoria de colisión civilizatoria». Con todo, se trata de un debate o conflicto que, en su opinión, ha obligado a los contendientes de ambos bandos a tomar postura, sin que pueda negarse que ello ha tenido consecuencias positivas en «el reconocimiento de la necesidad de fortalecer las dimensiones sociales, económicas y políticas de la Educación Ambiental» (ibídem). Y, en lo que respecta a la educación para el desarrollo sostenible, a un cierto despertar pedagógico, en los sistemas educativos y en la sociedad, en la educación escolar y en la educación social, afirmando los compromisos educativos con un desarrollo humano sostenible, los derechos sociales, la resiliencia y el desarrollo comunitarios, la ambientalización curricular, la ecociudadanía, las ecoescuelas, la inclusión educativa, la investigación educativa, etc. (González Gaudiano, 2008; Mogensen, Mayer, Breiting y Varga, 2009; Aznar y Barrón, 2017; Murga-Menoyo y Novo, 2017; Gil y Vilches, 2017; Caride, 2017).

De todas formas, que la educación deba contribuir a la promoción de un desarrollo sustentable o sostenible implica que seguirá contemplándose el desarrollo económico como el principal soporte del desarrollo humano, indisociable de la conservación de los recursos naturales y de su puesta al servicio de las necesidades que tengan las generaciones del presente sin comprometer la satisfacción de las que tengan las generaciones del mañana, apelando a los criterios de solidaridad diacrónica y sincrónica. La educación ambiental, anota Sauvé (2005: 37), «se vuelve una herramienta, entre otras, al servicio del desarrollo sustentable... limitada a un enfoque naturalista y no integraría las preocupaciones sociales, en particular las consideraciones económicas en el tratamiento de las problemáticas ambientales». Por el contrario, sin que se precise con el rigor teórico-conceptual exigible, los partidarios de este giro «cartográfico» en las corrientes de la educación ambiental entienden que la «educación para el desarrollo sostenible» permite atenuar estas carencias. En otra dirección, los colectivos que se muestran insatisfechos con sus propuestas optarán por vitalizar, en las palabras



y en las prácticas educativas, otras denominaciones, recurriendo a expresiones como «educación para la sostenibilidad», «ecopedagogía», «pedagogía de la Tierra», etc. (Gadotti, 2000).

Como se afirma en Caride (2013, :19), las circunstancias en las que inscriben sus propuestas los ODM (2000-2015) y, posteriormente, los ODS (2016-2030) «no pueden ser más adversas, ecológica y socialmente»: casi ocho mil millones de personas poblando una Tierra herida (Delibes y Delibes de Castro, 2006), por los riesgos de una degradación incesante de algunos de sus ecosistemas más vitales: el aumento del agujero de la capa de ozono, el cambio climático, el efecto invernadero, el deshielo de los polos, el aumento de los fenómenos naturales extremos, la desertificación, la desaparición de especies, etc. A ellos se añade una realidad incontestable: desde 1980, el mayor crecimiento de la población se ha concentrado en los países más pobres, lo que dificulta la erradicación de sus pobreza. El tránsito hacia el desarrollo sustentable, coincidimos con González Gaudio (2007), depende de los procesos que los gobiernos, en el plano internacional, nacional y local, pongan en marcha, entre otros en la educación; esta debería ocupar un lugar especialmente relevante, sean cuales sean sus adjetivaciones, para formar una ciudadanía global acorde con los tiempos históricos que habitamos.

Sin embargo, resultaba llamativo que en los textos de la Declaración del Milenio y en sus ocho objetivos (el segundo dedicado a la educación y el séptimo al medio ambiente), no se mencionaran ni la educación ambiental ni la educación para el desarrollo sostenible, justo cuando las naciones deberían comenzar a celebrar –de acuerdo con la Resolución 57/254, aprobada por su Asamblea General del 20 de diciembre de 2002– la «Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible», desde 2005 hasta 2014. Esta circunstancia contrastaría «con la importancia que los organismos internacionales suelen concederle a la educación en los procesos de desarrollo, en la sensibilización hacia el respeto y la mejora del medio ambiente, así como en el fomento de una convivencia pacífica y tolerante entre todos los pueblos del mundo» (Caride, 2013: 23).

Yendo más lejos, también sorprenden las contradicciones y ambigüedades en el rol que cabe atribuirle a la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), a pesar de que la redacción del cuarto de sus objetivos, sobre el que se profundizará más adelante, establezca como una meta para 2030 que debe asegurarse «que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible».

No hay, de forma explícita, referencias a la necesidad de considerar los límites biofísicos del planeta ni las causas estructurales de su degradación; tampoco a las injustificadas e injustas desigualdades socioambientales que provocan. No

se nombra la educación ambiental ni en clave de pasado ni de futuro, de igual modo que no consta ninguna referencia a ella en dos de los últimos Informes de la UNESCO: en el primero, cuando con visión prospectiva se nos convoca a recontextualizar la educación y el conocimiento como bienes mundiales comunes, repensando sus preocupaciones en relación con el desarrollo sostenible, las políticas educativas o el humanismo que debe acentuar sus compromisos a favor de la inclusión y la transformación (UNESCO, 2015); en el segundo, cuando haciendo balance de la educación en el mundo, se invoca la necesidad de ponerla al servicio de los pueblos y del planeta, señalando que hemos de crear futuros sostenibles para todos (UNESCO, 2016). La sostenibilidad ambiental, ante las consecuencias destructoras que están causando el cambio climático, los conflictos bélicos, el consumo, el incremento de las desigualdades sociales..., ya no requerirían –para el organismo que durante décadas más la ha promovido, junto con el PNUMA– de una «educación ambiental», sino de una «educación para el desarrollo sostenible», a la que se atribuye la responsabilidad de fomentar las competencias, las actitudes y los comportamientos que deben llevar a unas sociedades más iguales e inclusivas.

No obstante, creemos que los entornos educativos de la sostenibilidad siguen precisando de una educación que no renuncie a su identidad y entidad ambiental: cuando la crisis ecológica, en los compases de la crisis financiera, se ha hecho mundial y el capitalismo global choca con la biosfera, seguimos precisándola. Una «educación ambiental» para el desarrollo de todos y todas, con y para la totalidad de los seres humanos, que nos reconcilie con la vida en toda su diversidad: una educación que sea un espacio-tiempo de intensa interacción pedagógica y social, de debate intelectual y de prácticas educativas que la convierten en una poderosa herramienta cultural para trazar concepciones de futuro y afrontar los retos de un presente cargado de incertidumbres (Reyes y Castro, 2011).

En este sentido, consideramos que la vocación pedagógica, ética y política con la que la educación ambiental construyó –y sigue construyendo en muchos países del mundo (especialmente en América Latina)– sus discursos y prácticas, sin minusvalorar sus convergencias con la educación para la sostenibilidad o para el desarrollo sostenible, y los diálogos que puedan y/o deban establecerse entre ambas, podrá permitir avanzar en las respuestas que han de darse a un triple desafío:

- Dar continuidad, con una renovada sensibilidad educadora, a los principios, objetivos y metodologías que motivaron la necesidad de dar respuestas alternativas a los convencionales modos de conocer, enseñar y aprender *en y de* las realidades ambientales, con una visión transdisciplinar abierta a una amplia y diversificada lectura del mundo y de la vida en toda su complejidad.
- Proyectar en la cotidianeidad de las actitudes y los comportamientos sociales los valores cívico-morales que reivindican –en tiempos de riesgo, incertidumbre y desasosiego– una arquitectura ecológica y social que posibilite, en los planos individual y colectivo, un mejor vivir de todas las personas que

habitamos la Tierra. Esto solo será posible en la medida en que se puedan concretar en todas y cada una de ellas los derechos a la libertad, la justicia, la equidad, la paz o la sustentabilidad ambiental.

- Comprometer sus enfoques con un decidido aprecio a dimensión sociopolítica del quehacer educativo-ambiental, reduciendo los riesgos asociados a la crisis socioambiental y a su alcance estructural, sobre todo en los colectivos más vulnerables; y, con su mitigación, incidir de modo decisivo en la prevención y afrontamiento de la explotación, el deterioro y agotamiento de los recursos existentes mediante mecanismos de producción y consumo que perpetúan, en la sociedad red, los círculos de riqueza-pobreza cronificados históricamente.

La educación ambiental, que no tiene ni debe contrariar las metas de un desarrollo que sea sostenible –siempre que este clarifique, en las palabras y en los hechos, todas sus consecuencias prácticas–, como una práctica pedagógica crítica y liberadora (como deberían serlo *todas las educaciones*), debe asumir sus responsabilidades en la lucha contra la pobreza y las desigualdades –como se sabe, la principal motivación de los ODS– implicando a la ciudadanía en sus iniciativas. Más aún: debe hacerlo con las connotaciones cívico-pedagógicas, ecológicas y sociales, éticas y democráticas que le permitan participar plenamente en la construcción de una cartografía civilizatoria alternativa a los modos de pensar, actuar y desarrollarnos con los que hemos llegado a los inicios del tercer milenio. Si, como ha señalado Maalouf (2009), hemos entrado en este siglo sin brújula, desbocados y desajustados –intelectual, financiera, climática, política y éticamente–, algo hemos de hacer para magnetizar la brújula de la humanidad, para que la tensión geopolítica, los desastres medioambientales, el derrumbe social y la tiranía económica de los mercados... no sean irreparables. Y, tanto como se pueda, no sean justificables como el único modo de contribuir al bienestar, al desarrollo y/o a la calidad de vida de la población.

### 3. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) DESDE LA MIRADA EDUCATIVA

Las Naciones Unidas aprobaron, en su Asamblea General celebrada en septiembre de 2015, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), concretando sus propuestas en una Agenda de actuaciones que deberán hacerse efectivas, en cada uno de sus objetivos, metas e indicadores, en el año 2030. Sin que sean vinculantes, los jefes de Estado y de Gobierno comprometieron sus actuaciones con una doble intencionalidad: de un lado, y dando continuidad a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, con la necesaria revisión de los errores cometidos y con la mirada puesta en la necesidad de una mayor implicación de la sociedad civil en la lucha contra la pobreza y sus riesgos asociados.

En su deseo de contribuir a un futuro sostenible, se hará hincapié en consideraciones ambientales, sociales y económicas, procurando su equilibrio en la búsqueda del desarrollo y de una mejor calidad de vida. En este sentido, tal y como se planteaba en el preámbulo del documento, presentado el 12 de agosto de 2105, consideran que «la presente Agenda es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible. (...) Los 17 ODS y las 169 metas que anunciamos hoy demuestran la magnitud de esta ambiciosa nueva Agenda universal. Con ellos se pretende retomar los ODM y lograr lo que con ellos no se consiguió. También se pretende hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas».

Los ODS y sus metas, con los 241 indicadores que deberán permitir su evaluación, tienen un carácter integrado e indivisible, de modo que además de las tres dimensiones que se le atribuyen al desarrollo sostenible –económica, social y ambiental– focalizan su atención en las personas, el planeta, las alianzas, la paz y la prosperidad. Como indican Vila y Martín (2015), aunque conservan la esencia de los retos de los ODM, los amplían en asuntos vinculados con las migraciones, el medio ambiente (siete de los objetivos están relacionados con su protección) o el aumento de las desigualdades. Que esto suceda no ha impedido que se hayan suscitado críticas, sobre todo centradas en los procesos de negociación y la influencia, todavía palpable, de los intereses privados en los mismos. Críticas como las derivadas de que se siga hablando del crecimiento económico en términos capitalistas como vía de desarrollo; en la indefinición que supone que algunas metas se formulen en clave nacional y otras globalmente; o que existan cuestiones que no se abordan, como el control del flujo y la evasión de capitales o la existencia de paraísos fiscales, a pesar del evidente daño que causan al conjunto de la población mundial. Evidentemente, insistimos en que esta Agenda global es una respuesta a necesidades y demandas explícitas, que obligan a establecer consensos para actuar a favor de los países, colectivos y personas más desfavorecidas, pues, como diría Piketty (2014) al final de su libro: «Rehusar de cuantificar casi nunca sirve al interés de los más pobres».

Aunque focalizaremos la atención en el cuarto de los ODS, ya que es el específicamente vinculado a la educación, y en los retos éticos derivados del mismo, queremos dejar constancia de todos ellos, así como de las medidas que implican actuaciones educativas, dado su carácter transversal a la Agenda, al conjunto de los objetivos y a la buena parte de las metas en las que se concretan.

CUADRO 1. LA EDUCACIÓN EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: EL OBJETIVO 4 Y SU RELACIÓN CON LOS DEMÁS ODS.	
<p><b>ODS 1</b> La educación es crucial para salir de la pobreza</p>	<p><b>ODS 10</b> La igualdad de oportunidades en el acceso a la educación ha demostrado su eficacia contra la desigualdad social y económica</p>
<p><b>ODS 2</b> La educación es fundamental para avanzar hacia unos métodos agrícolas más sostenibles y adquirir conocimientos sobre nutrición</p>	<p><b>ODS 11</b> La educación puede aportar las competencias necesarias para contribuir a configurar y mantener unas ciudades más sostenibles y alcanzar la resiliencia en situaciones de desastre</p>
<p><b>ODS 3</b> La educación puede aportar una contribución decisiva para muchas cuestiones relativas a la salud, como la mortalidad prematura, la salud reproductiva, la difusión de las enfermedades, el bienestar y los estilos de vida saludables <i>Meta 3.7:</i> <i>Para 2030, garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación de la familia, información y educación, y la integración de la salud reproductiva en las estrategias y los programas nacionales</i></p>	<p><b>ODS 12</b> La educación puede influir decisivamente en los patrones de producción (p. ej., respecto a la economía circular) y en la información de los consumidores sobre la producción de bienes más sostenibles y la limitación de los desechos <i>Meta 12.8:</i> <i>Para 2030, velar por que las personas de todo el mundo tengan información y conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza</i></p>
<p><b>ODS 5</b> La educación de las mujeres y las niñas es particularmente importante para lograr la alfabetización básica, desarrollar las competencias y capacidades participativas y mejorar las oportunidades vitales <i>Meta 5.6:</i> <i>Número de países con leyes que garanticen que las mujeres con edades comprendidas entre 15 y 49 años tengan acceso a servicios de salud sexual y reproductiva y a educación y formación sobre sus derechos reproductivos.</i></p>	<p><b>ODS 13</b> La educación es clave para la comprensión de los efectos del cambio climático por el público en general, así como para la adaptación y la mitigación, especialmente en el plano local <i>Meta 13.3:</i> <i>Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional en relación con la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana</i></p>
<p><b>ODS 6</b> La educación y la formación aumentan las competencias y la capacidad para usar los recursos naturales de forma más sostenible y pueden contribuir a promover la higiene</p>	<p><b>ODS 14</b> La educación es importante para concienciar sobre el entorno marino y fomentar un consenso proactivo respecto a su uso racional y sostenible</p>
<p><b>ODS 7</b> Los programas educativos pueden promover una mejora en la conservación de la energía y el uso de fuentes de energía renovables</p>	<p><b>ODS 15</b> La educación y la formación desarrollan las competencias y la capacidad para garantizar medios de subsistencia sostenibles y conservar los recursos naturales y la biodiversidad, especialmente en entornos amenazados</p>

<p>ODS 8 Hay una relación directa entre la vitalidad económica, la iniciativa empresarial, las competencias para el mercado laboral y el nivel educativo <i>Meta 8.6:</i> <i>Para 2020, reducir sustancialmente la proporción de jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación</i></p>	<p>ODS 16 El aprendizaje social es vital para propiciar y promover unas sociedades participativas, inclusivas y justas, así como la coherencia social</p>
<p>ODS 9 La educación es necesaria para desarrollar las competencias que permiten construir unas infraestructuras más resilientes y lograr una industrialización más sostenible</p>	<p>ODS 17 El aprendizaje permanente desarrolla la capacidad para entender y promover las políticas y prácticas de desarrollo sostenible</p>
<p>Fuente: Benavot (2016) y UNESCO (2017). Elaboración propia.</p>	

Tomando como referencia lo explicitado en el cuadro n.º 1, podemos comenzar a vislumbrar y analizar los principales desafíos que desde un punto de vista ético van implícitos en los ODS en su vertiente más vinculada a la educación. Un análisis en el que deberá hacerse hincapié en varios aspectos, que consideramos esenciales en las relaciones existentes entre los distintos ODS desde esa óptica ético-pedagógica; y que sintetizamos en:

- a) La educación conforma valores y perspectivas, por lo que cualquier intento de cambio global desde los ejes que suponen los diferentes ODS debe vehicularse desde y a través de acción-intervención educativa; o, al menos, que se sitúen al margen de las estrategias, procedimientos, iniciativas, etc., que se emprendan. Pensemos, por ejemplo, en la necesidad de articular prácticas educativas que tengan como uno de sus epicentros la educación para el consumo responsable y sostenible, afrontando las múltiples dependencias que genera en la mayor parte de las sociedades de nuestro planeta.
- b) La confrontación del tránsito de la ‘sociedad disciplinaria’ (de obediencia, del deber) a la ‘sociedad del rendimiento’ (del poder hacer, de la autoexplotación), en los términos sugeridos por Han (2017): en las relaciones laborales, sociales y medioambientales, con las implicaciones que tenga educativa-mente (un análisis de las políticas educativas defendidas por la mayoría de los organismos internacionales y desde las evaluaciones estandarizadas más conocidas puede arrojar luz sobre cómo hacerlo); en las lecturas de la sostenibilidad vinculadas a los diferentes ODS teniendo presente que si no se cuestiona el modelo de desarrollo hegemónico, el propio concepto de libertad se transforma en una especie de ‘libre obligación’, ya que «la positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber. El sujeto de rendimiento es más rápido y más productivo que el de obediencia. Sin embargo, el poder no anula el deber. El sujeto de rendimiento

sigue disciplinado. Ya ha pasado por la fase disciplinaria. El poder eleva el nivel de productividad obtenida por la técnica disciplinaria, esto es, por el imperativo del deber. El relación con el incremento de productividad no se da ninguna ruptura entre el deber y el poder, sino una continuidad» (Han, 2017: 27).

- c) La contribución de la educación a reducir, mitigar y combatir la etnofagia (Díaz-Polanco, 2006) del globalismo neoliberal, preservando formas culturales que inciden en que las sociedades sean más sostenibles ambientalmente. Se trataría de plantear una verdadera 'ecología de saberes', en la línea planteada por Leff (2004) o Sousa Santos (2005), defendiendo la inagotable diversidad epistemológica del mundo y abogando por relaciones más igualitarias entre las mismas; lo que, a su vez, redundaría en la posibilidad de aprendizaje social y ético sin partir de jerarquías impuestas entre las mismas. Una de las primeras en aprenderse, considerando su carácter transversal y global, es la que nos remite a los posicionamientos feministas y a su manera de entender y/o defender modelos de desarrollo alternativos al hegemónico, más equitativos, sostenibles y ecológicos.
- d) La salud como concepto amplio, humano y medioambiental debe ser también objeto de atención pedagógica, de modo que la calidad de vida personal y colectiva pase por una interconexión con una vida planetaria saludable. De nuevo se plantea la necesidad de hacer frente a las lacras que induce el modelo de consumo y desarrollo actual. Por centrarnos en un ejemplo, la producción agrícola intensiva y sobre todo la ganadería suponen la mayor producción de gases de efecto invernadero, más que todo el sector del transporte junto, y consume casi un tercio del agua potable a nivel mundial.

El objetivo 4, específicamente dedicado a educación, pretende garantizar que sea inclusiva, equitativa y de calidad, planteando que todas las niñas y los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa. Un logro que, al menos en las palabras, supone un avance respecto a los ODM, que aludían exclusivamente a la enseñanza primaria. Más específicamente, en el cuadro 2, se refleja el desarrollo de sus metas y medios de implementación.

CUADRO 2. LA EDUCACIÓN EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: METAS E IMPLEMENTACIÓN.	
METAS	MEDIOS DE IMPLEMENTACIÓN
<p><i>Meta 4.1.</i> Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces</p>	<p><i>Meta 4.a.</i> Construir y adecuar instalaciones educativas para que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas, tengan en cuenta las cuestiones de género y proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos</p>
<p><i>Meta 4.2.</i> Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria</p>	
<p><i>Meta 4.3.</i> Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria</p>	<p><i>Meta 4.b.</i> Para 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información</p>
<p><i>Meta 4.4.</i> Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento</p>	
<p><i>Meta 4.5.</i> Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional</p>	<p><i>Meta 4.c.</i> Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de profesores calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo</p>
<p><i>Meta 4.6.</i> Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética</p>	
<p><i>Meta 4.7.</i> Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios</p>	
Fuente: UNESCO (2017). Elaboración propia.	



En todo caso, siguiendo de nuevo a Vila y Martín (2015), podemos decir que otra cosa es el cómo, que iría asociado a planteamientos teóricos y a acciones políticas. Por ejemplo: la construcción y adecuación de instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas con diversidades funcionales o cognitivas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. O también el incremento del número de becas disponibles, sobre todo para países en desarrollo y las zonas con más problemas del planeta. En todo caso, existen pocas referencias a temas tan cruciales como son la formación del profesorado (limitándose a incrementar la oferta de maestros cualificados, especialmente en los países más necesitados, pero sin que se aborden cuestiones asociadas a su formación inicial y permanente en el marco del mundo en que vivimos y con las necesidades que los propios ODS reclaman); el currículum a nivel global y la educación para la ciudadanía; cuestiones metodológicas, como son garantizar la permanencia y no solo el acceso al sistema educativo (más allá de la política de becas); la educación social y la educación popular, ya que aun cuando se insiste en la necesidad de incidir en los aprendizajes a lo largo de todo la vida sigue prevaleciendo su concepción escolar; etc.

Finalmente, aunque sea brevemente, aludiremos también a la denominada Declaración de Incheon (República de Corea), surgida en el Foro Mundial de Educación, celebrado entre el 19 y el 22 de mayo de 2015, dedicado al derecho a la educación, retomando las propuestas de una Educación para Todos (EpT) que se puso en marcha en Jomtien (Tailandia) en 1990 y que se reiteró en Dakar (Senegal) en el año 2000.

Sus propuestas ponen énfasis en el derecho a la educación y en sus relaciones con otros derechos humanos, incidiendo en el compromiso político necesario para llevar esta tarea a buen fin. En este sentido, pretende transformar las vidas de las personas mediante la educación, considerándose como el motor principal del desarrollo. Se reconoce su capacidad de transformación, desde un prisma humanista y aludiendo de forma explícita a valores o principios como la dignidad, la justicia social, la inclusión, la diversidad y la responsabilidad. Estos planteamientos ponen de relieve la importancia de pensar en las dificultades que existen para alcanzar resultados positivos en aquellos territorios donde la violencia y los conflictos armados siguen afectando a toda la población, pero, sobre todo, a la más pobre e indefensa. No se puede obviar que son las zonas en conflicto armado las que tienen mayores tasas de analfabetismo, un mayor abandono escolar, además de ser las más inseguras y en las que la dignidad de las personas y los derechos humanos están siendo reiteradamente vulnerados.

En este sentido, cabe formular una serie de consideraciones por las cuales creemos que se visibilizan algunas claves en la necesaria relación entre medio ambiente, sostenibilidad y derecho a la educación:

La educación es un derecho humano, al igual que los relacionados con el medioambiente y la sostenibilidad. Asimismo, los derechos humanos son contenido de la educación y su respeto es una exigencia en cualquier acción educativa.

Estamos hablando de un derecho humano fundamental y, como se dice en la Declaración de Incheon: «Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos.» Y esta visión planetaria e interrelacional no debe dejar fuera el medioambiente como ‘sujeto’ de derechos en sí.

- Derivado de lo anterior podemos afirmar que el derecho a la educación debe analizarse en relación con otros derechos, porque es capacitador para su ejercicio, puesto que el «derecho a la educación es, pues, un derecho que ‘empodera’, es decir, da poder a las personas para desarrollarse como tales y para contribuir al desarrollo de la sociedad» (Tuvilla, 2013: 83).
- Esto hace que el derecho a la educación y el resto de los derechos sociales sean condición casi inexcusable para la viabilidad de los derechos civiles y políticos. De alguna manera esto nos hace recuperar la idea primigenia del «derecho a tener derechos» (Arendt, 1998) como el primero de ellos, porque los mismos no se dan en abstracto, sino en personas y contextos (sociales, culturales y medioambientales) concretos.
- Además, debemos entender el derecho a la educación no solo reducido a lo escolar y a la infancia, aunque esto constituya el epicentro del mismo en nuestras sociedades, con una perspectiva vinculada al aprendizaje a lo largo de la vida y desde una multiplicidad de miradas, que debe incluir inequívocamente la medioambiental y para la sostenibilidad, porque entre ellas se completan y dan sentido.
- En relación con esto, planteaba Tomasevski (2004) que el derecho a la educación, como concepto polívoco y dinámico que es, sin perder su carácter como derecho social (pues todas y todos tenemos derecho a la educación), hay que entenderlo también como derecho económico (desde la obligatoriedad de los poderes públicos de hacerlo efectivo), como derecho civil y político (porque la educación es garante de la libertad y la participación en igualdad) y derecho cultural (en la medida en que la educación está íntimamente relacionada con el desarrollo de la identidad cultural). Esta reflexión debe tener su reflejo también en los derechos relacionados con el medio ambiente, porque estos necesitan a la educación y viceversa.
- Por tanto, el derecho igualitario de todas y todos a la educación implica una cada vez mayor asunción de la diversidad en su más amplio sentido, apostando desde aquí y desde lo pedagógico claramente por una perspectiva intercultural (Vila, 2013) como aquella que además resulta más compatible con los principios de la sostenibilidad desde la pluralidad de formas de vida y espacios de convivencia de nuestro planeta.

En todo caso, aunque los ODS no dejen de ser perfectibles, y estén sujetos a múltiples presiones e intereses desde las prácticas sociopolíticas que promueve el economicismo neoliberal, consideramos que son un paso más para poder desarrollar una pedagogía de las presencias donde quepamos todas y todos, en

la que seamos capaces de dejar en mejores condiciones –a nuestros hijos e hijas– el planeta y la manera en que (con)vivimos en él. En todo caso, en un contexto socioeconómico dominado por los mercados son muchos los peligros que contrarían el derecho a la educación. Como plantea Vernon Muñoz, que fue relator de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación:

A pesar de ser un ‘derecho habilitante’, en la práctica el derecho a la educación se ha convertido en un ‘derecho derivado’. (...) Esto apunto a la existencia de dos regímenes jurídicos para la educación, irreconciliables y en constante conflicto: por un lado, el derecho internacional de los derechos humanos define la educación como un derecho humano, mientras que por otro lado, el derecho internacional del comercio, la considera como un servicio, es decir, como una mercancía. Este último régimen ofrece poco margen para avanzar en la concepción y funcionamiento de mecanismos que permitan la realización de un sistema educativo basado en los derechos humanos (Muñoz, 2014: 43).

Entre otras fuentes de información, cabe señalar que buena parte de estas circunstancias se constatan en los informes de los relatores y relatoras del Derecho a la Educación que han desarrollado su labor en la ONU. En este sentido, Kishore Singh, en sus informes como relator especial sobre el Derecho a la Educación en 2014 y 2015, presentados ante la Asamblea General de Naciones Unidas, plantea una serie de advertencias y recomendaciones de gran interés en torno a los peligros de la privatización de la educación para el derecho a la misma, por poner un ejemplo.

Siendo así, la propia UNESCO (2015: 91) alude a la necesidad de «recontextualizar los principios fundamentales de la gobernanza de la educación, en particular el derecho a la educación y el principio de la educación como un bien público». En este sentido, propone que se preste más atención en las políticas educativas al conocimiento y a las formas mediante las que se crea, adquiere, valida y utiliza; de igual modo, como ya hemos anticipado, enfatiza la consideración de la educación y del conocimiento como bienes comunes mundiales. Estas consideraciones engarzan con el papel que la educación debe tener en los ODS; también en las posibilidades de futuro para que la sostenibilidad pueda ser un argumento para conseguir la viabilidad de nuestro planeta, con toda la diversidad –ecológica, cultural y social– que es consubstancial a la vida.

#### 4. DESAFÍOS ÉTICOS EN LA INTERSECCIÓN SOSTENIBILIDAD Y EDUCACIÓN

Desde hace años somos conscientes de que hay que afrontar una crisis social, económica y ambiental, pero no hemos llegado a plantearnos muy seriamente el futuro, es decir, a intentar responder a la pregunta clave: ¿cómo será la vida en un futuro próximo o lejano? Los informes científicos aseguran que hemos llegado al

final del crecimiento tal y como lo conocíamos y que debemos plantearnos cómo mantener la sociedad en los márgenes de la sostenibilidad. Estamos poniendo en juego la supervivencia de la especie humana y de especies no humanas, el futuro de nuestra generación y de las generaciones venideras.

Así pues, la humanidad está retada a un cambio de rumbo si quiere avanzar en la dirección de una vida digna para las generaciones presentes y futuras (Murga-Menovo y Novo, 2017). El desarrollo sostenible, en la línea de lo ya manifestado, no puede ser concebido al margen de los problemas globales y de los impactos y las decisiones locales, sino en el marco de un modelo «glocal». En este contexto dicha opción «glocal» es una alternativa estratégica, pero también ética, para salir de la crisis, que implica nuevas formas de diálogo, criterios sostenibles para abordar el desarrollo, mecanismos democráticos para hacer circular la información... y, por supuesto, una educación que prepare a los hombres y mujeres que toman decisiones para actuar con esa visión que entrelaza lo global y lo local (Novo, 2006: 5 y ss.).

Desde aquí, podemos decir que la Agenda Global promovida desde la ONU, instrumento al servicio de los ODS aprobados por las Naciones Unidas para el período 2015-2030, es coherente con la promoción de una ciudadanía cosmopolita (Nussbaum, 1999; Held, 2002; Cortina, 2003) que propone como meta educativa que todos los educandos logren conocimientos, competencias, valores y actitudes necesarios para construir sociedades sostenibles, críticas y pacíficas.

Ser hoy un buen ciudadano o ciudadana cosmopolita significa, necesariamente, serlo del planeta Tierra; por lo tanto, es necesario que la educación en este último siglo apueste por la formación de una ciudadanía democrática y ambientalmente sensible, cuyo ámbito de responsabilidad y compromiso activo se amplía más allá de las fronteras locales o nacionales, extendiéndose a lugares lejanos del planeta (Gutierrez Pérez y Prado, 2015), incluyendo la responsabilidad de contribuir al ejercicio pleno de los derechos, tanto de los propios compatriotas como de los restantes habitantes, humanos y no humanos, del planeta, así como cuidar de la biosfera, no únicamente teniendo en cuenta la actual situación sino las previsiones de futuro.

En este sentido, el gran reto que enfrenta nuestro siglo es el reto de la sostenibilidad como instrumento ético que permitirá enfrentar las crisis actuales y futuras, crisis ecológica, económica, educativa, de valores y de pensamiento. En definitiva, una crisis sistémica planetaria que nos empuja a cuestionarnos nuestro conocimiento del mundo; un mundo que se define como cada vez más complejo y globalizado (Novo y Murga, 2010), repleto de situaciones dinámicas y cambiantes de las cuales formamos parte, no solo como espectadores sino como sujetos de cambio.

Nuestro actuar en el mundo debe despertar a una ética que aspire al menos a evitar, corregir o compensar todo impacto ambiental, de modo que el valor del medio ambiente no disminuya a la par que su aprovechamiento. El medio ambiente exige la moralidad como respuesta. Hace falta una escucha personal

y colectiva del medio ambiente, que no debe limitarse a lo intelectual, que no compromete, sino llegar a involucrar al corazón de lo humano, que abraza los compromisos de conducta.

De todas formas, no hay que olvidar que los desafíos éticos de la sostenibilidad están asociados a diversos problemas derivados de los avances que las sociedades experimentan, puesto que padecemos problemas tales como un aumento de la vulnerabilidad, la desigualdad por razón de género, cultura y religión, la exclusión y la violencia en el interior de las sociedades, la falta de respeto a la calidad ambiental, falta de cohesión y justicia social, incremento de la intolerancia cultural, vulneración sistemática de los derechos humanos, desajustes en las relaciones humanas, entre otros.

Además, el vivir en sociedades líquidas (Bauman, 2007) o del riesgo (Beck, 2008), definidas por el estado fluido y volátil que presentan, sin valores sólidos, que han contribuido a la construcción de un nuevo contexto caracterizado por situaciones de dificultad en las que la incertidumbre es la característica más visible, llega a entorpecer los vínculos humanos.

Ante dicho panorama debemos enfrentar otro reto asociado a la sostenibilidad: analizar cómo los actores involucrados en todas esas problemáticas procuran un diálogo para establecer las bases éticas que les permitan combatir las injusticias y desastres ecológicos que este desarrollo ha generado en el entorno socioambiental, sin eludir las complicaciones que atañen a las eventualidades que les rodean (Ferrer, Clemenza y Martín, 2004).

Estaríamos apelando a una ética para el desarrollo, una ética ambiental, aquella que nos permitirá orientar las tareas y las relaciones prevalecientes desde una óptica de carácter personal, social y ecológico. Pero para iniciar el camino hacia ese objetivo, será preciso cuestionar las conductas humanas que ponen en peligro la seguridad y el bienestar de los colectivos humanos alrededor del mundo, que tienen derecho a vivir en un ambiente sano, de paz, y que provea de las condiciones necesarias para su desarrollo (Parrilla Díaz, 2012). Se requerirá, entonces, de los esfuerzos de cada persona y cada disciplina del saber para lograr, desde su actividad específica, una conducta colectiva que exprese un compromiso ético socioambiental eficaz. Porque la cuestión ambiental interpela a cada ciudadano y ciudadana y demanda una respuesta personal y colectiva (Murga-Menoyo, 2013).

Es común que los habitantes del planeta causen, sin darse cuenta ni quererlo, un daño ambiental con su vida cotidiana (Hernández, 1997). La «huella ecológica» se ha incrementado un 178% desde 1961, con graves repercusiones sociales (WWF, 2014: 32). Su impacto se acusa a escala planetaria, aunque se genera localmente, como resultado de los estilos de vida, usos y costumbres sociales. La rápida expansión de la población humana y del progreso tecnológico produce impactos ambientales que trascienden las fronteras del planeta, por lo que es necesario abordar los retos éticos vinculados a la sostenibilidad y la educación ambiental. Por ello, uno de los retos en el ámbito educativo es la educación de la consciencia y de una conciencia ambiental que provoque que todas

y todos reflexionemos sobre qué haremos durante el resto de nuestros días para conseguir que nuestra forma de vida sea cada vez más sostenible.

La visión utilitarista de la naturaleza, los ideales modernos de la ciencia y las grandes concepciones religiosas monoteístas han desplazado al ser humano de su posición natural en la biosfera, situándole en una posición separada en la que se considera dominador absoluto, para su propio interés y beneficio. «El poder-dominación ha desplazado a la vida como centralidad suprema y se ha establecido a sí mismo como la referencia absoluta. La vida queda fragmentada en mera función» (Boff, 1996: 96). En consecuencia, el manejo irresponsable del ecosistema global ha desembocado en crisis y esto nos obliga a cambiar nuestra manera de pensar y actuar. Desarrollar conciencia ecológica conduce indiscutiblemente hacia la reflexión profunda de nuestra posición en relación con la naturaleza. Un ser humano con conciencia ecológica se percibe a sí mismo como parte integral de un sistema completo, busca armonía en las relaciones con los otros seres vivos. Siguiendo con Boff, la ética posee un «nítido carácter utópico» pues «las prácticas son buenas o malas en la medida en que se aproximan o se alejan de lo utópico» (Boff, 1996: 85).

En esta línea, hay que citar como referente desde los intentos de construcción ética de la sostenibilidad la Carta de la Tierra, elaborada tras un proceso participativo y de diálogo intercultural. Dicha carta ofrece un marco ético para orientar la transición hacia el desarrollo humano sostenible (DHS), en el que se establecen cuatro principios éticos: 1) el respeto y cuidado de la comunidad de vida; 2) la integridad ecológica; 3) la justicia social y económica; y 4) la democracia, no violencia y la paz, reconociendo que «los objetivos de la protección ecológica, la erradicación de la pobreza, el desarrollo económico equitativo, el respeto de los derechos humanos, la democracia y la paz son interdependientes e indivisibles» (Carta de la Tierra).

Aznar y Barrón (2017) clasifican los retos éticos derivados de la aplicación del DHS en cuatro ámbitos: 1) en lo ecológico; 2) en lo social; 3) en lo político; y 4) en lo cultural. Podría añadirse un quinto ámbito, lo económico, pero se nos aparece como transversal en cada uno de los demás.

#### 4.1. EN LO ECOLÓGICO

El DHS plantea la necesidad de respetar la preservación de los recursos naturales, el equilibrio de los ecosistemas y el mantenimiento de la biodiversidad. Para ello será necesario transformar el modelo económico, así como el sistema productivo y de consumo, hacia perspectivas de sostenibilidad, reconociendo los límites al crecimiento que impone el sistema ecológico, cuyos recursos no son ilimitados.

El cambio climático y el problema relacionado de nuestra adicción a los combustibles fósiles como la principal fuente de energía para nuestra civilización es un excelente ejemplo. Las personas ricas generalmente pueden encontrar

formas de escapar o adaptarse a los impactos del cambio climático. Son los pobres, quienes no han causado el problema, los que más sufren, lo cual es injusto. Mirando hacia el futuro, se espera que la inacción continua para controlar las emisiones de gases de efecto invernadero desencadene un calentamiento global descontrolado en este siglo con impactos catastróficos en la sociedad en todo el mundo. Así, para evitar un cambio climático catastrófico, debemos dejar el 80% de las reservas existentes de combustibles fósiles en el suelo, lo que significa eliminar el 80% del valor de las acciones de las compañías de combustibles fósiles y reducir los ingresos de los países productores de combustibles fósiles. Esto es técnicamente posible (Delucchi y Jacobson, 2011), pero parece políticamente complejo cuando menos con el modelo de desarrollo neoliberal hegemónico. Esta brecha entre las realidades científicas y económico-políticas es otro desafío ético.

Hay muchos otros desafíos ambientales relacionados con nuestra explotación insostenible de los recursos naturales, la acumulación de desechos y la liberación de contaminantes peligrosos como consecuencia de nuestra sociedad de consumo, donde el estilo de vida de la quinta parte de la población mundial está provocando crisis en los alimentos, el agua y otros requisitos esenciales para la vida en las próximas décadas. Estamos alcanzando la capacidad de carga de nuestro planeta y rebasando los límites planetarios (Rockstrom *et al.*, 2009), planteando cuestiones fundamentales de equidad en el intercambio de la capacidad limitada de la biosfera para apoyar la vida humana y condenando a generaciones futuras a vivir en un empobrecido y agotado planeta.

#### 4.2. EN LO SOCIAL

Se enfatiza la prioridad ética de erradicar la pobreza, el reducir las desigualdades sociales, promover la justicia y la equidad, fortalecer la identidad de los pueblos, los derechos humanos y cuidar el equilibrio demográfico. Demanda una mejor distribución del crecimiento económico, y una necesidad de establecer límites tanto en lo relativo a la explotación de recursos con el fin de mantener los equilibrios ecológicos como en lo que hace referencia al consumo de energía y recursos que realizan los grupos sociales. La prioridad de erradicar la pobreza supone que el poder político asuma como criterios básicos de su política pública la justicia distributiva y la universalización de la cobertura de los derechos humanos como son los de salud, alimentación, educación, información, representación, vivienda, seguridad, etc.

Los extremos de riqueza y pobreza son socialmente desestabilizadores, éticamente reprochables, políticamente combatibles y socavan la cohesión social sobre la cual se construye cualquier sociedad. Los gobiernos han reconocido desde hace tiempo la reducción de la pobreza en el mundo como una prioridad absoluta, pero aún estamos lejos de lograrlo, y con la creciente concentración de riqueza en los superricos, la brecha se está ampliando. Esto podría conducir al caos social en el futuro cercano (Turchin, 2010) si no se aborda la desigualdad social.



Detrás de las demás dimensiones está la de la economía y el sistema financiero. Al dividir nuestras estructuras y procesos institucionales en sistemas funcionales separados donde la economía es el componente dominante separado de las cuestiones sociales y ambientales, y solo es responsable de crear riqueza, hemos producido un mundo de negocios para el cual los fines justifican cualquier medio, donde lo social y la responsabilidad ambiental son externalidades. Esto se combina con una visión materialista dominante, y el colapso de los estándares morales tradicionales y los principios éticos, lo que lleva a una sociedad en la que el egoísmo se ha convertido en un recurso comercialpreciado; la falsedad se reinventa a sí misma como información pública; y la codicia, la indolencia y la violencia son ampliamente aceptadas y tienen un valor social y económico: «El hipercapitalismo convierte todas las relaciones humanas en relaciones comerciales. Despoja al hombre de su dignidad reemplazándola por completo por el valor de mercado» (Han, 2017: 117).

#### 4.3. EN LO POLÍTICO

El DHS aspira a fortalecer y profundizar la democracia y la construcción de la ciudadanía, promoviendo y garantizando la participación ciudadana en la gestión del desarrollo y en la toma de decisiones públicas, así como reivindicando el respeto de los derechos humanos y el cumplimiento de los deberes de la ciudadanía.

Es preciso dar respuesta a los procesos de desigualdad que genera la globalización neoliberal. Al mismo tiempo, en muchos casos todavía, el desarrollo sufre los efectos de una planificación económica jerarquizada que no se articula convenientemente con las instancias locales. Estas condiciones dificultan la participación social y la toma de decisiones consensuadas con los agentes sociales y la ciudadanía, que siente que su poder es escaso. De ahí la necesidad de la anteriormente reseñada perspectiva *glocal* de conjugación de lo global y lo local con el referente de los derechos humanos y la posibilidad de construcción identitaria desde una óptica intercultural, entendida como proceso donde el diálogo entre culturas se debe dar sin privilegios epistemológicos y axiológicos fuera del referente aludido.

#### 4.4. EN LO CULTURAL

El DHS reivindica un cambio en los patrones culturales de relación entre los humanos y de estos con la naturaleza, de modo que lleguemos a conseguir un manejo sostenible de los ecosistemas y los recursos naturales, a la vez que un respeto a la diversidad cultural, un impulso a la participación ciudadana en la concepción y gestión del desarrollo y una distribución equitativa de los recursos y servicios para resolver las injusticias sociales en clave de derechos humanos.



Partiendo de estas consideraciones, no son pocos los autores y autoras que señalan la necesidad de una auténtica revolución por la sostenibilidad, la unión de los conceptos de revolución y evolución; revolución para señalar un cambio profundo, radical, en nuestras formas de vida y organización social; y evolución para puntualizar que no se puede esperar tal cambio, fruto de una acción concreta, más o menos acotada en el tiempo (Vilches, Macias y Gil Perez, 2014: 12). Esta r-evolución por la sostenibilidad plantea importantes retos educativos, como los que aporta el enfoque de la educación para una vida responsable. Mucho se ha hecho para preparar materiales educativos sobre las dimensiones científicas del desafío de la sostenibilidad, las implicaciones ambientales de las elecciones de estilo de vida y las amenazas para nuestro propio bienestar y para las generaciones futuras. Lamentablemente, es bien sabido que existe una brecha de conocimiento-acción. Las personas saben que están haciendo algo que puede ser malo para ellos y para los demás, pero si el efecto no es inmediato y solo una probabilidad incierta en algún momento futuro, es fácil ignorarlo o racionalizarlo. Somos muy buenos en el autoengaño y en preferir el placer inmediato frente a un posible dolor futuro.

También existe el problema de que los mensajes sobre el medio ambiente y nuestra insostenibilidad son en su mayoría negativos. Hay muchas malas noticias, el futuro se ve sombrío, y todos somos culpables de muchas formas de comportamiento insostenible. Los mensajes negativos son desmotivantes. O bien negamos la realidad, nos deprimimos o nos damos por vencidos, sintiendo que los problemas son demasiado grandes para hacer cualquier cosa de todos modos. Si bien debemos ser realistas sobre el presente, debemos proporcionar una base para el optimismo y la esperanza para el futuro si queremos motivar la acción.

Existen muchos materiales educativos cuya finalidad es desarrollar conciencias, proporcionar conocimientos y transmitir valores que deriven en conductas en aras de la sostenibilidad. Presentamos un par de ejemplos significativos. El primero, los materiales educativos producidos por la Asociación para la Educación y la investigación sobre la vida responsable (PERL, <http://perlprojects.org>) y su predecesora, la Red de Ciudadanía del Consumidor, están relacionados de manera general con los valores necesarios para estilos de vida sostenibles y una vida responsable. PERL se ha centrado específicamente en abordar la brecha conocimiento-acción a través de la educación. Para cambiar el comportamiento, es necesario tener un compromiso tanto emocional como intelectual, por lo que la educación también debe operar en el nivel de los valores y la transmisión de los principios éticos necesarios para la sostenibilidad. Investigaciones recientes financiadas por la UE por algunos socios de PERL han explorado indicadores de educación basados en valores para el desarrollo sostenible (<http://esdinds.eu>) expresados en las actitudes y comportamientos de los participantes en las actividades de las organizaciones de la sociedad civil relevantes (Dahl, 2015). Este trabajo ha demostrado que los valores, que anteriormente eran invisibles y se consideraban demasiado subjetivos para centrarse en la educación, podían hacerse

visibles, evaluarse y desarrollarse mediante actividades educativas. Un proyecto PERL ahora está adaptando específicamente estas actividades e indicadores para su uso en escuelas secundarias a través de un conjunto de herramientas sobre actividades e indicadores para la educación basada en valores.

Otra iniciativa que ha desarrollado una gama de materiales en varios idiomas para enseñar valores y virtudes es *The Virtues Project* (<http://www.virtues-project.com/>), que produce tarjetas de virtudes y otros materiales que pueden usarse en familias y en entornos educativos escolares.

En definitiva, la educación ambiental y para el desarrollo sostenible debe convertirse en algo tan importante como leer y escribir, un eje transversal que deberá atravesar la forma de pensar y actuar de la humanidad en todos los ámbitos ocupacionales, con la finalidad de regular nuestras relaciones con el medio natural y social en base a la ética de la sostenibilidad como vía para avanzar, entre todos, hacia un DHS (UNECE, 2013).

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Merece la pena recuperar la idea de Esteve (2003) sobre las revoluciones silenciosas como aquellas que realmente provocan los mayores y más perdurables cambios sociales. Esto podemos unirlo a las palabras de Irina Bokova, actual directora de la UNESCO: «No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común». (UNESCO, 2015: 4).

El éxito en la aplicación de valores éticos en la propia vida es positivamente motivador. La satisfacción que proviene de las buenas acciones para la sostenibilidad, individualmente o en grupo, puede mostrar que el progreso es posible, que muchas acciones pequeñas pueden tener un efecto acumulativo significativo y que la esperanza de un futuro mejor es posible.

En última instancia, todo debe girar en torno a unos objetivos comunes, que se pueden considerar tanto individual como colectivamente, como pueden suponer los derivados de los ODS. En este sentido, el mayor objetivo humano colectivo sería que todos y todas puedan contribuir a una humanidad donde la ética presida las relaciones sociales y ecológicas. Sin embargo, esto necesita mirar más allá de la visión estrecha del progreso como el crecimiento en el PIB que ha impulsado la insostenibilidad actual (Stiglitz, Sen y Fitoussi, 2009). Necesitamos redefinir la prosperidad en términos mucho más que materiales para incluir las muchas otras dimensiones del desarrollo humano y el bienestar.

Dado que ningún ser humano es sostenible como individuo (no vamos a vivir para siempre), la sostenibilidad social también requiere la transmisión de

conocimiento, cultura y valores de generación en generación, que es el propósito esencial de la educación. Con la supremacía de las TIC, los jóvenes de hoy están potencialmente mejor informados y en red de manera más efectiva que cualquier generación anterior. Si podemos inculcarles una cultura de aprendizaje y los principios éticos necesarios para la sostenibilidad, pueden convertirse en los principales agentes de cambio. Pero para ello es imprescindible una educación para la ciudadanía crítica, personas con una formación ética sólida, ya que de lo contrario podemos caer en lo que comenta Han:

El mundo digital es pobre en alteridad y en la capacidad de resistencia que ella tiene. En los espacios virtuales, el yo puede moverse prácticamente sin el 'principio de realidad', que vendría a ser un principio de lo distinto y de la resistencia que lo distinto opone. Lo que el yo narcisista se encuentra en los espacios virtuales es, sobre todo, a sí mismo. La virtualización y la digitalización hacen que lo real que opone resistencia vaya desapareciendo cada vez más (Han, 2017: 88).

Por tanto, apostamos por un despertar moral de la población, lo que supone promover una ética de la pertenencia ambiental, tanto material como espiritual, pues no es posible separar el daño ambiental del daño moral personal. Así, para formar una ciudadanía consciente y crítica es preciso facilitar el debate y la reflexión a partir de las vivencias cotidianas, pero además aportar evidencias científicas (García Pérez, 2016: 156-157), porque «no basta con comprender las situaciones problemáticas, sino que es necesario intervenir en su gestión e implicarse en la solución, favoreciendo el análisis crítico, la toma de posición, el compromiso social y el trabajo solidario». En esta disyuntiva, el hecho de que cada individuo pueda construir y desarrollar desde la educación un gran abanico de conocimientos, capacidades, destrezas, valores y competencias, incluyendo las vinculadas con la responsabilidad, la justicia, el respeto y el amor hacia la naturaleza, entendida esta como parte integral de nuestra propia existencia, hará que tengamos la mitad del camino recorrido y estaremos en condiciones de cumplir con nuestro compromiso de dejar un digno legado a las generaciones futuras.

Esto, finalmente, nos debe llevar a considerar la necesaria complicidad e incluso adhesión recíproca de la educación ambiental y para la sostenibilidad y la educación en, para y desde los derechos humanos (Gil y Vílches, 2017), lo cual constituye a nuestro juicio uno de los mayores desafíos a los que se enfrenta el sistema educativo (incluyendo el nivel universitario) y la educación social en general, puesto que su abordaje conjunto no suele darse aunque resulta claramente importante, por el efecto potenciador que supondría. Entender esta convergencia necesaria supone, además, apostar por una educación en el disenso (Gil Cantero, 2008), con espíritu crítico y un posicionamiento sin medias tintas por hacer de nuestro futuro siempre una promesa de ilusión y no una amenaza. Como dijera ese ilustre malagueño que fue Manuel Altolaguirre en sus versos: «Huyo del mal que me enoja / buscando el bien que me falta. / Más que las penas que tengo / me duelen las esperanzas».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDE, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid,:Taurus.
- AZNAR, P. y BARRÓN, A. (2017). «El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 1, 25-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017192553>.
- BECK, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.
- BIFANI, P. (2013). «Reflexiones irreverentes sobre educación ambiental». *Jandiekua. Revista Mexicana de Educación Ambiental*, 1, 1, 43-55.
- BOFF, L. (1996). *Ecología: Grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- BUXARRAIS, M.<sup>a</sup> R. (2015). «Finalidades y valores educativos. Perspectivas sobre la educación moral y la educación en valores», en BELANDO-MONTORO, M.<sup>a</sup> R. (coord.), *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio*. Madrid: Pirámide, 115-134.
- CANTÚ-MARTÍNEZ, P.C. (2015). «Ética y sustentabilidad». *Revista Latinoamericana de Bioética*, vol. 15, 1, 130-141.
- CARIDE, J.A. (2013). «La educación ambiental en las claves del milenio y de sus objetivos de desarrollo». *Jandiekua. Revista Mexicana de Educación Ambiental*, 1, 1, 16-30.
- CARIDE, J.A. (2017). «Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 245-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201719245272>.
- CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. (2001). *Educación y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel [existe edición en portugués, con el título *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*, a cargo del Instituto Piaget, Lisboa, 2004].
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CARVALHO, I.C. (2004). *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez Editora.
- CASAS, M. & PUIG, J. (2017). El impacto ambiental: un despertar ético valioso para la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Salamanca, 29, 101-128.
- CHEN, B. (2012). «Moral and Ethical Foundations for Sustainability: A Multidisciplinary Approach». *Journal of Global Citizenship & Equity Education*. Vol. 2, 2.

- COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- COOMBS, Ph.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Edicions 62.
- COOMBS, Ph.H. (1986). *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid, Santillana.
- CORTINA, A. (2003). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- DAHL, A.L. (2015). «Ethics in Sustainability Education». <https://www.iefworld.org/ddahl15b>.
- DELIBES, M. y DELIBES DE CASTRO, M. (2006). *La Tierra herida: ¿Qué mundo heredarán nuestros hijos?* Barcelona: Destino.
- DELUCCHI, M. y JACOBSON, M. (2011). «Providing all global energy with wind, water, and solar power, Part II: Reliability, system and transmission costs, and policies». *Energy Policy*, 39, 1170-1190.
- DÍAZ-POLANCO, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- ESTEVE, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- FISHER, J. (1998). *El camino desde Río: el desarrollo sustentable y el movimiento no gubernamental en el Tercer Mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FORO INTERNACIONAL DE ONG (1994). *Construyendo el futuro: tratados alternativos de Río 92*. Madrid: MOTP-MA.
- GADOTTI, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis.
- GARCÍA-PÉREZ, F. (2016). «Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo», en VV. AA. *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI*. Tafalla: Ed Txalaparta, 145-171.
- GARRIDO, F.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M.; SERRANO, J.L. y SOLANA, J.L. (eds.) (2007). *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Barcelona: Icaria.
- GIL CANTERO, F. (2008). «Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 25-44.
- GIL, D. y VILCHES, A. (2017). «Educación para la sostenibilidad y educación para los derechos humanos: dos campos que deben vincularse». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 79-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20171979100>.
- GIL, D., VILCHES, A. y OLIVA, J.M. (2005). «Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (1), 91-100.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2000). «Complejidad y Educación Ambiental». *Tópicos en Educación Ambiental*, 2, 4, 21-32.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México: Plaza y Valdés-Universidad Autónoma de Nuevo León.

- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2013). «La educación ambiental en la crisis del sistema educativo». *Jandiekua. Revista Mexicana de Educación Ambiental*, 1, 1, 56-67.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (coord.) (2008). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: Siglo XXI-Universidad Autónoma de Nuevo León.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. y PRADO, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Madrid: La Salle Ediciones.
- HAN, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- HELD, C. (2002). *La democracia y el orden global*. Barcelona: Paidós.
- INGOLD, T. (2000). *The perception of the environment*. Londres: Routledge.
- INGOLD, T. (2011). *Being alive. Essays on movement, knowledge and description*. Londres: Routledge.
- JIMÉNEZ-FONTANA, R., GARCÍA-GONZÁLEZ, E., AZCÁRATE, P. y NAVARRETE, A. (2015). «Dimensión ética de la sostenibilidad curricular en el sistema de evaluación de las aulas universitarias. El caso de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias». *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias*. 12 (3), 536-549.
- KIPKA, C. y PAINTER-MORLAND, M. (2014). «The experience of learning: approaches to sustainability and ethics education». *Journal of Management Development*. Vol. 33, 6.
- LEFF, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI Editores.
- LEFF, E. (coord.) (2000). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI.
- MAALOUF, A. (2009). *El desajuste del mundo: cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, M. et al. (2017). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- MEIRA, P.A. (2010). «Educación Ambiental», en CARIDE, J.A. y TRILLO, F. (dirs.) *Diccionario galego de Pedagogía*. Vigo: Editorial Galaxia-Xunta de Galicia, 215-217.
- MOGENSEN, F., MAYER, M., BEITING, S. y VARGA, A. (2009). *Educación para el desarrollo sostenible: tendencias, divergencias y criterios de Calidad*. Barcelona: Graò.
- MONARCA, H. (2009). *Los fines en educación*. Madrid: Narcea.
- MUÑOZ, V. (2014). «El derecho a la educación de las personas migrantes y refugiadas». *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 25-51.
- MURGA-MENOYO, M.Á. y NOVO, M. (2017). «Sostenibilidad, desarrollo 'glocal' y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017195578>.
- NOVO, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson-UNESCO.
- NOVO, M. (2009). «La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible». *Revista de Educación, número extraordinario. Educar para el desarrollo sostenible*, 195-218.

- NÚÑEZ, L. y ROMERO, C. (coords.) (2017). *Teoría de la educación. Capacitar para la práctica*. Madrid: Pirámide.
- NUSSBAUM, M. (1999). *Los límites del patriotismo*. Barcelona: Paidós.
- OHMAN, J. (2016). «New ethical challenges within environmental and sustainability education». *Environmental Education Research*, 22, 6, 765-770.
- PARRILLA DÍAZ, A.T. (2013). *Ética y desarrollo sostenible: Retos del desarrollo humano en el siglo XXI*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- PIKETTY, Th. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: FCE.
- REYES, J. y CASTRO, E. (coords.) (2011). *Contornos educativos de la sustentabilidad*. Guadalajara (México): Editorial Universitaria.
- ROCKSTROM *et al.* (2009). «A safe operating space for humanity». *Nature*, Vol. 461, 472-475.
- SAUVÉ, L. (1999). «Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador». *Tópicos en Educación Ambiental*, 1, 2, 21-32.
- SAUVÉ, L. (2005). «Uma cartografia das correntes em educação ambiental», en SATO, M. y CARVALHO, I. e colaboradores: *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed Editora, 17-44.
- SAUVÉ, L. (2013). «La educación ambiental y la ‘primavera’ social». *Jandiekua. Revista Mexicana de Educación Ambiental*, 1, 1, 31-42.
- SOSA, N. (1999). «El qué y el para qué de una ética ecológica», en HERAS, F. y GONZÁLEZ, M. (coords.) *30 reflexiones sobre educación ambiental*. Madrid: CENEAM-Ministerio de Medio Ambiente, 117-124.
- SOUSA SANTOS, B. de (2005). *El milenio huérfano*. Madrid: Trotta.
- SOUSA SANTOS, B. de (2017). *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- STIGLITZ, J., SEN, A. y FITOUSSI, J.P. (2009). «Informe de la Comisión sobre la Medición del Desarrollo Económico y del Progreso Social». París.
- TOMASEVSKI, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona, Intermón-Oxfam.
- TURCHIN, P. (2010). «Political instability may be a contributor in the coming decade». *Nature*, Vol. 463, 26-32.
- TUVILLA, J. (2013). «De la política a las prácticas educativas: enfoques para construir la cultura de paz en los centros educativos», en MARTÍNEZ, C. y SÁNCHEZ, S. (eds.), *Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía*. Granada: Universidad de Granada, 79-124.
- UNECE (2013). *Empowering educators for a sustainable future. Tools for policy and practice workshops on competence in education for sustainable development*. Geneva: United Nations.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2016*. París: UNESCO.

- UNESCO (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Guía. París: UNESCO.
- VILA, E.S. (2013). «Cartografías interculturales: procesos educativos y traducción entre culturas». *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2), 69-87.
- VILA, E.S. y MARTÍN, V.M. (2015). «De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: reflexiones en torno a las políticas sociales y educativas desde lo global». *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 61, 93-105.
- WWF (2014). *Living Planet Report 2014: species and spaces, people and places*. [McLELLAN, R., IYENGAR, L., JEFFRIES, B. and N. OERLEMANS (Eds)]. Gland (Switzerland), WWF.





## ADENDAS



# APORTACIONES DEL ECOFEMINISMO A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

ARMINDA ÁLAMO BOLAÑOS

SOFÍA VALDIVIELSO GÓMEZ

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

## RESUMEN

La Teoría de la Educación indaga en el origen y la finalidad de la educación y sus prácticas, pero sin los aportes feministas al análisis de la educación y en este caso de la sostenibilidad, estaríamos reduciendo veracidad a la realidad. Esta adenda indaga en el feminismo y la ecología como elementos esenciales para el logro del desarrollo sostenible.

PALABRAS CLAVE: ecologismo, feminismo, desarrollo sostenible, patriarcado.

## 1. ¿POR QUÉ SE HACE IMPRESCINDIBLE LA INCORPORACIÓN DE LOS ANÁLISIS ECOFEMINISTAS A LA CONSECUCCIÓN DE LOS ODS?

### 1.1. EL DIÁLOGO ENTRE EL FEMINISMO Y ECOLOGISMO

Compartiendo las premisas con las que se articula la ponencia, consideramos, sin embargo, que son insuficientes para cambiar la realidad en la que vivimos, crecemos y morimos. Si la Teoría de la Educación se dedica a responder a las preguntas del por qué y del para qué (p. 2), afirmamos que sin los aportes feministas al análisis de la sostenibilidad otro mundo no es posible.

El diálogo entre el ecologismo y el feminismo es un diálogo horizontal en plano de igualdad sin que ninguno de los dos discursos pretenda sustituir al otro. Se complementan y se completan, pues los problemas que no analiza uno lo hace el otro. Esto ha producido un nuevo discurso, abierto y mestizo, que aporta complejidad y, por ende, mayor verdad a la reflexión sobre dónde estamos y por qué estamos donde estamos.

El ecologismo ha puesto de manifiesto la imposibilidad de un desarrollo sostenible en un contexto que se organiza a partir de la idea de que el desarrollo es ilimitado. Se ha centrado principalmente en el análisis crítico del capitalismo tardío, que se caracteriza por seguir dando la espalda a la naturaleza (Sennett, 2000).

Este modelo de desarrollo es el responsable de que nos encontremos en un mundo que enfrenta enormes desafíos para sostener la vida.

Cuando miramos y analizamos algunas de las raíces estructurales que explican por qué nos encontramos ante una profunda crisis ecológica y por qué nos encontramos también ante una profunda crisis de reproducción cotidiana de la vida, nos percatamos de que muchos de esos ejes que tratan de explicarlo son comunes entre el feminismo y el ecologismo, y que tienen que ver con una manera de concebir qué es el ser humano, con una manera de concebir qué es la economía y con una manera de concebir qué es la política. Nos dice Herrero (2016) que esa manera en la que concebimos la vida, la economía y la política podría decirse que ha declarado la guerra a la vida, puesto que se construye en contra de las bases materiales que sostienen la vida.

## 1.2. LAS DEPENDENCIAS

Si nos preguntamos cuáles son las bases materiales, es decir, qué es lo que permite que estemos vivos y vivas, que respiremos, nos alimentemos, nos reproduzcamos y que muramos, nos encontramos con dos grandes dependencias que los análisis provenientes del ecologismo sólo la tienen en cuenta parcialmente.

La primera dependencia que nos propone Herrero (2016) es que somos seres radicalmente ecodependientes. Todo lo que hace la vida posible sale de la naturaleza. Una de las dimensiones que nos definen es que como seres humanos, hombres y mujeres también somos naturaleza. La idea de ser radicalmente ecodependientes, que sigue sin ser obvia, nos lleva a la idea de límite. Nos encontramos con una primera contradicción entre un modelo económico que se plantea crecer de forma ilimitada sobre una base física que tiene límites.

La segunda dependencia material es la interdependencia. No hay ningún ser humano que se pueda plantear vivir en solitario. La vida humana es radicalmente interdependiente. Alguien nos tiene que parir, nos tiene que cuidar, proteger, alimentar, en los primeros años de vida. Alguien nos tiene que cuidar cuando enfermamos o cuando envejecemos y perdemos autonomía. Si no hay alguien que haga todas estas cosas, que cuide algo tan material y tan vulnerable como es el cuerpo, la vida humana se hace inviable. Esto nos lleva a afirmar que la vida humana no es una certeza, es una posibilidad, y para que esta posibilidad se transforme en realidad, hace falta una cantidad importante de trabajo y de energía de personas que hay alrededor y que se ocupan de ese cuerpo vulnerable que no puede sobrevivir en solitario.

## 1.3. LOS ESPACIOS INVISIBLES

El análisis feminista pone de manifiesto que en prácticamente todas las culturas y a lo largo de la historia quienes han cuidado esos cuerpos vulnerables han sido las mujeres y lo han hecho en espacios que el modelo hegemónico se

ha encargado de invisibilizar y desvalorizar. Este espacio invisible y sin valor, que se ha construido activamente como tal (De Sousa Santos, 2011), es el espacio de los hogares, que son verdaderos núcleos de producción de bienes y servicios imprescindibles para que pueda darse la vida humana. Es el espacio del hogar el que el orden patriarcal ha asignado a las mujeres (Amorós, 2005), no porque estemos mejor dotadas que ellos para el cuidado, sino porque el mantenimiento del orden social tal y como lo conocemos necesita de personas que se encarguen de hacerlo de manera gratuita.

Nuestras sociedades siguen siendo patriarcales y esto se mantiene gracias a los procesos de socialización de niños y niñas, que transmiten de manera explícita e implícita y a través de todos los dispositivos sociales, que quienes deben encargarse de mantener la vida son quienes la dan y esto justifica la separación sexual del trabajo, del espacio y del poder. Esto ha generado un marco cultural y también una economía que hace que permanezcamos ciegos y ciegas a los elementos que son esenciales para la sostenibilidad de la vida.

Puleo (2011) afirma que el modelo económico hegemónico podría explicarse tomando la metáfora del iceberg. Nos encontramos una parte pequeña que es visible y que se refiere a todo aquello que tiene reflejo en las cuentas económicas, es decir, todo aquello que tiene valor de cambio. Debajo de la línea de flotación, con una dimensión más grande y sosteniendo todo lo que hay arriba para que pueda funcionar este modelo económico, nos encontramos con que hay procesos de extracción de materias primas, una alteración de los ciclos naturales que permiten que se regenere la vida y la incautación de muchísimas horas de trabajo, que es el que se realiza al interior de los hogares. Sin lo de abajo, no puede existir lo de arriba, que para funcionar necesita un flujo permanente de materias primas y un flujo permanente de trabajo humano. Lo que señala el ecofeminismo es que la producción de vida es una precondition necesaria para que pueda haber producción en términos capitalistas. Es decir, no puede haber producción mercantil si previamente no hay una producción de vida.

Precisamente porque el modelo actual de desarrollo no tiene en cuenta esta perspectiva es por lo que el ecofeminismo afirma que este es un modelo ecocida, porque destruye naturaleza; es patriarcal, porque utiliza el trabajo hecho en los hogares invisibilizándolo y sustrayéndole la plusvalía que genera en forma de tiempo de cuidado, y es colonial, porque utiliza recursos que necesita procedentes de otros territorios. Esto lo convierte en esencialmente injusto (Herrero, 2016).

Los ODS, tal y como se señala en la ponencia, tienen un antecedente en la Declaración del Milenio, que por primera vez articuló una serie de objetivos y metas a conseguir en 15 años. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio estaban dirigidos a paliar la pobreza extrema, pero carecían de análisis de las causas estructurales que producían esa pobreza. Cuando en 2015 se evaluaron esos objetivos, se constató que las desigualdades se habían reducido en algunos lugares del planeta y en otros habían aumentado. En África, la pobreza extrema había aumentado. En India y China había disminuido, pero esta reducción no

estaba vinculada a las agendas de la cooperación al desarrollo, sino a los procesos industriales puestos en marcha en esta zona del planeta. Se analizaba también que las rentas procedentes del trabajo eran menores, que habían aumentado los desplazamientos forzosos, que la emisión de gases había aumentado, etc. Se explicita por primera vez que es imposible mejorar las condiciones de vida de los más pobres si a la vez no se frena de forma drástica el deterioro de la naturaleza. Se visibiliza que hay una correlación entre el deterioro de la naturaleza y el empeoramiento de las condiciones de vida.

## 2. ECOFEMINISMO Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

### 2.1. CRÍTICAS DESDE EL ECOFEMINISMO A LOS ODS

La primera es que el análisis estructural sobre qué es lo que está causando el deterioro social y ambiental en el que vivimos sigue ausente. No ir a las causas nos lleva a seguir reproduciendo las injusticias. Por otro lado, el ecofeminismo nos advierte que tal y como están formulados son tibios, debido principalmente a la presión ejercida por los diferentes *lobbies* que siguen defendiendo el crecimiento sin límites y que se encargaron de asegurar que su redacción no pusiera en riesgo las tasas de ganancia del capital (Klein, 2015).

La segunda es que muchos de los consensos que se han construido se han hecho invisibilizando los conflictos. Esta tensión estructural entre los límites físicos y la necesidad de seguir generando crecimiento económico para unos pocos, con las mismas tasas de retorno y los mismos procedimientos, ha terminado invisibilizando la dimensión estructural de los conflictos. Por ejemplo, en la lucha contra el hambre se habla de generar valor añadido permitiendo a los pueblos originarios acceso a parte de los recursos genéticos de sus propios territorios. No se comenta nada de los procesos de privatización de los bienes naturales (agua, materiales fundamentales, incluidos los genéticos).

La tercera incide en el lenguaje utilizado en la redacción de los ODS, pues por ejemplo, la meta 4.5 para 2030 es eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional. Y no explicitar cómo y con qué recursos hacerlo es no decir nada. Cuando se habla de las obligaciones y responsabilidades que tienen los estados y las corporaciones empresariales se utilizan perífrasis como «alentar, promover, tratar de, animar, impulsar, adoptar medidas sostenibles», etc. Todo esto se dice cuando a la vez en el contexto de la UE se negocian distintos tratados de libre comercio en los que se norma precisamente lo contrario de lo que dicen los ODS. Nos encontramos con un nivel retórico que contrasta de forma clara con lo que realmente se está haciendo, y esto es un gran problema.

Con todo, la mayor crítica que desde el ecofeminismo se les hace a los ODS es que hay tres elementos que no están presentes. El primero es la cuestión sobre dónde descansa la vida y cómo se va a sostener. Hasta ahora se ha hecho retornando a las lógicas patriarcales a través de recortes en derechos básicos. Esto produce que aquello que hasta hace poco era resuelto por el Estado vuelva al seno de los hogares, a las familias, y que quienes se encarguen de ese trabajo sean mayoritariamente las mujeres. Esto produce un aumento de la violencia y la explotación de las mujeres. Esta dimensión de cómo vamos a mantener la vida, aunque se hable de igualdad de género, está ausente.

En segundo lugar, no se habla de la redistribución de la riqueza. Se expresa que todos los pobres accedan a la propiedad, pero como no se reconoce que la propiedad es algo finito, nada se dice de su redistribución. Hacerlo supondría reconocer que para que las personas pobres accedan a la propiedad, quienes se caracterizan por haberla acumulado tendrán que compartirla para que llegue a todos y todas.

Por último, no aparece por ningún lado la cuestión de los límites. Si no abordamos en los procesos educativos estos problemas estructurales (reproducción de la vida y límites) los ODS no cumplirán su función de hacer del desarrollo algo realmente sostenible para que las generaciones que aún no han llegado puedan mantener la vida, y esto obligatoriamente nos lleva a la necesidad de pensar cómo hemos de organizar la vida para que todas las personas puedan realizarla.

Esto es una tarea que debería afrontar la Teoría de la Educación, que, como se expresa en esta ponencia, reflexiona en torno al por qué y al para qué de la acción e intervención educativa.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORÓS, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2011). *El Milenio Huérfano: Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- HERRERO, Y. (2016). «Ecologismo: una cuestión de límites». *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, vol. 11, e11101.
- KLEIN, N. ( 2015). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. Barcelona, Paidós.
- PULEO, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

# EL DERECHO HUMANO AL DESARROLLO: EDUCAR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA CALIDAD DE VIDA

MARÍA JOSÉ ALBERT GÓMEZ  
*UNED*

## RESUMEN

El derecho al desarrollo es uno de los derechos fundamentales del hombre tanto en su vertiente individual como colectiva. Este desarrollo ha de estar basado en la sostenibilidad de tal forma que el desarrollo presente no perjudique a las generaciones futuras. La incidencia del ambiente en la existencia humana y la contribución decisiva a su desarrollo justifica su inclusión en el estatuto de los derechos humanos y como tal está sujeto a la educación. Es desde la educación como herramienta poderosa y derecho generador de otros derechos como se puede incidir en el reconocimiento y respeto de este derecho.

**PALABRAS CLAVE:** derechos humanos, educación, desarrollo sostenible.

## 1. INTRODUCCIÓN

El 4 de diciembre 1986 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (DDD), en la cual establece que «el derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él» (art. 1.º).

Este derecho posee tanto una dimensión individual como colectiva, que han de ir unidas de tal forma que generen un desarrollo sostenible que propicie un medio ambiente sano que lleve a una calidad de vida. Así, tras la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992) el derecho al desarrollo adquiere una nueva dimensión, la de sostenibilidad, que exige un respeto al medio ambiente y uso racional de los recursos naturales (Albert Gómez, 2011: 283).

La mejor garantía de un uso racional de los recursos naturales, el respeto al medio ambiente, la potenciación de un desarrollo sostenible y la calidad de vida es sin duda la implantación de una cultura y educación en esos derechos.

## 2. EL DERECHO AL DESARROLLO, VERTIENTE INDIVIDUAL Y SOCIAL

Entendemos por desarrollo un proceso global económico, social, cultural y político que tiende al mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de todos los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él se derivan. En este desarrollo debe tenerse en cuenta la satisfacción de las necesidades básicas y humanas, como la alimentación, el agua potable, la vivienda, la salud, la educación, el trabajo. La satisfacción de estas necesidades va unida al desarrollo y es condición ineludible para que todo individuo pueda estar en condiciones de ejercer y disfrutar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

El derecho al desarrollo presenta dos versiones: por un lado la individual y por otro lado la colectiva. Tanto la vertiente individual, entendida como el desarrollo de la persona en su vertiente interior y exterior, como la colectiva, entendida como el desarrollo de la colectividad y los pueblos, deben tener al ser humano como objetivo principal y deben estar basadas en la dignidad de la persona y en la participación activa de los individuos y colectividades, en el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades civiles, sin ningún tipo de discriminación, por lo que se necesita y resulta exigible la creación de condiciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales que permitan ese desarrollo de manera justa y equitativa (Albert Gómez, 2014).

Tanto en su vertiente individual como en la social o colectiva, el desarrollo tiene como misión encontrar formas de vida que mejoren la calidad de vida de todos los habitantes del planeta, pero esa mejoría ha de estar basada en la sostenibilidad, de tal forma que no genere problemas para las generaciones futuras, en cualquier parte del planeta, lo cual hace que el derecho al desarrollo lleve implícitas responsabilidades y deberes tanto individuales como colectivos que exigen un uso racional de los recursos naturales. El principio primero de la Declaración de Río (ONU, 1992) afirma: «El hombre tiene el derecho fundamental a la libertad, la igualdad y el disfrute de condiciones de vida adecuadas a un medio de calidad que le permita llevar una vida digna y gozar de bienestar, y tiene la solemne obligación de proteger y mejorar el medio para las generaciones presentes y futuras, convirtiéndose así las generaciones futuras como sujetos de derechos».

## 3. DERECHO AL DESARROLLO SOSTENIBLE, A UN MEDIO AMBIENTE SANO Y CALIDAD DE VIDA

El derecho a un desarrollo sostenible, medio ambiente sano y calidad de vida es un derecho humano ubicado dentro de la tercera generación de derechos, denominada también derechos colectivos, cuyo valor principal es la solidaridad. Los derechos de esta generación comportan formas de titularidad colectivas,

pues afectan a intereses y/o a bienes que son patrimonio de todos, de modo que a todos compete el ejercicio de su defensa y de su tutela, y exigen para su realización la comunidad de esfuerzos y responsabilidades a escala planetaria. Esto no es algo aislado que pueda hacer un Gobierno o Estado, sino que precisa todo un cuerpo de principios e instrumentos jurídicos internacionales que regulen un desarrollo perdurable en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

El hombre necesita para desarrollarse un medio ambiente sano en el que vivir. Los datos de los expertos apuntan a la necesidad de cambios rápidos y enérgicos en las políticas de todos los países para conjurar y aminorar los problemas del medio ambiente, antes de que alcance proporciones incontrolables. Se necesita mucho tiempo para que las medidas que se tomen sean eficaces; por este motivo, si se aplazan las decisiones y se permite que los problemas empeoren, las posibilidades de actuar se verán reducidas.

En los últimos años pocas cuestiones han suscitado tan amplia y heterogénea inquietud como la que se refiere a las relaciones del hombre con el medio ambiente en el que se halla inmerso y que condiciona su existencia. El expolio acelerado de las fuentes de energía, la contaminación y degradación del medio ambiente han tenido una gran repercusión en el hábitat humano y en el propio equilibrio psicosomático de los individuos, afectando a su calidad de vida. La inmediata incidencia del ambiente en la existencia humana, la contribución decisiva a su desarrollo es lo que justifica su inclusión en el estatuto de los derechos humanos.

Hablar del deterioro del medio ambiente es hoy día, desgraciadamente, algo común. De sobra es sabido que desde que el hombre puebla la Tierra existe la posibilidad de que este pueda, con sus actos, poner en peligro la supervivencia del medio que le rodea. El efecto invernadero, la contaminación constante de ríos y mares, los vertidos nucleares, etc., son buenos ejemplos de los problemas que ha de resolver nuestra especie si de verdad quiere asegurarse un futuro mínimamente aceptable y un medio ambiente sano. (Albert Gómez, 2014: 195).

El deterioro ambiental se origina en el estilo de vida del mundo moderno, que necesita asumir y replantear nuevos modos de vida. Estos pasan por un cambio de comportamiento tanto en sus actuaciones como en el consumo de determinados productos.

Solucionar esto es algo complejo, ya que afecta a todo el planeta, y en su resolución hay distintos intereses y posiciones, pero sin lugar a dudas hay algo que puede hacerse y ese algo pasa ineludiblemente por la educación (Escámez Sánchez, 2004).

#### 4. EDUCAR EN EL DERECHO DE UN DESARROLLO SOSTENIBLE

La mejor garantía del respeto al medio ambiente, el desarrollo sostenible y calidad de vida es, sin duda, la implantación de una cultura y educación en esos derechos. Los derechos, por muy consagrados que estén, se respetan cuando son conocidos y ejercitados. Los valores que estos derechos implican solo tienen sen-

tido cuando se asumen activamente y se practican en la propia vivencia personal. La educación constituye la base ineludible y la condición necesaria, aunque no suficiente, para la promoción y la vigencia de una cultura en los derechos humanos.

No se trata solamente de enseñar en el derecho a un desarrollo sostenible y la calidad de vida, sino educar en y desde el propio derecho. No basta con adquirir una serie de conocimientos, sino desarrollar unas actitudes, habilidades y destrezas que permitan consolidar la idea de lo que es el desarrollo sostenible.

La educación en derechos humanos, en general, y en especial en el derecho que nos ocupa, ha de estar basada en los valores éticos que se sustentan. La metodología que proponemos es una metodología basada principalmente en la interiorización que ha de ir encaminada a elaborar un pensamiento ético, autónomo, racional, justo, solidario y tolerante para la convivencia, así como el compromiso e implicación tanto a nivel individual como colectivo.

La educación en el derecho al desarrollo sostenible, a un medio ambiente sano y calidad de vida debe componerse integrando las áreas cognitivas, afectivas y comportamentales de la persona subrayando en todo momento del proceso educativo el componente crítico de implicación y de transformación del entorno.

La educación en el derecho a un desarrollo sostenible ha de estar basada en tres líneas de actuación. La primera sería aquella que va dirigida a la sostenibilidad, entendida esta por ser capaz de sostenerse, y desarrollo sostenible es aquel que renuncia tanto a las aplicaciones científicas y tecnológicas incompatibles con el funcionamiento indefinido del sistema biosférico como también el que renuncia al regreso encubierto a la falta de desarrollo; y por otro lado la línea encaminada a una educación. La segunda sería la relacionada con la educación enfocada en conseguir un cambio de actitudes personales y la modificación de las escalas de valores para instaurar el nuevo orden sostenible. La tercera hace referencia a una educación para el consumo responsable. El consumo puede entenderse como un medio para el desarrollo humano siempre y cuando no afecte negativamente al bienestar de los otros, sea justo para las generaciones futuras y respete el planeta. En línea opuesta estaría el consumo superfluo y exhibicionista, que genera la exclusión y la humillación de quienes, desgraciadamente, no pueden satisfacer sus necesidades básicas (Folch, 1998).

El desarrollo sostenible requiere de la promoción de valores que alienten niveles de consumo que permanezcan dentro de los límites de lo ecológicamente posible y a los que todos puedan aspirar razonablemente (Murga-Menoyo, 2013: 4).

Desde la educación se puede y se debe abarcar este proceso, ya sea desde el sistema educativo como desde instituciones sociales. Es importante educar desde la conservación de los bienes públicos, la preservación de los espacios naturales, la conservación de las especies, la contaminación del agua y los suelos. El largo plazo y los intereses generales tienen que ser los aspectos centrales de toda estrategia educativa y social encaminada a la preservación de la naturaleza para las personas de hoy y para las generaciones futuras, respondiendo esto a la necesidad de preservar la vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERT GÓMEZ, M.J. (2014). *La vertiente educativa y social de los derechos humanos*. Madrid: Ramón Areces.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2004). «La Educación para la promoción de los derechos humanos», en *Encounters on Education*. Volumen 5, Fall 2004.
- FOLCH, R. (1998). *Ambiente emoción y ética. Actitudes ante la cultura de la sostenibilidad*. Barcelona: Ariel.
- MURGA-MENOYO, M.Á. (2013). *Desarrollo sostenible. Problemática, agentes y estrategias*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.
- NOVO, M. (2009). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Universitas.
- ONU (1992). Declaración de Río, en Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo [A/CONF.151/26 (Vol 1)].



# LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA SOCIEDAD DEL DESARROLLO SOSTENIBLE: PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

ÁFRICA M.<sup>a</sup> CÁMARA ESTRELLA  
*Universidad de Jaén*

## RESUMEN

¿Cómo tendría que ser la educación en la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible?

La educación superior tiene que reconocer cuáles son sus responsabilidades sociales y formar profesionales capaces de transformar el entorno en que se mueven para que sea habitable, no sólo a nivel medioambiental, sino también favorecedor del desarrollo de los derechos humanos y atento a las necesidades de los grupos de riesgo. Desde esta perspectiva se presenta el siguiente trabajo, como una propuesta de formación que tiene el aprendizaje-servicio como estrategia educativa para formar educadores comprometidos con las necesidades de su entorno.

PALABRAS CLAVE: formación, educadores, responsabilidad social, aprendizaje-servicio.

## 1. INTRODUCCIÓN

«No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación, para promover los derechos humanos y la dignidad».

Irina BOROKA

Los autores de la segunda ponencia manifiestan con claridad que el desarrollo sostenible es la capacidad de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades (Vila, Caride y Buxarraís, 2018). Este concepto exige esfuerzos para construir un futuro inclusivo, sostenible y resiliente para las personas y el planeta, lo que supone armonizar el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente.

Desde nuestra perspectiva, se entiende que la educación es el arma para erradicar las manifestaciones de la pobreza que están presentes en todos los ámbitos. La educación reduce la desigualdad, mejora los niveles de vida, fomenta el desarrollo social equitativo y promueve la ordenación y la integración de los recursos naturales y los ecosistemas. La educación, al erradicar la desigualdad, da oportunidades.



De los 17 objetivos (ODS) propuestos por la ONU en la «Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible», el objetivo número 4, apostando por una educación de calidad, se define como:

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Se explica que este objetivo está enfocado a conseguir una educación de calidad para todas las personas, haciendo especial hincapié en la necesidad de redoblar los esfuerzos que sean necesarios para permitir el acceso a esta educación a los colectivos más vulnerables, como las personas con discapacidad, mujeres en riesgo de maltrato, niños en ambientes desestructurados, refugiados, niños en riesgo de exclusión social por pobreza, etc.

Las instituciones educativas deben mostrar esta nueva función de la educación y ofrecer una formación acorde a las nuevas necesidades sociales; necesidad de integración en una sociedad que avanza a grandes pasos, pero que falla en lo más básico, en el conocimiento de la persona como ser único, singular, artífice y protagonista de la historia, capaz de transformar el entorno y posibilitar este desarrollo accesible para todos. De ahí que desde este trabajo se propongan algunas estrategias formativas para ofrecer a los alumnos universitarios de los grados de Educación una implicación en la transformación del mundo que han de vivir, para darles la oportunidad de implicarse en tareas que promuevan la igualdad, la superación personal y el compromiso con la comunidad.

## 2. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN SOSTENIBLE

La Teoría de la Educación no es una materia solamente teórica, sino que, en palabras de Núñez y Romero (2017: 28), es una materia «contextualizada y dinámica, en permanente ‘estado de alerta’ en relación con las demandas de la profesión pedagógica y de las problemáticas educativas actuales».

En esta materia se ofrece a los estudiantes de los grados de Educación desarrollar, entre otras, las habilidades de reflexión, análisis, interpretación de la realidad, evaluación y toma de decisiones, a la vez que comprenden el sentido de los problemas sociales relacionados con la educación para, desde la práctica, tomar decisiones relacionadas con estos problemas.

La práctica de la Teoría de la Educación permite a los alumnos universitarios «promover los procesos de construcción personal, social y cívica» (Núñez y Romero, 2017: 30). En este sentido, el desarrollo del objetivo 4 de Desarrollo Sostenible cobra su significado en nuestro ámbito de conocimiento. Una educación de calidad, que promueve aprendizajes para toda la vida y para todos, es uno de los argumentos que fundamentan nuestra presencia en la educación superior. Una

educación que promueve la autonomía de las personas y su independencia, que las hace capaces de insertarse en su medio de manera adecuada, comprometidas con el entorno y en la transformación de un mundo para que sea habitable y todas lleguen a conseguir sus objetivos, es el sentido que tiene el estudio de las diferentes teorías educativas. Mediante este estudio, el alumnado universitario enriquece sus conocimientos y es capaz de comprender las bases teóricas de la educación, que fundamentan la práctica que después han de llevar a cabo.

Así, la formación de educadores nos debe llevar a diseñar prácticas educativas que tengan como escenario el perfil de educador capaz de abordar la educación para un desarrollo sostenible basado en valores. Los educadores necesitan valores, ofrecer lo que conocen para mejorarlo en su práctica y revertir en la comunidad lo aprendido.

### 3. PROPUESTA DE TRABAJO: EL APS COMO REIVINDICACIÓN DE PERFILES EDUCADORES COMPROMETIDOS

La apuesta por la educación como derecho capacitador de los otros derechos de la persona, capacitador del desarrollo humano, del progreso y de la convivencia deriva en la formación de educadores del futuro, como se manifiesta en la ponencia (p. 26), con las «competencias, valores y actitudes necesarios para construir sociedades sostenibles, críticas y pacíficas». Para ello se necesitan metodologías docentes que acerquen al alumnado a estos contextos universales, y los capaciten para intervenir socioeducativamente en escenarios donde se sitúan los colectivos más vulnerables. Estas metodologías irían en la línea de la opción «glocal» explicada por Novo (2006), como alternativa ética que implica formas de diálogo nuevas, y «una educación que prepare a los hombres y mujeres que toman decisiones, para actuar con esa visión que entrelaza lo global con lo local».

El aprendizaje-servicio (APS) se muestra, pues, como una metodología de trabajo que abarca las teorías anteriormente expuestas. Se puede definir como propuesta educativa que vincula el proceso de aprendizaje del alumnado con el servicio a la comunidad, en un proyecto estructurado en el que sus participantes trabajan sobre necesidades reales del entorno con el fin de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). Pero, como afirma Furco (2008) debe existir un equilibrio entre ambos elementos, para no convertirlo en un voluntariado o unas prácticas de campo. El APS, por tanto, debe garantizar tanto el aprendizaje como el servicio, y el beneficio debe ir en una doble dirección, tanto a los estudiantes que lo prestan como a la comunidad o institución que lo recibe.

En este sentido, se puede decir que lo que diferencia al APS de otras experiencias educativas y lo convierte en una herramienta eficaz para desarrollar competencias fundamentales para el alumnado son los componentes que lo configuran (Martínez-Odría, 2007): atención a necesidades reales que surgen

desde la propia comunidad; conexión con los objetivos de aprendizaje; protagonismo del alumnado como base fundamental para su desarrollo personal, social y académico; ejecución de un proyecto de servicio; y reflexión, para interiorizar las acciones llevadas a cabo y analizar las mismas.

Por otra parte, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2015) invita a aplicar el APS en el ámbito universitario, incluso a institucionalizarlo con el fin de favorecer la sostenibilidad curricular consiguiendo una sociedad más justa y mejorar los aprendizajes y el desarrollo personal, profesional y social del alumnado.

Esta estrategia didáctica para el alumnado universitario unifica diversas ideas: la sostenibilidad social implica transmisión de conocimientos, cultura y valores, es decir, una manera de educar en unos valores concretos. Y a la vez, permite a los estudiantes entrar en contacto con realidades que enriquecen sus conocimientos y les hacen crecer como personas.

De igual forma, esta educación sostenible tiene diversos componentes, que se pueden relacionar con el APS: implica responsabilidad, educar en igualdad, sostenibilidad social, fomenta la prosperidad a través de la transformación del entorno. Además, esta educación supone también nociones de ética, conocer los derechos, los valores, el cuidado del medio ambiente y empujar a los agentes de cambio para que estos sean efectivos y realmente la educación sea ese motor de cambio social.

Con esta propuesta se pretende, además, trabajar las competencias de aprendizaje y responsabilidad. Estas competencias tienen las siguientes dimensiones (Alsina, 2013):


- Aprendizaje: de análisis y síntesis de la información, aplicación de conocimientos, adaptación a situaciones nuevas, y de tomar decisiones. La adquisición de esta competencia supone que los alumnos asimilan los conocimientos en el trabajo diario del aula, los integra y amplía y, finalmente, los utiliza estratégicamente en el contexto que se les proporciona.
- Responsabilidad: definida como la capacidad de tomar decisiones y asumir las consecuencias de las mismas, esta competencia supone la actitud responsable de la autocrítica y aplicación de los contenidos a los entornos reales, asumiendo las características de los mismos.

Este proyecto (en el marco del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Jaén) se ha llevado a cabo con los estudiantes de primero del grado de Educación Social, con el objetivo de reivindicar la figura del educador social en el ámbito educativo, como profesional capaz de intervenir en grupos de adolescentes, formando y sensibilizando ante los problemas del maltrato de género entre iguales y el acoso escolar.


Los alumnos universitarios diseñaron talleres para trabajar con alumnos de secundaria y de 6.º de primaria, en los que se pretendía sensibilizarlos ante estas situaciones y darles recursos para afrontarlas.

# Somos necesarios


**Reto : reivindicar la figura del educador social en el ámbito adolescente, concienciando sobre la violencia entre iguales: de género y acoso**



Me dijo: "hazme lo que quieras":  
Y la cuido."



Social compromiso  
Educación igualdad  
personas



NO al Bullying!

### Acción de servicio

Estudiantes del Grado de E. Social diseñan talleres formativos para educar a adolescentes, respondiendo a necesidades sociales manifestadas actualmente.  
Objetivo: sensibilizar a los adolescentes ante este tema.  
Formarles para hacer frente a situaciones de violencia entre iguales: de género y acoso.

### Aprendizajes

Reflexión sobre las necesidades sociales actuales, generadas a raíz de las transformaciones sociales económicas, culturales de la sociedad actual. Manifiestar la necesidad del educador social como profesional que da respuesta a demandas formativas de grupos de riesgo. Compartir con este grupo algunos de los aprendizajes relacionados con la formación del educador social.

Figura 1.

La experiencia fue motivadora, tanto para los estudiantes del centro de primaria y secundaria como para los universitarios, ya que tuvieron la oportunidad de compartir sus conocimientos y pudieron desarrollar sus habilidades de toma de decisiones, gestión de grupos de adolescentes, etc. En definitiva, los aprendizajes adquiridos en diversas asignaturas del grado se pusieron al servicio de grupos vulnerables ante situaciones de maltrato entre iguales o de género. Los alumnos se implicaron en este proyecto con responsabilidad, ofreciendo sus conocimientos y evaluando después cómo la puesta en práctica de estos talleres les proporcionó otros aprendizajes que deberán tener en cuenta para posteriores prácticas en entornos educativos.

Por su parte, los miembros de la comunidad educativa del centro donde se desarrollaron los talleres manifestaron su satisfacción al poder contar con jóvenes capaces de transmitir conocimientos y experiencia, cercanos a los alumnos de secundaria, sensibles ante esta problemática, que conectaron perfectamente y supieron transmitir la necesidad de dar respuestas asertivas ante dichas situaciones.

Como reflexión final, se puede decir que la apuesta por una educación sostenible, no sólo en el aspecto medioambiental, sino como respuesta ante las necesidades del entorno, es una nueva educación en valores que ofrece la oportunidad de emprender nuevas formas de vida que se dirijan a la construcción de una sociedad mejor, que enarbore los valores de la justicia, la libertad, la solidaridad, etc., como banderas de nuevos tiempos posibles.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSINA, J. (coord.) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: Octaedro.
- CRUE (2015). «Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad». Recuperado de: <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>.
- FURCO, A. (2008). *Service-Learning as Pedagogy. A Faculty Guide*. The Center for Academic Excellence and Student Engagement University of Wisconsin-Stevens Point.
- MARTÍNEZ-ODRÍA, A. (2007). «Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía». *Bordón*. 59 (4), 627-640.
- MURGA-MENOYO, M.Á. y NOVO, M. (2017). «Sostenibilidad, desarrollo ‘glocal’ y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017195578>.
- NÚÑEZ, L. y ROMERO, C. (2017). *Teoría de la Educación. Capacitar para la práctica*. Madrid: Pirámide.
- PUIG, J.M., BATLLE, R., BOSCH, C., y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

# LA PERSONA COMO CLAVE POÉTICA DE LA SOSTENIBILIDAD. UN APRENDIZAJE DOCENTE

FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ RÍOS  
*Universidad de Granada*

## RESUMEN

Presentamos la persona como clave poética de la sostenibilidad a partir de una experiencia docente que articula las relaciones personales y la relación con el mundo en congruencia con las orientaciones que se muestran en la Carta de la Tierra. Entendemos que la persona como clave poética de la sostenibilidad está en el trasfondo de la ponencia segunda, mostrándose *in crescendo* en su desarrollo. Enlazamos con la tercera parte de la ponencia, en la que se indica la Carta de la Tierra como un intento de la construcción ética de la sostenibilidad.

PALABRAS CLAVE: sostenibilidad, persona, solidaridad, ética, educación.

Presentamos la persona como clave poética de la sostenibilidad a partir de una experiencia docente que articula las relaciones personales y la relación con el mundo en congruencia con las orientaciones que se muestran en la Carta de la Tierra. Entendemos que la persona como clave poética de la sostenibilidad está en el trasfondo de la ponencia segunda, mostrándose *in crescendo* en su desarrollo. Enlazamos con la tercera parte de la ponencia, en la que se indica la Carta de la Tierra como un intento de la construcción ética de la sostenibilidad: «Hay que citar como referente desde los intentos de construcción ética de la sostenibilidad la Carta de la Tierra, elaborada tras un proceso participativo y de diálogo intercultural. Dicha carta ofrece un marco ético para orientar la transición hacia el desarrollo humano» (Vila Merino, Caride Gómez, Buxarrais Estrada, 2018: 28).

## 1. LA CARTA DE LA TIERRA

A la par que el mundo parece haber dejado de ser un todo ordenado con y para el hombre, la Tierra no se muestra como la casa de las personas que la habitan. La acción humana no sólo ha deteriorado las relaciones humanas (sexualidad), sino que también –con ellas– está deteriorando la relación con la Tierra (trabajo).

Una doble acción perniciosa ante la que reacciona la Carta de la Tierra, desde lo más básico, la posibilidad de la vida, que es también lo más sublime, una vida personal que desborda en la riqueza de sus relaciones.

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

Del mismo modo se muestra en las cuatro grandes partes que articulan sus principios:

1. Respeto y cuidado de la comunidad de la vida.
2. Integridad ecológica.
3. Justicia social y económica.
4. Democracia, no violencia y paz.

El final evoca el continuo juego de los valores hacia la construcción de una comunidad humana que habite la casa de la Tierra: «Con el objeto de construir una comunidad global sostenible, las naciones del mundo deben renovar su compromiso con las Naciones Unidas, cumplir con sus obligaciones bajo los acuerdos internacionales existentes y apoyar la implementación de los principios de la Carta de la Tierra, por medio de un instrumento internacional legalmente vinculante sobre medio ambiente y desarrollo».

Un compromiso personal que no tiene espera, porque es la vida, en todos sus niveles y dimensiones, lo que se juega: «Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad; por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz y por la alegre celebración de la vida».

Por eso, la misión de la iniciativa civil Carta de la Tierra en Acción tiene un objetivo muy claro: abrir el horizonte de la vida. «La misión de la iniciativa Carta de la Tierra es promover la transición hacia formas sostenibles de vida y una sociedad global basada en un marco ético compartido que incluye el respeto y el cuidado de la comunidad de la vida, la integridad ecológica, los derechos humanos universales, el respeto de la diversidad, economía justa, la democracia y una cultura de paz».

## 2. LA PERSONA EN EL MUNDO

En el fondo está jugando un principio que consideramos fundamental en la reflexión sobre la ciudadanía y en su educación: soy persona y, por tanto, sujeto de derechos que actualizo como ciudadano del mundo en Granada (España).

En los años que impartimos la asignatura Educación para la Ciudadanía en la titulación Educación Social, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se ha puesto de manifiesto una cuestión que ha centrado el interés de las personas participantes: una posición inmediata del estatus, en cuanto reconocimiento de la pertenencia en un marco territorial legalizado, como elemento fundamental de la ciudadanía (Cabrera, 2002: 83-85), excluye *a priori* a todas aquellas personas que no tienen ese reconocimiento. Esta discusión nos lleva a percibir con fuerza el riesgo de exclusión de los «no-ciudadanos».

De este modo salimos al paso de un problema teórico, de gran calado práctico, con una perspectiva ajustada del universal-concreto (lo global en lo local) a partir de una posición adecuada de la noción de persona (continuo estar dando-de-sí en el intercambio simbólico de una apropiación-creativa) que finaliza en la conciencia crítica de la apreciación fenomenológica que acabamos de mostrar.

Una percepción preñada de riqueza y saturada de problemas históricos lacerantes en su actualidad, tal como se irá explicitando en los siguientes apartados, articulando muchos de los elementos ya referidos.

Sin persona no hay ciudadanía, ni derechos. Lo que nos corresponde como personas (universal y necesario) lo realizamos en un lugar determinado (concreto y accidental), dada nuestra estructura temporal y corpórea.

Siguiendo algunas reflexiones de la escuela crítica podemos decir que lo radical es lo universal (soy persona y, por tanto, sujeto de derechos). Pero este universal no se puede realizar más que en un lugar concreto (el lugar donde vivo en un momento determinado: Granada), dentro de un marco legal territorializado, que se convierte en referencia accidental obligada por la estructura social en la que nos constituimos (el nuestro, en este momento, es España).

## 3. EN UN LUGAR CONCRETO

Nuestra realidad corpórea nos liga a la Tierra y requiere el acontecimiento de lo concreto como posibilidad de nuestra participación en la construcción social de la ciudadanía. Lo que ahora explicitamos de una manera fuerte es consecuencia de las reflexiones anteriores, a la vez que aporta una mayor claridad a cuanto hemos dicho.

Esta afirmación tiene una historia: fuimos al XXVII Seminario de Teoría de la Educación con toda la carga reflexiva de la participación activa de las personas que en esas fechas nos encontrábamos embarcadas en la asignatura Educación para la Ciudadanía en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.



En ese momento el problema fundamental era cómo articular de una manera coherente lo universal de la persona y lo concreto de su realización, de tal manera que nuestra palabra pudiera *decir el sistema dinámico* que nuestra *percepción* nos mostraba.

María Novo, con una intervención (adenda), «Hacia una ciudadanía planetaria», en el marco de la tercera ponencia («Educación de las personas adultas y formación para una ciudadanía participativa»), nos abrió la mente para realizar *un cambio* de principalidades. Si lo radical está en la persona (universal) y la realidad cotidiana en el estatus (reconocimiento legal), difícilmente podremos llegar al ideal (convivencia solidaria universal) forzando al estatus (marcado por los límites legales de las fronteras) a ir más allá de sus propias posibilidades.

Ella nos hablaba de una ciudadanía ecológica, pero nosotros descubrimos que la *participación* (en ningún momento puesta en cuestión) podía constituir la *clave* dinámica de la ciudadanía, dada su versatilidad para poder estar en todos los momentos de su desarrollo teórico y práctico.

La participación plena, como *convivencia universal solidaria*, significa de hecho el horizonte utópico (siempre más allá invitándonos a seguirle) de la humanidad, con la Tierra.

Pero esa participación se anticipa y acontece continuamente en el lugar concreto en el que nos implicamos en nuestra realización personal, con los otros que compartimos y la Tierra concreta que en ese momento nos alberga. Y, de alguna manera, la participación real y concreta puede ser el camino para poder conseguir el estatus legal propio de un territorio concreto.

La superación del estatus ligado a los territorios nacionales, con el acontecimiento de una autoridad o un poder mundial que sugiere la Carta de la Tierra, sólo puede venir *desde* una posición de las personas en *la participación*, que –en el lugar concreto– abre a la realización de lo universal de manera particular y amplia. La principalidad de la participación nos abre a lo universal en lo concreto y plantea de manera radical el problema de las leyes en el marco de las fronteras: he de atender a quien lo necesite *porque es personay*, por tanto, ciudadano del mundo.

Las comunidades concretas se muestran así como comunidades *abiertas* capaces de posibilitar la realización de la persona en cuanto realidad abierta y comunicativa, con el más estar-dando-de-sí que favorece el acontecimiento de la diversidad *intercultural*.

Cuando aportamos esta reflexión al desarrollo de las clases, se produjo un avance terminológico: usar la palabra *ciudadanía* para referir la condición de la persona de ser ciudadano del mundo y sujeto de derechos, y hablar de ciudadano «de», o mejor ciudadano «en», para el lugar concreto de esa realización.

Pero la historia comienza en curso 2006/07, cuando comenzamos a compartir la asignatura Educación para la Ciudadanía, en el marco de la titulación de Educación social, con un grupo en el que todas las personas participantes, muchas de ellas profesionales en ejercicio, se encontraban marcadas por una gran sensibilidad social, en un sentido muy personal.

El problema central de este curso, que se levantó críticamente frente al concepto de estatus anteriormente referido, fue *la cuestión* de aquellas personas que no teniendo papeles tienen que ser obligatoriamente asistidas. Esto ponía en cuestión un concepto de ciudadanía que refiera su fundamento a un marco legal territorializado.

Fueron muchas las estrategias para buscar una salida, muchos los autores consultados y más la *imaginación* derrochada. Se empezaba a vislumbrar que el punto de partida de una reflexión sobre la ciudadanía no podía ser otro que la apreciación de la persona como fundamento radical y último, fuente y término de todo derecho, y de toda ley.

Se estableció el *respeto* como clave de la convivencia, que radica en la *dignidad* humana. Se sugirieron diversos niveles de comprensión de la ciudadanía y prácticamente se gestó la posición que defendemos en los materiales de este curso: soy persona y, por tanto, ciudadano del mundo en el lugar concreto en el que realizo mi existencia, con pleno derecho a la movilidad por la Tierra.

Este, a través de mi relato, fue el punto de partida del curso 2007/08, en el que directamente comenzamos a trabajar sobre la consistencia o no de la afirmación que hemos presentado y, sobre todo, por las posibilidades concretas de su realización:

- ¿Es posible decir que soy ciudadano del mundo y, por consiguiente, sujeto de derechos que actualizo ejerciéndolos como ciudadano del mundo en Granada, en el marco legal territorializado que se reconoce como España?
- ¿Qué consecuencias puede tener esto sobre el ordenamiento legal del mundo y de España?
- ¿Qué posibilidades reales de movilidad tengo?
- ¿Es necesario un poder o una autoridad mundial para poder gestionar esos derechos de todos en los diversos contextos espaciales y temporales?
- ¿Se pueden ensanchar los límites del estatus más allá de la tribu o la nación?
- ¿Constituye la participación ciudadana un camino adecuado para la construcción social de una ciudadanía en el ámbito local y universal?

Había quedado claro que, como ciudadanos que somos, constituye un derecho y un *deber* participar en la reflexión y en la práctica de la construcción social de la ciudadanía. Este fue el punto de partida explícito del curso 2008/09, recogiendo la herencia de los dos anteriores. También, como en otras ocasiones, trabajamos sobre los libros de texto que están usando nuestros escolares.

Como aporte fundamental de este curso podemos señalar la propuesta terminológica que hemos indicado anteriormente: comprender en la palabra «ciudadanía» en el aspecto universal y utilizar ciudadano «en», o incluso ciudadano «de», o ciudadano con determinante -«adjetivo»- (español) para la referencia a un marco legal territorializado.

Durante el curso 2009/10 la herramienta del foro, así como los encuentros presenciales, favorecieron un profundo despliegue personal sobre la experiencia de los grupos anteriores.

#### 4. CONCLUSIÓN

La comprensión de la persona, que se constituye en la comunicación simbólica con las otras personas y/en la Tierra, y de la ciudadanía, que se actualiza en un lugar concreto en la casa de la Tierra, se encuentran plenamente integrados con la misión Carta de la Tierra como intento de construcción ética de la sostenibilidad. La persona constituye la clave poética de la sostenibilidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRERA, F.A. (2002). «¿Qué educación para qué ciudadanía?», en SORIANO, E. (ed.) *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla, 83-130.
- LA CARTA DE LA TIERRA. <http://cartadelatierra.org/descubra/la-carta-de-la-tierra/>.
- NOVO, M. (2008). «Hacia una ciudadanía planetaria», en VALDIVIESO, S. y ALMEIDA, A. (eds.), *Educación y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones, 1-12. Ponencia.
- VILA MERINO, E.; CARIDE GÓMEZ, J.A.; BUXARRAIS ESTRADA, M.R. (2018). «Educación, sostenibilidad y ética: desafíos ante los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)», en XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible. La Laguna: Universidad de la Laguna.



# EDUCACIÓN Y COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD: LA SOSTENIBILIDAD SOCIOEMOCIONAL

M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT  
*Universitat de València*

## RESUMEN

Para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son imprescindibles las dimensiones económica, social, ambiental y científica, pero, además, los aspectos emocionales enmarcan la toma de decisiones y las acciones, en un proceso de reflexión-acción. La especie humana ha desarrollado la razón con las emociones y sentimientos en un equilibrio que la ha acompañado durante miles de años (Collado, 2016). La configuración de la personalidad es una interacción de factores, dimensiones o ámbitos cognitivos, físicos, lingüísticos, sociales, afectivos y emocionales, y en estos últimos se comienza a incidir actualmente y son muy significativos en la educación para la sostenibilidad.

**PALABRAS CLAVE:** educación para la sostenibilidad, sostenibilidad socioemocional, diálogo, comunicación, interrelación.

## 1. BASES EN LA SOSTENIBILIDAD SOCIOEMOCIONAL

La educación del ámbito socioemocional parte de la competencia o competencias emocionales, es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Algunos autores (Salovey y Sluyter, 1997) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Este marco es coherente con el concepto de inteligencia emocional: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía, habilidades sociales.

1. Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, junto con la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
2. Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
3. Autonomía personal (autogestión): características relacionadas con la autogestión personal (autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, autoeficacia emocional).
4. Inteligencia interpersonal: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.
5. Habilidades de vida y bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, para potenciar el bienestar personal y social.

Figura 1. Competencias emocionales (fuente: Bisquerra y Pérez, 2012).

Por nuestra parte, recogiendo las propuestas anteriores y a partir del marco teórico sobre la educación emocional (Bisquerra y Pérez, 2012), vamos a considerar la siguiente estructuración de las competencias emocionales (figura 1).

En el ámbito de educación para la sostenibilidad, podemos señalar tres ámbitos que van a configurar la sostenibilidad socioemocional (figura 2), que configura la propuesta de este trabajo, que se enlazan en los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), que parten de una relación entre los objetivos de aprendizaje cognitivos, socioemocionales (ODS 4 desde la interacción con los demás y el dominio personal) y conductuales para cada ODS (UNESCO, 2017a).

La educación para la sostenibilidad ha de producir resultados de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y conductuales para que las personas aborden los desafíos particulares de cada ODS, siendo los objetivos específicos de aprendizaje para todos los ODS, descritos en los dominios cognitivo, socioemocional y conductual. El dominio cognitivo, formado por el conocimiento y las herramientas de pensamiento necesarias para comprender mejor el ODS y los desafíos implicados en su consecución; el dominio socioemocional incluye las habilidades sociales que posibilitan colaborar, negociar y comunicarse con el objeto de promover los ODS, así como las habilidades, valores, actitudes e incentivos de autorreflexión, y el dominio conductual describe las competencias de acción (UNESCO, 2017b).

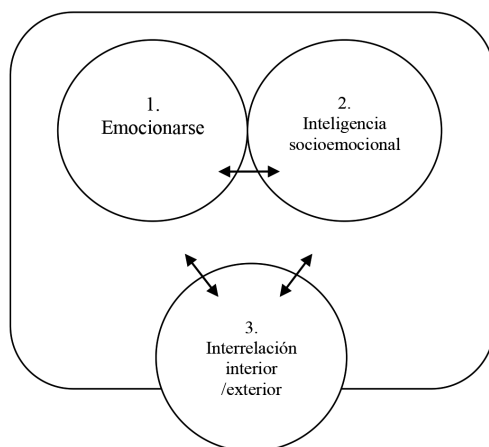


Figura 2. Educación y competencia socioemocional en la educación para la sostenibilidad (fuente: elaboración propia).

### 1.1. EMOCIONARSE CON LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

Vinculada con el disfrute de la naturaleza, del entorno, muy en relación con la educación ambiental. La educación para la sostenibilidad ha de provocar preguntas, creatividad, emociones (Bonill, Onil y Pujol, 2010), posibilita crear el propio conocimiento científico mediante un diálogo permanente entre el rigor y la creatividad (Mayer, 2002).

La inteligencia emocional es una dimensión fundamental para aprender a sentir-pensar-actuar en armonía sostenible con los ecosistemas y mejorar su salud (Collado, 2016). La educación para la sostenibilidad proporciona valores, lo que ayuda a desarrollar un sentimiento de pertenencia, a reconectar con la naturaleza y a fortalecer la capacidad de acción y competencias (UNESCO, 2017a).

### 1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SOSTENIBILIDAD EMOCIONAL: INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL

Los valores de la inteligencia socioemocional se han de poner a disposición de la educación para la sostenibilidad, mediadora en conflictos comunicacionales interpersonales e intergrupos en el procesamiento de desafíos de sustentabilidad emocional; como prevención ante conflictos, basada en un diálogo respetuoso; un nuevo modelo de gobernanza basado en la participación y en la anticipación ante potenciales crisis, sociales y ambientales; mediación en los potenciales con-



flictos con las comunidades (retos, amenazas, tensiones, pérdida de confianza, etc.), buscar la proactividad y la colaboración para el entrenamiento en los valores de la inteligencia socioemocional, mediadora en conflictos comunicacionales interpersonales e intergrupos (Dinamarca, 2010).

Para ello es fundamental la relevancia de la escucha activa y la comunicación con las comunidades y colectivos, promoviendo las relaciones basadas en la colaboración, el respeto y el trabajo en equipo.

Nos estaremos ubicando en la conciencia empática (Rifkin, 2010), entendiendo la empatía o capacidad de conectar la emoción propia con la emoción del otro, en la línea de la inteligencia emocional de Goleman (1999), entendida como una inteligencia social que promueve la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y emociones, los sentimientos y emociones de los demás, saber discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que tenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas a la capacidad exclusivamente cognitiva.

La inteligencia emocional es necesaria para interactuar con el mundo y con los demás, teniendo en consideración los sentimientos y emociones; de ella forman parte habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Configura rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social y para la sostenibilidad emocional.

Para todo ello resulta fundamental plantearse los siguientes objetivos educativos desde una sostenibilidad emocional: la confianza, como sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo; la curiosidad, ya que cualquier descubrimiento es positivo y placentero; la intencionalidad, como el deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia, en relación con la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz; el autocontrol, como la capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada, unida a la sensación de control interno; la capacidad de relacionarse con los demás, que se basa en la comprensión y en ser comprendido; la capacidad de comunicar que se base en la intención comunicativa y en la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás, que exige la confianza en los demás y la satisfacción de relacionarse, y la cooperación, como la capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales.

Desde los principios de la inteligencia emocional: hemos de partir de la recepción de la información que incorporaremos por los sentidos; de la retención, ya que desde la memoria podemos retener o almacenar información y mediante el recuerdo, disponer de la capacidad de acceder a esa información almacenada; el análisis incluye el reconocimiento de pautas y el procesamiento de la información; la emisión en relación con cualquier forma de **comunicación** o acto creativo,

incluso del pensamiento; y el control que engloba la totalidad de las funciones mentales y físicas. Todo ello aplicado a la educación para la sostenibilidad.

### 1.3. INTERRELACIÓN INTERIOR Y EXTERIOR

Somos responsables de dos mundos: nuestro mundo interior, íntimo, que comprende los pensamientos, las emociones, las ilusiones, los sueños, las expectativas, las experiencias, los valores que nos guían, nuestras expectativas..., que debemos aprender a gestionar para convertirlos en oportunidades de mejora y crecimiento personal, y nuestro mundo exterior, compartido con otros seres, con diversidad de especies animales, vegetales y seres humanos (UNESCO, 2017c).

Influimos en ambos mundos, podemos colaborar en su mejora o en su empobrecimiento. La sostenibilidad emocional es un camino de reflexión-acción para mejorar y aproximar nuestros dos mundos: el mundo exterior y nuestro mundo interior (Novo, 2017), gestionando nuestra energía emocional de forma creativa y amorosa para mejorarnos como personas, aumentar la calidad de nuestras relaciones y respetar y cuidar de nuestro mundo, desde la solidaridad y la reciprocidad; un equilibrio que proporciona bienestar, salud emocional y autonomía energética (Novo, 2009).

Los tres aspectos fundamentales que han de lograr el equilibrio son el conocimiento, la utilización adecuada personal, social y ambiental, que han de lograr respetar nuestro mundo interior y exterior partiendo de la gestión emocional.

Los sentimientos emocionales preceden a nuestras acciones, lo que significa que antes de aprender a interretroactuar de forma sostenible es preciso aprender a sentirnos emocionalmente en armonía con la naturaleza. La sostenibilidad es un proceso complejo y transdimensional que está dentro y fuera del ser humano al mismo tiempo (Collado, 2016).

## 2. CONSIDERACIONES FINALES

Es urgente crear modelos de *educación emocional* para formar y desarrollar la ciudadanía desde su propio universo interior. Cultivar la *inteligencia emocional* significa *alfabetizar emocionalmente* a las personas para establecer relaciones humanas verdaderamente significativas con la naturaleza, para intentar lograr los ODS. Para transformar el mundo exterior es necesario una transformación interior previa.

Hemos de buscar el trabajo en equipo, aprender a conversar, potenciar un liderazgo inclusivo y amable, reconociendo el fluir de las emociones, aprender a ponerse en el lugar del otro, influyendo en los seres humanos, que son los que reciben esos valores. Se parte de una socialización basada en la educación y en la conciencia empática que puede impactar en los valores importantes en las relaciones interpersonales, en la vida personal, profesional y comunitaria.

Potenciando desde el sentido de responsabilidad y expandiendo la comprensión de los procesos de un diálogo respetuoso con todos desde la equidad.

Hemos de plantear una visión holística de la educación y del aprendizaje, que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos (UNESCO, 2015). La inteligencia emocional es una dimensión fundamental para aprender a sentir-pensar-actuar en armonía sostenible con el entorno.

### 3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2012). «Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances en supervisión educativa». *Revista de la Asociación de Inspectores de educación de España*, 16, 1-11. Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>.
- BONILL, J., ONIL, M. y PUJOL, R.M. (2010). «Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 198-215.
- COLLADO, J. (2016). «Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible». *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 26, 27-46.
- DINAMARCA, H. (2010). «Desafío para las Direcciones de Comunicación: un modelo integral para la sostenibilidad socio-ambiental y emocional». *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 2, 1, 79-106.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- MAYER, M. (2002). «Ciudadanos del barrio y del planeta», en F. IMBERNON (coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, 83-104. Barcelona: Grao.
- MORIN, E., ROGER, E., y MOTTA, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- NOVO, M. (2009). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Ed. Universitas.
- NOVO, M. (2017). *El éxito vital. Apuntes sobre el arte del buen vivir*. Barcelona: Kairós.
- RIFKIN, J. (2010). *La civilización empática*. Madrid: Paidós.
- SALOVEY, P. y SLUYTER, D.J. (eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- UNESCO (2015). *Replantar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2016*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.

UNESCO (2017b). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2016*. París: UNESCO.

UNESCO (2017c) *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Guía. París: UNESCO.

# LA «CIUDAD EDUCADORA» COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA AVANZAR EN EL LOGRO DE LOS ODS

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN  
*Universitat de Barcelona*

## RESUMEN

La presente adenda está estructurada en tres partes. En la primera, retomo algunas afirmaciones de la ponencia de Eduardo S. Vila, José Antonio Caride y María Rosa Buxarrais (Vila, Caride y Buxarrais, 2018), en la página 17 y siguientes, y de la ponencia de Isabel Carrillo, Enric Prats y Miriam Prieto (Carrillo, Prats y Prieto, 2018), en la página 6 y siguientes, para analizar los avances que supone la declaración de los ODS en relación con los ODM. En la segunda, identifico los objetivos y acciones de la declaración sobre los ODS que están relacionados con la educación, entendida ésta en sentido amplio. Para concluir, en la tercera parte, que sólo es posible abordar satisfactoriamente los objetivos y metas relacionados con la educación que plantea la declaración de los ODS desde una concepción de la educación y de la política educativa en clave de territorio.

PALABRAS CLAVE: corresponsabilidad, ciudad educadora, compromiso ético.

Como indican Vila y Martín (2015), citados en la ponencia de Vila, Caride y Buxarrais, 2018, «los ODS aunque conservan la esencia de los retos de los ODM, los amplían en asuntos vinculados con las migraciones, el medio ambiente o el aumento de las desigualdades. Que esto suceda no ha impedido que se hayan suscitado críticas, sobre todo centradas en los procesos de negociación y la influencia, todavía palpable, de los intereses privados en los mismos».

De igual forma, en la ponencia de Carrillo, Prats y Prieto se afirma que «los propósitos del milenio que habían pregonado la EPT y los ODM se quedaron cortos de miras o, más bien, de verdaderas acciones de cambio». Efectivamente, como indican los ponentes, en este contexto de contradicciones, se acuerda la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que ya nace con dificultades pero que, a la vez, puede y debe ser un buen instrumento para efectuar una revisión crítica de los «postulados políticos y pedagógicos heredados» y un buen recurso para la discusión en torno a la tensión que vive siempre la educación entre una perspectiva economicista y otra derivada de un enfoque de derechos humanos.

La agenda de la educación 2030 sitúa –«adjetiva», dicen los ponentes con acierto– la educación en línea con la Declaración de Incheon, adoptada en el Foro Mundial sobre la Educación en 2015, y sólo ya por eso es una declaración

que permite avanzar hacia la necesaria concepción de la educación como derecho para todos y todas y una concepción de la educación en sentido amplio, no estricto y limitado a la escolarización.

En las dos ponencias citadas, la cuestión que late es la misma: la Agenda 2030 ha suscitado posicionamientos opuestos. Para unos grupos, se avanza en el reconocimiento del empobrecimiento y la persistencia de desigualdades, y es una apuesta clara en pro de políticas orientadas a la sostenibilidad como factor clave de desarrollo. Para otros grupos, continúa siendo «más de lo mismo», discursos «oficialistas» que obvian las metas no alcanzadas, más fotos de familia en las «cumbres» y una escasa capacidad de maniobra política para dejar de estar condicionados por los intereses de sectores económicos.

En esta adenda se pretende responder a las cuestiones siguientes:

- ¿Qué tiene de novedad y en qué medida la elaboración de la declaración de los ODS supone un valor añadido respecto a declaraciones semejantes y anteriores como la de los ODM?
- ¿Qué objetivos de la declaración están especialmente relacionados con una concepción de la educación en sentido amplio y deberían ser objeto de una propuesta pedagógica integral más allá de la educación escolar y de los docentes?
- ¿Qué estrategia es la mejor para avanzar en el logro de los ODS –no sólo de los que afectan a los objetivos claramente educativos– desde la educación?

## 1. DE LOS ODM A LOS ODS

Si analizamos las diferencias entre la declaración de los ODM y la de los ODS se constata que, además de haber ampliado el número de objetivos –de ocho en la ODM a 17 en la ODS– y de metas –21 en la ODM a 169 en la ODS–, el proceso de elaboración ha sido diferente. Esto ha sido así tanto por el carácter altamente consultivo de la ODS –a diferencia del carácter de acuerdo intergubernamental de la ODM al que hemos hecho referencia– como por la misión que mueve cada declaración. La ODM quería erradicar la pobreza; el desarrollo de países con dificultades para hacerlo de manera autónoma; estaba centrada en los más vulnerables y en los pobres; se planteaba retos más específicos; el protagonismo era de los gobiernos y promovía acciones de ayuda y cooperación al desarrollo desde una posición asimétrica entre países más desarrollados y favorecidos y países menos desarrollados y menos favorecidos. La ODS (Castiñeira, 2018) apuesta por un desarrollo sostenible que afecte a todos los países y a toda la población mundial, con una agenda que, como se ha escrito en las diferentes ponencias que se presentan en este seminario, consiste en integrar la dimensión económica, la social y la medioambiental; que no sólo apela a los gobiernos, sino que reclama el compromiso de todos los agentes y organizaciones –estados, gobiernos regionales,

ciudades, empresas, ONG,...-; y que lo que pretende es incrementar y optimizar los recursos internos para financiar estrategias de desarrollo sostenible a nivel mundial.

La ODS reclama corresponsabilidad entre todos los agentes y asumir un compromiso ético más allá de la ayuda y la cooperación de unos hacia los otros que consiste en el reconocimiento de que los ODS comportan una apuesta de todos por un planeta que sea habitable para las generaciones futuras; en condiciones de salud, dignidad y equidad; próspero en armonía con la naturaleza; que está conformado por sociedades justas, inclusivas, pacíficas, sin miedo y violencia; y con una agenda global participada por «todos» que asegure el desarrollo centrado en las necesidades de los más vulnerables. La declaración de ODS es un buen horizonte hacia el cual dirigir un conjunto de acciones desde la educación –desde la escuela pero no sólo desde ella– en alianza con otros agentes educativos formales y no formales del territorio para defender, conservar y profundizar en sociedades más democráticas donde todos y todas seamos más iguales y libres. El valor añadido de los ODS respecto a los ODM consiste en que los ODS mueven a la acción compartida y construida entre todos, en beneficio de los más vulnerables pero no sólo de ellos, sino de todos. Apela a un cambio de perspectiva en la construcción de una ciudadanía activa a nivel del planeta que implica reconocer la vulnerabilidad de todos, la necesaria interdependencia entre nosotros y la importancia de los hábitos y virtudes que permiten el ejercicio de corresponsabilidad en nuestras comunidades y territorios.

## 2. LOS ODS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN

Cuando nos referimos a la educación y a lo que se puede hacer desde la educación en función de tal o cual objetivo, frecuentemente pensamos en primer término en la escuela, la educación escolar y los docentes. En el caso que nos ocupa debemos ampliar nuestra mirada y pensar en la educación en sentido amplio, en los profesionales de la educación en general y en sus capacidades para establecer alianzas con otros agentes y organizaciones sociales. Sólo así nuestra contribución al logro de los ODS será eficaz.

Una revisión de las diferentes metas por objetivos de la declaración de ODS muestra claramente cómo además del objetivo 4, «Calidad de la educación» –que es el que corresponde en sentido estricto a los docentes, las escuelas y el sistema educativo–, se plantean otros objetivos que apelan a la educación. Si tenemos en cuenta los cinco ámbitos que podemos diferenciar en la Agenda 2030 –personas, planeta, prosperidad, paz y alianzas–, en todos ellos la educación puede y debe ser un motor activo promoviendo condiciones que favorezcan el logro de los objetivos o formando ciudadanos y ciudadanas sensibles y activos como tales en su logro. Todo dependerá de la capacidad de los responsables de la política educativa y de la sociedad civil para comprender que la educación tiene que ver



con el fin de la pobreza, con el logro de «hambre cero», con la salud y el bienestar, y con la igualdad de género que son objetivos además de la calidad de la educación del ámbito «Personas»; con el logro de «agua limpia» y «producción y consumo responsables» objetivos del ámbito «planeta»; con los objetivos de trabajo digno y crecimiento económico, la reducción de desigualdades, la innovación y la promoción de ciudades y comunidades sostenibles del ámbito «prosperidad»; con el fomento de la paz, la justicia y las instituciones sostenibles, objetivo del ámbito «paz»; y con el establecimiento de alianzas para el logro de los objetivos de la Agenda 2030, ámbito «alianzas» de la misma.

Obviamente, abordar este amplio conjunto de objetivos sólo es posible hacerlo en el marco de una estrategia alternativa de crecimiento a largo plazo, un nuevo modelo de desarrollo que propone hacer más, de forma diferente y consumiendo menos recursos. (WEF, 2018). Los ODS pueden ser una buena brújula para orientar la estrategia de las instituciones con visión a largo plazo y comprometidas éticamente con el desarrollo al servicio de las personas.

La educación en clave de territorio y las alianzas entre los diferentes agentes y organizaciones que inciden en el aprendizaje formal e informal de la ciudadanía a lo largo de la vida son condiciones necesarias para el logro de los ODS y una excelente oportunidad para las ciudades con visión de futuro, y para el logro de una educación de calidad comprometida con la excelencia de los aprendizajes y la equidad.

### 3. CIUDAD EDUCADORA Y ODS

Las ciudades educadoras las hacen personas que creen en la educación y en su poder transformador como factor de progreso y creación de riqueza personal y colectiva; que entienden la educación, no sólo como responsabilidad de la escuela y de sus profesionales, sino como una responsabilidad compartida de los diferentes agentes educativos –formales, no formales e informales– que nos acompañan en nuestro recorrido de aprendizaje a lo largo de la vida.

Todos ellos son agentes claves de la potencia educadora de la ciudad. Por eso, ser ciudad educadora es cosa de todos, responsabilidad de todos, y no sólo de la escuela y de los docentes. La escuela guiada por la consecución de una educación de calidad, abierta y proactiva a la hora de entablar alianzas con agentes de la ciudad es un catalizador positivo en la consecución de objetivos educativos y relacionados con el progreso social, democrático y económico como los ODS. Estos objetivos serán de difícil cumplimiento para la ciudad sin la colaboración de buenas escuelas –las cuales, a su vez, tampoco los pueden alcanzar solas–. Una ciudad que quiere ser educadora y que quiere que las personas sean más libres e iguales necesita una ciudadanía activa, colaboradora y creativa. Y por eso necesita que la escuela facilite los mejores aprendizajes, sea inclusiva, procure la excelencia y a la vez la equidad, ilusione en proyectos compartidos orientados

al bien común y sea un espacio de crecimiento personal en la autonomía, en el diálogo y en la participación donde aprender a valorar y apreciar los valores de la democracia (Martínez, 2015).

El movimiento de ciudades educadoras que se inició hace más de veinticinco años es un claro indicador de las posibilidades –y también de las limitaciones– de la ciudad (Gutiérrez-Rubí, 2018) y de las alianzas entre los agentes educativos formales, no formales e informales en el logro de objetivos y en el desarrollo de acciones compartidas. Aunque tales objetivos y acciones eran anteriores a los planteados en la declaración sobre los ODS, la complejidad de los procesos que permiten alcanzar acuerdos institucionales y con las organizaciones y agentes sociales es semejante y por ello conviene aprender de la experiencia de «ciudades educadoras» y valorar en qué medida puede ser una buena estrategia para avanzar desde la educación en el logro de los ODS y no sólo de los ODS claramente educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTIÑEIRA, A. (2018). *Objectius de Desenvolupament sostenible ODS*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona- Taula Técnica de Ciutat educadora. Document inedit.
- GUTIÉRREZ-RUBI, A. (2018). «Los ODS y el nuevo rumbo de las ciudades». Consultado el 12 de julio de 2018. [https://elpais.com/elpais/2018/07/11/planeta\\_futuro/1531306775\\_017351.html](https://elpais.com/elpais/2018/07/11/planeta_futuro/1531306775_017351.html).
- MARTÍNEZ, M. (2015). «Ciudad educadora y escuela», en *El poder transformador de las ciudades educadoras*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. 18-20.
- VILA, E.S. y MARTÍN, V.M. (2015). «De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: reflexiones en torno a las políticas sociales y educativas desde lo global». *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 61, 93-105.
- WEF (2018). *Circular economy in cities. Evolving the model for a sustainable urban futur*. Geneve: World Economic Forum. Consultado el 2 de julio de 2018 [http://www.comunicar-seweb.com.ar/sites/default/files/white\\_paper\\_circular\\_economy\\_in\\_cities\\_report\\_2018.pdf](http://www.comunicar-seweb.com.ar/sites/default/files/white_paper_circular_economy_in_cities_report_2018.pdf).

# ¿Y QUÉ HE APRENDIDO YO EN ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN? ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA MIRADA DEL PROFESOR

JOSÉ EDUARDO SIERRA NIETO  
*Universidad de Málaga*

## RESUMEN

El desarrollo de la materia Economía de la Educación en el grado de Pedagogía (Universidad de Málaga) supone el telón de fondo sobre el que se reflexiona en este texto. En él se expone el sentido con el que se ha conducido la asignatura, haciendo hincapié en la importancia de comprometer ética y políticamente la formación de las pedagogas y los pedagogos en relación con las implicaciones ecológicas, materiales y subjetivas del modelo de progreso neoliberal.

PALABRAS CLAVE: economía de la educación, Teoría del Capital Humano, formación inicial, neoliberalismo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante el recién terminado semestre he impartido en el grado de Pedagogía de la Universidad de Málaga la materia Economía de la Educación. Como tarea final pedí a mis estudiantes que realizasen un ensayo reflexivo sobre su proceso de aprendizaje. Se trata de un ejercicio que requiere de un acompañamiento cuidadoso, pues es habitual que lo entiendan, o bien como un diario descriptivo de clase al modo de «el día X leímos tal texto e hicimos aquella práctica en la que...», o bien como una reflexión más próxima a la ocurrencia circunstancial que a la elaboración madura de ideas. Trato entonces de explicarles que la escritura no es sólo el medio por el cual plasmamos nuestras ideas, sino que, más bien, se trata del medio a través del cual les damos forma.

Recientemente he finalizado las evaluaciones de sus trabajos, y su lectura me ha inspirado para la realización de este texto<sup>1</sup>. Un texto que viene a ser mi

---

<sup>1</sup> Cultivar este ejercicio de «pensar con sus trabajos» es una tarea especialmente fructífera, pues habitualmente ayuda a considerar facetas de la experiencia de clase que (me) pasan desapercibidas; y no sólo cuando muestran luces, claro está, también cuando lo que señalan son sombras.

propio ejercicio final de la asignatura: aquel ensayo reflexivo sobre el proceso de aprendizaje que, desde mi lugar como profesor, alcanzo a componer (de ahí el título). Esta colocación para *pensar-escribir* justifica la voz en primera persona y el tono personal del escrito.

\*\*\*

La relación con la ponencia a la que lo asocio, y más ampliamente con el SITE 18, tiene que ver con cómo durante la asignatura de Economía de la Educación hemos tratado de identificar el hilo que conecta el sentido neoliberal de progreso, su correspondencia con nuestros estilos de vida y sus implicaciones para el mundo de la educación y la formación. Y hemos aprendido, entre otras fuentes con Herrero (2017), que ese modelo de progreso resulta insostenible en términos ecológicos; y que el modelo de civilización que auspicia, así como las formas de concebir y comerciar con la educación, merecen ser repensados.

Lo que sigue son unas breves *reflexiones* que me permiten dar cierta continuidad a lo vivido en las clases, y ponerlo en relación con algunos de los asuntos tratados en este encuentro científico. No tienen por tanto un afán totalizador ni son exhaustivas (tampoco la extensión lo permite); sino que más bien son notas sobre la marcha que me ayudan a recordar el sentido con el que he tratado de conducir la materia, poniéndolo a disposición de la conversación entre colegas.

## 2. ENTRE LA PLANIFICACIÓN DE LA MATERIA Y LOS PRIMEROS PASOS

Comenzamos la asignatura con un firme propósito: buscar que la hora de clase pudiera ser un espacio y un tiempo para entender-nos mejor en el presente, en el camino por ir componiendo un criterio profesional más informado. La forma reflexiva *entender-nos* resulta toda una declaración de intenciones, pues sostengo que conocemos y damos sentido al mundo siempre desde nosotros. Así, componer un criterio profesional supone tanto reconocer nuestras creencias e ideas como descifrar parte de las circunstancias sociohistóricas de nuestro tiempo.

Partiendo de esta orientación, me encontraba con que los manuales de Economía de la Educación, además de despegarnos de una forma experiencial del conocimiento pedagógico (Contreras, 2013), ofrecían una perspectiva muy constreñida de este campo. Esto es así porque, por un lado, dan por sentadas ciertas relaciones entre las demandas del mundo de la empresa y los fines de la educación (según los dictados de la Teoría del Capital Humano); por otro, porque contribuyen a generar confusión entre conceptos próximos pero no coincidentes como son educación y formación (Esteve, 2010). Así que un primer paso consistió en proponer un itinerario de trabajo que nos permitiera explorar no tanto la

«economía de la educación» sino «las relaciones entre la economía neoliberal y la educación». Desplazamiento que constituyó un paso decisivo en nuestro proceso, colocándonos en el camino por entender, entre otros asuntos, que la economía neoliberal posee unas ramificaciones estructurales que se traslucen en formas de subjetivación (Chul-Han, 2017).

\*\*\*

Transitar una materia desde esa colocación que nos compromete personalmente resulta tan apasionante y urgente, como complicado. Apasionante porque nos va permitiendo entender los conceptos y planteamientos desde una identificación personal con ellos. Urgente porque entiendo que la formación de pedagogas y pedagogos no puede mantenerse al margen de desnudar las miserias de las ideologías dominantes. Y complicado porque no siempre conseguimos la claridad intelectual necesaria para comprender que, en el camino por componer una perspectiva profesional propia, hemos de poder partir de nuestras historias de vida pero sin quedarnos enredados en las tribulaciones personales<sup>2</sup>.

3. ¿A QUÉ SE VA A LA UNIVERSIDAD?  
¿A QUÉ SE VIENE A ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN?  
¿PARA QUÉ SIRVE LA FORMACIÓN?

El camino que iniciamos para que algo de lo anterior pueda desencadenarse ha tenido que ver con comprometer de partida sus trayectorias de formación; adentrándonos en el estudio de las relaciones entre la educación y la formación y su gestión política, desde una mirada hacia sus historias como estudiantes y sus proyecciones futuras.

Y es que ¿cómo entender y, llegado el caso, poner en tela de juicio la Teoría del Capital Humano si no es a través de mirar sus propias trayectorias de formación? ¿Cómo inaugurar un sentido profesional propio sobre el oficio y el campo de la educación y la formación si no es comprometiéndolo con el que

---

<sup>2</sup> En los trabajos finales son numerosas las reflexiones que vienen a decir que durante la asignatura «han aprendido cosas de sus vidas». Esas «cosas» tienen que ver, interpreto, con entender el mundo en el que viven, aprendiendo a contemplarlo desde perspectivas hasta ahora inéditas. Junto a un aprendizaje de tanta enjundia está el riesgo que señalaba arriba de no saber situar convenientemente la perspectiva profesional. El quid de la cuestión entiendo que está en algo que hemos planteado en otro trabajo (SIERRA *et al.*, 2017): aprender a «elevantar lo personal a cuestiones profesionales» (p. 384).

creen que están conduciendo sus trayectorias formativas y sobre la base de las cuales van dando forma a sus proyectos de vida?

\*\*\*

Aunque nuestra materia tiene en la Teoría del Capital Humano su principal contenido, a lo que nos hemos dedicado es a preguntarnos si efectivamente la promesa de bienestar que dicha teoría ofrece se ve o no cumplida (y a qué precio personal y colectivo). Así que en las primeras clases les planteé preguntas tales como ¿para qué están allí?, ¿qué esperan encontrar? O si confían realmente en la formación para la movilidad social.

Entre la incertidumbre, la sorpresa y la estupefacción, esa clase de preguntas, junto con lecturas y ciertas tareas prácticas, nos iban poniendo frente a una evidencia que podían defender a través de las cifras estadísticas (por ejemplo, a través de datos que correlacionan niveles de formación y empleabilidad), pero que se les resistían en el terreno de las historias personales<sup>3</sup>. Y es que poco a poco se nos iba abriendo una crisis de sentido importante, pues casi nadie se había parado a cuestionar para qué estaban formándose como pedagogos más allá de unos cuantos lugares comunes.

#### 4. ¿QUÉ CLASE DE LIBERTAD? ¿DE QUÉ NECESIDADES HABLAMOS?

La clase de cuestionamientos anteriores nos proyectan hacia nuevas preguntas. Ya no sólo respecto de ellas y ellos como estudiantes, sino respecto de ellas y ellos como profesionales: ¿qué educación es la que sí estoy dispuesto a sostener? ¿Qué política educativa es la que me parece razonable y cuál en ningún caso estaría dispuesto a apoyar? ¿Quién tiene capacidad de decisión sobre todo esto? Preguntas, cuestionamiento... porque el criterio se alimenta de una cierta consciencia reflexiva y comprometida con el mundo, que necesariamente les –nos– pide hablarnos a nosotros mismos y decidir en función de lo que nos parece más adecuado en relación con la vida en común.

---

<sup>3</sup> Una forma muy rica de profundizar en este hilo ha sido la proyección en clase del siguiente corte de la película de José Luis Garci *Las verdes praderas* (1979): <https://www.youtube.com/watch?v=Q270tBJvTQc>.

\*\*\*

En otra sesión, un anuncio de IKEA<sup>4</sup> nos abre a la reflexión sobre qué idea de libertad es la que parece predominar en nuestra sociedad; y convenimos pronto que la libertad de consumo es la derivación habitual de este ideal político. ¿Libertad para qué?, nos preguntamos. Para consumir, dirá Garcés (2016), invitándonos a pensar que igual nuestros proyectos de vida, en los que la formación ocupa un papel central, puede que sean un camino para llegar a permitirnos el pagarnos la vida que queremos. ¿Y qué vida es esa?

Al hilo de esas cuestiones escuchamos a José Luis Sampedro, y nos planteamos cuáles son las necesidades que deseamos cubrir, quién decide cuáles son esas necesidades; y ya centrados en la educación, ¿qué papel está jugando ésta en el camino por contribuir a que lleguemos a ser autores de nuestras propias vidas? Y regresamos a Garcés (*opus cit.*, p. 166), quien, a propósito de Ágnes Heller, apunta que todas las necesidades humanas son reales, pero no todas son buenas ni todas se pueden satisfacer. Y aquí es donde empiezan la ética y la *política*, continúa nuestra autora, donde la ética es la elaboración de valores concretos que nos permiten decidir en común el orden de prioridad de las necesidades, y la *política* la toma de decisiones que se desprende de ella.

## 5. HILVANANDO UN CIERRE

Mientras escribo repaso mentalmente algunos de los debates de clase, y echo un vistazo a fotos de las pizarras donde vamos anotando ideas que permiten dar continuidad a la conversación. Y pienso que la brevedad de este texto me permite sólo apuntar algunos de los caminos transitados, así como algunas de las meditaciones que me suscitan. Siendo consciente de esa limitación, trato de vivirla como un ejercicio de reflexión que me permite alargar el aprendizaje –el mío– en relación con lo que el curso ha dado de sí. Al fin y al cabo, una adenda a la ponencia 2 y, también, una adenda a mis propias clases, en cuanto a los caminos iniciados, lo que voy aprendiendo acerca de cómo perfeccionar la formación de profesionales de la educación; y los que han quedado inexplorados...

Seguimos caminando... y pensando.

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=JXMsORKEBuY>.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHUL-HAN, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- CONTRERAS, J. (2013). «Saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3) 125-136.
- ESTEVE, J.M. (2010). *Educación, un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÉS, M. (2016). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrillas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- HERRERO, Y. (2017). «Una economía al servicio de la vida y sujeta a los límites físicos de la tierra». *Rebelión*. Consultado el 03 de julio de 2018: <http://rebelion.org/noticia.php?id=221205>.
- SIERRA, J.E., CAPARRÓS, E., MOLINA, D. y BLANCO, N. (2017). «Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales». *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 673-688.

# UNA PEDAGOGÍA ÉTICA PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

ISABEL CARRILLO FLORES (COORD.<sup>a</sup>) (*Universidad de Vic*),  
ENRIC PRATS GIL (*Univesidad de Barcelona*)  
y MIRIAM PRIETO EGIDO (*Universidad de Madrid*)

---

XXXVII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO  
DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE  
Clara Barroso (coord.<sup>a</sup>)  
Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 11 al 14 de noviembre de 2018

ISBN: 978-84-15939-65-8



pp. 245-278

---



## RESUMEN

Esta ponencia pretende poner de relieve las intenciones para la educación y el desarrollo recogidas por las Naciones Unidas en la Agenda 2030 y, al mismo tiempo, interpelar a la Teoría de la Educación respecto a su protagonismo en dicha agenda. Para ello hemos estructurado un discurso en tres apartados. En el primero evidenciamos cómo la educación ha ido vinculándose con el desarrollo y ocupando un lugar en las agendas políticas. Nos centramos en la educación adjetivada en los ODS, y nos interrogamos acerca de su objetivo 4, que propone una educación de calidad, inclusiva y equitativa para contribuir a poner fin a «la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad». En el segundo apartado analizamos, en nuestra realidad, cómo las universidades adoptan la responsabilidad de incorporar los contenidos y finalidades de los ODS –en particular el objetivo 4– en los procesos de investigación, innovación y formación. En el último apartado, abrimos la reflexión al papel de la Teoría de la Educación en relación con los ODS. Atendiendo a la necesidad de superar la separación de la pedagogía con la vida y deshacer el hermetismo y aislamiento disciplinar, hemos indagado en ámbitos de conocimiento diversos, no siempre conexos de forma evidente con la educación, para proyectar una pedagogía ética que puede ofrecer algunas respuestas educativas a los retos que plantean los ODS.

**PALABRAS CLAVE:** Objetivos de Desarrollo Sostenible, educación, universidad, pedagogía ética, transdisciplinariedad.

## 1. LA EDUCACIÓN EN LA PROYECCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

En el transcurrir del siglo xx, la educación fue formando parte, con mayor intensidad, de las agendas políticas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de los Estados, de otras organizaciones de diversa tipología y titularidad y de movimientos sociales plurales. Ello fue posible gracias a cambios experimentados en diferentes países que avanzaron en la construcción de sociedades más democráticas, más conscientes de la dignidad de todas las personas y de la necesidad de crear las condiciones de desarrollo desde la vivencia de los proclamados derechos humanos de 1948. Tras la vivencia devastadora de dos guerras

mundiales, los discursos expresaban la necesidad de emprender cambios para que el horror y la destrucción que se habían vivido no volvieran a repetirse, y fuera posible el progreso de la humanidad hacia un mundo más pacífico y justo.

Algunos mensajes se centraban específicamente en la educación, indicando que podía ser catalizadora del desarrollo económico, y que su democratización contribuiría a mejorar la vida de las personas. Para ello, la educación ya no podía quedar reducida a la concepción de la escolarización y debía pasar a ser significada como un proceso a lo largo de la vida que no pusiera límites respecto a dónde, cuándo o en qué edad se producía. El interés por la educación no formal y la educación informal, en una concepción de comunidades educadoras, iba configurándose. De igual forma, la necesidad de contribuir al desarrollo personal y de las sociedades, en una perspectiva más humanista, demandaba aprender a ser, reconociendo así el derecho de cada persona a realizarse plenamente, como persona con identidad propia y colectiva (Faure, 1972).

Sin negar los esfuerzos realizados, el balance en los albores del cambio de milenio mostraba la continuidad de la brecha entre discursos y prácticas. Los avances en los principios de valor de la libertad, la igualdad y la solidaridad en torno a los cuales se habían ido articulando las diferentes generaciones de derechos humanos<sup>1</sup> mostraban desigualdades a escala mundial. Sur y Norte se mantenían separados geográficamente, pero también se reconocía que en una misma realidad coexistían, como así lo puso de manifiesto en 1999 Federico Mayor Zaragoza. Como director de la UNESCO, había constatado la persistencia de problemas mundiales –nudos gordianos– que mostraban asimetrías en la aldea planetaria; dificultades para la conciliación del cuidado del medio ambiente y el desarrollo; fragilidad de la democracia participativa, y una paz constantemente amenazada. Para el autor, la solución estaba en «la solidaridad o, como proclamaba la Revolución Francesa, en la fraternidad. El sencillo principio de que todos somos hermanos y de que no es posible tolerar por más tiempo las injusticias flagrantes». Insistía en la urgencia de crear respuestas dialogadas, fundamentadas en el conocimiento y en el buen hacer compartido, en la sabiduría como instrumento para las transformaciones justas, sin olvidar que «no hay paz duradera sin desarrollo. No hay desarrollo sin paz. No hay democracia estable sin paz y desarrollo» (Mayor Zaragoza, 1999: 187-188).

---

<sup>1</sup> De interés PÉREZ LUÑO (2006), que ha profundizado en el carácter dialéctico, dinámico e inacabado de los derechos humanos. Afirma el autor que toda sociedad democrática debe mostrarse siempre sensible y abierta a la aparición de nuevas necesidades, que fundamenten nuevas generaciones de derechos.

### 1.1. LA EDUCACIÓN COMO INDICADOR DE DESARROLLO

Con la vista puesta en el nuevo milenio, la década de los noventa es momento de balances y proyecciones políticas y pedagógicas, y los organismos internacionales no se quedan al margen. Es en 1990 cuando el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publica el primer informe *Human Development Report 1990*, que plantea el valor de la educación para el desarrollo. El informe define el desarrollo humano como un proceso que amplía las oportunidades de mujeres y de hombres, y reconoce que la verdadera riqueza de un país está en las personas. Se introduce el Índice de desarrollo humano (IDH), que considera las relaciones entre desarrollo social y desarrollo económico combinando cuatro indicadores que inciden en tres dimensiones fundamentales para la vida: *esperanza de vida al nacer* –dimensión de salud–; *promedio de años de instrucción y años de instrucción esperados* –dimensión de la educación–; *ingreso nacional bruto per cápita* –estándares de vida–. Los informes anuales del PNUD permiten observar el impacto de la educación en los otros indicadores, al mismo tiempo que éstos la permean limitando o no su vivencia como derecho humano.

En este ambiente de reconocimiento de la importancia de la educación para el desarrollo, el Foro Mundial de la Educación (Dakar, abril de 2000) le otorga un papel de centralidad en las agendas políticas. Fueron 164 gobiernos los que acordaron *La educación para Todos* (EPT), concretada en seis objetivos: 1) atención y educación de la primera infancia; 2) enseñanza primaria universal; 3) competencias de jóvenes y adultos; 4) alfabetización de los adultos; 5) igualdad de género; 6) calidad de la educación. El compromiso con la EPT instaba a promover el desarrollo de la educación para que pudiera contribuir al desarrollo de las sociedades.

El informe *EPT 2000-2015: Logros y Desafíos* (UNESCO, 2015a) constató que los objetivos sólo se habían alcanzado parcialmente. Si bien se impulsaron planes nacionales de educación, éstos se centraron más en velar por que todas las niñas y los niños asistieran a la escuela –meta tampoco alcanzada–, olvidando políticas educativas integrales que situaran en el centro el derecho a la educación. Como derecho humano la educación es resultado de una construcción histórica, de un progreso al que ya no es posible renunciar, por lo que no puede ser negada. Para lograr el desarrollo pleno de la educación deberán darse las condiciones de «igualdad en los derechos sociales, que garantizan la reducción de las desigualdades económicas y sociales»; igualdad que precisa de procesos de concienciación y denuncia porque «cada progreso de la igualdad ha nacido siempre al desvelar una violación de la persona que se ha convertido en intolerable» (Ferrajoli, 2008: 43-52).

En septiembre del mismo año 2000, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Resolución 55/2, referente a la Declaración del Milenio, comprometiendo a los 189 países firmantes a una alianza mundial para reducir los niveles de extrema pobreza. Con tal fin se establecieron los ocho objetivos de

Desarrollo del Milenio (ODM), con fecha máxima de 2015, que hacían referencia a problemas mundiales que tenían el peligro de naturalizarse y convertirse en rasgos endémicos de algunos países y grupos.

De los ocho objetivos priorizados<sup>2</sup>, el segundo se centraba en la educación, en concreto en lograr la enseñanza primaria universal, una finalidad demasiado restringida y poco atrevida por diversos motivos.

Por un lado, porque la meta de la enseñanza primaria universal continúa manteniendo las desigualdades y niega la equidad. El objetivo era acorde con lo dispuesto en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>3</sup>, que establece que «toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria...». El artículo acota la gratuidad y obligatoriedad a la etapa «elemental», no existiendo consenso entre países de cuántos años de formación deben constituir esta etapa. Además, establece que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana», pero cabe preguntarse cómo va a lograrse el pleno desarrollo si no se garantiza la democratización, la educación universal permanente y sin restricciones.

Por otro lado, la educación no está desligada del logro de los restantes objetivos, dado que se relacionan entre sí y no pueden observarse de forma aislada unos de otros. La educación «es el objetivo de los objetivos [...] el mejor método para luchar contra la pobreza en el mundo y poner las bases para que se puedan cumplir los demás objetivos», afirmaba Kishore Singh, en calidad de relator especial del Derecho a la Educación de la ONU. Aunque crítico con las promesas no cumplidas, reconocía que los ODM habían contribuido a «la conciencia de la existencia del derecho a la educación» y a «un consenso internacional de su importancia» (García de la Riva, 2014).

El Informe 2015 de balance de los ODM pretendió enviar un mensaje optimista en cuanto a los logros alcanzados –tasa mayor de matrícula, aumento de la alfabetización, reducción del absentismo, reducción de la brecha educativa entre mujeres y hombres...–, pero no podía ocultar la persistencia de desigualdades y de progresos desiguales. Los datos facilitados deben contrastarse con la letra pequeña relativa a las fuentes de los datos y a los instrumentos y las cuestiones objeto de indagación; a la veracidad de los censos de población escolar, en cuanto a si son completos o no, y al seguimiento del absentismo y del abandono escolar. El derecho a la educación no admite mensajes difusos, ni monopolios del conocimiento, ni circuitos diferenciados, porque la educación

---

<sup>2</sup> Pueden consultarse en <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>.

<sup>3</sup> Puede consultarse en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.

es un bien público imprescindible para el desarrollo, el bienestar sin exclusiones y la sostenibilidad de la vida.

## 1.2. LA EDUCACIÓN ADJETIVADA EN LA AGENDA DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Los propósitos del milenio que habían pregonado la EPT y los ODM se quedaron cortos de miras o, más bien, de verdaderas acciones de cambio. La educación no podía quedar limitada a la enseñanza primaria universal, pues aspirar sólo a la enseñanza universal conlleva continuar tolerando la reproducción de desigualdades a través de trayectorias formativas que imponen techos máximos para unas personas y techos sin límites para otras. Tampoco se puede obviar la exigencia de adoptar una visión holista que permita comprender cómo el derecho a la educación se niega en contextos de discriminación, de pobreza, de enfermedad, de precariedad, de peligro para la vida y, en general, de impedimento al desarrollo, es decir, en contextos de fragilidad y no logro de los demás derechos (Carrillo Flores, 2016b).

En este contexto de contradicciones, se acuerda la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que ya nace con dificultades. Alargar en el tiempo no va a ser suficiente, no sólo por la complejidad de los objetivos, sino por el hecho de tener que lograr las metas de la Agenda 2015 que se quedaron en el camino y, al mismo tiempo, alcanzar las nuevas. A pesar de las dificultades que se tengan que enfrentar, los ODS deberían tener la utilidad de revisar críticamente los postulados políticos y pedagógicos heredados; los que nuevos intereses económicos quieren imponer en el ámbito de la educación y el desarrollo; y los que se deberían promover en un enfoque de derechos humanos.

Los objetivos se han ampliado a 17, visibilizando otras problemáticas y ampliando los retos<sup>4</sup>. En conjunto, reconocen «la conexión entre personas y planeta» y señalan la urgencia del cuidado planetario, éticamente justo y sostenible del entorno natural, social y físico, pues ya no podemos resignarnos a sobrevivir en entornos asolados, ni acomodarnos al aislamiento del coexistir. Hay que movilizarse y despertar el deseo de aprender a crear vida y aprender a vivir en el más amplio y bello sentido.

En este escenario, no es circunstancial que entre los ODS se incluya la educación, cuyos contenidos se revisan y se amplían para concebirla como base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible. La agenda de la educación 2030 «parte del hecho de que la educación impulsa el desarrollo transformando

---

<sup>4</sup> Pueden consultarse en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.



vidas», y para lograrlo «la propia educación debe transformarse» (UNESCO, 2017a: 4). La educación formulada en el objetivo 4 se adjetiva, incorpora en su lenguaje tendencias pedagógicas actuales y exigencias más economicistas, con interrogantes y contradicciones que ello pueda generar. Las finalidades ya no se restringen a logros cuantificables, sino que se aspira también a logros cualitativos. En su epígrafe titular la «calidad» –educación de calidad– es el lema que se destaca, acompañándose en su descripción de los conceptos de «equidad» e «inclusión», y de expresiones como «aprendizaje durante toda la vida» para todas las personas.

La educación, tal y como se define en este objetivo, se enmarca en la Declaración de Incheon, adoptada en el Foro Mundial sobre la Educación en 2015. En la Declaración, se detallan las diez metas del objetivo cuarto para cumplir la Agenda 2030<sup>5</sup>. Son metas que establecen el desarrollo de la educación como condición necesaria para el desarrollo sostenible de nuestras sociedades (UNESCO, 2016).

Por una parte, son metas que indican la necesidad de contemplar los diferentes momentos de los procesos educativos: el momento de acceso a las diferentes etapas y centros educativos; las condiciones de escolarización, que deberán atender la diversidad, velar por las características de los centros y los recursos, así como por la formación docente; y el momento de los resultados, que no deberán conducir al fracaso, sino al aprendizaje óptimo sin exclusiones. Resulta significativa la reiteración de los términos «universal» (vinculado a acceso y gratuidad), «equidad» (relacionado con igualdad e igualitario, que se vinculan con inclusión) y «calidad» (que hace referencia a todos los elementos a considerar en la educación). De forma específica, conviene señalar la referencia a la universalidad de la educación, pues se aprecian sesgos en su reconocimiento

---

<sup>5</sup> De forma sintetizada las metas indicativas de aquí a 2030 son: 4.1. Educación primaria y secundaria universal, que deberá ser gratuita, equitativa y de calidad y con resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. 4.2. Desarrollo en la primera infancia y educación preescolar universal y de calidad, así como acceso a servicios de atención y desarrollo, ofreciendo la preparación para la enseñanza primaria. 4.3. Acceso igualitario a la educación técnica/profesional y superior de mujeres y de hombres. 4.4. Competencias técnicas y profesionales adecuadas para el acceso de jóvenes y adultos a un trabajo decente y el emprendimiento. 4.5. Igualdad entre los sexos e inclusión, eliminando las disparidades de género y asegurando el acceso a la educación de las personas vulnerables. 4.6. Alfabetización universal de jóvenes y adultos, garantizando nociones elementales de aritmética. 4.7. Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial asegurando la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos para los derechos humanos, la igualdad, la cultura de la paz y la sostenibilidad. 4.8. Entornos de aprendizaje eficaces construyendo y adecuando instalaciones educativas considerando las necesidades de las personas y ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, no violentos e inclusivos. 4.9. Becas con el fin de que estudiantes puedan acceder a la educación más allá de las etapas básicas. 4.10. Respecto a docentes y educadores, aumentar el número y mejorar la formación.

como derecho. La educación no debería tener ningún tipo de barreras, como es ejemplo la tendencia a sustituir la palabra «derecho» por «acceso»<sup>6</sup>; tampoco se debería limitar la gratuidad y obligatoriedad a unas etapas, aunque se hayan ampliado; así como proyectar la alfabetización limitándose a unos mínimos que pueden ser de baja intensidad; y tampoco mencionar la dotación de becas sin concretar con demasiada claridad a cargo de quién, ni en qué condiciones.

Por otra parte, las metas, al establecer los elementos que van a permitir el desarrollo de la educación, también hacen referencia, específicamente en la meta séptima, a la contribución de la educación al desarrollo sostenible y a la ciudadanía mundial. Estos planteamientos estaban presentes en el documento *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, donde Irina Bokova, como directora general de la UNESCO, afirma que «la educación ocupa un lugar central en nuestros esfuerzos por adaptarnos al cambio y transformar el mundo en el que vivimos» (UNESCO, 2015b: 3). El contenido del documento aborda el desafío del desarrollo sostenible a través de una visión humanista de la educación, siendo necesarias políticas al servicio de las personas y orientadas a la civilización de la Tierra como casa común de la humanidad (Morin, 1999).

### 1.3. HACIA LA CONCRECIÓN DE LA AGENDA EDUCATIVA 2030

La Agenda 2030 ha suscitado posicionamientos opuestos. Para unos grupos, se avanza en el reconocimiento del empobrecimiento y la persistencia de desigualdades, y en la necesidad de profundizar en otras políticas orientadas a la sostenibilidad como factor clave de desarrollo. Para otros grupos, estos discursos «oficialistas» obvian las metas no alcanzadas y están demasiado condicionados por los intereses de sectores económicos que desoyen que las personas más pobres continúan siendo las más vulnerables y sufren en mayor medida el desamparo. Son las «víctimas colaterales» de sociedades capitalistas globalizadas que, en su situación de empobrecimiento, están marcadas «con el doble estigma de la irrelevancia y la falta de mérito» (Bauman, 2011: 17).

Si la educación es depositaria de confianza como articuladora de procesos formativos transformadores para un desarrollo sostenible, a través de la transformación de sí misma, no puede excluir de dichos procesos de cambio el enfoque de derechos humanos en sus finalidades, en sus contenidos y en sus prácticas. En esta perspectiva, concebir la educación como derecho va a significar reconocerla

---

<sup>6</sup> Katarina Tomasevski, como relatora especial del Derecho a la Educación, ya denunció que estas variaciones lingüísticas tienen por objeto destacar que se debe financiar la educación, pero se niega explícitamente que deba hacerse con cargo a recursos públicos (TOMASEVSKI, 2004).

como derecho positivo y también como derecho natural. Los derechos naturales son «aquellos que tienen todos los seres humanos en cuanto seres humanos, es decir, independientemente de sus características personales o del lugar donde la casualidad les haya hecho nacer» (Estévez Araújo, 2013: 21). Como derecho, la educación es inherente a la persona, así como el conocimiento es bien público imprescindible para el desarrollo, la democracia y la justa construcción del bienestar de todos los seres humanos. Siendo esto cierto, la educación no puede ser negada, sino que en su condición de derecho debe garantizarse como tal, y no depender de los gobiernos y políticas de turno (Carrillo Flores, 2016a).

## 2. LAS UNIVERSIDADES Y LOS DESAFÍOS DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y FORMACIÓN EN EL MARCO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

La adopción de la Agenda 2030, concretada en los ODS, reta directamente a la función que deben adoptar las instituciones universitarias. También UNESCO, a la que Naciones Unidas ha asignado la coordinación de las actuaciones encaminadas al logro del objetivo 4, otorga a las universidades un papel clave en la promoción y consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz en un contexto de justicia (UNESCO, 1995; 1998; 2009).

El hacer de las universidades en el marco de los ODS, articulado bajo la denominada *Responsabilidad Social Universitaria* (RSU) (Vallaey, 2014; Gaete Quezada, 2011), se justifica en base a dos de sus rasgos propios: 1) una comunidad que trasciende a los agentes directamente implicados en ella, dado que su hacer promueve el desarrollo a nivel global; 2) una institución con carácter propio, asentada sobre la *transmisión*, la *intelectualidad*, el *compromiso social* y la *vida universitaria* (Esteban Bara y Martínez, 2012). Es por estos dos rasgos característicos y diferenciadores por lo que las universidades constituyen instituciones responsables, es decir, no se trata de que adquieran un compromiso voluntario, sino que de su vinculación con la comunidad extensa emana una obligación ética (Vallaey, 2014). Esta obligación, contenida tanto en su tarea de investigación y formación como en su *tercera misión* (García-Peñalvo, 2016; Naval y Ruiz-Corbella, 2012), alude a la producción y transmisión de conocimientos y valores que contribuyan a la mejora, es decir, al desarrollo sostenible y justo. Como recoge Alonso, cuatro son los desafíos que deberán ser asumidos por las instituciones de educación superior: de carácter formativo, de liderazgo en la creación de redes, de promoción de una cultura sostenible y de investigación e innovación (Alonso, 2018).

Por su misma naturaleza, la concreción de los ODS exige la adopción de un enfoque holístico, integrado y sistemático, tal como reza la misma declaración que los aprobó, en todos sus niveles de desarrollo, y especialmente en el terreno científico. Esto conlleva un planteamiento transdisciplinario (Hadorn *et al.*, 2006; Wals, 2015), lo cual no está exento de profundas dificultades, a tenor de las rutinas

de trabajo que arrastra la actividad académica, debido a la misma concepción del trabajo científico y su evaluación, y al orden de prioridades de los grupos de investigación, unas prioridades alejadas de intereses generales y demasiado centradas en el corto plazo de cumplir con las acreditaciones académicas de turno (Alonso, 2018). Las universidades se enfrenten al desafío de generar nuevas respuestas y transformar la realidad manteniendo, mediante el ejercicio de su autonomía, su idiosincrasia. En el ámbito de la educación superior, cabe plantearse la necesidad de orientar las actividades formativas hacia un «aprendizaje transformativo para una sostenibilidad socioecológica» (Wals, 2015: 14). Sin embargo, no debemos olvidar que todavía se dan porcentajes elevados de jóvenes sin una formación de este nivel, incluso en los países del Norte.

## 2.1. EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

La contribución al desarrollo, así como el respeto de los derechos humanos y el medio ambiente, y la defensa de los principios de justicia, igualdad y no discriminación, son los valores mediante los cuales la CRUE se sitúa en la línea de trabajo de la Agenda 2030 (CRUE, 2015, art. 2.2). Entre sus líneas de actuación, se encuentra la coordinación de acciones en temas de política universitaria, entre las que podemos destacar, por su relación con los ODS:

- *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo* (ESCUDE), aprobada en el año 2000. Señala como objetivo la actuación sobre las bases subyacentes del subdesarrollo de otros países y la mejora social mediante la modificación de estructuras injustas (CRUE, 2000).
- *Código de Conducta de las Universidades en materia de cooperación al desarrollo*, aprobado en 2005 (CRUE, 2005), que tiene como fin prioritario la erradicación de la pobreza (art. 2) y el establecimiento de la equidad de género, la sostenibilidad medioambiental, la paz, la democracia y el respeto a los derechos humanos, como valores solidarios característicos de la cooperación universitaria al desarrollo (arts. 5, 6 y 7). El Código establece que la cooperación al desarrollo debe entenderse como una actividad integrada en las actividades propias de las universidades (art. 12). En la actualidad, muchas de las universidades que forman parte de la CRUE se han adherido al Código de Conducta, si bien aún queda un número significativo de universidades, especialmente privadas, por adherirse<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> La relación de universidades que se han adherido al Código de Conducta, así como las que no lo han hecho, puede consultarse en la página oficial del OCUD: [http://ocud.idisc.es/es/pg2/pl21/estructuras-cud.htm?cat\\_21=97](http://ocud.idisc.es/es/pg2/pl21/estructuras-cud.htm?cat_21=97).

- *Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD)*, creado en 2007 con los objetivos de mejorar la integración de la cooperación universitaria al desarrollo en el sistema de cooperación española, el conocimiento de las acciones emprendidas por cada universidad y homologarlas bajo una tipología común, y el trabajo en red entre las universidades. Entre sus actividades, el OCUD organiza las «Jornadas OCUD» y los congresos «Educación y Cooperación al Desarrollo», abiertos a toda la comunidad universitaria.
- *Comisión Sectorial CRUE-Sostenibilidad*, creada en 2009 con el objetivo de recopilar la experiencia de las universidades en materia de gestión ambiental. Esta Comisión Sectorial ha llevado a cabo diversas declaraciones institucionales y recomendaciones<sup>8</sup>. De especial relevancia para el tema que nos ocupa son: 1) la declaración «Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el currículum», aprobada por la Asamblea General de CRUE en 2005 y revisada en 2012, en la que se insta a una revisión integral de los currículos para la inclusión de los contenidos transversales básicos en sostenibilidad en todas las titulaciones, así como en los sistemas de evaluación de la calidad universitaria y en los procesos de evaluación del profesorado. Asimismo, se recomienda adoptar declaraciones de principios en materia de educación para el desarrollo humano sostenible, fomentar la investigación en educación para la sostenibilidad, capacitar al profesorado para la inclusión de contenidos sobre sostenibilidad en sus asignaturas, e incluir en las titulaciones itinerarios de especialización en sostenibilidad (CRUE, 2012); 2) el documento técnico «Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad», aprobado en 2015 y que defiende que el ApS constituye una metodología idónea para la promoción de la sostenibilidad e insta a las universidades españolas a realizar declaraciones institucionales de apoyo a la realización de proyectos ApS, tanto en el marco de las actividades docentes del profesorado como en las prácticas externas y los trabajos de fin de grado y fin de máster.
- En las III Jornadas OCUD, celebradas en 2014, se inició un proceso de reflexión sobre la integración de los ODS y el papel de las universidades españolas en su promoción y logro. En dicho proceso se ha identificado la necesidad de revisar la estrategia ESCUDE aprobada en el año 2000, con el objetivo de elaborar una nueva estrategia que tome la Agenda 2030 como guía para la transformación de las políticas, las estructuras y las dinámicas universitarias, y que integre las diferentes políticas universitarias de responsabilidad social (sostenibilidad, cooperación al desarrollo, igualdad, etc.), así como

---

<sup>8</sup> La relación completa de declaraciones, recomendaciones y criterios técnicos puede consultarse en <http://www.crue.org/SitePages/Documentos-Sostenibilidad.aspx>.

los ODS en la gestión universitaria (compra ética y responsable, comercio justo, etc.) (CRUE, 2016).

## 2.2. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EL MARCO DE LOS ODS

El aporte singular y genuino del conocimiento científico permite atender las tres dimensiones que Wals atribuye a la sostenibilidad: 1) la geológica, biológica y climática, quizás la más beneficiada por las ayudas públicas y privadas a la investigación; 2) la relativa a las relaciones sociales entre humanos y de éstos con el resto del mundo natural, algo que ha tenido un incipiente interés en términos financieros; y 3) la que remite a las estructuras sociales, los sistemas de creencias y los mecanismos institucionales que dan forma y sostienen las dos dimensiones anteriores, algo poco atendido por la investigación y que incide directamente en las finalidades de la educación básica.

La investigación sobre sostenibilidad vendría a ser como la «búsqueda de un tesoro, de un objeto infinitamente ilusorio» (Jickling, 1992, citado por Wals, 2015: 7), un peligro que conecta con las tentaciones del neoliberalismo por su afán de conseguir eslóganes comerciales relacionados con lo verde y lo sostenible, contaminando a la investigación científica, sometida a los vaivenes de un mercado altamente competitivo. La invocación va en el sentido de que la educación superior sólo podrá reorientarse decididamente hacia la sostenibilidad cuando encuentre vías no convencionales acerca de la gestión, el liderazgo, la creación de conocimiento y la interfaz entre ciencia y sociedad (Wals, 2015: 28). En la misma línea se pronuncia Tilbury cuando sostiene que la sostenibilidad reta a los paradigmas, estructuras y prácticas dominantes en la educación superior (Tilbury, 2011).

En otras palabras, la sostenibilidad exige nuevas complicidades, pero también nuevas «ontologías y epistemologías» más acordes con lo que vienen reclamando muchos movimientos de base para conseguir una ciencia «sensible y responsable». Bajo este enfoque se podrán activar nuevas formas de aprendizaje social y transformativo, con una ciencia comprometida con la sociedad que la acoge, capaz de poner en marcha nuevas metodologías y redes de colaboración (Wals, 2015: 29).

Precisamente, la historia de la universidad y de las instituciones superiores de investigación y formación ilustra el papel que han ejercido en los cambios de paradigmas dominantes y en la evolución del conocimiento científico, lo que también las hace responsables de la crisis de sostenibilidad que padecemos, al tiempo que les reserva un protagonismo relevante para revertir la situación y encarar el reto que se les plantea en los tiempos actuales (Tilbury, 2011). Esta paradoja sitúa a la universidad como cómplice del problema y parte de la solución. Así, Wals informa de un giro importante que se corrobora con la presencia creciente de temas vinculados al desarrollo sostenible en congresos y encuentros científicos de los últimos años.

También en el terreno de la innovación en desarrollo sostenible, Wals dibuja, para el ámbito educativo, un esquema con cuatro clústeres: «IT», referido a un conjunto de enfoques de carácter teórico y aplicado; «I», de carácter subjetivo, que incide en el desarrollo individual necesario para devenir un sujeto activo en términos de desarrollo sostenible; «WE», de carácter intersubjetivo, que focaliza en competencias colaborativas para trabajar en entornos interdisciplinarios, y un cuarto bloque, en el cruce de fronteras que se produce en la intercalación de los otros tres, y que conduce a innovaciones situadas en contextos locales específicos (Wals, 2015: 25). Se orientan, estos clústeres, a una innovación que no se limita a lo tecnológico, sino que incide de manera notable en la innovación social, «proponiendo nuevos enfoques, nuevas actitudes, nuevas formas de organización de las respuestas sociales ante los problemas y desafíos del presente» (Alonso, 2018: 18). De nuevo, una apelación directa al papel del sistema educativo formal.

En este sentido, la Agenda 2030 remarca que, aun siendo imprescindible la implicación de las administraciones públicas, la responsabilidad de su implementación alcanza a otros agentes sociales, en distintos niveles de participación (Alonso, 2018). Asimismo, pone en evidencia el papel destacado que reserva a la investigación y la innovación, que estando poco desarrollado en los ODS sí que los permea de manera transversal. En concreto, el objetivo 9 remarca la necesidad de incrementar el número de personas que trabajen en investigación e innovación, algo que se va repitiendo en todos los objetivos particulares. Lo importante, para Alonso, es el «espíritu» que impregna la declaración, que permite transitar hacia modelos «incluyentes y sostenibles». Sin embargo, se percibe un escaso desarrollo de este principio inspirador, que cabe achacar, según Alonso, a las lagunas epistemológicas y metodológicas que todavía existen en la ciencia para acometer ese encargo «incluyente y sostenible». En otras palabras, si bien la Agenda señala lo que hay que cambiar, no indica cómo hay que hacerlo, algo donde la academia tendrá que demostrar su capacidad de ajuste a las exigencias de los tiempos.

Después de casi tres años de su aprobación, la Agenda 2030 no ha recibido un tratamiento adecuado en la planificación científica española. El Plan Estatal I+D+i 2017-2020, como herramienta fundamental de la Estrategia Española y de la Estrategia Europea 2020, fue sometido a debate público en julio de 2017. La Red Española de Estudios del Desarrollo presentó un conjunto de recomendaciones al respecto (REEDES, 2018):

1. Mencionar explícitamente la Agenda 2030 y los ODS en el Plan Estatal, ya que no aparecían en el borrador inicial, y que finalmente han quedado recogidos en el texto aprobado.
2. Incluir líneas concretas relacionadas con los ODS, algo que no fue recogido en el texto final.
3. Añadir los Estudios de Desarrollo como estrategia inter- y multidisciplinaria, que tampoco ha figurado en el Plan aprobado.



4. Incorporar agentes sociales, especialmente fundaciones, asociaciones sin ánimo de lucro y ONG, como receptores de ayudas financieras, una recomendación no recogida, aunque sí que se hace referencia explícita a las empresas, como indica REEDES.
5. Facilitar la internacionalización de la investigación para favorecer la participación de investigadores de países de renta media y baja en los proyectos financiados por España, que tampoco ha sido recogido en el texto final aprobado por el Consejo de Ministros de 2017.

Aunque las críticas indicadas lo son a escala global, podemos observar cómo la educación es sistemáticamente desatendida tanto en las líneas de trabajo oficial como en el posicionamiento alternativo de entidades comprometidas con la transformación social. Duele profundamente detectar que, a pesar de que la educación es uno de los 17 ODS, los planes ministeriales no dedican más que alguna referencia genérica al tema, desaprovechando la ocasión de incidir plenamente en este terreno.

Recordemos que el objetivo 4 (UNESCO, 2017b), que encomienda a los gobiernos estar atentos a cuestiones de inclusión y equidad en educación, también traslada a la misma educación una responsabilidad transversal, por cuanto del nivel de formación-educación de la ciudadanía va a depender el éxito de los objetivos de la Agenda. Esa aspiración queda cercenada limpiamente cuando revisamos los documentos de monitoreo que se han ido sucediendo. En particular, el seguimiento cuantitativo de los parámetros en los que se concreta el objetivo esconde o anula un monitoreo cualitativo que podría ir más en consonancia con esa otra mirada que exige la sostenibilidad. Lo mismo ocurre con documentos de seguimiento del Banco Mundial, donde se percibe un sesgo inapropiado, una igualación «por arriba», que desprecia o arrincona planteamientos más equilibrados y atentos a la igualdad de oportunidades, a la redistribución de riquezas y a un cambio de paradigma que piense la educación como algo más que una fábrica de productores altamente cualificados en clave instrumental (World Bank, 2018).

La misma deriva toma la UNESCO, alineándose con los enfoques del Banco Mundial, cuando limita el papel de la investigación en educación al «control del gasto», entendido como rendición de cuentas, una función poco ambiciosa que no concuerda con la voluntad holística planteada en los documentos fundacionales de la Agenda 2030. Quizás, la razón habrá que buscarla también en las dificultades ontológicas, epistemológicas y metodológicas que plantea el reto del desarrollo sostenible, algo que hace relevante el rol de la universidad.



### 2.3. LA FORMACIÓN EN SOSTENIBILIDAD DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Una de las líneas de acción de las políticas universitarias españolas ha sido la inclusión de contenidos básicos en materia de sostenibilidad en las titulaciones. Desde la perspectiva de la educación, el análisis del estado de esta recomendación adquiere una perspectiva doble: la incorporación de la educación para el desarrollo sostenible en las titulaciones referidas a la cooperación y el desarrollo y la incorporación del desarrollo sostenible en las titulaciones dirigidas a la formación de profesionales de la educación.

El logro de los ODS requiere profesionales que desde sus diversos ámbitos de intervención sean capaces de concienciar a las generaciones venideras sobre su importancia. Sin embargo, la revisión de las competencias y los planes de estudio de las titulaciones de posgrado impartidas en las universidades españolas en materia de desarrollo sostenible y cooperación<sup>9</sup> revela la ausencia, como tendencia general, de la educación para el desarrollo sostenible, tanto en las competencias como en los planes de estudio. Ésta no aparece referida como tal en los másteres sobre educación (se habla de educación para la paz, educación para la ciudadanía, etc.), con excepción de las titulaciones sobre educación para el desarrollo o de aquéllas que, no siendo específicas de esta temática, incluyen itinerarios formativos sobre la misma. Si bien son muy minoritarias, existen algunas excepciones: las titulaciones sobre estudios de género, sobre derechos humanos y sobre cooperación al desarrollo incluyen, en algunos casos, asignaturas sobre educación (educación para la igualdad, educación para la paz, etc.), aunque son una excepción aquéllas que incluyen asignaturas sobre educación para el desarrollo sostenible.

La educación tiene una responsabilidad transversal en el logro de los ODS, lo que hace necesaria la formación del profesorado. La sostenibilidad goza de cierta presencia en los grados de Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil<sup>10</sup>, lo que se debe fundamentalmente al hecho de que son profesiones reguladas. En el grado de Maestro en Educación Infantil, el desarrollo sostenible se incluye como competencia de las materias del módulo de formación básica y

---

<sup>9</sup> La formación específica en materia de sostenibilidad se ha desarrollado fundamentalmente a través de titulaciones de posgrado. El análisis realizado se ha limitado a los posgrados oficiales vinculados con el desarrollo sostenible y la cooperación reconocidos por el Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo de la CRUE. La relación completa de los posgrados oficiales analizados, que incluye un total de 201 titulaciones, puede consultarse en <http://www.ocud.es/es/formacion/postgrados.htm>.

<sup>10</sup> Para la redacción de esta ponencia se han revisado las competencias y los planes de estudio de las 55 universidades españolas que imparten dichos grados, de las cuales 40 son públicas y el resto privadas (no se han contemplado en el análisis los centros adscritos, ya que éstos siguen los planes de estudio de las universidades a las que se adscriben).

del módulo didáctico y disciplinar (ORDEN ECI/3854/2007). Para el de Maestro en Educación Primaria, el desarrollo sostenible se reconoce como una competencia general de la titulación (ORDEN ECI/3857/2007). La casuística aumenta, sin embargo, si consideramos la entidad que las universidades otorgan a estas competencias, que unas consideran como generales de la titulación, mientras otras lo hacen como específicas. También varían las formas en la que se concibe la sostenibilidad, que se reflejan en las asignaturas mediante las cuales se desarrollan las competencias, pudiendo identificar tres grupos:

1. Las universidades que entienden la sostenibilidad en sentido restringido, asociándola sólo a las asignaturas que de forma específica desarrollan los módulos genérico Sociedad, Familia y Escuela, y didáctico y disciplinar Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, tal y como se señala en la normativa.
2. Las universidades que entienden la sostenibilidad en sentido amplio, y que incluyen las competencias en asignaturas relativas a otros módulos, tanto de formación básica como didáctica y disciplinar.
3. Las universidades que a los mínimos establecidos por el Ministerio de Educación añaden, ya sea competencias relacionadas con la sostenibilidad, tanto generales como transversales, ya sea asignaturas específicas (Educación para la Salud y el Consumo, Educación Científica y Ambiental, Educación Ambiental, etc.), la mayoría de ellas optativas.

En lo que respecta al grado de Educación Social<sup>11</sup>, si bien la mayoría de las universidades no recogen la cooperación al desarrollo o la sostenibilidad en las competencias del grado, sí son mayoría las que incluyen en dichos estudios una asignatura específica sobre educación para el desarrollo, aunque suele ser optativa.

Finalmente, en el grado de Pedagogía<sup>12</sup> la educación para el desarrollo sostenible se aborda, en los casos en los que se hace (aproximadamente la mitad de las universidades que imparten la titulación), principalmente a través de asignaturas específicas, no apareciendo recogida en las competencias. En los

---

<sup>11</sup> El análisis está basado en la revisión de las competencias y los planes de estudio de las 33 universidades españolas que imparten el grado de Educación Social, de las cuales seis son privadas y el resto públicas (no se han contemplado en el análisis los centros adscritos, ya que éstos siguen los planes de estudio de las universidades a las que se adscriben, salvo en los casos de la Universidad de Alcalá de Henares y la Universidad de Oviedo, que sí se han incluido, dado que la titulación se imparte sólo en los centros adscritos).

<sup>12</sup> El análisis está basado en la revisión de las competencias y los planes de estudio de las 21 universidades españolas que imparten el grado de Educación Social, dos de las cuales son privadas y el resto públicas (no se han contemplado en el análisis los centros adscritos, ya que éstos siguen los planes de estudio de las universidades a las que se adscriben).

casos en los que se imparte una asignatura específica, encontramos tres grupos: las que la incluyen como asignatura obligatoria; las que la imparten como asignatura optativa, y, finalmente, las que incluyen asignaturas sobre educación o pedagogía ambiental, limitándose los contenidos a la dimensión ambiental de la sostenibilidad.

En suma, existe aún un largo camino por recorrer en lo que atañe a la inclusión de la sostenibilidad en los currículos de las titulaciones universitarias, tal y como ha recomendado la CRUE. A pesar de esta ausencia, la sostenibilidad goza de mayor reconocimiento en las titulaciones sobre educación que la educación para el desarrollo sostenible en las titulaciones sobre cooperación y desarrollo.

### 3. PRINCIPIOS ARTICULADORES DE UNA PEDAGOGÍA ÉTICA PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

Sin desdeñar los aportes de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, también se aprecian limitaciones en dos esferas: en la definición no siempre precisa o de poco alcance de la globalidad de los objetivos y en los cambios necesarios para alcanzar una educación de calidad cuando aún no ha sido posible la educación primaria universal. Junto con las limitaciones cabe mencionar obstáculos, entre los que destacan una focalización excesiva en políticas que pocos o lentos cambios proponen en el presente, dado que trasladan para tiempos futuros los retos más profundos de la educación; la sujeción a políticas del mercado que ensalzan el fortalecimiento de modelos económicos que se alejan de los derechos humanos y desatienden educaciones constructoras de paz y sostenibilidad justa; y el hecho de promover iniciativas que adolecen de ser parciales, fragmentadas y aisladas, es decir, carecen de un enfoque complejo que permita pensar, de manera transdisciplinaria y holista, otras educaciones para otros modelos de desarrollo. Limitaciones y obstáculos interfieren en cómo las universidades asumen la Agenda, pero no debe comportar eludir su responsabilidad.

Atendiendo a este universo complejo de las políticas, de la pedagogía y de la vida, nos surgen algunas preguntas respecto a la Teoría de la Educación: ¿qué conocimientos puede aportar para contribuir a la comprensión de un mundo globalizado y de sus problemáticas? y ¿qué tiene que decir y hacer respecto a la educación adjetivada en los ODS?

La propia Teoría de la Educación ha dado diferentes respuestas. Por una parte, ante los problemas de nuestras sociedades, se pueden «presentar las propuestas que nos han dejado los grandes teóricos de la educación, los de ayer y los de hoy». Por otra parte, lo que se puede hacer es «centrarse en aquellos temas que necesitan solución y hacerlos transcurrir por diferentes planteamientos teóricos, ponerlos en boca de aquellos autores que tienen algo que decir». Una y otra forma «han dejado excelentes resultados», pero también se puede optar por caminos que no buscan «llevar la teoría a la práctica para alumbrarla y dejar claro lo que

se debería hacer, sino poner a la teoría en aprietos con lo que realmente sucede en la práctica». En esta perspectiva, la Teoría de la Educación busca «formar mentes intranquilas y hambreadas, personas que no estén dispuestas a que otros piensen por ellos, profesionales a los que cualquier vicisitud educativa no pille desprevenidos o desinteresados como el que oye llover», docentes que saben que la educación «no siempre funciona según dicta la teoría», pero «necesita de ella» para «ser pensada una y otra vez, sin descanso» (Martínez, *et. al.*, 2016: 10-11).

Esta última forma de hacer no conformista, sino cuestionadora, reveladora y propositiva, nos ha motivado para ir más allá del propio conocimiento de Teoría de la Educación y de las líneas marcadas por las declaraciones internacionales y las normas legales. En esta orientación, queremos trazar una pedagogía ética que trascienda los límites que marcan las fronteras disciplinares, las formulaciones grandilocuentes y lo políticamente correcto. Hemos indagado en otras áreas del saber para reunir a un grupo de mujeres y de hombres de procedencias y biografías personales y profesionales diversas, que reconocemos como voces autorizadas que pueden acompañar el pensar y el hacer de la educación en este nuevo milenio que ya avanza.

Las voces autorizadas aquí recogidas constituyen una propuesta pedagógica que, en su dimensión axiológica y teleológica, adopta como eje articular el enfoque dialéctico de los derechos humanos. Son voces que, desde espacios temporales y ámbitos disciplinares plurales, no siempre conexos a la educación, urgen a desentrañar las resistencias a las transformaciones justas, profundas y verdaderas, que desde nuestro propio ámbito de conocimiento pueden existir. Tenemos el convencimiento de que la Teoría de la Educación debería abrirse a estas voces autorizadas, impregnarse de las mismas, asumiendo la responsabilidad social y ética que las caracteriza. Una responsabilidad que exige el compromiso político de quienes no sólo debemos ocuparnos y preocuparnos por la ideación pedagógica, sino también por su vivencia, conciliando utopía y realidad.

La propuesta que realizamos nos pide romper con el hermetismo curricular que obstaculiza el poder interrogar el conocimiento construido, su solidez o debilidad, su suficiencia o sus sesgos; un hermetismo que al mismo tiempo puede generar aislamientos de la realidad reproduciendo la dicotomía entre los saberes teóricos y los saberes de la práctica. Dejarse permear por la realidad es imprescindible para no separar el mundo de las ideas y el mundo de las vivencias, las apariencias de lo que realmente es, la punta del iceberg o la magnitud de su parte oculta. Pedagogía abierta a la vida y a la verdad, un «imperativo moral» que no se puede eludir, pues también tenemos el deber de desvelar y «averiguar la verdad sobre las cuestiones más importantes, y difundirla lo mejor que uno pueda, y siempre al auditorio más adecuado», como así lo afirma Noam Chomsky. Ello es necesario para motivar el aprendizaje verdadero, que es aquél que «tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial», dado que esta opción «no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente» (Chomsky, 2001: 28-29).

Hemos dibujado una propuesta que nos acerca a pensamientos críticos que no buscan ser imitados, sino que más bien llaman a la concienciación y son inspiradores del saber para saber hacer, saber convivir y saber ser (Delors, 1996). No son las únicas voces posibles, sino que constituyen ejemplos para conformar una pedagogía ética para el desarrollo sostenible. Todas ellas agitan e interpelan las concepciones enraizadas e inmovilistas y, simultáneamente, aportan saberes que invitan a reflexionar sobre las líneas temporales de la educación: la educación vivida cuyas herencias aún se sienten; la que se vive en el presente al vaivén de presiones opuestas; y la que puede imaginarse a contracorriente de fatalismos y paralizaciones.

Las voces se han agrupado bajo epígrafes que muestran los principios de una pedagogía ética que, en un enfoque de derechos humanos, orienta procesos educativos plurales para un desarrollo sostenible. Cada principio permite mostrar la singularidad de una voz autorizada, de un discurso en nombre propio, de su activismo focalizado en un centro de interés. Sin embargo, en nuestra propuesta cada voz singular entra en diálogo con las otras voces tejiendo, de esta forma, complicidades colectivas para educaciones de éticas planetarias. Con ello se quiere mostrar que el reto de la complejidad es posible y deseable, como así lo expresa Edgar Morin: «En efecto, existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como el económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) y cuando existe tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes». No se trata, por tanto, de aislar la educación de su entorno separando las disciplinas, sino reconocer sus solidaridades; como tampoco se trata de «desunir los problemas», sino «vincularlos e integrarlos» (Morin, 2002: 14-15).

Si bien los criterios de orden de los principios de la propuesta de pedagogía ética que realizamos pueden ser diversos, hemos optado por seguir una secuencia formativa que propone: 1) mostrar la realidad para desvelarla y concienciarse (Salgado); 2) preguntarse y revisar las nociones de ética y justicia (Cortina, Fraser); 3) descubrir propuestas para conformar entornos y formas de vivir sostenibles (Pawlyn *et al.*, Shiva, Latouche, Ngozi); 4) desarrollar la personalidad y el comportamiento moral (Sen, Hessel).

### 3.1. EDUCACIÓN DESVELADORA, CONCIENCIACIÓN DE LOS PROBLEMAS DEL MUNDO

En el ámbito del fotoperiodismo, Sebastião Salgado<sup>13</sup> se inscribe «en la gran tradición de reportaje de fondo», de la militancia, del compromiso cuya vocación no es «correr detrás de la actualidad inmediata». En sus fotografías, en blanco y

---

<sup>13</sup> De interés el documental *La sal de la tierra*, de 2014, dirigido por Wim Wenders y Juliano Ribeiro Salgado, que no sólo narra la vida y trayectoria profesional del fotógrafo

negro, no sólo subyace «el viejo debate sobre estética y política», sino que éstas muestran la realidad desde una mirada «capaz de resistirse a la banalización», provocando empatía en quien las mira. «Salgado no busca nuestra compasión frente a la dureza, [...] Simplemente nos pide que veamos, que la constatemos y que seamos capaces de descubrir en ella la belleza» (Caujolle, 2006: sin paginar).

Las instantáneas fotográficas de Salgado sitúan a las personas en el centro a través de la captación de sus cuerpos, sus poses, sus miradas, sus actitudes, sus relaciones... No son anécdota, sino revelación de problemas del mundo que habitamos y vivimos. Son memoria, testimonio de la historia y voz del presente. Como ejemplos de sus proyectos destacamos:

- *Trabajadores*. Documenta la evanescente forma de vida de obreros de todo el mundo, «forzados de la tierra», explotados que ya no interesan y «están desapareciendo, porque las modalidades del trabajo, en nombre de la rentabilidad, se transforma rápidamente» (Caujolle, 2006: sin paginar; Salgado, 2007a).
- *Éxodos*. Constituye un tributo a la emigración masiva provocada por problemas como las hambrunas, los desastres naturales, el deterioro medioambiental, la presión demográfica... Las fotografías informan de la dimensión global y compartida de las migraciones humanas, de los desplazamientos incesantes, de los silencios, de los abandonos, de personas que sólo han conocido lo peor del género humano, pero que muestran la capacidad para seguir adelante interpelando nuestra responsabilidad y compromiso para construir conjuntamente otras formas de vivir y de convivencia (Salgado, 2007b).
- *Génesis*. Es el resultado de un trabajo que muestra la mirada ideológicamente ecológica de Salgado, acercándonos a los orígenes del planeta, a entornos naturales y formas de vida preservadas y otras que están en peligro (Salgado, 2013).

Las fotografías, articuladas entre ellas, constituyen relatos de situaciones muy duras, de extrema precariedad, de dolor... Informan con un gran respeto y dignidad y, al mismo tiempo, invitan a otra forma de mirar más pausada, profunda y desveladora. De ahí su interés para una educación que no se aísla de los problemas del mundo, sino que quiere comprenderlos críticamente, interrogarse y despertar la necesidad de reflexionar para crear conciencia, para salir del ensimismamiento y posicionarse política y éticamente.

---

brasileño Sebastião Salgado, sino que es un homenaje a la vida y a la belleza del planeta que observamos a través de la sensibilidad de sus fotografías, pero también a través de sus palabras.

### 3.2. EDUCACIÓN DE LA RAZÓN CORDIAL, APRENDER A SENTIR EN SOCIEDADES INDOLORAS

Adela Cortina ha mantenido, en su extensa obra, la constante de una ética mínima desde la que ha ido trazando éticas aplicadas que reconocen y respetan la igualdad humana; que ponen en relación «mínimos de justicia», es decir, «valores éticos que una sociedad pluralista puede exigir en justicia», con «propuestas de felicidad» plurales que son expresión de «éticas de máximos» que no pueden exigirse, pero sí «invitarse» (Cortina, 2010a: 26-27).

No queriendo limitar su pensamiento, la propia autora afirma que ha intentado «reconstruir las dimensiones esenciales de la ética» y ha procurado «ir bosquejando en los últimos tiempos una ética de la razón cordial o compasiva, ligada a las exigencias de justicia como su fuerza vital». Lo justo, dice, «es lo socialmente exigible, aquello que se puede racionalmente universalizar, el corazón ético que late en la buena economía, la política, el derecho y la teología; una tarea que tiene siempre dos lados, dos caras de una misma moneda: la reflexión filosófica –la ética *filosófica*– y la moral de la vida cotidiana, en la que se expresa como ética cívica; como la ética de los ciudadanos de sociedades moralmente pluralistas» (Cortina, 2010b: 9 y 12).

De forma más concisa la autora delimita los principios de la *ethica cordis* que hacen referencia a la no instrumentalización de las personas; el reconocimiento de las capacidades de todos los seres humanos y su empoderamiento; la distribución equitativa de cargas y beneficios en base a la justicia distributiva; la necesaria participación dialógica de las personas en la toma de decisiones que les afectan, y la responsabilidad en el desarrollo sostenible (Cortina, 2007).

La educación no puede dar la espalda a los principios de una ética cordial favorecedora del desarrollo de sociedades con un alto nivel moral; sociedades cívicas y conformadoras de una ciudadanía cosmopolita, que reconocen la igual dignidad de todas las personas y hacen posible el buen funcionamiento de la vida compartida. Cortina nos propone recuperar la educación moral para la formación de «ciudadanos auténticos, verdaderos sujetos morales, dispuestos a obrar bien, a pensar bien y a compartir con otros acción y pensamiento». Esto es lo que es justo, porque «más allá del derecho y el deber» descubrimos que «estamos *ligados* unos a otros de forma indisoluble y, por tanto, *ob-ligados*, aun sin sanciones externas, aun sin mandatos externos», desde el sentir más profundo (Cortina, 2007: 253 y 263).

### 3.3. EDUCACIÓN EN LA JUSTICIA, MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS

La justicia es para Nancy Fraser una cuestión de escalas, término que la autora entiende según dos acepciones (Fraser, 2008). La primera, representada por la imagen de la balanza, refiere a la acción de sopesar y equilibrar, mediante

un mismo aparato imparcial, consideraciones contrapuestas pero conmensurables sobre el qué de la justicia, su sustancia. Al tradicional paradigma de la redistribución, que concibe la injusticia en términos socioeconómicos y reclama la reestructuración económica, Fraser añade el paradigma del reconocimiento. Las teorías del reconocimiento conciben la injusticia en términos culturales y reclaman la necesidad del reconocimiento y la valoración positiva para la justicia; sin embargo, frente a ellas, Fraser otorga al reconocimiento un carácter institucional, y no sólo relacional, concibiéndolo en términos de estatus (Fraser, 2006, 2000).

La justicia alude también al quién, al marco, segunda acepción del término *escala* empleada por Fraser y para cuya representación emplea la imagen del mapa. En un nuevo contexto de patrones culturales, económicos y políticos mundiales, de desafíos globales y de movimientos internacionales, el quién de la justicia tradicional, limitado a los estados nacionales, se torna insuficiente. Para abordar el qué y el quién de la justicia, e introduciendo con ello una tercera dimensión, el cómo, Fraser propone una consideración tridimensional, añadiendo a las dimensiones económica y social, contempladas en los paradigmas de la redistribución y el reconocimiento, la dimensión política, recogida en el paradigma de la representación. La injusticia es para las teorías de la representación la exclusión de participar en la comunidad a la que se pertenece mediante la delimitación de los miembros y no miembros. Esta tercera dimensión atañe no sólo al quién, sino con ella también al cómo de la justicia, ya que conlleva la democratización del proceso mismo por el que se establece el marco de la justicia (Fraser, 2008).

Una educación comprometida con el desarrollo y el perfeccionamiento del ser humano no puede dejar de lado la cuestión de la justicia o, como señala Fraser, las cuestiones de la justicia, esto es, la pluralidad de dimensiones implicadas en su definición y de agentes responsables de su realización. En el marco de una tradición que ha tenido como eje vertebrador el individuo y la autonomía, la propuesta de Fraser puede tomarse como una invitación a pensar la educación con tierra y rostro, es decir, pensar la acción educativa, sus fines y la noción de ser educado sobre la que se asientan, en contextos de injusticia económica, cultural y política. Esta invitación no constituye un mero ejercicio de pensamiento, sino un imperativo ético que atañe al qué, al quién y al cómo de la educación para la construcción de sociedades justas.

#### 3.4. EDUCACIÓN PARA UNA ÉTICA CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

El papel de la ciencia, la tecnología y la arquitectura es fundamental para construir un mundo sostenible y para proporcionar elementos a una educación que debe volcarse hacia objetivos de desarrollo sostenible. Las propuestas en estos ámbitos se suceden y resulta problemático seleccionar las que sean relevantes.



A modo de ejemplo, Michael Pawlyn, arquitecto, propone la biomímesis como herramienta para avanzar hacia un aumento radical en la eficiencia de los recursos, hacia un modelo de circuito cerrado en el uso de los recursos, y hacia una economía solar que supere la de combustibles sólidos. Para ello sugiere positivar el lenguaje de la sostenibilidad y hablar de sinergias, abundancia y optimización (Wise, Pawlyn y Braungart, 2013). Sus propuestas entroncan con el enfoque de Michael Braungart, químico, promotor del movimiento *Cradle to Cradle*, a partir del libro del mismo título, trabajado junto con el arquitecto William McDonough (McDonough y Braungart, 2010). En sus planteamientos, apuestan por la «eco-efectividad», un diseño alternativo de productos y sistemas con un nuevo enfoque en la gestión de los flujos de materiales (residuos).

En una línea similar se sitúa Fabio Naselli, defensor de una arquitectura y un urbanismo sustentable y sostenible. Su enfoque parte de la necesidad de repensar las implicaciones sociales de la actividad agrícola, en busca de un nuevo pacto entre agricultura (tierra) y civilidad (sociedad), con repercusiones en el desarrollo urbano, el turismo, etc. Bajo un prisma de desarrollo sostenible, conviene repensar la tendencia a la «autodestrucción, partiendo de lo pequeño», reclamando un replanteamiento de las políticas urbanísticas y arquitectónicas desde lo local, como «lugar privilegiado para interpretar las necesidades reales» al tiempo que serán más eficaces para incrementar la calidad de vida, siempre desde un pensamiento integrado y estratégico (Naselli, 2012: 24). Propone una sostenibilidad 2.0, que será «más democrática, más horizontal, más capilar y más responsable», porque parte de la universalización de la información y de la participación activa de los sujetos implicados en el territorio para diseñar sus espacios de vida. Vendría a ser lo que Albert Cuchí, profesor de la Escuela Técnica de Arquitectura del Vallés (UPC), expresa con el concepto de metabolismo social, para repensar las relaciones de la sociedad con su medio (Cuchí, 2005).

En este mismo terreno, y circunscrito al urbanismo, Richard Florida, conocido por sus tesis sobre las ciudades creativas, expone en *The New Urban Crisis* (2017) un nuevo tipo de desigualdad que está creciendo alrededor de macrociudades a causa de lo que denomina el «winner-take-all urbanism», como atracción de talento provocado por las empresas tecnológicas de alto valor, provocando grandes desequilibrios urbanísticos y polarizando la sociedad con la desaparición de las clases medias.

### 3.5. EDUCACIÓN DESDE EL ECOFEMINISMO, ALTERNATIVA AL MODELO NEOLIBERAL

El pensamiento de Vandana Shiva pertenece a ese universo de voces diferentes que no admite moldes. Entre el ecologismo y el feminismo –ecofeminismo–, su voz cuestiona las políticas globales sobre desarrollo acuñadas en contextos de industrialización y crecimiento económico capitalista, que, para la autora, son políticas abusivas y destructoras de vida que subscriben la ideología neoliberal

y las formas de relación patriarcales. Este modelo de desarrollismo imperante, herencia del colonialismo, mide el desarrollo sólo en función de indicadores financieros, y oculta los efectos dañinos en la vida del planeta Tierra, como es la degradación acelerada del medio ambiente, que se torna insostenible, al mismo tiempo que esta degradación produce un aumento de la pobreza y de precarización de las formas de vida de las personas.

Shiva plantea una forma alternativa de entender el desarrollo y la vida que es cuidadosa con la fertilidad de la tierra y con la biodiversidad, que las economías globales ignoran. Defiende la necesidad de recuperar y dar valor a los saberes relacionales que las mujeres establecen con las personas y con la tierra, saberes que se transmiten de generación a generación. Sin embargo, estos saberes que dan vida y cuidan de la vida no son valorados en sociedades patriarcales que relegan y marginan a las mujeres. El empoderamiento de las mujeres es necesario para invertir «la lógica que ha tratado a las mujeres como subordinadas porque son creadoras de vida y a los hombres como superiores porque la destruyen» (Shiva y Mies, 1997: 135), porque esta lógica lleva a una destrucción irreversible.

Por otra parte, las aportaciones de Shiva permiten abordar el modelo de consumo voraz y sin límites que se impone. Se opone a la creencia de que la crisis del desarrollo tiene su origen en la pobreza material, que se asocia a la idea de que el incremento de mercancías satisface mejor las necesidades básicas, y que más poder de consumo conlleva una reducción de la pobreza. En contraposición, afirma que hay que avanzar en la democracia de la tierra, que se traduce en la participación plena de las personas en las decisiones sobre las formas de producir y de vivir. El principio fundamental de este planteamiento es impulsar economías vivas, que son creativamente sostenibles, y al mismo tiempo son plurales, porque reconocen que los entornos naturales, sociales y culturales son diversos (Shiva, 2006). Son economías que ponen en práctica la ética del cuidado, no del dominio y la explotación, pues la finalidad es proteger a la naturaleza que da vida y a las personas que la habitan para que puedan desarrollar sus vidas.

Incorporar el enfoque ecofeminista en educación va a permitir, por una parte, comprender críticamente el modelo de desarrollo imperante en las sociedades globalizadas, que, para la autora, lleva a una guerra permanente que amenaza la justicia y la paz (Shiva, 1995). Por otra parte, construir «una nueva cosmología y una nueva antropología que reconozcan que la vida en la naturaleza (que incluye a los seres humanos) se mantiene por medio de la cooperación, el cuidado mutuo y el amor», principios de valor necesarios para «ser capaces de respetar y preservar la diversidad de todas las formas de vida, incluidas sus expresiones culturales, como verdaderas fuentes de nuestro bienestar y nuestra felicidad» (Shiva y Mies, 1997: 15).

### 3.6. EDUCACIÓN DEL DECRECIMIENTO, PARA OTRAS FORMAS DE VIVIR SERENAS

Serge Latouche es conocido como uno de los defensores del decrecimiento, movimiento que postula el posdesarrollo. En oposición al desarrollo entendido como una empresa de crecimiento agresivo, tanto hacia la naturaleza como hacia los pueblos –utilizando la explotación para obtener ganancias de los recursos naturales y humanos–, el decrecimiento no refiere a un crecimiento negativo –ir hacia atrás–, sino a un «a-crecimiento». Esto implica el abandono de la fe basada en la economía, el progreso y el desarrollo vinculados a un crecimiento sin límites y al hiperconsumo, que abocan al colapso del planeta y a la catástrofe ecológica y humana. Optar por el decrecimiento es lograr el bienestar de todas las personas mediante formas más serenas de producir y de consumir (Latouche, 2009a).

El autor ofrece las consignas de la resistencia y la disidencia como actitudes de rechazo y de «higiene vital», no sólo frente al desarrollo capitalista, sino frente a «la era de los desarrollos particularizados» o «calificados», los que adicionan un «agregado social» o un «componente ecológico» al crecimiento económico, dando la apariencia de que algo cambia, pero en realidad nada cambia. Frente a este cambio de estética, hay que volver al desarrollo que tiene que ver con la cultura, la naturaleza y la justicia social, es decir, con el objetivo de aprender el arte de vivir, de la «buena vida», que es mejoramiento de las condiciones de todas las personas (Latouche, 2009b).

En educación este pensamiento aporta elementos para la comprensión crítica de la noción de desarrollo imperante, que «no es más que el triunfo planetario del todo-mercado»; del capitalismo, como «continuación de la colonización por otros medios»; y la mundialización, entendida como «la continuidad del desarrollo con otros medios». Además, va a permitir aprender a «deshacer el desarrollo» para «rehacer el mundo», devolviendo la economía a su lugar, es decir, concebirla como «simple medio de la vida humana» y no «fin último», al igual que se renuncia «a la loca carrera hacia el consumo».

En esta orientación, se hace necesaria la *descolonización* de nuestro imaginario y *deseconomización* de los espíritus (Latouche, 2009b: 12-13), para poner en el centro de la vida humana otras significaciones. Esto sólo será posible si educadoras y educadores se desintoxican para transmitir una enseñanza que no sea tóxica (Latouche, 2012).

### 3.7. EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA, LA DIVERSIDAD DE LO COMÚN

La escritora Chimamanda Ngozi describe el proceso de construcción de imágenes sobre los otros mediante lo que ella denomina la historia única. «Así es como creamos la historia única: mostramos a un pueblo como una cosa, como una sola cosa, una y otra vez, hasta que se convierten en eso» (2009). La historia única de Ngozi no es un relato espontáneo y azaroso, sino el resultado de un

ejercicio de poder sobre los otros que la escritora nombra mediante el término «igbo nkali», ser más grande que el otro. «El poder es la capacidad no sólo de contar la historia del otro, sino de hacer que esa historia sea la historia definitiva. La historia única crea estereotipos, y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos. Hacen de una sola historia una única historia» (ibíd.). Esta historia única es la que Maalouf describe como la reducción de la identidad a una sola pertenencia, a una identidad asesina que divide a la población en dos grupos, nosotros y los otros (Maalouf, 1999).

La globalización acontece en nuestros días en paralelo con la reafirmación de las identidades locales y las diferencias grupales, en una suerte de aparente coexistencia paradójica. Y Ngozi señala precisamente el denominador común en estas liquidez y solidez simultáneas, el poder sobre el otro. Frente a ambas y a su denominador común, Ngozi apela a las similitudes, que no son igualdad ni diferencia, sino semejanza, o lo que Maalouf define en términos de pertenencias.

En tal contexto de liquidez y solidez, la educación, al igual que otras disciplinas, pero también de forma más acuciante debido a su carácter normativo, se enfrenta al desafío de la diversidad, en su doble acepción de semejanza y de multiplicidad de cosas distintas, debatiéndose a la hora de determinar sus fines entre la transmisión de valores universales y la atención a la diversidad. La llamada de Ngozi a recuperar las semejanzas puede servir para pensar los modos de educar sujetos con convicciones éticas que no sean líquidas ni sólidas, sino densas. La densidad ética refiere aquí a la huida de posicionamientos maniqueos o interesados, la capacidad de construir nuestras convicciones con los otros y no frente a ellos, y de evaluar y juzgar las realidades humanas desde la complejidad de la justicia y la claridad de la injusticia, la trascendencia del bien y la banalidad del mal.

Ngozi sigue la estela, también desde la literatura, de Chinua Achebe, quien ya había denunciado la imagen de África como «el otro mundo», expresada por Joseph Conrad en *El corazón de las tinieblas* (Achebe, 1977). Al margen de la polémica literaria, Achebe pondría un grano de arena más en la querrela de la canonización de un discurso único, en términos de cultura elevada o de élite, reclamando un espacio propio para las literaturas construidas desde la periferia.

### 3.8. EDUCACIÓN PARA LA ACCIÓN, DE LA POTENCIA AL ACTO

La realización de la justicia requiere de instituciones justas, pero no se agota en ellas; demanda también comportamientos efectivos, y es en estos comportamientos efectivos donde Amartya Sen sitúa el enfoque de las capacidades. Contradiciendo los postulados sobre los que se han erigido las teorías económicas tradicionales (especialmente las teorías de la elección racional y las economías del bienestar), Sen concede un papel esencial a los compromisos, las pertenencias y los valores en nuestras elecciones (Sen, 1977), concluyendo que la

felicidad, aunque desempeña un papel importante en nuestras vidas, no puede ser el único indicador de bienestar (Sen, 2010). El enfoque de las capacidades «propone un cambio de énfasis que pase de la concentración en los medios de vida a la concentración en las oportunidades reales de vivir» (Sen, 2010: 264), situando la libertad para realizarse en el foco de la evaluación de la igualdad y la desigualdad (Sen, 1992). La capacidad es un aspecto de la libertad y se concentra en las oportunidades sustantivas de cada individuo para tomar parte en la vida de la sociedad, esto es, en las oportunidades de pensar, elegir y hacer (Sen, 2010).

La noción de capacidad en Sen entraña no sólo las oportunidades de realizarse (de pensar, elegir y actuar), sino también la responsabilidad vinculada con esas oportunidades. Sus postulados guardan una estrecha relación con la educación, dado que ésta es el proceso y la relación por la que desarrollamos nuestras potencialidades y las convertimos en actos. Por ello, el enfoque de las capacidades de Sen puede constituir una invitación para la educación a preguntarse por las condiciones, los modos y los medios necesarios para que los sujetos que se educan conviertan las capacidades en actos que promuevan la justicia.

Siguiendo el principio de la capacidad de cada persona de Nussbaum (2000), la responsabilidad de la educación es tanto para con aquéllos que se encuentran en contextos que ofrecen pocas o nulas oportunidades de desarrollo de las capacidades como para con aquéllos que pertenecen a contextos que ofrecen múltiples posibilidades. La educación debe en ambos casos responder al desafío de formar sujetos que actúen en el mundo y que conviertan la justicia en comportamientos efectivos, tanto en su propia vida como en lo que guarda relación con la de los demás; individuos capaces no sólo de identificar la justicia, sino de comprometerse con ella, de identificar la injusticia y ante ella preguntarse y responderse: «Y tú, ¿qué haces para cambiarlo?».

### 3.9. EDUCACIÓN PARA LA INDIGNACIÓN, EL COMPROMISO Y LA ESPERANZA

En su conjunto, la propuesta que hemos trazado, una de tantas posibles, ha querido reunir a un conjunto de voces autorizadas que nos invitan a una Teoría de la Educación movilizadora, que transforma desde la indignación, el compromiso y la esperanza, siguiendo las tres propuestas de acción realizadas por Stéphane Hessel en tres obras: *¡Indignaos!* (2011a), prologada por José Luis Sampedro; *¡Comprometeos!* (2011b), resultado de las conversaciones con Gilles Vanderpooten; y *El camino de la esperanza* (2012), escrita con Edgar Morin. La voz de Hessel, que recogemos en este último principio, sirve como síntesis, dado que sus tres propuestas de acción atraviesan transversalmente las otras y son imprescindibles en cualquier proceso educativo que tenga una orientación política y éticamente transformadora.

La primera acción es la *indignación*, facultad indispensable para hacer frente a la indiferencia, a «decir paso de todo, ya me las apañó». La indiferencia

no sólo no es deseable, sino que es la peor de las actitudes frente a un mundo en que son constantes las situaciones de vulneración de derechos humanos. Dichas situaciones resultan insoportables, no se pueden tolerar y es urgente denunciar. La indignación hace surgir la necesidad de acciones ciudadanas fuertes, que no son acciones de violencia, sino acciones de oposición a la mismas que se gestan en la convicción de la capacidad de las personas para lograr la superación de los conflictos a través de una «mutua comprensión y una atenta paciencia».

La segunda acción es el *compromiso*, individual y colectivo, como expresión activa de la educación, de no resignarse ni caer en derrotismos paralizadores. El compromiso alienta la resistencia, que no es sólo acción reflexiva, sino acción de abrirse al mundo que nos rodea con el convencimiento de que el determinismo histórico no es cierto, que hay alternativas y posibilidades para inventar otro mundo y otras formas de vida. Al comprometernos, salimos de nuestra burbuja de confort y nos disponemos a participar en la construcción de conciencia de una política ecológica que ponga fin a la destrucción insensible; que no permita la explotación de los recursos de «manera salvaje»; que tenga la mirada puesta «a corto plazo», y que garantice las condiciones para el desarrollo sostenible.

La tercera acción es la *esperanza*, que es una llamada a la movilización cívica que despierta el «deseo de vivir» y alimenta el «buen vivir» a través de otras tres acciones: la primera es la acción de «denunciar» la perversidad de políticas que conducen al desastre; la segunda es la acción de «enunciar» que hay vías políticas de salvación, que nuestro sistema planetario no está condenado a morir porque puede transformarse; la tercera es la acción de «anunciar» que la esperanza es posible, porque es posible una educación humanista constructora de la «revitalización ética» de nuestras sociedades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHEBE, Chinua (1977). «An Image of Africa: Racism in Conrad's 'Heart of Darkness'». *The Massachusetts Review*, 18 (4), 782-794.
- ALONSO, J.A. (2018). «Universidad: Investigación e Innovación al servicio de la Agenda 2030». *Seminario sobre el papel de la Universidad en la Agenda 2030*. Secretaría General Iberoamericana. Salamanca (documento de trabajo no publicado).
- BAUMAN, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- CARRILLO FLORES, I. (2016a). «Significant el dret a l'educació. Recomanacions de la Conferència Internacional d'Instrucció Pública en el període d'entreguerres». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 27, 23-44.
- CARRILLO FLORES, I. (2016b). «Balance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y su impacto en el derecho a la educación». *Educación*, 25 (49), 103-119.
- CAUJOLLE, Ch. (2006). «A la luz de la historia», en SALGADO, S. *Sebastiao Salgado*. Barcelona/Madrid: Lundweg Editores.
- CHOMSKY, N. (2001). *La (Des)educación*. Barcelona, Crítica.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- CORTINA, A. (2010a). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos (15.<sup>a</sup> ed.).
- CORTINA, A. (2010b). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- CRUE (2000). *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*. Consultado el 12 de febrero de 2018. <https://www.um.es/documents/1642032/1886411/ESCUDE.pdf/053b4bcd-3cbf-4dfc-b0d4-89b85734fac3>.
- CRUE (2005). *Código de Conducta de las Universidades en materia de cooperación al desarrollo*. Consultado el 12 de febrero de 2018. <https://www.um.es/documents/1642032/1886411/CodigoConductaCoopDesarrollo.pdf/31783d7f-5c02-45a5-8022-d69fa37775d6>.
- CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. CADEP-CRUE. Consultado el 12 de febrero de 2018. [http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices\\_Sostenibilidad\\_Crue2012.pdf](http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf).
- CRUE (2015). *Estatutos Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. Consultado el 12 de febrero de 2018. <http://www.crue.org/QueEsCrue/Documentos/Estatutos.pdf>.

- CRUE (2016). «Sobre la Cooperación Universitaria al Desarrollo: retos en el nuevo escenario de la Agenda de Desarrollo 2015-2030. Documento de partida para el proceso para la modificación de la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo». Consultado el 12 de febrero de 2018. <http://www.ocud.es/agenda2030/files/doc27/documento-de-partida.pdf>.
- CUCHÍ, A. (2005). *Arquitectura y sostenibilidad*. Barcelona: Edicions UPC.
- DELORS, J. (dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. París: UNESCO. Consultado el 10 de marzo de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>.
- ESTEBAN BARA, F.; MARTÍNEZ, M. (2012). «¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética». *Bordón*, 64 (3), 77-92.
- ESTÉVEZ ARAÚJO, J.A. (2013). «Introducción», en ESTÉVEZ ARAÚJO, J.A. (ed.), *El libro de los deberes. Las debilidades e insuficiencias de las estrategias de los derechos*. Madrid: Trotta, 11-38.
- FAURE, E. (1972). *Aprender a être*. París: UNESCO.
- FERRAJOLI, L. (2008). *Democracia y garantismo*. Madrid: Trotta.
- FLORIDA, R. (2017). *The New Urban Crisis. How our cities are increasing inequality, deepening segregation, and failing the middle class—and what we can do about it*. Nueva York: Basic Books.
- FRASER, N. (2000). «Rethinking recognition». *New Left Review*, 3, 107-120.
- FRASER, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid y A Coruña: Morata-Fundación Paideia.
- FRASER, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- GAETE QUEZADA, R. (2011). «La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España». *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- GARCÍA DE LA RIVA, A. (2014). La enseñanza primaria universal no es suficiente. Y ni siquiera se cumple. *El País*, 2 diciembre 2014 (entrevista a Kishore Singh).
- GARCÍA-PEÑALVO, F.J. (2016). «La tercera misión». *Education in the Knowledge Society, EKS*, 17 (1), 7-18.
- HADORN, G.H.; BRADLEY, D.; POHL, C.; RIST, S.; WIESMANN, U. (2006). «Implications of transdisciplinarity for sustainability research». *Ecological Economics* (60), 119-128.
- HESEL, S. (2011a). *¡Indignaos!* Barcelona: Destino.
- HESEL, S. (2011b). *¡Comprometeos!* Barcelona: Destino.
- HESEL, S.; MORIN, E. (2012). *El camino de la esperanza*. Barcelona: Destino.
- LATOUCHE, S. (2009a). *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Barcelona: Icaria.
- LATOUCHE, S. (2009b). *Decrecimiento y posdesarrollo. El pensamiento creativo contra la economía de lo absurdo*. España, El Viejo Topo.
- LATOUCHE, S. (2012). *Salir de la sociedad de consumo. Voces y vías del decrecimiento*. Barcelona: Octaedro.



- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, M.; ESTEBAN, F.; JOVER, G.; PAYA, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1999). *Los nudos gordianos*. Barcelona: Galaxia-Gutenberg.
- MCDONOUGH, W.; BRAUNGART, M. (2010). *Cradle to cradle: Remaking the way we make things*. Nueva York: North Point Press.
- MORIN, E. (1999). *Les set savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París, UNESCO.
- MORIN, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NASELLI, F. (ed.) (2012). *Animare un'alternativa mediterranea allo sviluppo. Il turismo per uno sviluppo relazione integrato*. Milán: Franco Angeli.
- NAVAL, C.; RUIZ-CORBELLA, M. (2012). «Aproximación a la Responsabilidad Social Universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad». *Bordón*, 64 (3), 103-115.
- NGOZI, Ch. (2009). *The danger of a single story* [Ted Talk]. Consultado el 27 de febrero. [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=es](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es).
- NUSSBAUM, M.C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 29/12/2007.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 29/12/2007.
- PÉREZ LUÑO, A.E. (2006). *La tercera generación de derechos humanos*. Pamplona: Aranzadi.
- PNUD (1990). *Human Development. Report 1990*. New York: Osfork University Press.
- REEDES (2018). *Análisis sobre el Plan Estatal de Innovación Científica, Técnica y de Innovación I+D+i 2017-2020, y las aportaciones al mismo realizadas por REEDES*. Consultado el 28 de febrero de 2018. <http://reedes.org/wp-content/uploads/2018/02/Ana%CC%81lisis-del-Plan-Estatal-Idi-y-de-las-aportaciones-de-REEDES-febrero-2018.pdf>.
- SALGADO, S. (2007a). *Trabajadores: una arqueología de la era industrial*. Barcelona/Madrid: Lundwerg Editores.
- SALGADO, S. (2007b). *Éxodos*. Barcelona: Taschen.
- SALGADO, S. (2013). *Génesis*. Barcelona: Taschen.
- SEN, A. (1977). «Rational Fools: A Critique of the Behavioral Foundations of Economic Theory». *Philosophy & Public Affairs*, 6 (4), 317-344.
- SEN, A. (1992). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.

- SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- SHIVA, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y supervivencia*. Madrid: Horas y Horas.
- SHIVA, V. (2006). *Manifiesto por una democracia de la tierra*. Barcelona: Paidós.
- SHIVA, M.; MIES, M. (1997). *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona: Icaria.
- TILBURY, Daniella (2011). «Higher Education for Sustainability: A Global Overview of Commitment and Progress», en *Higher Education in the World 4. The Global University Network*, 18-28. Consultado el 28 de febrero de 2018. [http://www.guninetwork.org/files/8\\_i.2\\_he\\_for\\_sustainability\\_-\\_tilbury.pdf](http://www.guninetwork.org/files/8_i.2_he_for_sustainability_-_tilbury.pdf).
- TOMASEVSKI, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon-Oxfam.
- UNESCO (1995). *Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. París, UNESCO. Consultado el 28 de febrero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- UNESCO (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París, UNESCO. Consultado el 28 de febrero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.
- UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, UNESCO. Consultado el 28 de febrero de 2018. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf).
- UNESCO (2015a). *La educación para todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*. Consultado el 10 de marzo de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>.
- UNESCO (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Consultado el 10 de marzo de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Consultado el 28 de febrero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.
- UNESCO (2017a). *La educación transforma vidas*. París, UNESCO. Consultado el 10 de marzo de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>.
- UNESCO (2017b). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. París: UNESCO. Consultado el 28 de febrero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593s.pdf>.
- VALLAEYS, F. (2014). «La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización». *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (12), 105-117.
- WALS, A. E. J. (2015). *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen, Wageningen University. Consultado el 28 de febrero de 2018. <https://transformativelearning.nl/>.
- WISE, C.; PAWLYN, M.; BRAUNGART, M. (2013). «Eco-engineering: Living in a materials world». *Nature*, 494, 172-175.

WORLD BANK (2018). *Learning to realize education's promise*. Washington, International Bank for Reconstruction and Development - The World Bank. Consultado el 28 de febrero de 2018. <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>.

## ADENDAS



# LAS CAPACIDADES COMO PRINCIPIO DE UNA PEDAGOGÍA ÉTICA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

ANTONIO RAMÓN CÁRDENAS GUTIÉRREZ

ÁNGELA MARTÍN GUTIÉRREZ

*Universidad de Sevilla*

## RESUMEN

Con la Revolución Industrial, el progreso económico significaría desarrollo humano (mejora de calidad de vida). Así, el crecimiento/desarrollo depende de los recursos naturales y de la conducta humana. Esta interacción acarrea consecuencias negativas socioambientales. Desde el ámbito educativo, se propone una pedagogía ética para el desarrollo de la personalidad y comportamiento moral, basado en las capacidades (facultades personales y oportunidades del entorno político-socioeconómico). Esto implica medir la calidad de vida de un país contemplando educación, participación, seguridad, igualdad o sostenibilidad medioambiental. Por ello, la formación de capacidades y la libertad terminan siendo irrenunciables para alcanzar altas cotas de desarrollo sostenible.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo sostenible (DS), pedagogía ética, capacidades, desarrollo humano, calidad de vida.

## 1. LA DEVASTADORA ACCIÓN HUMANA

La evolución de la especie humana atestigua que el ser humano, desde sus más lejanos orígenes, ha ido progresivamente manejando y moldeando, con mayor o menor suerte, su entorno más cercano. Sin embargo, al menos en Occidente, la Revolución Industrial supuso un cambio drástico en la relación del ser humano con su entorno. Así, a partir del siglo XVIII empezó a dominar a la naturaleza sin parangón en la historia anterior de la humanidad. Si bien en un primer momento, ese dominio del ser humano fue comprendido como progreso positivo, los derroteros por los que ha derivado ponen en entredicho la benevolencia de aquel primigenio progreso.

Con la progresiva industrialización de la sociedad y la generación de un modelo capitalista la idea de progreso económico se fue formulando junto con la concepción de desarrollo humano, sobre todo durante la segunda mitad del siglo XX. De este modo, progreso económico significaría desarrollo humano en el sentido de una mejora de las condiciones de vida de las personas, mediante el aumento del volumen y demanda de bienes, productos y servicios (Torres y Alle-

puz, 2009). En este modelo de desarrollo se visualiza la idea de un crecimiento lineal donde se hace imprescindible un crecimiento económico para una mejora de la calidad de la sociedad (Bustelo, 1998). Sin embargo, el optimismo sobre el crecimiento económico ilimitado y sus implicaciones en el bienestar de la sociedad no se presenta tan diáfano como parece a primera vista, ya que el desarrollo y el crecimiento depende, por un lado, de los recursos naturales disponibles; por otro lado, de la conducta humana (Lewis, 1976; Schultz, 1971). La interacción no siempre positiva y directa entre estos dos elementos ha llevado a cuestionar los planteamientos de este paradigma económico, ya que se «han ido descubriendo nuevos matices de esa particular manera de entender el desarrollo, que tiene consecuencias negativas ambientales y sociales indudables» (Puig y Casas, 2017: 106).

El desarrollo económico desmesurado realizado por esta racionalidad instrumental y materialista (Aznar y Barrón, 2017) había soterrado las consecuencias negativas de este tipo de desarrollo, como si no existieran límites en el crecimiento económico (Meadow *et al.*, 1972; Meadows *et al.*, 2006). En este sentido, la acción humana ha sido devastadora con un impacto negativo y muy evidente sobre el planeta; sirvan los siguientes datos (PNUMA, 2011; IPCC, 2014; IOM, 2017): aumento de la población alcanzando los 7450 millones de habitantes, cerca de 28 000 emigrantes muertos entre los años 2014 y 2018, aumento del PIB más de un 39% a nivel mundial concentrándose el 80% en los países desarrollados y 33% en países en desarrollo, aumento de las emisiones de CO<sub>2</sub> y de gases de efecto invernadero con unas subida en la temperatura media del planeta y como consecuencia deshielo de los polos y aumento del nivel del mar.

Con este panorama, no es de extrañar que percibamos un desajuste de nuestro mundo (Maalouf, 2011); parece como si hubiésemos agotado las posibilidades de cambio de rumbo. A pesar de la grave situación global en la que se encuentran los habitantes del planeta (PNUD, 2016), desde un punto de vista educativo, caer en el desasosiego y la apatía no debería ser una opción válida. Alcanzar un desarrollo sostenible y detener esta vorágine que tanto aturde al ser humano no se debe hacer esperar. En este sentido, la educación es uno de los principales motores para alcanzar un desarrollo sostenible y evitar el colapso de la sociedad y el bienestar humano (Diamond, 2006).

## 2. EL PRINCIPIO ÉTICO DE DESARROLLAR LA PERSONALIDAD Y EL COMPROMISO MORAL

La propuesta de una pedagogía ética para un desarrollo sostenible se configura a partir de cuatro principios interdependientes; nuestro interés se centra en el desarrollo de la personalidad y el comportamiento moral (Carrillo, Prats y Prieto, 2018). Sin lugar a duda, la comprensión del desarrollo como progreso humano ha significado un cambio de paradigma. El posicionamiento ético de este nuevo enfoque no se hace esperar, ya que implica poner a la persona como

elemento central del crecimiento económico. El enfoque del desarrollo humano o enfoque de las capacidades supone medir la calidad de vida de un país más allá del producto interior bruto (PIB) (Stiglitz, Sen y Fitoussi, 2013). Sin desmerecer los datos que nos pueda aportar el PIB a nivel nacional e internacional, lo cierto es que desdibujan con creces la realidad y el bienestar de las personas, ya que dejan fuera un conjunto de indicadores que señalan con mayor precisión cómo es la calidad de vida de los sujetos, entre otros, derechos humanos, educación, participación, seguridad, igualdad o sostenibilidad medioambiental. La visión que nos ofrece el enfoque del desarrollo humano perfila con mayor nitidez cómo es la calidad de vida de las personas. Este enfoque se plantea, por una parte, qué puede ser y hacer una persona por otra, qué oportunidades le brinda su contexto para hacer o ser. Para responder a estas complejas cuestiones nos atenderemos, por un lado, al concepto de capacidades entendidas así: «No son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales, el entorno político, social y económico» (Nussbaum, 2012: 40). La complejidad conceptual de las capacidades es alta; Nussbaum diferencia entre *capacidades internas*: «Se trata más bien de rasgos y de aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político» y *capacidades combinadas*, que «son la totalidad de las oportunidades que dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta» (Nussbaum, 2012: 40-41). Por otro lado, al término *funcionamiento* entendiéndolo como «la realización activa de una o más capacidades [...] son seres y haceres que, a su vez, viene a ser los productos o las materializaciones de unas capacidades» (Nussbaum, 2012: 44).

La relevancia fundamental del enfoque de capacidades se halla en la noción de *libertad de elección* y «propone un cambio de énfasis que pase de la concentración en los medios de vida a la concentración en las oportunidades reales de vivir» (Sen, 2010: 264).

### 3. EDUCACIÓN DE LAS CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (DS)

La educación como funcionamiento fértil es entendida como aquella que favorece a otras capacidades relacionadas (Nussbaum, 2012). En este sentido, creemos fehacientemente que la formación de capacidades se convierte en un aspecto irrenunciable para alcanzar altas cotas de DS. Vetar la oportunidad de educar a las personas, ya sea mediante la inaccesibilidad a la educación o la inadecuación de la misma, es un lastre que cercena el DS, o lo que es lo mismo, la dignidad humana y la justicia social. Educar en las capacidades para el DS significa que las personas sean *agencia*, que tengan la capacidad de acción sobre su mundo. La construcción de esta *agencialidad* permitiría al sujeto actuar y trans-



formar las circunstancias vitales que le atañen. Cada persona vive circunscrita al conjunto de oportunidades que le ofrece su entorno social, político y cultural. Si bien, y no en pocas ocasiones, las oportunidades de elección son mínimas, casi diríamos propias de la supervivencia humana, no es menos cierto que el ser humano, aun soterrado por la carencia de oportunidades, posee la libertad de elegir y cambiar su mundo. La libertad se configura como un pilar básico para el desarrollo humano y la sostenibilidad del mismo (Sen, 2000), convirtiéndose en un binomio indiscutible para erradicar la conducta depredadora del ser humano, que pone en jaque su propia existencia en el planeta (Cortina y Pereira, 2009).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZNAR, P. y BARRÓN, A. (2017). «El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 25-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172912553>.
- BUSTELO, P. (1998). *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*. Madrid: Síntesis.
- CARRILLO, I.; PRATS, E. y PRIETO, M. (2018). *Una pedagogía ética para un desarrollo sostenible*. Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible. XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad de La Laguna.
- CORTINA, A. y PEREIRA, G. (2009). *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*. Madrid: Tecnos.
- DIAMOND, J. (2006). *Colapso*. Barcelona: Debate.
- GRIFFIN, K. (2001). «Desarrollo humano: origen, evolución e impacto», en IBARRA, P. y UNCETA, K. (coord.), *Ensayos sobre el desarrollo humano*. Barcelona: Ed. Icaria, 25-40.
- IOM (2017). *Fatal Journeys*. Vol. 2. Part 2. GMDAC. Switzerland. Consultado el 10 de julio de 2018. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/fatal\\_journeys\\_3\\_part\\_2.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/fatal_journeys_3_part_2.pdf).
- IPCC (2014). «Cambio climático 2014: Informe de síntesis. Equipo principal de redacción». Ginebra. Consultado el 10 de julio de 2018. [http://www.ipcc.ch/home\\_languages\\_main\\_spanish.shtml](http://www.ipcc.ch/home_languages_main_spanish.shtml).
- LEWIS, A.W. (1976). *Teoría del desarrollo económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MAALOUF, A. (2011). *El desajuste del mundo: cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Madrid: Alianza Editorial.
- MEADOWS, D.H.; MEADOWS, D.L.; RANDERS, J. y BEHRENS, W. (1972). *Los límites del crecimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEADOWS, D.H.; RANDERS, J. y MEADOWS, D.L. (2006). *Los límites del crecimiento: 30 años después*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- NUSSBAUM, M.C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- PNUD (2016). *Informe desarrollo humano*. Consultado el 1 de julio de 2018. [http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR\\_2016\\_report\\_spanish\\_web.pdf](http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR_2016_report_spanish_web.pdf).

- PNUMA (2011). «Seguimiento a nuestro medio ambiente en transformación: de Río a Río+20 (1992-2012)». PNUMA. Consultado el 1 de julio de 2018. <http://web.unep.org/geo/assessments/specialized/keeping-track-our-changing-environment>.
- SCHULTZ, T. (1971). *Investment in human capital*. Nueva York: Free Press.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- STIGLITZ, J.E.; SEN, A. y FITOUSSI, J.P. (2013). *Mediar nuestras vidas. Las limitaciones del PIB como indicador de progreso*. Barcelona: RBA.
- TORRES, T. y ALLEPUZ, R. (2009). «El desarrollo humano: perfiles y perspectivas futuras». *Estudios de Economía Aplicada*, 2 (27), 545-561.
- PUIG, J. y CASAS, M. (2017). «El impacto ambiental: un despertar ético valioso para la educación». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 101-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291101128>.

# CUERPO, DEPORTE Y EDUCACIÓN. UNA CARTOGRAFÍA POSMODERNA<sup>1</sup>

RAQUEL CERCÓS I RAICHS  
KARINE RIVAS GUZMÁN  
*Universitat de Barcelona*

## RESUMEN

La necesidad de superar la separación entre la pedagogía y la vida se erige, en el ensayo de las profesoras Carrillo, Prats y Prieto, como una de las principales ideas fuerza. Este planteamiento representa, a nuestro entender, un sugerente punto de partida, pues nos transporta hacia aquel siempre anhelado propósito romántico: superar la fragmentación entre el hombre y la naturaleza frente al advenimiento omnicompreensivo de la razón científico-técnica. Para ello creemos conveniente esbozar mediante un ejercicio hermenéutico-genealógico las relaciones que se establecen entre el cuerpo, el deporte y la educación. En definitiva, lo que nos proponemos aquí es llenar discursivamente los «olvidos» de la Agenda 2030 sobre las ya sabidas potencialidades educativas del deporte y poner de manifiesto sus «estrecheces» o sesgos ideológicos no solo por su visión dualista en cuanto a género, sino por su enfoque estrictamente higienista.

PALABRAS CLAVE: cuerpo, deporte, olimpismo, romanticismo, posmodernidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

La legitimidad discursiva de la Agenda 2030 queda, a nuestro entender, en entredicho. Este posicionamiento se basa en defectos de forma y fondo ya denunciados ampliamente desde diferentes instancias gubernamentales y no gubernamentales. Dicho esto, no deja de sorprender que fuesen los altos cargos funcionariales y ministros de Educación Física y Deporte los responsables de alertar –en la cumbre de Kazán del año 2017– que en el informe de los ODS, salvo un reconocimiento general del deporte como facilitador del desarrollo sostenible y la paz, no se hace mención alguna a la educación física, la actividad física o el deporte ni en sus objetivos y ni en sus metas. Es más, serían estos mismos agentes

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto I+D «Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo». Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, (Ref. EDU2017-89646-R AEI/FEDER, UE).

políticos los que denunciaran los sesgos ideológicos en cuanto al cuerpo, no solo por su visión dualista, sino por su enfoque estrictamente higienista.

Frente a estos signos de anorexia intelectual, que no deja de reflejar un cierto desprecio a la memoria y a los valores románticos y humanistas de formación, nos vemos obligadas a preguntarnos sobre los efectos y los afectos de estos imaginarios posmodernos sobre el cuerpo, el deporte y la educación. Por tanto, y entendiendo que la posmodernidad es un palimpsesto, el ejercicio que proponemos supone un intento de trazar unas coordenadas conceptuales y discursivas a través de la historia, de tal suerte que este componente narrativo e interpretativo sirva para abordar, también, los planteamientos expresados en la conferencia a la cual dirigimos nuestra adenda, en la que se insta a «superar la separación entre la pedagogía y la vida» (Carrillo *et al.*, 2018: 1). Una prerrogativa que nos recuerda a aquel propósito del romanticismo de finales del siglo XVIII: superar el hiato existente entre el *bíos theoretikós* y el *bíos praktikós*, entre la ciencia y la vida, frente al advenimiento del imperialismo de la razón científico-técnica.

## 2. EL DEPORTE AMBIVALENTE: ENTRE *KOINÉ* Y BARBARIE

El deporte, como signo de la modernidad (Vilanou, 2012), ha sido un elemento configurador de sentido. No en balde algunos han llegado a considerarlo la nueva *koiné* de Occidente (Gadamer, 1977), una lengua común, útil en el actual babel posmoderno, donde los sujetos caminan solos a la búsqueda de una nueva identidad, desprovistos de las estabilidades que prometía la metafísica moderna.

No podemos, sin embargo, dejar de relacionar, también, deporte con barbarie. Dos conceptos que la historia nos ha mostrado que no son antagónicos; es más, nos atreveríamos a decir que los Juegos Olímpicos de Berlín (1936) anticipan algunos de los aspectos que distinguen al deporte actual o posmoderno. Acontecimientos mediáticos, absolutamente politizados y ya desligados de toda vocación pedagógica que se sumergen en lógicas tecnocráticas y consumistas al servicio de una ideología nihilista, pagana y, en el caso de la Alemania del 36, totalitaria. A la postre, y en el ámbito educativo, el nacionalsocialismo alemán impuso una cultura del éxito y la eficacia, relegando el lema olímpico de «lo importante es participar» a mera anécdota.

Evidentemente, el deporte posibilita la apertura de espacios de libertad y creación, al tiempo que, como dispositivo de subjetivación, despliega mecanismos de sujeción y sometimiento (Foucault, 1979, Butler, 2001). No podemos olvidar que el deporte fue utilizado partir del último tercio del siglo XIX como una herramienta para conseguir la colonización de Asia y África. De hecho, la cosa no era nueva, los griegos ya habían recorrido al gimnasio para helenizar el Mediterráneo.

En virtud de lo anterior, y una vez asumido que los conceptos con los que trabajamos están subsumidos a una realidad cultural y simbólica que se encuentra

enraizada en la experiencia y en la historia, hemos convenido realizar un ejercicio hermenéutico-genealógico que, a modo de cartografía (Deleuze & Guattari, 2004), intentará dar cuenta de las relaciones entre el cuerpo, el deporte y la educación a partir de la ideación de cuatro paisajes circunscritos a diversas pero interrelacionadas coordenadas espaciotemporales, conceptuales y discursivas. Un ejercicio que nos impulsa a activar un continuo juego de interpretaciones en aras de una pedagogía encarnada.

## 2.1. EL CUERPO HIGIÉNICO. EL PURITANISMO VICTORIANO Y LA RAZÓN POSITIVA

No podríamos entender el cambio de imaginario respecto al cuerpo a partir de mediados del siglo XIX sin prestar atención a las articulaciones discursivas que se generaron en la Inglaterra victoriana, al vincular la salud individual con el progreso social. De ahí que desde las autoridades competentes, existen claros intentos de hacer frente a los estragos de la morbosidad infantil a partir de la creación de cantinas y colonias escolares.

Este nuevo territorio higiénico dotará de un nuevo sentido a los sujetos y sus cuerpos facilitando la inclusión de la educación física entendida desde una perspectiva higiénica y profiláctica. Pero los vientos positivistas, con sus excesos y con esta obsesión por ordenar los cuerpos, controlarlos y, si es necesario, castigarlos, representan un claro ejemplo de aquellas pedagogías del cuerpo físico (Planella, 2017) que bajo el abrigo del cientificismo activan mecanismos discursivos tendentes a eliminar la diferencia en nuestros escenarios educativos. Es más, tal y como sugiere Porter (1993), «una historia, *pero también una teoría*<sup>2</sup> de la educación que se centre con exclusividad en el logro de aptitudes como la de la lectura y la escritura olvidará una de las principales funciones de las escuelas pobres, de caridad o elementales en el pasado: la imposición, la obediencia física o la educación como proceso para doblegar a los niños».

## 2.2. EL CUERPO LIBERADO. LA ESCUELA NUEVA COMO SÍNTESIS ROMÁNTICA

Si nuestro primer «anclaje» cartográfico lo situábamos en la Inglaterra victoriana, ahora debemos trasladarnos a la Francia del periodo de entreguerras. Porque será Calais nuestro lugar de memoria (Nora, 2008), al ser allí donde se celebró el primer Congreso de la Liga Internacional de la Educación Nueva en

---

<sup>2</sup> Hemos optado por involucrar en este proceso epistemológico la necesidad de planteamientos teóricos que tengan en cuenta tanto la historicidad del cuerpo y la educación como sus potencialidades performativas.

1921. Ante la necesidad de promover una cruzada moral se formularon modelos educativos orientados a la creación un paisaje utópico de paz internacional. Junto de estos ideales, el movimiento de la Escuela Nueva, influido por las corrientes higienistas, adaptará los métodos positivos en un intento de articular una base teórica que paliara los estragos del analfabetismo y las insalubres condiciones de vida de gran parte de la población. No cabe decir que ante esa realidad, los ejercicios gimnásticos formaban parte de un currículo donde el excursionismo, el montañismo, el plenairismo, los baños de mar, el culto al sol –entre otras manifestaciones de la actividad física y deportiva– respondían a otra filosofía. Hablamos de la *Naturphilosophie*, que desde una concepción orgánica y biocéntrica intentaba la reconciliación del hombre con la naturaleza. No cabe duda de las influencias de esta corriente sobre los pedagogos de la Liga Internacionalista, que, revisitando las ideaciones corporales propuestas por este modelo de ciencia alternativa del siglo XVIII –y aquí conviene mencionar Goethe y Alexander von Humboldt–, activaron unas prácticas educativas donde primaba la sensibilidad estética, aunque eran conscientes de que esta corriente de pensamiento hija de la Ilustración finalmente no se impondría en parte por el éxito de las doctrinas darwinistas y la consolidación de la razón físico-matemática.

Del mismo modo, el movimiento internacionalista impulsado por Ferrière se hacía eco del escrito de Coubertin la *Pedagogía Deportiva* (1919). En este sentido, no hay duda de que el deporte –definido por el mismo Coubertin como culto voluntario– constituyó, desde muy pronto, un verdadero programa de regeneración social que proclamaba valores inequívocamente modernos tales como el ejercicio físico, la higiene y el compañerismo.

Bajo este paraguas, en una Alemania con sentimiento de derrota, los vientos neovitalistas del deporte promovieron una plástica que, como ya denunciara Walter Benjamin, fue utilizada por los regímenes totalitarios para favorecer la estetización de la política (Benjamin, 2003). En efecto, el filósofo desaparecido en Port Bou resulta un claro ejemplo para dar cuenta de hasta qué punto se han pervertido, en manos de los regímenes totalitarios, los valores deportivos. Nos referimos a aquellos ideales formativos que impregnaban el concepto de *Kalokagathia* y que fueron puestos en verso por Píndaro: la bondad, la belleza y la justicia.

### 2.3. EL CUERPO ESCÁNDALO. PULSIONES EN LA GUERRA FRÍA

En el París de después de la Segunda Guerra Mundial, y ante la crisis de sentido, aparece una nueva corriente de pensadores y artistas que, como Georges Bataille, Maurice Blanchot o Pierre Klossowsky, emprendieron una «cruzada» vital en pro de la desacralización del cuerpo. Para este grupo de intelectuales el erotismo, pero también el cuerpo abyecto y monstruoso, se convierte en el lugar privilegiado desde el cual combatir la racionalización de los placeres y los saberes activados desde la óptica capitalista, puritana y burguesa (Bataille, 1971). Un posi-

cionamiento que, a nuestro entender, servirá de referente conceptual y discursivo de los giros posestructuralistas y feministas que situaríamos en el mayo francés y que esbozaremos en el punto siguiente. No sin antes adentrarnos someramente en cuestiones geopolíticas, pues, a partir de los años cincuenta, pero sobre todo a raíz de la construcción del Muro de Berlín el año 1961, se gesta un mundo de bloques (capitalista y comunista) que, activado por aquella dialéctica de amigo-enemigo de Carl Schmitt, se servía del deporte como dispositivo propagandístico<sup>3</sup>. Muestra de lo que decimos es, por ejemplo, los boicots entre las dos potencias mundiales, Estados Unidos y la URSS, en los Juegos de Moscú 1980 y Los Ángeles 1984 respectivamente, o los terribles atentados terroristas –recordemos Múnich 1972– que abocan a replantearnos las posibilidades performativas de un discurso que, como el del olimpismo, aboga por ideales y prácticas que se encuentran, hoy por hoy, bien alejados de algunas de las lógicas caníbales de la sociedad capitalista.

#### 2.4. EL CUERPO INSURRECTO. DEL CAMPO DE BATALLA AL DEPORTE COMO ESPECTÁCULO

Es sabido que las protestas estudiantiles del mayo francés no fueron más que la plasmación popular de una vasta revolución cultural que reportó destacadas consecuencias para el cuerpo humano y la educación gracias a las pulsiones libertarias, que generaron nuevas prácticas en los sistemas clásicos de educación física con la incorporación de la psicomotricidad, la danza, la euritmia o la expresión corporal. De hecho, el cuerpo posmoderno vertebrará a través de técnicas artísticas como el *Body-Art* el propio proyecto corporal.

Cabe añadir que el deporte, como configurador de subjetividades y convertido en espectáculo de masas, nos muestra una realidad donde se confunden los límites entre la virtualidad y la realidad. Tras la incesante cascada de proezas atléticas y retos imposibles que ponen el cuerpo al límite, nuestra labor pedagógica, como ya advierten Carrillo *et al.*, debería moverse en aras de vivificar una ética de la responsabilidad. A partir de esta invitación, creemos interesante recoger el testimonio de las éticas de tradición neohebraica como la ética propuesta por

---

<sup>3</sup> A tal efecto nos gustaría indicar que nuestras aportaciones sobre la necesaria clarificación conceptual de un término tan complejo como el de «propaganda» se encuentran recogidas en la página web del Grupo de Investigación Educativa de la Universitat de Vic y responden al proyecto «Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo». Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Página web <http://mon.uvic.cat/araef-conceptual-challenges/2018/04/06/araef-team-propaganda-in-documentaries-and-newsreels-from-francoism/>.



Hans Jonas en su ensayo *El principio de responsabilidad* (1979). Porque, tal y como advierten los profesores Vilanou y Planella (2009), el filósofo de ascendencia judía recupera parte de los valores de la filosofía de Alexander von Humboldt, proponiendo el retorno a una ontología que haga posible el respeto a lo que nos rodea, a nuestro hábitat natural y valore las interrelaciones con nuestros congéneres. Desgraciadamente, la lógica del amigo-enemigo anticipada por Carl Schmitt ha impuesto, tal como confirman las dos últimas guerras mundiales o los nuevos colonialismos, una relación interpersonal entre el yo y el tú, muy alejada de aquella conciencia amorosa de tintes románticos que veía el Mundo y el Ser como una manifestación de lo sublime.

### 3. DE CARTOGRAFÍAS ENCARNADAS Y CUERPOS SILENCIADOS. EL DEPORTE COMO EXPECTATIVA

Arribadas a este punto, nuestra propuesta teórica trata, simplemente, de vivificar tanto las soluciones como los fracasos modernos –e incluso premodernos– con la apelación a la conciencia poética (seguimos siendo románticas). Sin duda esperamos haber puesto de manifiesto –aunque no hayamos centrado nuestro relato en un examen pormenorizado de las insuficiencias conceptuales, metodológicas y de pretendida universalidad de los ODS– la hipocresía de un discurso que no ofrece la atención merecida al cuerpo y a su educación. Teniendo en cuenta que de las 169 metas propuestas, 27 son únicamente de aplicación para los países en desarrollo (un 16% del global), se confirma un sesgo eurocéntrico que, en época de globalización, renuncia, además, a la memoria pedagógica, negando por tanto la expectativa de futuro y el horizonte de sentido.

A todo ello, la visión básicamente higienista demuestra el menosprecio hacia los saberes y poderes del cuerpo, todo esto sin contar con el poco cuidado mostrado en la fundamentación de un sistema de género que perpetúa, a día de hoy, una visión dualista y esencialista<sup>4</sup>, por no decir el ya comentado vacío en torno a la educación física y deportiva. Ante estos silencios, nuestro ejercicio

---

<sup>4</sup> Concretamente, en el documento de 2017 firmado por los ministros de Deportes se abren otros sentires sobre el cuerpo al incorporar el concepto de «otros grupos de género». «... La educación física, la actividad física y el deporte ofrecen mecanismos atractivos para fomentar el empoderamiento y la igualdad entre hombres y mujeres y hacer frente a las injusticias estructurales que limitan las oportunidades de las mujeres y la niñas sino también de otros grupos de género». Esta visión del género dista mucho de la que se desprende en los ODS, basada en una estructura dicotómica donde la masculinidad y la feminidad representan las únicas categorías genéricas. Plan de acción de Kazán. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002527/252725s.pdf>.

cartográfico se presenta como una propuesta para idear una pedagogía que, sin ser normativa, pueda ayudarnos a articular respuestas, siempre precarias y contingentes, tanto a la cuestión planteada por los autores citados como a las problemáticas actuales relacionadas con la educación para el desarrollo sostenible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATAILLE, G. (1971). *El erotismo*. Barcelona: Editorial Mateu.
- BENJAMIN, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México D.F.: Itaca.
- BUTLER, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- CARRILLO, I.; PRATS, E.; PRIETO, M. (2018). «Una pedagogía ética para un desarrollo sostenible», en *XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible*. La Laguna: Ed Universidad de La Laguna.
- DERRIDA, J. (1997). *El monolingüismo del otro, la prótesis del origen*. Buenos Aires: Manantial.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ed. Pre-textos.
- FOUCAULT, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-Textos.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- GADAMER, H.G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- JONAS, H. (1994). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- NORA, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- PLANELLA, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- PORTER, R. (1993). «Historia del cuerpo», en BURKE, P. *et al.*, *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Editorial, 255-286.
- VILANOÛ, C.; PLANELLA, J. (2012). *Cos, esport i pedagogia. Histories y discursos*. Barcelona: Editorial UOC.
- VILANOÛ, C.; PLANELLA, J. (2009). «La Natura, entre l'Esport i la Guerra: vers una ètica de la responsabilitat», en *Ars Brevis: Anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, 15, 168-214.
- VILANOÛ, C. (2006). «Olimpisme i Pedagogia», en PUJADAS, X. (ed.) *Catalunya i l'Olimpisme. Esport, identitat, Jocs Olímpics (1896-2006)*. Barcelona: Comité Olímpic de Catalunya, 137-154.

# APOLOGÍA DE UNA PEDAGOGÍA DE LA DESESPERACIÓN

JOSÉ L. GONZÁLEZ-GERALDO  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

## RESUMEN

En todas las ponencias se aboga por el desarrollo sostenible; ninguna se cuestiona que la sostenibilidad valga la pena o, yendo incluso más lejos, qué es lo que vale la pena sostener. La presente adenda se empantana sin parapetarse en la ética pesimista que subyace al absurdo de la vida para, desde ahí, cuestionarse los principios de la sostenibilidad en su más amplio sentido. A raíz de estas reflexiones, se aboga por una *pedagogía de la desesperación* en la que el amor, el saber y el poder conforman sus tres pilares principales.

PALABRAS CLAVE: pedagogía de la desesperación, desarrollo sostenible, Teoría de la Educación, filosofía de la educación, existencialismo.

## 1. ¿VALE LA VIDA LA PENA?

Si, tal y como afirmaba Dilthey, la última palabra del filósofo es la pedagogía, ¿por qué no aceptar que la primera del educador ha de ser de corte filosófico? Partiendo de esta premisa, ¿cuáles son las grandes preguntas que han preocupado desde siempre al ser humano? Por falta de espacio aterrizaremos directamente en la que, coincidiendo con Camus, es la más importante de todas: «¿La vida vale o no vale la pena ser vivida?» (1942: 13).

El propio William James (1895) se hizo esta pregunta a raíz de un libro escrito por William H. Mallock bajo ese mismo título: *Is life worth living?* (1880). Más allá de la obvia respuesta «depende de quien la viva», llegó a una serie de conclusiones afirmativas. Así, ante una audiencia de jóvenes cristianos de Harvard, James afirmó que el pesimismo es esencialmente una enfermedad religiosa, pero sin limitar sus justificaciones al hecho de tener o no tener fe, pues también opinaba que «... the initial step towards getting into healthy ultimate relations with the universe is the act of rebellion against the idea that such a God exists» (ibíd.: 10). Una rebelión previa a su aceptación, pero que serviría para darle valor a la vida, pues

... mere instinctive curiosity, pugnacity, and honor [sic.] may make life on a purely naturalistic basis seem worth living [...] A poor half-way stage, some of you may be inclined to say; but at least you must grant it to be an honest stage (ibíd.: 15).

Si aceptamos que Dios existe, la pregunta queda resuelta: sí, vale la pena. No hay más; cuestión de confianza, un salto de fe, esperanza absoluta. No obstante, durante el espacio que nos queda negaremos la mayor para acotar mejor la pregunta y solventar el comodín del creador.

Como era de esperar, todas las ponencias de este SITE abogan por el desarrollo sostenible, por lo que entendemos que la respuesta a dicha pregunta ha de ser necesariamente afirmativa. Sin embargo, nada nos impide replantearla para responder que la vida no vale la pena ser vivida y que, por tanto, tampoco hay necesidad de sostener lo que nadie eligió. Un ejercicio pesimista e incluso inquietante, pero tan interesante como quizá necesario si nuestro objetivo, coincidiendo con los ponentes al citar a Martínez *et al.* (2016: 10) es «formar mentes intranquilas y hambreadas...», o el de, citando a Chomsky «averiguar la verdad sobre las cuestiones más importantes, y difundirla lo mejor que uno pueda...» (2001: 28-29).

La ponencia aboga por conciliar la utopía y la realidad (Carrillo, Prats y Prieto, 2018: 19), imaginando un futuro «a contracorriente de fatalismos y paralizaciones» (ibíd.: 20). El problema reside en que no todas las utopías son *eutopías* –buenos lugares–, pues los peligros de cualquier distopía –alienante y negativa– penden siempre sobre ellas. Si bien es cierto que todavía hoy persisten los nudos gordianos detectados por Mayor Zaragoza: medio ambiente, democracia participativa, etc., quizá deberíamos al menos plantearnos si todos pueden quedar reducidos a uno solo, la vida, y si, tal y como Alejandro Magno decretó al conquistar Frigia y enfrentarse al reto de Gordias, da lo mismo cortar que desatar.

## 2. EL PRIMER DÍA DEL FIN DE LA HUMANIDAD

Siguiendo a Zapffe: «One night in long bygone times, man awoke and *saw himself*» (2004: 35). Quizá ese día fuera, si nos engalanamos de pesimismo, el primer día del fin de la humanidad. La aparición de la consciencia, pieza necesaria para la conciencia, marcó sin duda nuestro devenir, pero esta *ciega mutación*, que sin duda jugó un importante papel inicial en nuestra supervivencia –aquí estamos–, puede ser interpretada como una espada de doble filo «without hilt or plate» (ibíd.) destinada a ser usada por su portador contra sí mismo, a no ser que, como sugiere Zapffe, la reprimamos conscientemente.

Bajo esta reflexión, es ciertamente difícil conseguir el deseable objetivo que defiende la ponencia cuando dice «... ya no podemos resignarnos a sobrevivir en entornos asolados, ni acomodarnos al aislamiento del coexistir. Hay que movilizarse y despertar el deseo de aprender a crear vida y aprender a vivir en el más amplio y bello sentido» (Carrillo, Prats y Prieto, 2018: 6). Así, ya no estaríamos hablando de la ilusoria e infinita búsqueda de un tesoro llamado investigación sostenible, sino de la imposible y frustrante búsqueda del sentido de la vida, y mucho más de aquella que calificamos como *amplia y bella*.

### 3. EPPUR SI MUOVE

El combinado entre pesimismo y existencialismo, tal y como lo hemos jugado maniqueamente en los últimos párrafos, nos deja una única –y trágica– salida para los vivos y abre un peligroso abanico antinatalista para los que pudieran venir. No obstante, mirar al abismo con las suficientes precauciones, bien equipado, debería ser un ejercicio revitalizante y no paralizante. Sísifo, tal y como nos lo idealiza Camus (1942), *puede* bajar la ladera de la montaña victorioso, sintiéndose *dichoso en su desdicha*. Puede, si lo desea y se prepara para ello. Como educadores, hemos de creer en el libre albedrío, pues ¡no nos queda otra opción!

Así, se comprenden mejor las apologéticas palabras de Sartre en su manifiesto *El existencialismo es un humanismo* (1946), donde, esquematizando –en exceso– sus propias tesis, trata de liberarlo de las críticas de quietismo y desesperación, entre otras. Según sus palabras: «... entendemos por existencialismo una doctrina que hace posible la vida humana...» (ibíd.: 14). Si la hace posible, en definitiva, es que *puede* suceder, estando del lado de esa «pedagogía abierta a la vida y a la verdad» de la que habla la ponencia (Carrillo, Prats y Prieto, 2018: 19).

Quede claro que el camino de la existencia sobre la esencia, donde el ser humano no es otra cosa que lo que él hace de sí mismo, no es *el* modo de darle sentido a la vida, pues podríamos entrar a discutir, por ejemplo, las diferencias entre posicionamientos existencialistas cristianos (Jaspers o Marcel) o ateos (Heidegger o el propio Sartre). No obstante, sin ser *el* camino no deja de ser *un* camino; un camino donde el arma de doble filo –la consciencia– se pone a disposición del que la usa incluso sabiendo que *puede*, en principio, ser doloroso pero que, sin embargo..., consigue que algo se mueva.

### 4. TENEMOS QUE CULTIVAR NUESTRA HUERTA

Quizá vivamos en el mejor de los mundos posibles. De cualquier forma, el propio Cándido (Voltaire, 1759) deja claro que sea o no sea el mejor de los escenarios posibles, al final hemos de «cultivar nuestra huerta». Dicho con otras palabras, hemos de ponernos manos a la obra para hacer que nuestra vida, a través de nuestras acciones, acabe floreciendo. De nuestras obras –trabajo en sentido amplio– depende que acabemos por *sembrar* sentido a nuestra existencia.

Sin embargo, la deriva de la sociedad en la que nos encontramos inmersos, donde el trabajo es la norma y el ocio una simple interrupción –¡si los clásicos griegos levantarán la cabeza!–, hace que el *cultivo*, lejos del *cuidado*, se convierta en mera *explotación* latifundista. Así:

La conciencia solo es completamente libre cuando también está liberada del imperativo del trabajo. [...] La *vita activa* sigue siendo una fórmula opresora siempre y cuando no integre en sí la *vita contemplativa* (Han, 2015: 141).

Una *vita contemplativa* que nada tiene que ver con la apatía, el aburrimiento o la dejadez, sino con la lentitud, la contemplación y el sosiego. Una vida, en definitiva, a fuego lento; una vida, también sea dicho, que no reniega del trabajo, sino que verdaderamente le devuelve la dignidad: «La *vita contemplativa* sin acción está ciega. La *vita activa* sin contemplación está vacía» (ibíd.: 160).

Quizá de esta forma, entendiendo ambas facetas como dos caras de la misma moneda, la vida *amplia y bella*, tendríamos menos probabilidades de comprender por qué el escribiente Bartleby acaba enconado en su famoso «I would prefer not to» (preferiría no hacerlo) ante cualquier tipo de demanda por parte de su jefe (Melville, 2008). La *inacción* de quien ha perdido el interés por la propia vida y que, finalmente, muere por mera *inanición*, tanto física como anímica.

Todo ello unido al gusto por los pequeños detalles, por lo próximo, algo que Josep María Esquirol, con claras alusiones existencialistas, ha concretado en lo que ha denominado la *resistencia íntima*. Una resistencia del significado, del sentido, de letra minúscula, como respuesta al abismo. «La vida, disfrutando de la vida» (Esquirol, 2018: 74). Una resistencia hogareña, de vecindad y cercanía, donde sin duda podríamos *cultivar* nuestra huerta con mucho mimo, aceptando el presente, que no simplemente el instante –recordemos la *estaca del instante* que, según Nietzsche, ataba al animal–. Lo más profundo, también nos dice, reside en lo más cercano, y de ello emerge la *confianza* en el «ir tirando» (ibíd.: 75). Una *confianza* –esperanza firme– paradójicamente *desesperanzada*.

## 5. ¡ABANDONAD TODA ESPERANZA!

No, no entramos al infierno; tan sólo volvemos al terreno pedagógico. Como puede observarse, la ponencia aboga por una educación para la indignación, el compromiso y la *esperanza*. En estas líneas finales abogaré por una *pedagogía de la desesperación*.

¿Qué es, en verdad, la esperanza? El filósofo André Comte-Sponville se decanta por afirmar: «Toda esperanza es un deseo; pero no todo deseo es una esperanza» (Comte-Sponville, 2010: 31). Así, relacionando la felicidad con la pérdida de la esperanza, nos dice: «Esperar es desear sin gozar, sin saber y sin poder» (ibíd.: 36). Sin gozar, pues el placer siempre está por venir; sin saber, pues no hay esperanza sin incertidumbre; sin poder, pues escapa a nuestro control. No es raro, por tanto, que los estoicos consideraran la esperanza como una pasión, una debilidad, y no como una virtud.

Siguiendo el hilo, y aceptando que estos tres componentes escapan de la esperanza por definición, ¿cómo no abogar por una pedagogía *desesperanzada*, o de la *desesperación*, que nos ayude a encontrar el sentido a nuestras vidas aquí y ahora, en este Reino del presente?

Siendo honestos, hemos de matizar el título de este apartado, pues abandonar *toda* esperanza, por no ser humano, sería imposible. El propio Comte-Sponville lo acepta:

No se trata de prohibirse esperar: se trata de aprender a pensar, a querer y amar [...] Aprendan mejor a desarrollar su parte de sabiduría, de *potencia* [y no de carencia, tal y como acepta el deseo Platón], como diría Spinoza, es decir, de conocimiento, de acción y de amor [...] aprendan a pensar, aprendan a querer un poco más y a amar un poco mejor (ibíd.: 50-51).

Bajo estas premisas, es inevitable relacionar el placer, el conocimiento y la acción con los tres pilares clásicos de Pestalozzi: Corazón, Cabeza y Mano, respectivamente. Algo que en otro momento también debatimos (González-Geraldo y Jover, 2011; Jover y González-Geraldo, 2013) y cuyas implicaciones quizá pudieran ampliarse en otro foro, en otro momento.

De momento, bástenos este breve periplo filosófico para concretar ciertos aspectos educativos que no son ajenos al sentido ético que subyace a cualquier vida, pues todas, tras los recodos de los sinsentidos, tienen valor. En el párrafo final de su ensayo, William James nos dice: «Believe that life *is* worth living, and your belief will help create de fact» (1895: 24). Una *creencia* que subyace a toda esperanza, y que quizá explica por qué lo único que se quedó dentro de la caja de Pandora fue, precisamente, la esperanza.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMUS, A. (1973). *El mito de Sísifo*. Losada: Buenos Aires.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2010). *La felicidad, desesperadamente*. Barcelona: Paidós.
- ESQUIROL, J.M. (2018). *La Resistencia íntima*. Acantilado: Barcelona.
- GONZÁLEZ-GERALDO, J.L. y JOVER, G. (2011). «De la sociedad de la información a la sociedad de la sabiduría: reflexiones desde la sociedad del conocimiento». Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Barcelona.
- HAN, B.C. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder: Barcelona.
- JAMES, W. (1895). «Is life worth living?». *International Journal of Ethics*, 1, 1-24.
- JOVER, G. y GONZÁLEZ-GERALDO, J.L. (2013). «Recreación del Espacio Europeo de Educación Superior en el horizonte de la sociedad de la sabiduría: hacia un nuevo escenario docente». *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 5-24.
- MARTÍNEZ, M. *et al.* (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- MALLOCK, W.H. (1880). *Is life worth living?* Nueva York: Putnam's Sons.
- MELVILLE, H. (2007). *Bartleby el escribiente*. Nórdica: Madrid. [Original de 1853].
- SARTRE, J.P. (1946). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Losada.
- VOLTAIRE. (1759). *Cándido o el optimismo*. Barcelona: Edhasa [editorial de 2004].
- ZAPFFE, P.W. (2004). «The Last Messiah». *Philosophy Now*, 45, 35-39. [Original de 1933].

# LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO COMO COMPROMISO PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE

ITAHISA PÉREZ PÉREZ  
*Universidad Pablo de Olavide*

## RESUMEN

Cuando hablamos de desarrollo nos vienen, inevitablemente, palabras claves como son los desequilibrios, las desigualdades sociales, ricos y pobres, sensibilización, justicia social, etc. Y referirnos a desarrollo sostenible implica, además, un mejoramiento económico, con respaldo político, que vele por la calidad de vida y bienestar de la ciudadanía. Para que avancemos hacia un modelo sostenible, responsable y consciente, es necesario que trabajemos desde los valores cívicos, la ética y la responsabilidad social corporativa. Por ello, consideramos necesario fortalecer procesos metodológicos orientados hacia la educación para el desarrollo como modelo de compromiso para la sostenibilidad integral.

**PALABRAS CLAVE:** educación para el desarrollo, animación sociocultural, desarrollo sostenible, participación.

«Allá donde terminan los servicios y las facilidades  
asociadas normalmente a una ciudad moderna,  
viven millones de seres humanos  
al margen de las sociedades dominantes».

Larissa LOMNITZ

## 1. DE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO A LA SOSTENIBILIDAD

Los acontecimientos históricos que tuvieron lugar desde el siglo v con el feudalismo, pasando por el 1500 al mercantilismo, la revolución industrial de 1750, el periodo entre guerras de 1919 a 1939, la edad de oro del capitalismo en los años 50-80, las décadas neoliberales entre 1980 y 2000 y el extraño siglo XXI, son algunos precedentes claves del desarrollo (Pérez-Pérez, 2013).

El primer teórico del desarrollo fue Rostow<sup>1</sup>, con su Teoría de la Modernización de 1961, donde entiende el desarrollo como el trayecto que existe entre el

---

<sup>1</sup> Walt Whitman Rostow fue un historiador de la economía y creador de la teoría de las etapas de crecimiento y del desarrollo económico por etapas.

estado de subdesarrollo y el momento de los países desarrollados, marcado por una evolución en la industrialización (Pérez-Pérez, 2016: 198).

Según Rostow (1960, en Aceves, Estay, Noguera y Sánchez, 2010: 52):

Es posible clasificar todas las sociedades, teniendo en cuenta sus aspectos económicos, en cinco categorías: sociedad tradicional, precondiciones para el despegue hacia un crecimiento autosostenido, camino hacia la madurez y etapa de alto consumo... Estas etapas no son solo descriptivas; no son una mera forma de generalizar las observaciones de ciertos hechos sobre la secuencia del desarrollo en sociedades modernas, sino que tienen su propia lógica interna y continuidad. Estas etapas constituyen finalmente tanto una teoría sobre el crecimiento económico como una teoría más general (aunque todavía muy parcial) de toda la historia moderna.

En primer lugar, nos encontramos con la Teoría de Modernización del Estado, que entiende el desarrollo como crecimiento económico, es decir, aumento del producto interior bruto (PIB). Un incremento del PIB puede producir una ilusión monetaria obteniéndose, con esta lógica desarrollista, la creación de los nortes (reproducir culturas de los países del centro) dentro del sur. En segundo lugar, la Teoría Económica del Crecimiento, centrada en el *Modelo de Solow*, se concentra en la acumulación de capital como fuente endógena de crecimiento, siendo importante porque especifica qué factores han de afectar a los niveles de las series y qué factores a sus tasas de crecimiento. La tercera Teoría, la de la Sostenibilidad, plantea el hecho de crecer económicamente considerando al recurso natural. Se incorporan los recursos naturales de esta manera existiendo, a mayor innovación tecnológica, menos daño a los recursos naturales. Surge el concepto «sostenibilidad» en términos medioambientales al intentar integrar a éste como parte de la economía (Pérez-Pérez, 2016: 199).

La primera definición de «desarrollo sostenible» aparece en el Informe Brundtland, en Oxford, entendiéndolo como «el desarrollo que satisface las necesidades actuales de las personas sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las suyas» (Naciones Unidas, 1987: 200). A partir de aquí surgen dos corrientes teóricas, la economía ambiental, que incorpora el medio ambiente como objeto de estudio, centrandolo su análisis en la escasez y los bienes se valoran según su abundancia; y la teoría ecológica, donde prima el medio ambiente, como ciencia de la naturaleza.

## 2. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: EL CAMINO PARA LA SOSTENIBILIDAD

Definir educación para el desarrollo (EpD) nos sumerge en un apasionante debate político-cultural-educativo, con fuerte influencia de los movimientos sociales. Si partimos de su significado como construcción conceptual, debemos

señalar que nace en Europa y existe desde hace varios años. Durante este tiempo ha dado sentido a las acciones de las ONG y está indisolublemente unida a la evolución de las teorías y prácticas del desarrollo.

Según Djeakoumar (2001, en Pérez-Pérez, 2013: 38), la EpD

debe conducir a la toma de conciencia de las desigualdades planetarias en la distribución de la riqueza y del poder. Debe permitir a cada individuo tener las claves de su propio desarrollo dentro de la sociedad en que se halla. Permite relacionar los contenidos académicos con la formación personal para que cada persona tenga la posibilidad de participar en el desarrollo de su entorno y comprender los vínculos entre la realidad global y el desarrollo local.

Resaltando de esta definición palabras claves como «conciencia», «propio desarrollo», «relacionar», «participar», «comprender» podemos observar cómo la educación para el desarrollo supone un paso más aparte del asistencialismo; implica un proceso a medio-largo plazo de conciencia, reflexión, crítica y autonomía, que parte del análisis de las causas de dicha situación hacia una visión prospectiva.

La educación para el desarrollo, como proceso educativo, implica los cuatro pilares de la educación que define Jacques Delors<sup>2</sup>: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Consiste en tener una comprensión global del problema o situación, así como una comprensión social a través de la cual vamos a lograr un cambio social para, en definitiva, fomentar la formación integral del individuo. Según Llopis (1995: 136), la educación para el desarrollo «supone un proyecto global, político, económico, cultural y educativo, tanto a nivel de información de la opinión pública [...] como de formación, para ayudar a que cada persona sea sujeto de su propia historia».

Debemos poseer conocimiento, pero además es imprescindible comportarse de manera cordial, favoreciendo el entendimiento, la empatía, la valoración positiva, la aceptación de las demás culturas, planteamientos, análisis y valoraciones. Es decir, se necesita tomar conciencia e interiorizar los principios del desarrollo y la sostenibilidad porque, como señala Dewey, sólo se aprende haciendo *learning by doing* (Kendriek, 1987; Leahy, 1996). Sin embargo, la educación, en general, también juega un papel fundamental en la educación hacia el desarrollo sostenible, ya que «tiene una responsabilidad transversal en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible» (Carrillo Flores, Prats Gil y Prieto Egado, 2018: 16).

---

<sup>2</sup> Jacques Delors presidió la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, donde se presenta el Informe a la UNESCO denominado «La Educación encierra un tesoro» (1996).

### 3. HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Carrillo Flores, Prats Gil y Prieto Egido (2018) señalan que debemos trabajar sobre los cimientos de una pedagogía ética que, «desde un enfoque de derechos humanos, orienta procesos educativos plurales para un desarrollo sostenible». Para ello es necesario que fortalezcamos las bases de esos cimientos en el respeto y «singularidad de una voz autorizada, de un discurso en nombre propio, de su activismo focalizado en un centro de interés» (Ibid., p. 20). Y, sobre estos principios, se orienta la educación para el desarrollo, entendida como

un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, con el fin de construir una sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas, económicas y sociales (CONGD, 2005: 6).

Para finalizar, consideramos importante resaltar la conceptualización que realiza Ortega Carpio (2006) sobre la educación para el desarrollo entendiéndola como aquel «proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible» (15).

Es necesario trabajar desde este enfoque metodológico para concienciar a la ciudadanía sobre la importancia del buen vivir, fortaleciendo alianzas con actores, tanto gubernamentales como no gubernamentales, desde la responsabilidad social corporativa de integrar la educación para el desarrollo en la sociedad civil, trabajando conjuntamente hacia un modelo ético sostenible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVES, L; ESTAY, J; NOGUERA, P; y SÁNCHEZ, E. (2010). *Realidades y debates sobre el desarrollo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CARRILLO FLORES, I; PRATS GIL, E; y PRIETO EGIDO, M. (2018). «Una pedagogía ética para un desarrollo sostenible», en *XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Educación en la Sociedad de Conocimiento y Desarrollo Sostenible*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- NACIONES UNIDAS (1987). Informe Brundtland. *Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*.
- ORTEGA CARPIO, M.ªL. (2006). «Construyendo una ciudadanía global. Borrador para el Balance de 1996-2006», *III Congreso de Educación para el Desarrollo*, Vitoria-Gasteiz.
- PÉREZ-PÉREZ, I. (2016). «La Educación para el desarrollo: claves para su comprensión». *Revista educación y desarrollo social*, 10 (2), 196-215. DOI: [org/10/18359/reds.1829](https://doi.org/10.18359/reds.1829).
- PÉREZ-PÉREZ, I. (2013). *Conocimientos y prácticas de riesgo en VIH/SIDA. Una estrategia de cooperación en Educación para el desarrollo en Nicaragua*. Tesis doctoral (no publicada). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- RIST, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: IUDC-La Catarata.
- ROSTOW, W.W. (1960). *The Stages of Economic Growth, A Non-Communist Manifesto*. Londres: Cambridge University Press.



# SOSTENIBILIDAD E INSTITUCIONALIZACIÓN CAUTELOSA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD<sup>1</sup>

MIGUEL A. SANTOS REGO

M. MAR LORENZO MOLEDO

ALEXANDRE SOTELINO LOSADA

*GI-Esulca. Universidade de Santiago de Compostela*

## RESUMEN

El aprendizaje-servicio (ApS) ha surgido en los últimos años como un revulsivo en las dinámicas universitarias españolas, de tal manera que actualmente podemos encontrar proyectos que responden a esta metodología en un buen número de instituciones de educación superior. El objetivo de esta adenda es abogar por una institucionalización, que ha de ser gradual y con los suficientes controles de calidad, del aprendizaje-servicio en las universidades, con el convencimiento de que puede representar un revulsivo de formación e innovación sostenida, movilizándolo cambios razonables en los programas académicos e incentivando más y mejor relación entre profesores, estudiantes y entidades comunitarias de todo tipo.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje-servicio, sostenibilidad, educación superior, educación cívica, cambio social.

## 1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad en permanente mutación e inmersos en un mundo cada vez más globalizado, la adquisición de valores, habilidades y actitudes de corte cívico, relacional e intercultural se va percibiendo como una necesidad para el afrontamiento de nuevas realidades sociales y laborales. A esos efectos, los sustantivos «avance» y «crecimiento» deben ser utilizados desde una perspectiva responsable y, por supuesto, con una visión claramente sostenible. Para ello, las universidades han de liderar la arquitectura de un nuevo modelo social, capaz de cuidar el bienestar y no perjudicar el medio ambiente.

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación de convocatoria competitiva del Ministerio de Economía y Competitividad, en el marco del Programa Estatal de I+D+i Retos de la Sociedad: «Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes» (EDU2013-41687-R), cofinanciado con Fondos Feder.



En cualquier caso, son muchas las instancias (incluidas las propiamente económicas y los *think tanks* más influyentes) que coinciden en la urgencia de crear y fortalecer más vínculos universidad-sociedad civil, de tal modo que podamos retroalimentar positivamente en ambos sentidos las enormes posibilidades de su conjunción estratégica. Esa relación deviene incluso fundamental en lo que tantos universitarios valoran, fácticamente, por encima de todo, cual es la función investigadora de la institución, ya que la realidad de la que parte y a la que después traslada los resultados es, por lo común, la más inmediata (Sotelino, Mella y Varela, 2015). Y de la misma manera, la sociedad debe ver en la universidad una institución que puede ayudar a mejorar y construir la sociedad civil (Santos Rego y Lorenzo, 2007). En definitiva, las universidades tienen la oportunidad de convertirse en una fuerza motriz capaz de aportar más claridad para un futuro cuya viabilidad pasa por reconstruir los equilibrios entre recursos y uso del medio.

Pues bien, como sabemos en este seminario, el aprendizaje-servicio se puede justificar como una metodología que aúna en un único proyecto las tres funciones más sustantivas de la universidad: formación, investigación y servicio a la sociedad (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015). Tal vez sea esta una ventaja a tener en cuenta cuando nos preguntamos por la actual e inusitada presencia del aprendizaje-servicio en muchos centros españoles de educación superior, marcando registros ciertamente altos en el concierto de las universidades europeas.

No puede extrañar, entonces, que una de las tendencias en la gestión del asunto pase, inevitablemente, por una sistemática de ideas, y consiguiente debate, acerca de su institucionalización en los campus. Naturalmente, la evolución del aprendizaje-servicio como metodología de uso y, hasta cierto punto, como programa de acción pedagógica en el complejo universitario de nuestro país está sujeta a la diversidad de coyunturas en cada caso, donde la marca diferencial no es otra que la existencia de masa crítica en centros y departamentos, amén de la disposición favorable en los equipos de gobierno.

Con todo, lo que pretendemos es abogar por una institucionalización, que ha de ser gradual y con los suficientes controles de calidad, del aprendizaje-servicio en las universidades, con el convencimiento de que puede representar un revulsivo de formación e innovación sostenida, movilizándolo cambios razonables en los programas académicos e incentivando más y mejor relación entre profesores, estudiantes y entidades comunitarias de todo tipo. Adicionalmente, la consecuencia que se busca es un aprendizaje más significativo, que ha de conllevar profesionales reflexivos y conscientes de su responsabilidad social, esto es, comprometidos con la sostenibilidad.

## 2. APRENDIZAJE-SERVICIO. CRECER CON CAUTELA

Es un hecho que en la última década, la metodología del aprendizaje-servicio ha ido creciendo en las universidades españolas, dando lugar a numerosos proyectos e iniciativas de variado alcance académico y social. Para muestra ahí están las nueve ediciones del Congreso Nacional de Aprendizaje-Servicio, cumplidas precisamente este 2018 en Madrid. El volumen de contribuciones, acrecentado con los eventos celebrados en Santiago de Compostela (2016) y Sevilla (2017), procedentes de decenas de facultades y otros centros universitarios pertenecientes a todas las grandes áreas de conocimiento, pone de manifiesto la audiencia generada por el aprendizaje-servicio a nuestro alrededor. Otro indicador bien visible en el referido crecimiento se asocia al considerable número de publicaciones en forma de libros, capítulos de libro y, por supuesto, de artículos en revistas científicas, y no solo del ámbito educativo y/o pedagógico.

Tal realidad, perfectamente cuantificable, puede ser motivo de celebración, pero también ha de serlo de cautela y, en cierta medida, de preocupación, ya que es una ingenuidad dejarse llevar, analíticamente hablando, por una apariencia de éxito cuando sabemos del aprovechamiento táctico que se está dando sobre el terreno.

La primera de las dificultades reside en la identificación como aprendizaje-servicio de cualquier iniciativa que implique servicio comunitario, o aprendizaje práctico. Es así como acostumbran a representarse no pocas confusiones con los proyectos de voluntariado, o incluso con las prácticas curriculares de las diferentes titulaciones.

La segunda tampoco es menos inquietante, a saber, nuestro fundado temor a que el aprendizaje-servicio tenga un recorrido parejo al de una moda académica, mediáticamente auspiciada por rutilantes presentaciones, pero sin la preparación ni los recursos indispensables para la activación pedagógica y social de la metodología mediante los oportunos conciertos universidad-comunidad.

Y, finalmente, la tercera apunta, precisamente, a la calidad de los proyectos. Contamos, por supuesto, con una legión de datos que dan cuenta de las ganancias que los estudiantes pueden experimentar en su aprendizaje, y en sus destrezas sociales, cuando tienen la suerte de participar, con buen diseño y orientación, en unas iniciativas de este fuste. Pero, naturalmente, es imprescindible reconocer, máxime si tenemos experiencia directa en el campo, que no todos los proyectos son académica, social y pedagógicamente solventes (Sotelino, Santos Rego y Lorenzo, 2016).

En definitiva, *ahora y aquí*, el avance del aprendizaje-servicio en las universidades españolas es un hecho, más constatable en términos cuantitativos que cualitativos, por lo cual la auténtica divisa de su permanencia y sostenibilidad dependerá de una cultura de la evaluación de la calidad en el seno de las mismas universidades, junto con procesos de formación que no olviden la importancia del papel que juegan las organizaciones comunitarias en esta dinámica de formación.

### 3. INSTITUCIONALIZAR EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: GRADUALIDAD Y SOSTENIBILIDAD

El enlace entre educación superior y desarrollo sostenible no es lineal, y tampoco tan directo como pudiera parecer a primera vista. Como decíamos hace más de un sexenio (Santos Rego, 2011), tampoco se puede aducir desde esquemas o moldes de interpretación establecidos, pues sus trazos relacionales presentan características propias, en función del contexto, del área de conocimiento y, por supuesto, del enfoque que se privilegie a la hora de situar en perspectiva global o local la reciprocidad de sus efectos y consecuencias. Aun así, debido, precisamente, a la sinuosidad de los cauces que los conectan, se hace cada vez más necesario su estudio, especialmente cuando organismos internacionales y comunidad científica solicitan respuestas (políticas, técnicas...) a la altura de los retos de sostenibilidad que se plantean en la educación.

Ya nos hemos referido al aprendizaje-servicio como una oportunidad de formación en una dimensión holística, toda vez que permite abarcar sensibilidades y emociones, llegando incluso a la misma conciencia de los futuros egresados como seres eminentemente sociales. Creemos, desde luego, que los motivos por los que el aprendizaje-servicio está encontrando acomodo en la universidad son lo suficientemente fuertes como para justificar un esfuerzo de institucionalización, gradual y con criterio, pensando en el logro de más desarrollo sostenible (Santos Rego y Lorenzo, 2018).

Pero también nos parece que el aprendizaje-servicio puede ser visto, si se nos permite la expresión, como una oportunidad para que la universidad lave en cierto modo su imagen e intente afrontar sin complejos las críticas que ha venido recibiendo. En este sentido, Kezar y Rhoads (2001) presuponen que la expansión del aprendizaje-servicio en los últimos años puede interpretarse como una reacción de la educación superior a tres críticas sustantivas: carencias de un currículo poco relevante para la vida real, escaso compromiso del profesorado con la calidad de la docencia frente a la investigación, y falta de respuesta adecuada de la institución, y del profesorado, a los intereses generales de la comunidad.

Atendiendo a este argumentario, cabe señalar que el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio ha de obedecer a un compromiso entre instancias académicas y comunitarias, y más si lo que buscamos es una implementación que pueda aspirar a una cierta permanencia en la universidad. Lo cual será posible si se apoya en dos elementos interconectados: la convicción de la universidad, de sus órganos y estructuras de gobierno, de que el aprendizaje-servicio contribuye a desarrollar sus funciones en docencia, investigación y responsabilidad social; y la del profesorado, consciente de que puede tratarse de una metodología apropiada para la mejora de su cometido educativo (Santos Rego y Lorenzo, 2018).

#### 4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El aprendizaje-servicio ha surgido como enfoque socialmente funcional y educacionalmente pragmático, sin duda influenciado por una figura central de la filosofía de la educación, John Dewey, cuyas ideas no se limitan a expresar una consigna epistemológica (*learning by doing*) para las escuelas primarias y secundarias. Por medio de la llamada «misión cívica» de la universidad, este esquema se extendió a la educación superior (Jacoby, 2009). El fondo de la filosofía educativa en los EE.UU. comprende el hecho de que la finalidad del sistema de la educación es que los estudiantes adquieran los conocimientos disciplinares (matemáticas, idiomas, biología, etc.) y se conviertan en ciudadanos democráticos, capaces de resolver los problemas por sí mismos y participar en la mejora de su comunidad (Santos Rego, 2013).

Si somos capaces de proceder con un esquema de institucionalización efectivamente gradual, cuidando la calidad de las dinámicas de aprendizaje-servicio en el seno de las universidades, estaremos contribuyendo a motivar al profesorado con predisposición favorable a poner en marcha estos proyectos, al contar con un soporte que avala y contribuye a su implantación. Lo que, en última instancia, se debe traducir en una mejora de la formación del alumnado, con más desarrollo de un pensamiento divergente y crítico en el marco de una nueva era donde los objetivos de la ciencia no pueden dejar de lado la sostenibilidad ambiental (Pearce, 2009; McDonald, 2011; Vazquez Verdera, 2015).

En definitiva, si nos proponemos un proceso de institucionalización sensato y basado en evidencias, el aprendizaje-servicio contribuirá a renovar las posibilidades de una universidad mejor preparada para formar a los estudiantes del siglo XXI. Tanto en sus componentes académicos como en otros de alcance cívico-moral (Martínez, 2008). Es una oportunidad para un cambio sin riesgos, por más que exija implicación y compromiso ante los desafíos educativos en el seno de las universidades. Que no son pocos en un mundo conectado, pero donde el aprendizaje en profundidad continuará siendo pieza clave de transformación individual y social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JACOBY, B. (1996). «Service-learning in today's higher education», en JACOBY, B. y ASOC. (eds.), *Service-learning in higher education: concepts and practices*. San Francisco: CA, Jossey Bass, 3-25.
- KEZAR, A. y RHOADS, R.A. (2001). «The dynamic tensions of service learning in higher education». *The Journal of Higher Education*, 72 (2), 148-171.
- MARTÍNEZ, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- MCDONALD, T. (2011). *Social Responsibility and Sustainability: Multidisciplinary Perspectives Through Service Learning (Service Learning for Civic Engagement Series)*. Sterling: Stylus Publishing.
- PEARCE, J.M. (2009). «Appropedia as a Tool for Service Learning in sustainable development». *Journal of Education for Sustainable Development*, 3 (1), 45-43.
- SANTOS REGO, M.A. (2011). «Sostenibilidad y Educación Intercultural. El Cambio de Perspectiva». *Bordón*, 63 (4), 123-135.
- SANTOS REGO, M.A. (2013). «¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica». *Revista de Educación*, 361, 565-590.
- SANTOS REGO, M.A. y LORENZO, M. (eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- SANTOS REGO, M.A. y LORENZO, M. (2007). *Universidade e construción da sociedade civil en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais.
- SANTOS REGO, M.A.; SOTELINO, A. y LORENZO, M. (2015). *Aprendizaje Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro. Vigo.
- SOTELINO, A., MELLA, I. y VARELA, C. (2015). «Aprendizaje-Servicio, docencia e implicación social del profesorado universitario. ¿Existe alguna relación?». *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 12, 24-28.
- SOTELINO, A.; SANTOS REGO, M A. y LORENZO, M. (2016). «Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo». *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-248.
- VÁZQUEZ VERDERA, V. (2015). «El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad». *Foro de Educación*, 19, 193-212.

# LA EDUCACIÓN COMO BASE DE UNA CIUDADANÍA SOSTENIBLE

ROBERTO SANZ PONCE  
*Universidad Católica de Valencia*

## RESUMEN

Existen numerosas evidencias de la necesidad de desarrollar una sociedad sostenible, si se quiere mantener la calidad de vida actual. Aunque también es necesario que esa realidad de vida llegue a todos los sectores de la sociedad (2.º, 3.º y 4.º mundo). La educación es la mejor herramienta conocida para conseguir estos objetivos. La formación de un «ciudadano de sostenibilidad» preocupado por los otros y por el medioambiente se antoja como la única solución posible. De esta manera, la implementación de una serie de valores y competencias de ciudadanía sostenible nos puede permitir alcanzar un mundo mejor para todos.

PALABRAS CLAVE: educación, ciudadanía sostenible, sostenibilidad, escuela.

## 1. INTRODUCCIÓN

*Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (Bokova, 2015) plantea tres preguntas esenciales. «¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI? ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social? [y] ¿Cómo debería organizarse el aprendizaje?» (3).

Para responder a las dos primeras, debemos analizar los diferentes cambios ocurridos en los últimos tiempos. El desarrollo de la sociedad del conocimiento, la división mundial de la riqueza, la necesidad del cuidado de la casa común o el avance de las tecnologías de la información y de la comunicación precisan de un replanteamiento del sentido de la escuela (Hargreaves, 2012). Sus fines han estado relacionados con la adquisición de conocimientos, pero la escuela y la educación se enfrentan actualmente a retos mucho más serios. La educación tiene la necesidad de formar un nuevo ciudadano mundial, desde una sensibilidad hacia la sostenibilidad social, económica, ecológica y política.

Un 29% de la población total del planeta que acapara el 97% de la riqueza mundial, el avance de los fanatismos e intolerancias en todas las partes del mundo, la destrucción del medioambiente en aras del beneficio económico... han llevado a la Unión Europea a establecer líneas de actuación preferentes en referencia a la educación. Líneas que aspiran a educar una ciudadanía comprometida, preocupada y sostenible. La Declaración de París (European Commission, 2016) y el Comunicado del Parlamento Europeo al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (Comisión Europea, 2017) son un claro

ejemplo del compromiso por garantizar que todos los estudiantes adquieran las competencias cívicas, sociales e interculturales, promuevan valores democráticos y derechos fundamentales, así como una ciudadanía activa, mediante la atención a la diversidad –fundamentalmente a los más necesitados–, el respeto a la dignidad humana y la concreción de unos valores comunes y compartidos.

La educación para la ciudadanía se convierte así en un propósito moral (Fullan, 2002; Hargreaves, 2012). Esta educación requiere de un cambio en el clima y en la organización del centro y del aula, que permita a los alumnos expresar su voz (Rudduck & Flutter, 2007), responsabilizarse de su propio aprendizaje; vivenciar los valores democráticos (Dewey, 2004), adquirir autonomía, libertad y responsabilidad; para lo cual los docentes deben convertirse en verdaderos modelos de conducta y comportamiento ético (Puig & Morales, 2015). Por tanto, se debe «aprender el oficio de la ciudadanía» (Llano, 2007: 100). Chomsky (2012), de manera tal vez injusta, plantea que «si una escuela tiene que imponer la enseñanza de los principios democráticos, hay razón para sospechar; cuanto más antidemocrática resulta ser una escuela, más necesidad siente de enseñar los ideales de la democracia» (35). Obviamente, no estando de acuerdo con esta afirmación, sí que al menos debería servirnos para la reflexión. No pocas veces la escuela se convierte en el primer eslabón de discriminación y de segregación.

¿Para qué debe preparar entonces la escuela? ¿Una escuela que instruya o una escuela que eduque? Las Naciones Unidas afirmaban que la educación debe perseguir la libertad, la justicia y la paz en el mundo, a través del desarrollo de la dignidad de todas las personas (Fukuda-Parr, 2004), debe enseñar a vivir y a convivir con los demás (Delors, 1996), debe propiciar la igualdad de derechos y la justicia social, la solidaridad y los principios básicos para la ciudadanía (Bokova, 2015; Naval, Fuentes & Quintanilla, 2017). Morin (2015), en esa línea, afirmaba que la educación produce ciudadanos. Los ciudadanos producen democracia. Y la democracia favorece y permite una educación que forme ciudadanos. Ese triángulo: educación-ciudadanos-democracia, debe, en la actualidad, añadir una nueva dimensión: sostenibilidad. La educación no solo debe formar ciudadanos que formen a su vez democracia, sino que además esta debe estar sustentada en principios y valores de la sostenibilidad. Debe cimentarse en el cuidado del medioambiente, en la erradicación de la pobreza, en el crecimiento económico sostenible, en el respeto a la dignidad de todas las personas y en el reconocimiento de los derechos humanos.

## 2. LOS VALORES DE LA SOSTENIBILIDAD

El citado Informe de la UNESCO (Bokova, 2015) define la sostenibilidad como la acción responsable de individuos y sociedades con miras a un futuro mejor para todos, donde el desarrollo socioeconómico responda a imperativos de justicia social y de gestión ambiental. Por tanto, la sostenibilidad, así entendida,

transciende el simple respeto al medioambiente e incluye la desaparición de la pobreza, la equidad entre sexos, la promoción de la salud, la transformación rural, los derechos humanos, la comprensión cultural y la paz, la producción y el consumo responsables, el respeto a la diversidad cultural y el acceso, en igualdad de oportunidades, a las tecnologías de la información y comunicación.

Bajo este propósito, las Naciones Unidas (UNESCO, 2017) intensifican sus esfuerzos con el deseo de erradicar la pobreza en todas sus formas, reducir la desigualdad entre las personas y los pueblos y luchar contra el cambio climático. La directora general de la UNESCO marca el siguiente desafío a la educación:

Se necesita un cambio fundamental en la forma en que pensamos sobre el rol de la educación en el desarrollo mundial, porque tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro planeta... Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de estar a la par de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI, y de promover los tipos correctos de valores y habilidades que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica juntos (UNESCO, 2017: 7).

Entre estos valores para un crecimiento sostenible e inclusivo (Sanz, Peris y Escámez, 2018), que permita el desarrollo de «ciudadanos de sostenibilidad», destaca por encima de todos la *dignidad*. Las personas tienen valor absoluto y no precio. Por ello, nadie está legitimado para hacerle daño físico o moral y, además, debemos tomar en serio sus metas y ayudarles a alcanzarlas.

El *respeto* y la *igualdad* también son valores para la sostenibilidad. A las instituciones políticas se les exige la protección de los derechos políticos de participación y expresión y, sobre todo, de los derechos humanos de segunda generación: educación, atención sanitaria, trabajo, vivienda, desempleo, asistencia en la vulnerabilidad. La *justicia social*, el cuidado de la *diversidad cultural y social*, la *solidaridad* y la *responsabilidad* son valores necesarios para atender el bienestar de todos, independientemente del lugar de nacimiento, clase social o capacidades. Un mundo sostenible es un mundo que atiende a todos sus ciudadanos.

Para que estos valores se puedan llevar a cabo, la educación debe implementar una serie de competencias clave para la sostenibilidad (UNESCO, 2017): *pensamiento sistémico*, para conocer y comprender las relaciones humanas/sociales/económicas/políticas; *anticipación*, para prever los escenarios futuros; *normativas*, para poder comprender los valores y normas que rigen nuestra acción; *estratégicas*, para desarrollar habilidades de innovación en beneficio de la sostenibilidad; *de colaboración*, para aprender y actuar con otros; *pensamiento crítico*, para cuestionar y reflexionar acerca del mundo; *autoconciencia*, para ser consciente de tu papel en el mundo; y *resolución de conflictos*, para saber resolver problemas de sostenibilidad.

Pero, a nivel institucional, también se deben acometer acciones. Nussbaum (2007) establece una serie de objetivos que pueden paliar las desigualdades y



desarrollar las capacidades entre la población. Entre estas destacan: 3) las naciones prósperas tienen la responsabilidad de dar una porción sustancial de su PIB a otras naciones más pobres; 4) las grandes empresas multinacionales tienen responsabilidades a la hora de promover las capacidades humanas en las regiones en las que operan; 5) las principales estructuras del orden económico mundial deben estar diseñadas de tal modo que sean justas con los países pobres y en vías de desarrollo; 7) todas las instituciones y (la mayoría de) los individuos deberían prestar especial atención a los problemas de los desfavorecidos en cada nación y en todas las naciones; y 10) todas las instituciones y todos los individuos tienen la responsabilidad de promover la educación como clave para dar oportunidades a las personas desfavorecidas actualmente.

### 3. CONCLUSIONES

Existe una situación de emergencia, humana y ambiental, que precisa de un giro radical en la concepción del mundo. El mundo actual no es sostenible en ninguna de sus dimensiones, ni social ni económica ni ecológica ni política. Por ello, la formación de «ciudadanos de sostenibilidad» es una necesidad, un imperativo moral. «Los niños/as no son ciudadanos/as del futuro, sino ciudadanos/as del presente [...], la mejor manera de formales es empezar por considerarles y tratarles como ciudadanos de verdad y no como embriones de ciudadanos» (Novella *et al.*, 2013: 93-94). El planeta y la gente que lo habita ya no pueden esperar más. Desigualdades, trato vejatorio a personas, cambio climático, guerras, hambre... no pueden ser simplemente eslóganes de protesta y denuncia, ha llegado el momento de actuar, de despertar moralmente a la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOKOVA, I. (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- COMISIÓN EUROPEA (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. «Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura»*. Gotemburgo: Publicaciones de la Oficina de la Unión Europea.
- CHOMSKY, N. (2012). *La (des)educación*. Barcelona: Austral.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- EUROPEAN COMMISSION (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FUKUDA-PARR, S. (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: PNUD.
- HARGREAVES, A. (2012). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- LLANO, A. (2007). «Humanismo cívico y formación ciudadana» (pp. 97-100), en NAVAL, C. & LASPALAS, J. (eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Navarra: Eunsa.
- MORIN, E. (2015). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- NAVAL, C.; FUENTES, J.L. & QUINTANILLA, I. (2017). «La educación para la ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas» (243-271), en HERNÁNDEZ PRADOS, M.<sup>a</sup> A. (coord.), *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*. Murcia: Edit.um.
- NOVELLA, A.M.; AGUD, I.; LLANA, A. & TRILLA, J. (2013). «El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil». *Bordón*, 65 (3), pp. 39-108.
- NUSSBAUM, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, M. & MORALES, J.A. (2015). «La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica». *Educación XXI*, 18 (1), pp. 259-282.

- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SANZ, R.; PERIS, J.A. y ESCÁMEZ, J. (2018). «The capabilities approach and values os sustainability: towards and inclusive Pedagogy». *Journal of Innovation & Knowledge*, 3, pp. 76-81.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.

# ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE PROPUESTA POR LA UE, BAJO CRITERIOS DE POLÍTICA EDUCATIVA SUPRANACIONAL

JAVIER M. VALLE  
*Universidad Autónoma de Madrid*

## RESUMEN

La adenda completa la ponencia con una visión sobre los planteamientos de la educación para el desarrollo sostenible que se presentan por parte de la Unión Europea, que también ha abordado esa cuestión y no se menciona en la ponencia. En efecto, la Unión Europea, con la promulgación de las *Competencias Clave* este mismo año de 2018 ha añadido un elemento referido al cuidado del medio ambiente y la sostenibilidad que tendrá amplia repercusión en los sistemas educativos de sus estados miembros. Una vez presentados esos planteamientos se intenta recoger una visión interpretativa integradora, al modo en que lo hace la disciplina de la educación supranacional.

PALABRAS CLAVE: educación supranacional, competencias clave, Unión Europea, metas 2021.

## 1. LA EDUCACIÓN SUPRANACIONAL COMO ELEMENTO DE ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ORGANISMOS SUPRANACIONALES

Cuando se abordan políticas en materia educativa provenientes de organismos internacionales, como es el caso con que nos encontramos en la ponencia a la que se refiere esta adenda, pueden ayudar algunos planteamientos de análisis como los que surgen desde la educación supranacional (AA.VV, 2013; Valle, 2015).

Esa perspectiva, que poco a poco va tomando forma en diferentes trabajos (Diestro, 2011; Matarranz, 2017), culmina en un modelo gráfico que permite la interpretación de dichas políticas y que contiene una serie de elementos (Valle, 2006; Matarranz, 2017), tales como:

- a) La *misión* que persigue el organismo internacional en cuestión al desarrollar la política educativa que se propone.
- b) La *visión* que dibuja los planteamientos desde los cuales se considera necesaria esa política.
- c) La *finalidad* última que pretende y los *objetivos* que se busca alcanzar.
- d) El *marco axiológico* en el que debe encuadrarse esa política y que tiene que ver con los *valores*, los *principios* y los *intereses* del organismo concreto de que se

trate. En este punto resulta necesario distinguir claramente estos tres términos para hacer una interpretación adecuada de la política educativa que se trate. Desde la educación supranacional se entienden los *valores* como el marco de estimaciones positivas deseables que formula el organismo internacional en cuestión –que suele estar explícito en su normativa estatutaria de creación–; los *principios* como los mecanismos que se articulan para regular el funcionamiento de la institución; y los *intereses* como los beneficios que particularmente sacará el mencionado organismo internacional tras la puesta en marcha de la política en cuestión.

- e) Los *instrumentos* y *acciones* que se ponen en marcha con la política desarrollada, distinguiendo entre los primeros, que se refieren a estructuras necesarias para desarrollar la política, y los segundos, que están referidos a las materializaciones concretas que se despliegan.
- f) Y, por último, es necesario revisar el *paradigma* educativo que está latente en el diseño de la política que se pone en marcha.

Nos proponemos aplicar este modelo al análisis de la política de la Unión Europea en materia de educación para el desarrollo sostenible como complemento al brillante análisis que hace la ponencia de esa política en el caso de la Organización de Naciones Unidas.

## 2. PLANTEAMIENTOS DE LA UNIÓN EUROPEA EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Hace ya más de una década que la Unión Europea lanzó una normativa, con rango de Recomendación, como propuesta de *Competencias Clave* (UE, 2006) como currículo terminal transversal imprescindible para que todos los estudiantes de la Unión Europea alcanzasen el término de su escolaridad obligatoria con las herramientas básicas que les permitieran transitar con éxito en la sociedad del aprendizaje complejo propia de este siglo, caracterizada por su globalización, su digitalización y su multicultural. El objetivo de esas *Competencias Clave* es posibilitar tanto el desarrollo personal como la integración social y la mayor empleabilidad posible.

Hace apenas dos meses (en el momento de cerrar esta adenda) que la Unión ha hecho pública la actualización de esa *Recomendación* con un añadido de enorme interés: la inclusión de la sostenibilidad (esto es, un planteamiento claro de un desarrollo sostenible) en el marco de esas *Competencias Clave*.

En efecto, la *Competencia Clave* número 6, referida a la Competencia Cívica, se define como «the ability to act as responsible citizens and to fully participate in civic and social life, based on understanding of social, economic and political concepts and structures, as well as *global developments and sustainability*» (cursiva nuestra) (UE, 2018: 22).

Para cada *Competencia Clave*, como ya es habitual desde el constructo competencial que maneja la Unión Europea establecido en el año 2004 mediante el Marco Europeo de Referencia para las Competencias Clave (UE, 2004), se establece, además de una definición en términos de desempeños claros (como acabamos de presentar en el precedente párrafo), tres dimensiones de la competencia, que son los tres elementos fundamentales para que ese desempeño se pueda alcanzar. Esas tres dimensiones son los conocimientos que se precisan (dimensión cognitiva), las destrezas necesarias (dimensión instrumental) y las actitudes imprescindibles (dimensión actitudinal).

Si analizamos la propuesta de la UE en esta *Recomendación* del 2018 para la *Competencia Cívica* nos damos cuenta de que en las tres dimensiones de la misma se incluyen elementos relacionados con la sostenibilidad, lo que es lógico, ya que está en la misma definición de la competencia.

En materia de conocimientos se señala que

it includes knowledge of contemporary events, as well as a critical understanding of the main developments in national, European and world history. In addition, it includes an awareness of the aims, values and policies of social and political movements, as well as of sustainable systems, in particular climate and demographic change at the global level and their underlying causes. (UE, 2018: 22).

Todavía son más directas las alusiones al desarrollo sostenible en lo referido a las destrezas que se proponen: «Skills for citizenship competence relate to the ability to engage effectively with others in common or public interest, including the sustainable development of society» (UE, 2018: 23).

E, igualmente, los términos referidos a las actitudes son claros en relación con la sostenibilidad: «It includes support for social and cultural diversity, gender equality and social cohesion, sustainable lifestyles, promotion of culture of peace and non-violence, a readiness to respect the privacy of others, and to take responsibility for the environment (UE, 2018: 23).

Estos elementos, por sí solos, ya representan un aporte de enorme interés desde la UE a la educación para un desarrollo sostenible, ya que suponen elementos de concreción curricular que bien pueden incluirse perfectamente tanto en el currículo de la enseñanza básica como en cualquier plan de formación de profesorado.

En la propia *Recomendación* de la UE encontramos la justificación de esta inclusión de la sostenibilidad en el marco de la *competencia cívica*. Dice en su preámbulo:

Target 4.7 of the Sustainable Development Goals highlights the need to «ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a

culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development»<sup>14</sup>. UNESCO's Global Action Programme on Education for Sustainable Development affirms that education for sustainable development is an integral element of quality education and key enabler of all other Sustainable Development Goals. This aim is reflected in the revision of the Reference Framework. (UE, 2018: 6).

La alineación entre la Organización de Naciones Unidas y la Unión Europea respecto a la necesidad de una educación para el desarrollo sostenible se evidencia con clara nitidez.

Lo que cabe hacer ahora, y a eso dedicaremos el apartado siguiente, es procurar un análisis interpretativo de esa política educativa en relación con la sostenibilidad realizado desde los planteamientos de la educación supranacional que presentamos en el epígrafe primero de esta adenda.

### 3. PROPUESTA INTERPRETATIVA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE DESDE UNA PERSPECTIVA SUPRANACIONAL

Con el objeto de no hacer la adenda más extensa de lo preceptivo, y puesto que en el primer epígrafe de esta ponencia se explicaron los elementos del análisis interpretativo que iba a realizarse, se presenta aquí el modelo gráfico directamente como conclusiones de la adenda y se completará con unas breves reflexiones finales (ver figura 1).

Como reflexiones para cerrar la adenda queremos enfatizar el papel de la Unión Europea en la promoción de la educación para un desarrollo sostenible. Es destacable no sólo que está presente en su última propuesta de *Competencias Clave*, sino que lo está con un grado de alineación absoluto en torno a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible propuestos por la Organización de Naciones Unidas y analizados en la ponencia de referencia para nuestra adenda.

Por otra parte, la propuesta de la UE es una materialización que bien puede concretarse curricularmente en las escuelas, porque define los conocimientos, las destrezas y las actitudes que convendría desplegar en los estudiantes y puede ser también un referente para el diseño de planes de estudio de los grados de Maestro de educación infantil y primaria y el máster de Profesorado de secundaria, necesitados todos ellos como van a estar de una actualización inminente para responder precisamente a los compromisos españoles con estos objetivos para el desarrollo sostenible.

La propuesta de la UE es además una sugerencia motivadora para quienes plantean metodologías docentes innovadoras. Su articulación en torno a un enfoque competencial, muy validado desde la *Recomendación* de 2006 y que ya ha estado presente en la legislación española en las leyes de 2006 (LOE) y 2013

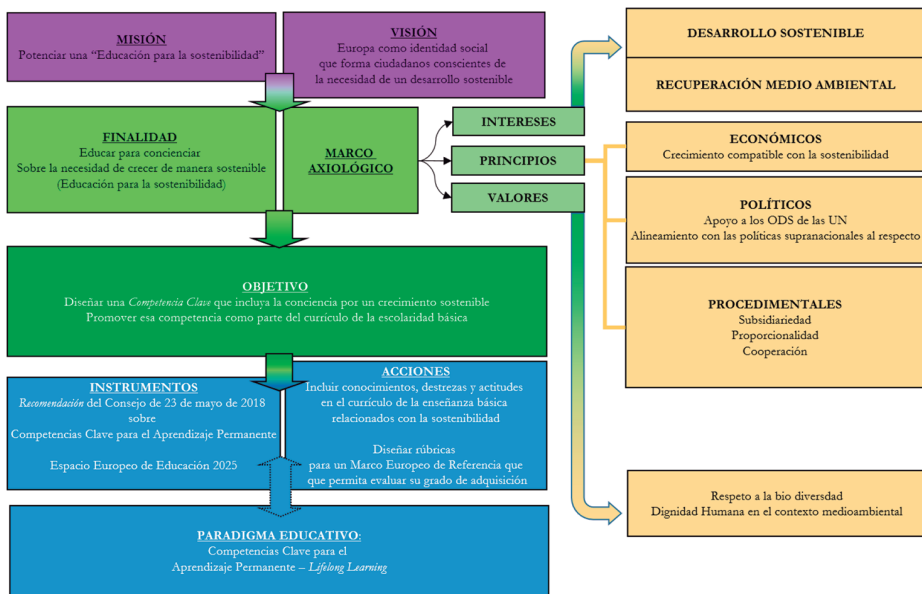


Figura 1.

(LOMCE), la hace viable en el marco de nuestro desarrollo curricular y ello en cualquiera de las autonomías del Estado.

Para terminar, es un planteamiento que sigue el alineamiento supranacional vigente desde los años 70 como paradigma educativo, el aprendizaje permanente (o *Lifelong Learning* en su acepción inglesa), al que también se hacía referencia en la ponencia y que, relacionado con el derecho a la educación, establece ahora un vínculo ineludible entre las personas que se educan y el respeto pleno al planeta en el que viven.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2013). «Política educativa supranacional: fundamentos y métodos». *JoSPoE*, núm. 1. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- DIESTRO, A. (2011). *La dimensión europea de la educación: análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- MATARRANZ, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea: Hacia el Espacio Europeo de Educación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- UE (2004). *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Brussels: European Commission: Working Group «B».
- UE (2006). «Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)». *Official Journal of the European Union*, 30.12.2006, L 394/10.
- UE (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, adopted by the Council at its 3617th meeting (9009/18). [En la fecha de cierre de esta agenda, la *Recomendación* aún no ha sido publicada en el *Diario Oficial de la Unión Europea*].
- VALLE, J.M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: MEC.
- VALLE, J.M. (ed.) (2015). «Educación Supranacional». *Bordón*, Vol. 67, núm. 1. Número monográfico.

¿ES LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO  
SOSTENIBLE (EDS) LA RESPUESTA  
A LA CRISIS SOCIOAMBIENTAL?:  
UNA REFLEXIÓN DESDE LA SOSPECHA

EDUARDO ROMERO SÁNCHEZ (COORD.) (*Universidad de Murcia*),  
DAVID LUQUE (*Universidad Rey Juan Carlos*)  
y PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA (*Universidad de Santiago de Compostela*)

---

XXXVII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO  
DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE  
Clara Barroso (coord.<sup>a</sup>)  
Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 11 al 14 de noviembre de 2018

ISBN: 978-84-15939-65-8



pp. 325-360

---



## RESUMEN

Una de las líneas discursivas de esta ponencia parte de la siguiente convicción: es posible que ya hayamos entrado en una fase de colapso o, cuando menos, de sobrepasamiento de la biosfera para suministrar los recursos vitales que nuestra subsistencia, y la de otras especies, requiere. Una situación crítica que deriva de nuestra incapacidad para equilibrar deseos y necesidades, producción y consumo, en consonancia con la capacidad natural de regeneración del planeta. En esta situación crítica cabe cuestionarse, desde el campo de la Teoría de la Educación, si las respuestas que se articulan en torno al concepto (hay quien hablaría de precepto) del desarrollo sostenible son las que la situación requiere y si la educación para el desarrollo sostenible es el enfoque o modelo educativo que esta coyuntura excepcional exige. Para ello, comenzamos realizando, en una primera parte, un análisis crítico del mismo concepto de desarrollo sostenible como eje de la política de desarrollo y enfoque aceptado de la respuesta educativa a la crisis socioambiental. Y finalizamos con una segunda parte más extensa, en la que abordamos, ya desde un planteamiento más constructivo, las implicaciones prácticas que plantea la educación ambiental en la actualidad desde tres ámbitos: la dimensión ética, la teoría curricular y los desplazamientos necesarios o propuestas alternativas que pueden plantearse en el modo actual de entender la educación ambiental.

**PALABRAS CLAVE:** educación ambiental, educación para el desarrollo sostenible, desarrollo sostenible, antropocentrismo, ecocentrismo y ética ecológica.

«La civilización consiste en dar a una cosa un nombre que no le corresponde y después soñar con el resultado. Y realmente el nombre falso y el sueño verdadero crean una nueva realidad».

Fernando PESSOA  
*Libro del desasosiego*

## INTRODUCCIÓN

¿Cómo vivimos?, ¿cómo trabajamos?, ¿cómo producimos? y ¿cómo consumimos? Estos interrogantes se encuentran en la base de nuestra forma de hacer las cosas y de lo insostenible de nuestro modo de vida. Nos dirigimos hacia una

especie de suicidio colectivo que es, por una parte, inconsciente, pero por otra consciente al mismo tiempo. Consciente, en el sentido de que disponemos de una gran cantidad de información y de conocimiento científico al respecto, pero también inconsciente, ya que se nos escapan algunas dimensiones importantes del problema. Por ejemplo, la rapidez con la que se están sucediendo los cambios; el *timing* del sobrepasamiento. Solo entre los años 1962 y 2005, prácticamente en medio siglo, hemos consumido el 85% de todo el petróleo que la humanidad ha consumido a lo largo de toda la historia. Es decir, somos una especie que llevamos unos 250 000 años sobre este planeta, pero solo en medio siglo hemos esquilado ese tesoro fósil que hemos recibido del pasado geológico, y que deberíamos estar usando de otra forma mucho más prudente que quemarlo en automóviles. Otro ejemplo de esta gran aceleración es que estamos experimentando el sexto mayor episodio de extinción de especies de la historia de la vida en la Tierra, el primero en ser impulsado específicamente por la interferencia en la evolución de una sola especie, la humana (Chapin et al., 2000; Rockström *et al.*, 2009). La escala de esta extinción se expresa en un dato demoledor: desde 1970 han desaparecido el 50% de las especies animales conocidas (Ceballos, Ehrlich y Dirzo, 2017).

Desgraciadamente ya no estamos a tiempo de hacer las paces con la naturaleza. Sí teníamos un mayor margen de maniobra cuando empezaron estos debates y discusiones, en torno a los años sesenta y setenta. En ese momento, la población humana era la mitad de la que es ahora, estábamos todavía lejos de sobrepasar los límites biofísicos del planeta y había reservas relativamente abundantes de distinto tipo, de las que hoy ya no disponemos. Podemos pensar que no hace tanto tiempo, pero lo verdaderamente dramático es precisamente eso, la velocidad con la que estamos alterando la biosfera en perjuicio de nosotros mismos. Si viviésemos en una tierra plana de recursos infinitos, el planteamiento podría ser la democratización de los recursos y de las materias, pero como no es así, y la población del planeta es cada vez mayor, muchas formas de producción y consumo actuales conllevan aspectos ambientales contraproducentes. Si realmente se quiere llevar a cabo una transición hacia una sociedad sustentable y socialmente equitativa solamente atendiendo a los plazos y necesidades de inversión de los sistemas energéticos, habría que tomar, con urgencia, medidas drásticas.

Ehrlich y Ehrlich (2013), después de recordar que los problemas ambientales han contribuido a numerosos colapsos parciales de civilizaciones en el pasado, advierten que ahora, por primera vez, es probable un colapso global, cuyos síntomas son múltiples y sinérgicos: el cambio climático, la extinción de especies, la degradación y los cambios en los usos de la tierra, la extensión de compuestos tóxicos en «todos» los ecosistemas, la acidificación y eutrofización de los océanos, el empeoramiento del entorno epidemiológico, el agotamiento de recursos minerales y energéticos, el deterioro de las reservas de agua dulce, etc. Y añaden: «Estos no son problemas separados; más bien, interactúan en dos gigantescos sistemas complejos de adaptación: el sistema de la biosfera y el sistema socioeconómico humano. Las manifestaciones negativas de estas interacciones a

menudo se conocen como ‘la situación humana’, y determinar cómo evitar que generen un colapso global es quizás el principal desafío que enfrenta la humanidad» (Ehrlich y Ehrlich, 2013: 1), para recordar que «la supervivencia de la especie humana no es un programa evolutivo preordenado» (ibíd.: 4).

Una parte importante del engaño o autoengaño en el que vivimos es pensar que realmente estamos adaptándonos a esas nuevas condiciones y cumpliendo con los requisitos de «crecimiento con sustentabilidad» en lo que se refiere a calentamiento climático, el pico del petróleo, la hecatombe de la biodiversidad, la superpoblación, etc. Y el autoengaño de pensar que estamos cumpliendo con esos requisitos y generando, al mismo tiempo, mayores cotas de equidad y justicia global. Hay una gran cantidad de propaganda verde, de *marketing* ecológico y de campañas de imagen, pero realmente se trabaja muy poco por cambiar las bases estructurales en la manera de producir, de trabajar y de consumir que está en el origen de todo el problema. Desgraciadamente, estamos muy por detrás de lo que haría falta.

Nietzsche ya se preguntaba que cuánta verdad es capaz de soportar el ser humano. Y lo cierto es que parece que no mucha. Pero las circunstancias actuales obligan a adoptar una mirada clara y realista, aunque los resultados puedan ser terribles ante dos evidencias que son contradictorias: que estamos colisionando contra los límites biofísicos del planeta y que, paradójicamente, seguimos actuando como si tales límites no existiesen, principalmente a escala global.

Una de las líneas discursivas de esta ponencia parte de esta convicción: es posible que ya hayamos entrado en una fase de colapso o, cuando menos, de sobrepasamiento. Una situación crítica que deriva de nuestra incapacidad como especie parcialmente social para ajustar las actividades humanas de producción y consumo para satisfacer nuestras necesidades y, cada vez más, nuestros deseos (Bauman, 2007) a la capacidad de la biosfera para suministrar los recursos vitales para nuestra subsistencia (agua, tierra, espacio, energía, minerales, alimentos) y para absorber los impactos que estas actividades generan. En esta situación crítica cabe cuestionar si las respuestas que se articulan en torno al concepto (o precepto) del desarrollo sostenible son las que la situación requiere. Y cabe cuestionar, desde el campo de reflexión pedagógica, si la educación para el desarrollo sostenible es el modelo educativo que esta coyuntura excepcional exige.

No se nos escapa que este planteamiento pone en cuestión proyectos institucionales aceptados y con fuerte consenso social y académico como el que representan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la agenda de desarrollo para el año 2030 que la ONU explicita en los mismos. También implica asumir una tarea de deconstrucción genealógica, en el sentido foucaultiano (Meira, 2009), del enfoque de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) que las agencias de la ONU, principalmente la UNESCO y el PNUMA, llevan gestando desde los primeros años noventa del siglo pasado.

A veces tenemos que intentar lo imposible para lograr lo posible. Esta ha sido la vía de avance de los seres humanos en muchas situaciones comprometidas

de la historia. Lo que deberíamos ahora es ser conscientes de que estamos en una de esas situaciones sumamente comprometidas, en una «gran encrucijada» (Prats, Herrero y Torrego, 2017). Que no vivimos tiempos normales, sino tiempos excepcionales. Y lo que tenemos por delante exige, en este sentido, un tipo de esfuerzo también especial y un cambio profundo en la lógica del «crecimiento» que ha impulsado el «progreso» humano desde el comienzo de la Revolución Industrial pero que ha alcanzado su paroxismo en el último medio siglo.

## 1. EL SOMBRÍO ORIGEN DEL DESARROLLO SOSTENIBLE COMO EJE DE LA POLÍTICA DEL DESARROLLO

¿Cómo ha llegado el desarrollo sostenible (DS) a convertirse en el eje de las políticas de desarrollo y, por inclusión, en el eje prescriptivo de la respuesta educativa a la crisis socioambiental? No hay mucho espacio para realizar un análisis en profundidad sobre cómo se situó el concepto –y precepto– del desarrollo sostenible en el eje de la política global de desarrollo, pero es imprescindible esta aproximación genética para entender la crítica y el cuestionamiento de la EDS y del marco institucional que la promueve, los ODS, como forma realista de responder a «la gran encrucijada» en la que nos encontramos como especie.

La definición canónica de DS es la propuesta en el conocido como Informe Brundtland, para entenderlo como un desarrollo «que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias» (Brundtland, 1987: 23). Es difícil no estar de acuerdo con esta definición. Tan difícil como transponerla en términos normativos al campo de la economía o al campo de la educación; esto es, ¿cómo se avanza hacia el desarrollo sostenible? En este sentido, el mismo Informe Brundtland explicita cómo la ONU transpone en términos más prescriptivos el desarrollo sostenible. Solo hay que abrir el foco de la definición canónica de DS para enmarcarla en el mismo párrafo que la contiene: «El concepto de desarrollo duradero implica límites –no límites absolutos, sino limitaciones que imponen a los recursos del medio ambiente el estado actual de la tecnología y de la organización social, la capacidad de la biósfera de absorber los efectos de las actividades humanas–. Pero tanto la tecnología como la organización social pueden ser ordenadas y mejoradas de manera que abran el camino a una nueva era de crecimiento económico» (Brundtland, 1987: 23). Es decir, la concreción del DS no debe cuestionar el dogma del crecimiento económico como condición *sine qua non* para que el desarrollo –el progreso– se produzca. Ya lo reafirmaba como principio esencial la introducción del mismo documento: «Lo que se necesita ahora es una nueva era de crecimiento económico, un crecimiento que sea poderoso a la par que sostenible social y medioambientalmente» (Brundtland, 1987: 13). Un «crecimiento» que habría de fundarse «en políticas que sostengan y amplíen la base de recursos del medio ambiente» (sic) y que, además, es indispensable

«para aliviar la gran pobreza que sigue acentuándose en buena parte del mundo en desarrollo» (Brundtland, 1987: 16).

Dicho con otras palabras: no se podían obviar en ese momento las advertencias realizadas en la década anterior sobre cómo la humanidad estaba rebasando los límites biofísicos del planeta y sobre los riesgos globales y locales que dicho rebasamiento comporta (Ward y Dubois, 1972; Meadows, Meadows, Randers y Behrens, 1972), pero se reafirma la confianza en la capacidad científico-tecnológica, económica y organizativa de la humanidad para suplir el desgaste de la base de recursos naturales y solventar los impactos que genera el metabolismo económico en la naturaleza. Un crecimiento que se presenta, paradójicamente, como condición para la sostenibilidad –y no la sostenibilidad como condición del crecimiento– y para la reducción de la pobreza. Es decir, que siempre se podrá substituir el capital natural desgastado por formas de capital tecnológicas, sociales y económicas. Al menos eso es lo que parece indicar la evolución humana en los últimos tres siglos.

Tendemos a pensar que conceptos como el de DS surgen de un proceso aquilatado y riguroso de reflexión, en este caso, bajo el patrocinio y la legitimación del paraguas del sistema de las Naciones Unidas. Pero la génesis del DS obedece a tensiones entre intereses que solo se pueden entender en la coyuntura geo-política de los años setenta y ochenta del siglo pasado. Después de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano celebrada en 1972, la primera para intentar acordar una política ambiental internacional, se hizo necesario diseñar cómo incorporar esa dimensión a la concepción del desarrollo. La Declaración de Estocolmo expresa de forma rotunda la principal finalidad de esta Conferencia: hacer compatibles el crecimiento y la «protección» del ambiente natural. El principio 11 afirma rotundamente que «las políticas ambientales de todos los Estados deberían estar encaminadas a aumentar el potencial de crecimiento actual o futuro de los países en desarrollo y no deberían coartar ese potencial ni obstaculizar el logro de mejores condiciones de vida para todos»<sup>1</sup>. La misión de fondo era, pues, mantener el ritmo de crecimiento eludiendo los problemas que podría generar la erosión del medio biofísico y la escasez de recursos vitales para que la economía pudiese mantener su dinamismo. El argumento de propiciar el acceso a mejores condiciones de vida en los «países en desarrollo» reforzaba, ética y políticamente, este planteamiento. Como es bien sabido, la educación aparece en el principio 19 de la Declaración de Estocolmo como una herramienta a movilizar para lograr estos objetivos. El diseño de una estrategia internacional de educación ambiental (EA) que atendiese a este mandato dio lugar al Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), que la UNESCO y el PNUMA

---

<sup>1</sup> El texto completo de la Declaración de Estocolmo se puede consultar en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2005.pdf>.



(organismo creado en la Conferencia de Estocolmo) comenzaron a aplicar a partir de la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental celebrada en 1977 en Tbilisi (ex-URSS) y que instauraría el marco teórico y pedagógico de la EA hasta finales de los años noventa, cuando se produce la irrupción del DS en el campo de las respuestas educativas a la crisis ambiental.

Aunque se asume que el concepto de DS se perfila en el Informe Brundtland, lo cierto es que sus orígenes institucionales se remontan a los intentos que se hicieron después de la Conferencia de Estocolmo para concebir un «nuevo modelo» de desarrollo que conciliase crecimiento y conservación ambiental o, lo que es lo mismo en el campo de la economía, que conciliase desarrollo y sostenibilidad. En 1974 se celebró en Cocoyoc (Cuernavaca, México) un seminario avalado por las Naciones Unidas del que salió la Declaración de Cocoyoc, que esboza las bases de un «nuevo modelo de desarrollo», el ecodesarrollo, que contemplase la existencia de límites a la hora de diseñar una economía que, además, promoviese la equidad. El documento reconocía la existencia de «límites internos», definidos por los recursos necesarios para una satisfacción suficiente y digna de las necesidades básicas de todos los seres humanos, y de «límites externos», definidos por la disponibilidad de recursos naturales finitos. Ante esta realidad, el documento afirmaba que «debemos preocuparnos de volver a definir nuestras metas, así como estrategias nuevas de desarrollo y nuevos estilos de vida que incluyan pautas de consumo más modestas, entre los ricos. Aunque se precisen cubrir antes que nada las necesidades mínimas, habrá que encontrar estrategias de desarrollo para los países opulentos, que les ayuden, en su propio interés, a establecer pautas de vida más humanas, menos explotadoras de la naturaleza, de los demás y de ellos mismos» (Declaración de Cocoyoc, 1974: 22)<sup>2</sup>. Es decir, la Declaración de Cocoyoc cuestionaba que el crecimiento fuese una meta aceptable, principalmente para los países más desarrollados –a los que denomina sobredesarrollados–, cuyo metabolismo sobrepasa la capacidad de carga ambiental del planeta, y que, en todo caso, deberían moderar o reducir sus tasas de crecimiento también para que los países «subdesarrollados» pudiesen incrementar sus índices de calidad de vida, incluso crecer, sin colapsar los límites naturales de la biosfera. La perspectiva de la justicia ambiental entraba en escena.

Tan pronto como este documento se hizo público, Maurice Strong, que fuera secretario de la Conferencia de Estocolmo y primer director del PNUMA, recibió un telegrama de Henry Kissinger, secretario de Estado de los Estados Unidos, cuestionando el enfoque anticrecimiento del documento y negándose a aceptar el ecodesarrollo como nuevo modelo de desarrollo (sin crecimiento) (Sachs y Weber, 1994; Naredo, 1996). El impacto fue notable y el sistema de las

---

<sup>2</sup> El texto completo de la Declaración de Cocoyoc se puede consultar en <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/704/2/RCE3.pdf>.

Naciones Unidas comenzó a trabajar en «otro enfoque» que pudiera ser aceptado por el *establishment* político y económico de la época, recuperando el concepto de desarrollo autosostenido, propuesto por Rostow, un economista liberal plenamente aceptado (Naredo, 1996; Naredo y Gómez-Baggethun, 2012), y que permitía mantener el enfoque del desarrollo dentro del marco del crecimiento y de la economía de mercado. A partir de ese momento, la creación de la doctrina de lo que acabará siendo el DS pasó a depender de los talleres del Banco Mundial (y menos del PNUMA o de los organismos sociales de la ONU)<sup>3</sup>. No es casual que la primera explicitación pública del DS como relato económico y ambiental hegemónico aparezca seis años antes de la publicación del Informe Brundtland en un discurso pronunciado en Nueva York por Alden W. Clausen (1981), presidente del Banco Mundial entre 1981 y 1986. El discurso llevaba por título *Sustainable development: the global imperative*. Las finalidades que enmarcan el DS para Clausen son claras: «*Que la perspectiva debe ser global; que el desarrollo humano debe permitir un crecimiento económico continuo, especialmente en el Tercer Mundo, para que sea sostenible; y [...] que el desarrollo sostenible requiere una atención vigorosa a la gestión de los recursos y el medio ambiente*» (Clausen, 1981: 2, cursiva nuestra). En su argumentario, Clausen destaca que «cada vez hay más conciencia de que las precauciones ambientales son esenciales para el desarrollo económico continuo a largo plazo» (ibíd.: 10) e insiste en un argumento más que cuestionable –pero todavía vigente–: que es la pobreza la que genera la degradación ambiental y que, por ello, el crecimiento de los países subdesarrollados ha de ser un imperativo económico para evitar la erosión de los recursos naturales de los que depende la humanidad. Y finaliza con una afirmación contundente: «Nuestro mandato

---

<sup>3</sup> Es necesario destacar la atmósfera histórica de las décadas de los años setenta y ochenta del siglo pasado. Justo después de la Conferencia de Estocolmo, la economía mundial se vio sacudida por la primera gran crisis del petróleo, motivada por la internacionalización del conflicto palestino-israelí y el uso del precio del petróleo como arma de presión política. Al mismo tiempo, la antigua URSS estaba entrando en decadencia y las figuras de Margaret Thatcher y Ronald Reagan terminaron por imponer la hegemonía neoliberal en el orden político internacional, liquidando el consenso económico keinesiano conseguido en los acuerdos de Bretton Woods (1944) para imponer un programa económico neoliberal que cristalizará en el denominado Consenso de Washington (1989). La tragedia de las políticas de respuesta a la crisis ambiental que comienzan a perfilarse en el último cuarto del siglo xx es que aparecen en escena cuando empieza a desmontarse el denominado Estado social o Estado de bienestar en aquellas naciones que habían avanzado en su constitución. Cuando se pretende poner en pie el pilar ambiental del bienestar humano comienza el proceso de erosión de los pilares educativos, sanitarios y sociales del Estado. Un programa de cuestionamiento y destrucción del Estado, como garante de lo público, del bien común y del usufructo de los bienes comunes –sociales, económicos, culturales y ambientales–, en el que aún estamos instalados.

es el desarrollo económico, y el desarrollo, necesariamente, implica cambiar los entornos naturales y sociales. Pero con la debida atención a la gestión de los recursos, todo el desarrollo económico debería, en conjunto, mejorar el entorno de las personas, en el sentido amplio de la palabra. Eso es, después de todo, el propósito fundamental del desarrollo». El imperativo es el crecimiento, pero teniendo en cuenta que el entorno biofísico ha de seguir aportando los recursos para ese crecimiento y, por lo tanto, «conservar significa desarrollo tanto como protección» (ibíd.: 20).

El Informe Brundtland arropó con un discurso humanista el imperativo del «crecimiento con sostenibilidad» implícito en el DS, abriendo «la posibilidad de una nueva era de crecimiento económico que ha de fundarse en políticas que sostengan y amplíen la base de recursos del medio ambiente [sic]; y creemos que ese crecimiento es absolutamente indispensable para aliviar la gran pobreza que sigue acentuándose en buena parte del mundo en desarrollo» (Brundtland, 1987: 16). Como observó incisivamente O'Riordan (1993), el DS suele ser aceptado, sin más, como un término mediador, lo suficientemente polisémico –hasta quedar vacío de contenido– para tender puentes en los abismos que separaban a desarrollistas de ambientalistas o, en la actualidad, que separan a desarrollistas de decrecentistas. La calculada ambigüedad del DS, que apela al crecimiento, pero también a la existencia de límites –un auténtico oxímoron–, ha ayudado a que el concepto prosperase hasta convertirse en el eje vertebrador, por ejemplo, de los ODS.

El concepto de DS –este concepto de DS– recibió su bautizo institucional en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Río de Janeiro en 1992, más conocida como Cumbre de la Tierra, y, a partir de ella, comenzó también la estrategia para convertir al DS en un concepto prescriptivo para el campo educativo. Lo primero que cabe destacar es que la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo presenta, como una de sus peculiaridades, la omisión del concepto de educación –al contrario que la Declaración de Estocolmo de 1972–. Puede ser un hecho anecdótico, pero también una advertencia de que la perspectiva educativa tiene un rol secundario ante el papel determinante de la perspectiva económica. Será en el capítulo 36 de la Agenda 21, aprobada como estrategia operativa en la Cumbre de la Tierra para llevar a delante la prescripción del DS, donde aparezca el mandato para desarrollar una educación para el desarrollo sostenible, filiada genéticamente a la educación ambiental incubada en los años setenta, pero con un enfoque renovado llamado a modificar las finalidades y las estrategias precedentes de acción educativa ante la crisis socioambiental.

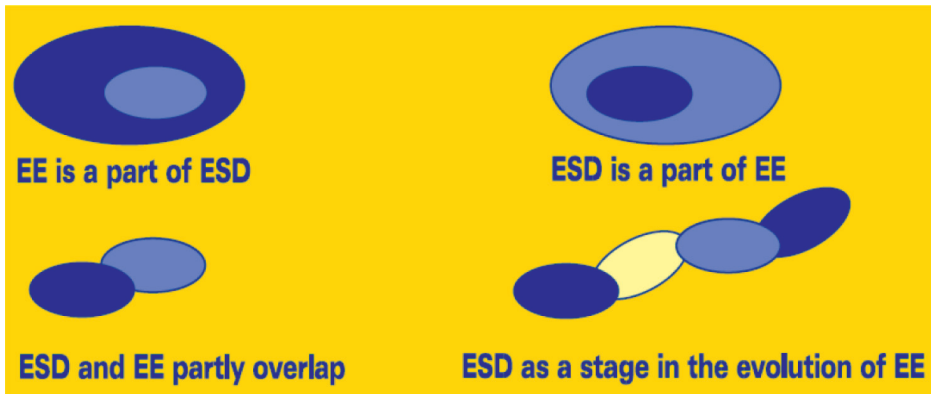
Autores clave en el campo de la EA denunciaron la parcialidad desarrollista desde la que se cuestionaba la EA realizada hasta ese momento –criticada por conservacionista o por obviar las dimensiones sociales y económicas del desarrollo–, como coartada para trasladar la respuesta educativa al campo discursivo del DS y a su expresión en la EDS. Jickling (1992: 5) resumía esta atmósfera afirmando

que, para unos, el DS es «un concepto lógicamente inconsistente. Para otros, existe la preocupación de que los esfuerzos para implementar el DS oscurezcan la comprensión de las raíces económicas, políticas, filosóficas y epistemológicas de los problemas ambientales y los exámenes adecuados de las alternativas sociales». Ante los que estaban cegados por el brillo del DS como nuevo grial educativo, Jickling advertía: «En el campo de la EA parece que estamos presenciando una búsqueda del tesoro, de un objeto abstracto infinitamente ilusorio. La EA seguramente continuará revolcándose a lo largo de costas rocosas hasta que este campo permita un lugar importante para el análisis conceptual dentro de su comunidad de investigación» (ibíd.: 7). Jickling reconoce que el DS es un horizonte más sugestivo que cualquier otro más instrumental, pero lo rechaza por su parcialidad ideológica y ética; y advierte: «Quiero que se den cuenta de que hay un debate entre una variedad de posturas, entre los seguidores de una cosmovisión ecocéntrica y aquellos que se adhieren a una cosmovisión antropocéntrica –como es el caso de la EDS–» (ibíd.: 8).

La inconsistencia del DS y las contradicciones y controversias que plantea como marco social y como marco educativo fueron exploradas por autores y autoras clave en el campo de la EA en los primeros años noventa (Disinger, 1990; Huckle, 1991; Gough, 1991, entre otros), y sigue abordándose de forma reiterada en la actualidad, en un cuestionamiento que aún permanece abierto (Meira, 2005, 2006; Gutiérrez y Pozo, 2006; Sauvé, 2007; González-Gaudio y Meira, 2016; Kopnina, 2011, 2014a, 2014b, entre otros). El hecho de que la EDS aparezca o reaparezca en un papel central en el relato de los ODS no hace más que multiplicar los interrogantes. ¿Es la EDS el marco funcional y teórico-ético que precisa la respuesta educativa a la crisis ambiental? ¿Qué ofrece la EDS que no ofrezca la EA? ¿Supone la EDS una fase más avanzada de la EA o es «otra educación»? Para intentar clarificar estas cuestiones, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza realizó un estudio en 2000, recabando el punto de vista de agentes y expertos de la comunidad internacional de la EDS/EA, resultando un esquema de relaciones que se simplifica en la figura 1 (Hesselink, van Kempen y Walls, 2000). Posicionarse en uno u otro cuadrante de este gráfico tiene derivaciones importantes a la hora de abordar los retos educativos de la crisis socioambiental.

Cuáles son las cuestiones clave para responder controversia que acaba por expresarse en una disyuntiva entre la EA y la EDS (véase figura 1):

– La primera es la aceptación del crecimiento como un principio incuestionable del desarrollo, tal y como se explicita en la doctrina del DS oficializada en el Informe Brundtland y que se refuerza en la formulación de los ODS. Conviene recordar que el objetivo 8, «promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos», recoge en su meta 8.1 que es necesario «mantener el crecimiento económico per cápita de conformidad con las circunstancias



Fuente: HESSELINK, E.; VAN KEMPEN, P.P. & WALLS, A. (eds.) (2000). *ESDebate. International debate on education for sustainable development*. Gland: IUCN, p. 12.

Figura 1. Representación visual de las distintas formas de vincular EA y EDS según los actores del campo.

nacionales y, en particular, un crecimiento del producto interno bruto de al menos el 7% anual en los países menos adelantados», lo que implica, incluso, ir más allá de las recomendaciones que a este respecto realizaba el Informe Brundtland (un 6% del PIB). ¿Es posible una situación de sostenibilidad con unas tasas de crecimiento exponenciales, no solo del PIB, sino de los parámetros materiales que están detrás de esta abstracción económica (el consumo de materiales y energía, las emisiones contaminantes, la saturación de GEI en la atmósfera y la alteración del clima, la alteración de los ciclos de los nutrientes, etc.)? En definitiva, ¿es posible seguir creciendo exponencialmente en un mundo finito? Desde la ortodoxia económica del DS, sí: con una combinación de mejoras en la organización y funcionamiento del libre mercado (para «internalizar» la cuestión ambiental), de la innovación tecnológica y desacoplando el aumento del PIB del consumo de recursos y la emisión de contaminantes. Desde la perspectiva ambientalista-decrecentista no es posible la sostenibilidad sin reducir el consumo de materiales y las emisiones contaminantes, principalmente en las sociedades más desarrolladas, como condición para que la parte de la humanidad que aún no puede satisfacer de forma suficiente y digna sus necesidades pueda usufructuar esos recursos. Este punto de vista contrasta frontalmente con el enfoque de la EDS y de los ODS.

- La segunda, en la cual nos detendremos a continuación, tiene un trasfondo ético que contrapone dos modelos: el antropocéntrico, que es claramente dominante en el enfoque del DS, frente al ecocéntrico, que aparece como un discurso moral y político alternativo sin el cual pensamos que es imposible

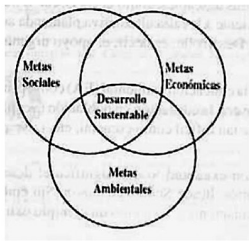


Figura 2a

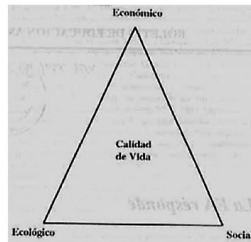


Figura 2b



Figura 2c

Fuente: figuras 2a y 2b, *Boletín Contacto*, vol. xxii, núm. 3, septiembre 1992, UNESCO-PNUMA; figura 2c, elaboración propia.

Figura 2. Distintas representaciones icónicas del DS. Las figuras 2a y 2b provienen originalmente del Banco Mundial y forman parte de la imagen socialmente instituida del DS. La figura 2c es una propuesta de elaboración propia para poner en evidencia con el mismo registro iconográfico la relación asimétrica, en el marco de la economía global de mercado, entre dichas dimensiones.

establecer relaciones más equilibradas y sostenibles con la biosfera y la comunidad de formas vivas que la habitan y de las que somos ecodependientes.

- La tercera tiene que ver con la representación iconográfica del DS, bien recurriendo a la analogía de los tres conjuntos que representan a las dimensiones ambiental, económica y social de la sostenibilidad, con el DS situado en el espacio de intersección de las tres; o bien recurriendo al triángulo equilátero en cuyos vértices figuran, con la misma jerarquía, las mismas tres dimensiones. En las figuras 2a y 2b se exponen estas dos representaciones icónicas, ideadas por el Banco Mundial y que fueron publicadas en 1992 en el *Boletín Contacto*, el órgano de difusión del Programa Internacional de Educación Ambiental de la UNESCO-PNUMA. Frente a esta representación, en la cual estas tres dimensiones se sitúan en el mismo nivel jerárquico, es posible pensar otras topologías que posiblemente dan cuenta de forma más ajustada y crítica de cuál es la realidad de la crisis socioambiental contemporánea (figura 2c).

## 2. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: IMPLICACIONES PRÁCTICAS DESDE UNA POSTURA CRÍTICA

### 2.1. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA CRISIS SOCIOAMBIENTAL

Abordar el problema medioambiental rebasa los enfoques técnico-científicos o estrictamente político-económicos. Es, en su raíz, un problema ético-moral; es un problema de civilización que se traduce en determinados estilos de vida. Los que se han impuesto en y desde Occidente y que están condicionando los

patrones políticos, económicos y sociales, subordinándolos a una razón estratégica en función de resultados, fundamentalmente económicos.

A lo largo del siglo xx, la cada vez mayor necesidad de reflexión ética acerca de la relación entre el ser humano y la naturaleza ha supuesto un reto para las éticas tradicionales, que no parece que puedan abarcar toda la problemática ecológica. Pero ¿dónde interviene la ética en lo que a la cuestión medioambiental se refiere? A través de dos vías que constituyen los dos grandes asuntos de los que se ha ocupado la reflexión ética desde hace ya varios años. Por un lado, a través de la pregunta de qué manera nos relacionamos con los demás seres vivos tanto humanos como no humanos. Y la otra gran pregunta versa sobre en qué consiste *la vida buena* para los seres humanos en un planeta finito y con recursos limitados.

### 2.1.1. *Más allá de la visión antropocéntrica de la relación humanidad-biosfera*

Se hace necesaria una nueva reinterpretación en el campo de la educación en valores que permita transitar del respeto al medio ambiente a la sustentabilidad como valor intrínseco en sí mismo. Sin embargo, desde el actual enfoque del desarrollo sostenible, la sostenibilidad no tiene valor en sí misma porque parte de una visión meramente utilitaria, interesada y pragmática del medio ambiente, considerado como un recurso cuyo valor deriva de su utilidad, ecológica o económica, para el ser humano. Pero realmente ¿es posible resolver los problemas que plantea la actual crisis socioambiental sin cuestionar la visión antropocéntrica del medio ambiente como un recurso que es preciso cuidar porque su carencia o deterioro supone una amenaza para la vida humana, y no por considerar el valor que tienen, en sí mismos, otras formas de vida o los ecosistemas?

El cómo nos relacionamos éticamente con otras especies ha constituido una preocupación constante en la obra y corriente de reflexión contemporánea sobre justicia ecológica de autores como Singer (2005), Riechmann (2009) o Mosterín (2014). Parece claro que no deberíamos pensar que los animales y las plantas están a nuestro servicio, a pesar de que esta es la corriente ética hegemónica en la cultura occidental y, por extensión, en la sociedad global. El mismo Aristóteles pensaba que todo está diseñado en la naturaleza para servir a los fines de ser humano. Muy al contrario, deberíamos pensar que cada uno de los seres vivos tiene, potencialmente, una vida buena en sí misma por vivir, y si nos consideramos parte de una comunidad biosférica, deberíamos respetar a los demás seres con los que cohabitamos. «Cuando se propone una visión de la naturaleza únicamente como objeto de provecho y de interés, esto tiene también serias consecuencias en la sociedad. La visión que consolida la arbitrariedad del más fuerte ha propiciado inmensas desigualdades, injusticias y violencia para la mayoría de la humanidad, porque los recursos pasan a ser del primero que llega o del que tiene más poder» (papa Francisco, 2015: 26).



Por tanto, la conservación y protección de la naturaleza exige ensanchar el campo de nuestras relaciones éticas al ámbito de todos los seres vivos, más allá de las estrictas relaciones interhumanas, a no ser que creamos que lo crucial en la ética es la pertenencia a la especie humana. Si no es así, entonces habremos de considerar la posibilidad de que los seres no humanos poseen características que también les permiten ser incluidos dentro de la esfera de la moralidad. Afirmamos, por tanto, que todos los seres tienen valor por sí y de sí mismos, independientemente de que nos reporten algún beneficio o utilidad. «Todos los elementos de la Naturaleza poseen valor *per se*... Nada en la Biosfera sobra o es inútil. Todo es digno de respeto y debe reconocerse su valor» (Gómez-Gutiérrez, 2004: 227). Nos apartamos, por tanto, de cualquier forma de antropocentrismo. Este descansa en una visión jerarquizada de la naturaleza, tan presente en la literatura y en la conciencia colectiva, «cuando la trama de la vida está constituida por redes dentro de redes, no por individuos aislados distribuidos jerárquicamente» (Ortega y Romero, 2009: 166). Esta diferenciación entre el ecologismo ecocentrista y el ambientalismo antropocentrista lleva irremediabilmente al concepto radical de *ecología profunda* propuesto por Arne Naess (1984). Para el filósofo noruego, el ser humano no es ajeno a la naturaleza que le rodea sino que es parte indivisible de la misma y su supervivencia es prescindible frente a la conservación de otras especies y ecosistemas. El sistema de formas de vida estaría moralmente por encima de las formas de vida individuales dado que estas solo pueden existir por las relaciones que establecen con las otras y con los sistemas abióticos que las soportan.

La interdependencia tiene también una proyección diacrónica que obliga a considerar no solo la degradación ambiental y sus consecuencias para la vida de los humanos y no humanos en el presente, sino que las soluciones que se propongan han de hacerse desde una perspectiva también intergeneracional y con principios de solidaridad diacrónica: «Pensar el desarrollo sostenible no sólo en función de las necesidades del presente histórico, sino también en las que tendrán las generaciones del futuro, comienza por algo tan básico como considerar el progreso económico no como fin en sí mismo, sino como un modo armonizar el respeto a los derechos humanos» (Caride, 2017: 250).

### 2.1.2. La reflexión sobre «la vida buena» derivada de la ética aristotélica

Filósofos y pensadores de diferentes culturas y tradiciones han tratado de encontrar, desde distintas perspectivas, el significado de lo que los griegos denominaban *eudaimonía*, cuya traducción más adecuada al castellano sería *vida lograda* o *vida buena*. Entre los autores que desde la ética ecológica han abordado una concepción de corte aristotélico para tratar la relación entre el ser humano y la naturaleza se encuentra Riechmann, especialmente en su obra *¿Cómo vivir? Acerca de la vida buena* (2012). En la *Ética nicomaquea* afirmaba Aristóteles: «Ser feliz es vivir y actuar». O, dicho de otro modo, la pregunta ética aristotélica podría



formularse así ¿cómo puedo ser feliz? Se abre así un debate interesante en una sociedad hedonista y que nos prefiere eternamente insatisfechos.

Los autores de este trabajo coincidimos con algunos posicionamientos como el antinaturalismo de G.E. Moore o los subjetivismos emotivistas y prescriptivistas que critican las concepciones de la *vida buena* de carácter aristotélico porque dichas concepciones cometen la falacia naturalista en su planteamiento acerca de cómo han de evaluarse moralmente las características, acciones, intenciones y facultades de los seres humanos.

Lo que es claro es que la pregunta por *la vida buena* no puede excluir, de ninguna forma, cómo esa forma de vida, experimentada en primera persona, tiene efectos sobre los demás y de qué manera nuestro consumo de energía y materiales está limitando las posibilidades vitales de otros seres en el presente y en el futuro. Una *vida buena* ha de ser considerada como una vida suficiente y necesariamente frugal, pero si lo que queremos es una vida mejor, ahí está el problema de interpretación, se abre la puerta a la extensión sin límites de los deseos, los apetitos y los caprichos más allá del margen de las necesidades materiales básicas.

A estas alturas es preciso hacer referencia al sistema económico imperante en el mundo y a las consecuencias que tiene este modelo de desarrollo: una economía global de mercado, auspiciada por políticas neoliberales y fundamentada en la producción masiva de bienes y servicios y en su consumo, también masivo. La representación, supuestamente compensada, entre ambiente, sociedad y economía, como hemos representado en la figura 2c, es una imagen falaz que no se sostiene empíricamente.

La cultura dominante, especialmente en la modernidad occidental, tiende a desconocer los límites, y no solo los biofísicos. Latouche (2014: 18-19) califica la ilimitación moderna «como un monstruo único y proteiforme. Para comprenderla en su globalidad con el fin de darle solución –prosigue–, es necesario describir y analizar sus diferentes facetas: límites geográficos, límites políticos, límites culturales, límites físicos o ecológicos, límites económicos, límites del conocimiento, límites morales», para concluir que «nos hemos adentrado plenamente en la era de los límites». La inconsciencia de los límites desarrolla hasta el extremo eso que los griegos llamaban *hubris*, la desmesura, las posibilidades de extralimitación, de ir más allá de lo que sería debido o adecuado para la vida de los seres humanos. Operan en nuestro imaginario colectivo mecanismos sociales y psicosociales muy peligrosos. El «estar deseando siempre lo que tienen los demás», en lugar de pensar en qué es lo que nosotros realmente necesitamos, provoca un estado permanente de insatisfacción maravillosamente descrito en *La sociedad de la decepción* (2008) por Gilles Lipovetsky. En esta misma línea, Bauman (2007: 77) dirá que la cultura consumista es la cultura del «sin pensar», del deseo permanentemente insatisfecho, del deseo sin límites, porque si hay límites en el consumo –y por lo tanto, en la producción–, no hay mercado, no hay beneficio, no hay crecimiento.

### 2.1.3. Del principio de responsabilidad a los de prevención y precaución

Uno de los principales representantes de la ética ecológica es el filósofo alemán Hans Jonas, principalmente por la repercusión de su obra *El principio de responsabilidad* (1995). En esencia, dicho principio está formulado como un imperativo kantiano, según el cual, «obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra». Para la ética de Jonas, el colapso técnico-ambiental de la civilización humana es una posibilidad. El principio de responsabilidad ha sentado las bases que permitieron el surgimiento de *los principios de prevención y de precaución* en materia medioambiental. El *principio de precaución* se distingue del principio de prevención porque el primero exige tomar medidas que reduzcan la posibilidad de sufrir un daño ambiental grave a pesar de que se ignore la probabilidad precisa de que este ocurra, mientras que el principio de prevención obliga a tomar medidas dado que se conoce el daño ambiental que puede producirse. El *principio de precaución* ha sido cuestionado como principio ético, en gran medida porque no es considerado un principio sino un conjunto de principios. El principio de precaución, también llamado «de cautela», exige la adopción de medidas de protección antes de que se produzca realmente el deterioro del medio ambiente, operando ante la amenaza a la salud o al medio ambiente y la falta de certeza científica sobre sus causas y efectos.

Un elemento clave y necesario para generar los actuales modelos de desarrollo neoliberal en este sistema perverso es lo que el teórico marxista Norman Geras ha dado en llamar *El contrato de mutua indiferencia* (1998). Este contrato implícito hace que cada uno renuncie a su derecho a ser ayudado por los demás en el futuro a cambio de quedar liberado de la obligación universal de tener que ayudar a quien lo necesite en el presente. Hace que cada uno asuma que renuncia por anticipado al derecho a recibir ayuda por los demás cuando se encuentre en desamparo. Es una especie de trampa lógica y moral que cada individuo fabrica y que le permite tener o creer tener una buena conciencia ante el sufrimiento del otro. De esta forma, se convierte en norma de comportamiento válida y legítima la opción de no ser solidario y de no atender las necesidades de los demás. El resultado es la inacción global y la paralización ética de la mayoría. Esta idea nos recuerda la advertencia de Bertolt Brecht: «Primero se llevaron a los judíos, pero como yo no era judío, no me importó [...]. Ahora vienen a por mí, pero ya es demasiado tarde».

### 2.1.4. La sombra de Kant y la apuesta por una ética ecológica distinta

Si se repasa la producción bibliográfica sobre la problemática socioambiental y las directrices de los organismos internacionales, se observa de inmediato que después del diagnóstico, las propuestas de actuación (¿qué hacer?) se reducen a una serie de recomendaciones genéricas, ignorando las causas estructurales que están detrás del desastre medioambiental. Unas recomendaciones, compromisos

y protocolos de actuación idealistas, indoloros y contruidos sobre la base de la ética idealista kantiana.

Al fin y al cabo, Occidente se ha construido en una peculiar tensión entre la afirmación de valores universales, la transgresión en la práctica de esos mismos valores, y la elaboración de toda una serie de racionalizaciones para justificar las transgresiones. El decir y el hacer chocan violentamente, y tanto la racionalidad como la decencia moral salen malparadas. Así sucedió en el pasado con el mensaje del cristianismo, con las promesas de la democracia, con las garantías de los derechos humanos, con los proyectos del socialismo y el comunismo: así sucede hoy con el desarrollo sostenible (Riechmann, 2014: 1).

Pero esta ética formal, que nace de un sentimiento de obligación y conciencia del deber moral, ha sido, hasta ahora, una barrera demasiado débil para detener tanta barbarie. Es una ética esencialmente individualista que sobrevuela los problemas y las situaciones históricas que afectan a la vida presente de la humanidad y a la vida potencial de las generaciones por venir. En el mundo de las «bellas ideas» y los principios universales abstractos, de la igual dignidad de todos los humanos, no se encuentra una respuesta concreta a la situación de explotación que sufren algunas etnias amazónicas y africanas, por poner un ejemplo. La ética idealista kantiana nos ha llevado a la consideración supremacista del hombre en tanto que ser racional y libre. Solo él es sujeto de derechos y de dignidad. La preocupación por el sostenimiento de nuestro planeta refleja esta posición intelectual y pragmática. Preocupa la conservación del medio natural porque la destrucción de múltiples formas de vida de un ecosistema puede poner en peligro la supervivencia de la especie humana. Solo la vida humana tiene valor y debe ser protegida. ¿Y los demás seres vivos no «valen» nada? ¿No tienen derechos?

Como los animales existen únicamente en tanto que medios y no por su propia voluntad, en la medida en que no tienen conciencia de sí mismos, mientras que el hombre constituye el fin [...] no tenemos por tanto ningún deber para con ellos de modo inmediato; los deberes para con los animales no representan sino deberes indirectos para con la humanidad (Kant, 1988: 258).

En *La dialéctica de la Ilustración* (2013), Adorno y Horkheimer describen de forma brillante nuestra relación con la naturaleza como una dialéctica caracterizada por una relación de dominio y sometimiento. Esta visión antropocéntrica del mundo ha convertido a la especie humana en depredadora de las otras formas de vida y ha provocado una transformación de la biosfera que pone en peligro nuestra propia supervivencia. Por tanto, «para una ética ecológica, el esquema ético kantiano resulta del todo insuficiente, pues el imperativo categórico se basa en un formalismo superficial y tautológico, incapaz de dar de sí más de lo que nosotros previamente introduzcamos en él de contrabando» (Mosterín, 2006: 372).

Todo lo dicho reclama un cambio urgente de paradigma en nuestras relaciones con la naturaleza para eliminar el abismo ontológico establecido tradicionalmente. Y este cambio de paradigma puede comenzar por una reinterpretación del valor de la sustentabilidad desde la ética levinasiana y por ofrecer una propuesta educativa desde la pedagogía de la alteridad. Si la educación tiene un componente ético, es decir, *de responsabilidad* hacia el otro y hacia la comunidad a la que se pertenece, y no solo «discurso» sobre la dignidad de la naturaleza humana, la situación concreta del otro y de la comunidad no deben ser indiferentes para nadie.

## 2.2. LA TEORÍA CURRICULAR Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA VISIÓN ALTERNATIVA

Después de todo lo dicho, y a pesar de la crisis de la teoría del *curriculum* que parece haber vivido el área durante largo tiempo (Pacheco, 2012), los estudios curriculares siguen siendo uno de los elementos fundamentales en la articulación de cualquier teoría educativa que pretenda afrontar los retos actuales de la educación. Y esto por varias razones que prevalecen desde los inicios del área. Porque la selección de unos contenidos a transmitir supone, implícitamente, una precomprensión de la realidad del mundo –si nos movemos en un ámbito cosmológico–, del tipo de hombre que desea formarse –en el caso de que la atención se desplace a preocupaciones de tipo antropológico– o profesional –en cuanto a preocupaciones más prácticas se refiere– (Beauchamp, 1982). De hecho, una de las razones que parece imposibilitan un pacto educativo tiene que ver con la selección de los contenidos a transmitir: si el conjunto de las asignaturas ayuda a formar un pensamiento crítico o son correas de transmisión de políticas mercantiles o el lugar de la religión en un sistema público de educación, entre cualesquiera otros. Sea como fuere, parece más que evidente que, a pesar de la crisis en la disciplina, este elemento se torna necesario cuando se trata de pensar el desarrollo sostenible desde la aplicación práctica de una serie de principios pedagógicos. La manera en que abordaremos esta dimensión atenderá a tres visiones fundamentales. Una primera, que será una revisión somera de algunos de los condicionantes que han llevado al desplazamiento curricular de la preocupación por la situación del medio ambiente durante estas décadas pasadas. Una segunda parte, donde analizaremos algunas de las primeras insinuaciones sobre este tema dentro de las teorías educativas de dos pedagogos de referencia, cada uno en una época distinta: John Dewey y Paulo Freire. Y, finalmente, una aproximación a las comprensiones dentro de las tendencias curriculares actuales en materia medioambiental.

### 2.2.1. *Los diagnósticos del curriculum y su incidencia en la educación ambiental*

Si hubiera que condensar –también por la extensión necesariamente limitada de este texto– los principios que fundamentan el diseño curricular de los planes de estudio contemporáneo, quizá se podría hablar de una cierta tendencia al utilitarismo, la fragmentación del conocimiento y que deriva en eso que Ortega llamaba *la barbarie del especialismo*. Sin embargo, no los presentaremos como bloques separados, sino dentro de una interpretación dinámica de sus interrelaciones internas.

El utilitarismo dentro del ámbito de la filosofía de la educación ha defendido que los contenidos que deben configurar los planes de estudio deben ser aquellos que son útiles para el desarrollo de la vida de los estudiantes en el ejercicio de la búsqueda de la felicidad. El lugar clásico para observar estos postulados lo encontramos en los escritos pedagógicos de John Locke (2012). Allí, y lo ponemos a modo de ejemplo que ilustre el espíritu del utilitarismo y porque fue el primero en pensar de este modo, Locke sostenía que el estudio de las lenguas clásicas no era tan importante como el estudio de las habilidades necesarias para ejercer un oficio (2012: 174). El utilitarismo, cuyo espíritu defiende una idea que cualquiera de nosotros compartiría hoy día, se ve modificado internamente cuando se desarrolla de un modo extremo en su seno o en el contacto con algunos desarrollos históricos científicos o pedagógicos.

Dentro de sus propios desarrollos internos, el mejor ejemplo quizá se encuentra en el propio Locke. Si bien anteriormente hemos traído a colación que negaba en un principio la utilidad del estudio de las lenguas clásicas para cualquier estudiante –que no sea un filólogo, un filósofo o un teólogo, se entiende–, lo cierto es que se puede leer un *crescendo* en la propia pedagogía lockiana en este punto: de negar la utilidad del estudio de las lenguas clásicas, como hemos dicho, pasa a negar el ejercicio poético en los jóvenes por cuanto no son útiles ni al Estado, pues no contribuyen excesivamente a la economía interna de un país, ni al propio joven, pues muy pocos logran llegar a sobrevivir de lo que escriben (2012: 174) y, de ahí y a la postre, a negar incluso el estudio de cualquier lengua que no sea la materna (2012: 174).

Pero en lo que tiene que ver con el contacto con los desarrollos históricos, el utilitarismo también ha conseguido reconfigurarse y tener una incidencia especial en el ámbito de la práctica educativa. Por una parte, el crecimiento exponencial de la ciencia, que se vuelve cada vez más y más compleja y, por lo tanto, cada vez más y más específica, lo que obliga a dividir las propias áreas de estudio cada vez más tempranamente. Por otra parte, el crecimiento exponencial de la educación y la lógica necesidad de las personas para ganarse la vida cada vez mejor hizo que la educación se interpretara exclusivamente como un medio con el que acceder al mercado laboral. La conjunción de uno y otro elemento dio lugar a la idea de que, dada la enorme cantidad de conocimiento y la consecuente y necesaria frag-

mentación en parcelas cada vez más pequeñas, y dada también la necesidad de las personas de ganarse la vida y aspirar a empleos mejores y mejor remunerados, los planes de estudio debían especializarse. Esta dinámica, que podría tener pleno sentido en las concepciones de la universidad contemporánea, se llevó a niveles educativos cada vez más tempranos. Las consecuencias de estos procesos, vistos desde una perspectiva amplia, son dos. Por una parte, una pérdida de una visión más unitaria e integrada de la realidad, que permitiera una comprensión más compleja de las relaciones entre los sistemas biofísicos y los antrópicos, en una relación más evidente con los modelos de desarrollo humano y con la formación ética. Y, por otra parte, se impone una visión instrumental del medio ambiente, aplicando un punto de vista esencialmente técnico y antropocéntrico.

Ahora bien, la filosofía de la educación ha sido constante en postular no solo los efectos perjudiciales de todos los argumentos anteriores sobre la formación del ser humano a nivel cognitivo o moral, sino unas vías curriculares alternativas que postularan una formación educativa diferente. Como dijimos, y para subrayar que esta ha sido una constante en el pensamiento educativo del último siglo, hemos realizado una división arbitraria, donde tomamos a dos pedagogos contemporáneos que se han convertido en clásicos, como son John Dewey y Paulo Freire.

### 2.2.2. *Dos posturas clásicas sobre el lugar de lo ambiental: Dewey y Freire*

John Dewey trató esta problemática en *Democracia y educación* (cfr. especialmente Dewey, 2004: 189-213, 235-245). La situó en un marco de comprensión que tenía que ver con el estudio de la ciencia, por una parte, y, por otra parte, con la relación del naturalismo y el humanismo. Dewey observaba que en el clima de su época se había instaurado la identificación entre «conocimiento» y «poder» hasta tal punto que se asentó la idea de que conocer la naturaleza con profundidad era poseerla con minuciosidad, lo que volvería la vida de los seres humanos más sencilla (Dewey, 2004: 239). Una cierta interpretación de la idea de progreso que llevaría a pensar que dominar cada vez más la naturaleza significaría permitir el desarrollo material del ser humano y, de nuevo por tanto, contribuir a su felicidad. En lo educativo, esto derivó en la necesidad de que los estudiantes se especialicen cada vez más y más, aprendiendo destrezas científicas muy específicas y sofisticadas. Pero aquí, justamente en su dimensión educativa, esta lógica procesual derivó en el efecto pernicioso que ya sugerimos con anterioridad. Que la tendencia del aprendizaje especializado como un dominio técnico que permitía controlar la naturaleza se retrotrajo a niveles educativos cada vez más elementales. Sin embargo, sostiene Dewey, «el efecto es el mismo que si el propósito fuera inculcar una idea de que las ciencias que tratan la naturaleza no tienen nada que ver con el hombre y viceversa» (2004: 242). Esta intuición de Dewey se concretaría en tres ideas fundamentales sobre el aprendizaje de

las ciencias naturales que, correlacionadas entre sí, nos permiten colegir unas orientaciones curriculares netamente deweynianas.

En primer lugar, Dewey entiende que la relación que existe entre el hombre y la naturaleza no puede interpretarse como una relación de dominación, que la «vida humana no ocurre en el vacío, ni la naturaleza es un mero escenario para la representación de un drama. La vida del hombre está ligada al proceso de la naturaleza» (2004: 196). Por lo tanto, el pedagogo norteamericano pensaba no tanto que hubiera una unidad química constitutiva entre el hombre y el medio material, sino que el desarrollo de la vida del hombre guarda una relación intrínseca con la naturaleza como en unas relaciones de equilibrio.

En segundo lugar, y casi como consecuencia de la premisa anterior, habría que valorar correctamente la importancia de cada disciplina dentro de una concepción global del plan de estudios. Pues, como dice el propio Dewey, «no podemos establecer una jerarquía de valores entre los estudios» (2004: 205). Y continúa: «En tanto que todo estudio tiene una función única o irremplazable en la experiencia, en tanto que señala un enriquecimiento característico de la vida, su valor es intrínseco e incomparable. Puesto que la educación no es un medio para vivir, sino que es idéntica a la operación de vivir una vida que es fructífera e inherentemente significativa, el único valor último que puede establecerse es, justamente, el proceso mismo de vivir. Y éste no es un fin para el cual son medios subordinados los estudios y actividades; es el todo del cual ellos son partes integrantes» (2004: 205-206). La relación entre la teleología deweyniana y su manifestación en el plan de estudios, en fin, se comenta por sí misma.

No así, en tercer lugar, la falsa creencia que se había extendido sobre la necesidad de que los estudios de ciencias naturales debían ser necesariamente técnicos mientras que los estudios humanistas debían ser esencialmente culturales (interesante a este respecto *cf.* Jover y Gozávez, 2012). Contra esta falsa creencia, Dewey afirmaba que cualquier ámbito de conocimiento puede volverse cultural «en la medida en que se la capta en su alcance más amplio posible de significados» (Dewey, 2004: 243). Y, en sentido contrario, cualquier estudio humanístico puede volverse técnico si se vuelve únicamente como la acumulación de detalles uno sobre otro (*cf.* 2004: 243). Ya dentro de lo que supone el estudio de las ciencias naturales, Dewey vendría a sostener que son estudios culturales cuando se insertan de un modo inteligente en el horizonte de un «sentido inteligente de los intereses humanos» (2004: 243). O, dicho en sus propias palabras, el «punto de partida pedagógico evidente de la instrucción científica no es enseñar cosas con el título de ciencia, sino utilizar las ocupaciones y aplicaciones familiares a la observación y el experimento directos, hasta que los alumnos hayan llegado a un conocimiento de algunos principios fundamentales por entenderlos en sus trabajos familiares» (2004: 204).

Así, en suma, se podría leer la propuesta deweyniana como una correspondencia entre la vida del hombre y la naturaleza, pero no en términos de dominación, sino de dependencia recíproca. Por una parte, porque los estudios



que tienen que ver con las ciencias naturales no tienen por qué ser necesariamente técnicos, como si supusieran simplemente el aprendizaje de una técnica, sino humanísticos, en el sentido de que constituyen un alumbramiento de la propia vida, cuyo desarrollo en sí mismo es el fin de la pedagogía de Dewey. Eso no significa que hubiera que espiritualizar este aprendizaje o renunciarse a un progreso social, sino que los rudimentos básicos del método científico pueden inspirar el modo en cómo afronta el hombre los problemas y, de hecho, es necesario que así sea.

Otro de los pedagogos que pueden inspirar alternativas a la cuestión curricular que se aborda en este epígrafe es Paulo Freire. La clave de comprensión de la pedagogía freiriana se encuentra, más que en la libertad, en la liberación: liberar al oprimido y al opresor de la opresión que reciben o ejercen. Parte de la opresión que reciben los oprimidos tiene que ver con que el sistema educativo, generalmente dominado por los opresores, les impone un programa que les transmite una determinada visión del mundo en donde ellos no solo se ven a sí mismos como oprimidos, sino, más todavía, creen que salir de su opresión es hacerse a su vez opresores. Parte de esta situación tiene que ver con que esa visión del mundo se transmite como en un *curriculum* determinado y, más todavía, necesariamente reducido.

La cuestión fundamental [...] radica en que, faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizada del contexto para que, enseguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada (Freire, 2012: 101).

Así pues, continúa el pedagogo brasileño, «como no es posible [...] elaborar un programa para ser donado al pueblo, tampoco lo es elaborar la ruta de investigación del universo temático en base a puntos preestablecidos por los investigadores que se juzgan a sí mismos los sujetos exclusivos de la investigación. Tanto como la educación, la investigación que a ella sirve tiene que ser una operación simpática, en el sentido etimológico de la palabra. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede ser vista, mecanicistamente, separada, simplistamente bien ‘comportada’, sino en la complejidad de su permanente devenir» (2012: 106). Y, finalmente, Freire concluye que «los temas que fueron captados dentro de una totalidad, jamás serán tratados esquemáticamente. Sería una lástima si, después de investigada la riqueza de su interpenetración con otros aspectos de la realidad, al ser ‘tratados’ perdieran esta riqueza, vaciando su fuerza en la estrechez de los ‘especialismos’. [...] Si la programación educativa es dialógica, esto significa el derecho que también tienen los educadores-educandos a participar de ella, incluyendo temas no sugeridos. A



estos, por su función, los llamamos ‘temas bisagra’. [...] El concepto antropológico de ‘cultura’ es uno de estos ‘temas bisagra’ que liga la concepción general del mundo que el pueblo esté teniendo al resto del programa. Aclara, a través de su comprensión, el papel de los hombres en el mundo y con el mundo, como seres de la transformación y no de la adaptación» (2012: 120).

¿Qué se puede deducir de la lista de citas leídas en conjunto? Por una parte, que la liberación de los seres humanos pasa por una correcta relación del sujeto con el mundo que le rodea. Esta es una idea que ya aparecía desde su primer libro. En el fondo, y en lo que tiene que ver con la parte más cognoscitiva –aunque es muy difícil separar, en Freire, conocimiento y praxis–, la liberación consistiría en una correcta comprensión del mundo desde una perspectiva global que permita resituar esa perspectiva en lo localista. No se podría, en opinión de Freire, dibujar el sentido contrario: partir de una visión o excesivamente localista o excesivamente parcial para reconstruir la totalidad como un mero sumatorio de las partes. Esta visión global e integrada de la realidad apropiada y socialmente construida a través de la función liberadora del diálogo como toma de conciencia sobre el mundo adquiere especial sentido en el contexto de la crisis socioambiental contemporánea y su apropiación por el campo educativo.

Por otra parte, la liberación se da en la relación entre los seres humanos. Esto es un punto por cuanto toca una lectura de Freire que no se ha comenzado a hacer hasta muy recientemente –pues las lecturas de Freire, especialmente en el ámbito español, han estado excesivamente mediatizadas por su dimensión política (cfr. Groves, 2011)–. Pero lo cierto es que la posibilidad de que exista una comprensión del mundo que permita la liberación pasa por una relación entre oprimidos y opresores a la luz de una comprensión mutua, de la que dimane una relación de colaboración. Es así que puede producirse el *Kairós* freiriano (Petruzzi, 2001).

### 2.2.3. Tendencias emergentes de la educación ambiental en materia curricular

Pero junto con esas aproximaciones clásicas, que evidencian que desde postulados pedagógicos diversos e incluso distintos en su momento epocal siempre hubo una visión alternativa a la situación a la que se ha llegado en la actualidad, han emergido postulados contemporáneos recientes que redundan todavía más en esas interpretaciones diferentes al modelo imperante. Hay que señalar, eso sí, que estas aproximaciones se realizan en un contexto de teorías curriculares dispares, donde se defiende cualquier reivindicación ideológica en el ámbito de lo político o lo social sobre todo a consecuencia de la internacionalización de la educación –lo que ha contribuido, por cierto, a un interés renovado y a un cierto resurgimiento consecuente por la teoría curricular (cfr. Pinar, 2004)–. Alasdair MacIntyre no solo ha defendido que el *curriculum* ha de ser pensado unitariamente, al menos en correlación con la tradición a la que pertenezca, sino que

a la hora de formular una propuesta al margen de tradiciones intelectuales ha subrayado la importancia fundamental de comprender al hombre en relación con la naturaleza (*cf.* MacIntyre, 2006). O incluso documentos oficiales de la Iglesia católica, que, sobre el trasfondo de una ontología trinitaria, han deducido consecuencias curriculares que sostienen que las disciplinas de un *curriculum* han de mantener relaciones internas entre sí en referencia a Dios y a la manifestación de su economía salvífica a lo largo de la historia. Pero, en lo que toca ya con la dimensión específica de la educación ambiental, se observa un desplazamiento en la concepción que, como veremos en el apartado siguiente, se amplía a otras dimensiones de la propia educación ambiental.

Lo que se observa aquí, como es posible traslucir en todo el argumentario que hemos desarrollado previamente, es que el tratamiento de la EA en el sistema educativo ha descuidado los elementos que transmitían los dramáticos efectos ambientales a consecuencia de la intervención del hombre en la naturaleza. Antes bien, la idea principal que se transmite –a la luz de un somero análisis de los materiales didácticos– es que el progreso es bueno en cualquiera de sus manifestaciones y que hay unas leyes inscritas sobre la relación entre el desarrollo humano y la naturaleza que permiten su autorrenovación y sostenimiento de modo indefinido.

Ante esto, la ONU, en su Agenda 2030 (2015), planteó 17 objetivos que hicieran viable el desarrollo sostenible. Entre las metas establecidas se podía leer que se proponían «asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles».

Dado que ese parece ser el marco prescriptivo al que han de atenerse las políticas educativas globales y estatales para integrar la crisis socioambiental en el *curriculum*—obsérvese que se habla de «alumnos»—, parece oportuno preguntarse sobre su consistencia, coherencia y fundamentación, principalmente al situarlo ante una contradicción de fondo: la que trata de hacer compatibles, como establecía en su informe el secretario general de la ONU en 2015 para defender la pertinencia de los ODS, la «promoción del crecimiento económico sostenido y del desarrollo sostenible» (ONU, 2015). Dicho de otra forma, se propone una educación para el Holoceno, para un mundo «relativamente vacío» (Daly, 1997), pero quizá necesitemos pensar y hacer una educación para el Antropoceno (2011), para un «mundo lleno» (Daly, 1997), que permita aprender a convivir en y con un mundo finito, un solo mundo en el que es preciso gestionar y redistribuir de forma justa y equitativa los recursos naturales y las cargas ambientales, tanto en el presente como con las generaciones futuras. En la pretensión de hacer efectiva esta preocupación y compromiso, muchos autores y autoras han formulado propuestas para hacer viable su consecución (Caride y Meira, 2001; Aznar-Minguet, Ull, Piñero y Martínez-Agut, 2016; Bautista-Cerro y Díaz-González, 2016; Murga-Menoyo, 2015 y Riechmann, 2012).

Pero la realidad ha sido distinta. Ante esta situación, algunos autores han planteado la necesidad de lo que ha dado en denominarse un «*currículum de emergencia*». Si tomamos a modo de ejemplo el documento difundido por el Ministerio de Educación de la República de Perú observamos que es un tipo de *currículum* que pretende transmitir la idea de que el aprendizaje no pasa por sostener la situación actual, sino por reconocer una situación de emergencia ante la que hay que comenzar a actuar. Y no se trata tan solo de una reacción puntual a situaciones de catástrofe natural, aunque hay una importantísima carga de este elemento, dado que se prevé su implantación en tales casos (*cfr.* 2015: 23-30). Se trata de «generar capacidades para reducir la vulnerabilidad que enfrentan los niños, niñas, adolescentes, docentes, directivos, padres de familia y toda la comunidad educativa en general teniendo en cuenta los peligros de su territorio» (Ministerio de Perú, 2015). Pese a esto último, lo cierto es que los efectos de un *currículum* concebido de este modo son puramente paliativos y es necesario abrirse a nuevas formas de comprensión que se desarrollen a niveles internacionales. Una forma interesante de pensar un *currículum de emergencia* sería no solo el escenario de su aplicación en una catástrofe natural, sino como un modo de transmitir toda una situación global de emergencia. Es decir, que logre formar una conciencia compartida de emergencia natural que suscite no solo un conocimiento de esas situaciones concretas de desastre y emergencia, sino una actitud moral de corresponsabilidad en el cuidado de la naturaleza. Pero, como decimos, este desplazamiento no es sino solo uno de la cantidad de desplazamientos que se están produciendo en el seno interno de la educación ambiental.

### 2.3. DESPLAZAMIENTOS NECESARIOS EN EL MODO DE ENTENDER LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

#### 2.3.1. *De educar para el desarrollo sostenible a educar para el decrecimiento*

Si el concepto de sostenibilidad está irremediabilmente vinculado al de desarrollo, y este, al de crecimiento, es preciso partir de presupuestos diferentes en materia de educación y de concienciación medioambiental. Existen una serie de evidencias científicas que representan datos constatables e irrefutables desde el punto de vista del conocimiento disponible:

1. No es posible mantener un crecimiento ilimitado, continuo en un planeta que es finito. Nuestro planeta está siendo esquilmo de importantes recursos naturales, especialmente en este último período de nuestra historia y de manera muy acelerada. Estamos, por tanto, en una fase de sobrepasamiento, de colapso de los límites físicos/materiales de la biosfera. Dicho de una manera más cruda, vamos fuera de tiempo y ya es irremediable el daño

causado. Algunos autores (Fernández-Buey, 2009) han dado en llamar crisis de civilización a las consecuencias derivadas de la actual relación del ser humano con el medio ambiente.

2. La economía del crecimiento que venimos practicando hasta ahora, que es la economía de mercado global de legitimación neoliberal, es ecocida y está lejos de haber generado un verdadero progreso humano general. Lejos de producir bienestar y facilitar la satisfacción de las necesidades para la mayor parte de la población, ha acarreado una mayor desigualdad al no ser redistributiva, y una insostenibilidad ambiental creciente ante el rebasamiento de los límites biofísicos del planeta.

El planteamiento del decrecimiento se encuentra directamente relacionado con la tesis del colapso. Un tema popularizado por Jared Diamond (2005), pero ya desarrollado veinte años antes por Joseph Tainter (1988). En este sentido, es urgente resaltar en educación la importancia del tiempo, del *timing* del colapso o sobrepasamiento ecológico en el que ha desembocado la crisis socioambiental, evidente en el caso del cambio climático. La ciencia más avanzada (IPCC, 2013, 2014) advierte que la ventana de oportunidad para reaccionar se sitúa en un lustro o quizás menos, pero no ya para «evitar» la catástrofe sino para mitigarla (minimizar sus consecuencias para nosotros como especie) y para facilitar la adaptación a un mundo más hostil para la vida tal y como la conocemos con cierta capacidad para satisfacer de nuestras necesidades. Este escenario no es un augurio ni una profecía emitida por agoreros, es un pronóstico basado en conocimientos científicos contrastados y en cálculo de probabilidades (el 95%), en el cual las incertidumbres –inevitables cuando hablamos de dos sistemas complejos entrelazados, la biosfera y la civilización humana– llevan a pensar que todo puede ser, aún, peor. Este es el contexto que identifica como necesaria una *pedagogía de la catástrofe* que entienda que este es el signo de este tiempo y es el campo en el que la educación debe generar un nuevo discurso.

Los partidarios del decrecimiento proponen una disminución controlada y racional del consumo y la producción, permitiendo respetar el clima, los ecosistemas y a los propios seres humanos. Se trata, en cierto modo, de una corriente de pensamiento contrahegemónica que se opone al desarrollo sostenible. En palabras de Giorgos Kallis y el Colectivo Recerca i Decreixement (2015: 323), «decrecimiento no es lo mismo que recesión. Es la posibilidad de poder lograr la prosperidad sin crecimiento económico, que podamos lograr un mundo mejor viviendo de una forma simplemente diferente».

Con la intención de abordar la cuestión de la transición de una sociedad como la actual, basada en el crecimiento económico, a una de prosperidad sin crecimiento, son varios los autores que han realizado propuestas de políticas públicas decrecentistas, como Latouche en *Le Monde Diplomatique* (2005), Marcellesi en *Ecología Política* (2012) y Recerca i Decreixement en *El Diario* (2014).

Llevamos prácticamente 40 años «haciendo» educación ambiental –o educación sobre la problemática ambiental–, preparando y esperando que las «nuevas generaciones» no cometan los mismos errores que las anteriores..., pero las condiciones ecológicas (y sociales vinculadas a la justicia y la equidad, también ambientales) están en un punto crítico para el ser humano. Las mismas convenciones antropocéntricas y etnocéntricas nos hacen ver que es el ambiente el que tiene problemas. Al Gore tituló su canon sobre la respuesta política y económica a la crisis ambiental con el título de *La Tierra en juego* (1992), pero no es la Tierra o la vida en la Tierra lo que está en juego; somos nosotros como especie quienes estamos en juego. Y los estamos si no reconocemos que vivimos en un mundo finito y que, a pesar de la sofisticación adaptativa de nuestra caja de herramientas cultural, somos tan ecodependientes e interdependientes como cualquier otra forma de vida que haya existido o exista en este planeta.

### 2.3.2. *De una pedagogía de la prevención a una pedagogía de la catástrofe*

La prevención se ha demostrado, a todas luces, insuficiente, y hoy, más que nunca, solo las catástrofes convencen. Dicho de otro modo, las lecciones de una experiencia trágica pueden ser útiles desde un punto de vista educativo. Pero no es fácil «experimentar» una «catástrofe a cámara lenta», como la que estamos viviendo. Desde esta premisa se justifica la necesidad de una pedagogía de la catástrofe.

Esta idea de «dar lección» para aprender de «la experiencia» recuerda la tesis principal del ensayo de Mèlich, *La lección de Auschwitz* (2004). En este caso la experiencia de un acontecimiento que representa lo inhumano, la barbarie y el infierno en la tierra que supuso el universo concentracionario. En esta misma línea, Adorno, en una conferencia realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966, comienza diciendo: «La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación. No acierto a entender que se le haya dedicado tan poca atención hasta hoy» (Mèlich, 1998: 63). Partiendo de este imperativo ético adorniano y salvando las distancias, la pedagogía de la catástrofe constituye también el reto de pensar la ética y la pedagogía a partir de la «experiencia del mal» en lo que a la cuestión medioambiental se refiere, «el mal» que deviene en este caso del éxito expansivo de la modernidad y que, por lo tanto, se constituye en una «catástrofe contraintuitiva» dado que cuestiona las bases del progreso material que, en algunas sociedades, se considera la base del bienestar y del progreso.

Los principales exponentes de esta corriente son autores franceses adscritos a la corriente del decrecimiento, como es el caso de François Partant, que ya en 1978 en su libro *¡Que la crisis se agrave!* argumentaba que una crisis profunda sería la única manera de evitar la autodestrucción de la humanidad. Mucho más reciente es el trabajo de Jean-Pierre Dupuy, *Por un catastrofismo ilustrado: cuando lo*

*imposible es seguro* (2002), en donde señala la importancia de la anticipación ante los grandes riesgos tecnológicos, en especial el nuclear.

Durante décadas, muchos han alertado de los límites del crecimiento económico. Y la reacción, a pesar de rigurosos estudios científicos e incluso de las señales que hacen visible el choque contra esos límites, como el calentamiento global o la extinción acelerada de especies, siempre ha sido la misma. O se ha ignorado completamente esta advertencia o no se ha actuado en consecuencia.

La pedagogía del desastre está en línea con la «heurística del temor» del filósofo Hans Jonas, según la cual «es mejor prestar oídos a la profecía del infortunio que a la de la felicidad» (1990: 54). Sin embargo, hoy estamos sumidos en una cultura del felicismo y del optimismo desaforado, y todo lo que destila fatalidad hay que sepultarlo. En palabras de Latouche, «los adoradores del progreso inmediatamente acusan de pesimista a cualquiera que reflexione sobre los peligros que amenazan a nuestra civilización» (2015: 142).

En distintas tradiciones religiosas y filosóficas las visiones catastrofistas cuentan con algunos ejemplos ya clásicos como es el caso del Diluvio Universal, la Torre de Babel, la destrucción de Sodoma y Gomorra y el Apocalipsis del Nuevo Testamento. Pero, a pesar de su gran poder de sugestión, todos estos fatalismos se encuentran siempre con una importante limitación: se trata de alarmas que siempre están presentes, que siempre van a suceder pero que realmente no pasan nunca. Este no es el caso que nos ocupa; no solo va a suceder, sino que, desgraciadamente, ya está sucediendo.

### 2.3.3. *De una educación sumisa a una educación como resistencia y denuncia*

La denuncia o la crítica está, o debería estar, en la misma raíz de la educación. Crítica, no como simple negación de la realidad, sino como renuncia a la aceptación irreflexiva de dicha realidad, tal y como se nos presenta. Y es que la crítica parte siempre de una sencilla proposición: otra forma de ser y de hacer las cosas es posible. Por tanto, el pensamiento y la teoría educativa deben nacer a partir de las contradicciones de la realidad. O dicho de otro modo, desde todo aquello que nos hace pensar que otro mundo es posible. Nunca se vive en un mundo ideal, libre de las contradicciones inherentes a cualquier sistema de pensamiento o de organización social. Nada escapa a la pugna entre intereses e ideologías para establecer o imponer una determinada concepción del hombre y del mundo. Y si la educación se da siempre en un contexto histórico concreto, la tarea educadora asume necesariamente a un sujeto que vive en ese contexto del que no le es posible desprenderse. Se educa siempre a alguien atrapado por el *aquí* y el *ahora*, para responder a los retos del aquí y del ahora con una visión prospectiva deseable. El marco moderno de la educación está fallando porque ignora una variable insoslayable: vivimos en un mundo finito.

Se ha criticado al sistema educativo por su habitual tendencia a «pasar de largo» de la realidad, pero no de «toda» la realidad, sino de aquella que le resulta incómoda, más desagradable. Se ha visto a las instituciones educativas como una agencia o correa de transmisión que reproduce el sistema socioeconómico imperante y de la que se sirven los poderes establecidos para perpetuar sus privilegios. Unos objetivos de dominación que suelen ir encubiertos detrás de grandes principios: libertad, creatividad, autonomía..., detrás de «bellas ideas». Pero estos disfraces de una realidad opresora han generado, en la historia, grandes horrores.

«La posibilidad de transformación social requiere individuos que no se resignen a relaciones sociales que reprimen, explotan, maltratan o dejan morir a seres humanos; sujetos solidarios con los cuerpos torturables» (Maiso, 2016: 69). Junto con la protesta y denuncia de las situaciones injustas se hace indispensable romper con la lógica fatal de la frialdad que caracteriza a la sociedad actual, y extirpar su arraigo en la dinámica que rige la vida social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Th.W. y HORKHEIMER, M., (2013). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal.
- ARISTÓTELES (1980). «Ética Nicomaquéa. Ética Edumeia». Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.
- AZNAR MINGUET, P.; ULL, M.A.; MARTÍNEZ AGUT, M.P. y PIÑERO, A. (2014). «Competencias básicas para la sostenibilidad: un análisis desde el diálogo disciplinar». *Bordón. Revista de pedagogía*, 66 (2), 13-28.
- BARTH, B.; GODEMANN, J.; RIECKMANN, M. y STOLTENBERG, U. (2007). «Developing key competencies for sustainable development in higher education». *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), 416-430.
- BAUMAN, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BAUTISTA-CERRO, M.J. (2014). «(Re)construcción del concepto de empleabilidad desde la universidad. La sostenibilización curricular como elemento clave». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 536-542.
- BEAUCHAMP, G.A. (1982). «Curriculum Theory: Meaning, Development, and Use». *Theory into Practice*, 21 (1), 23-37.
- BRUNDTLAND, G.H. (pres.) (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nuestro futuro común*. New York: ONU.
- CARIDE, J.A. (2017). «Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 245-272.
- CARIDE, J.A. y MEIRA, P.Á. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- CEBALLOS, G; EHRLICH, P.R. & DIRZO, R. (2017). «Biological annihilation via the ongoing sixth mass extinction signaled by vertebrate population losses and declines». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 114 (30). Ver: <http://www.pnas.org/content/114/30/E6089> [consultado por última vez el 09.04.2018].
- CLAUSEN, A. W. (1981). Sustainable development : the global imperative - the Fairfield Osborn memorial lecture by A. W. Clausen, President of the World Bank (English). Presidential speech. Washington, DC: World Bank. Ver: <http://documents.worldbank.org/curated/en/564981468330339588/Sustainable-development-the-global-imperative-the-Fairfield-Osborn-memorial-lecture-by-A-W-Clausen-President-of-the-World-Bank> [consultado por última vez el 09.04.2018].



- CORELL, R.W.; FABRY, V.J.; HANSEN, J.; WALKER, B.; LIVERMAN, D.; RICHARDSON, K.; CRUTZEN, P. & FOLEY, J. (2009). «Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity». *Ecology and Society*, 14 (2), 32.
- CHAPIN, F.S.; ZAVELETA, E.S.; EVINER, V.T.; NAYLOR, R.L.; VITOUSEK, P.M.; LAVOREL, S.; REYNOLDS, H.L.; HOOPER, D.U.; SALA, O.E.; HOBBIE, S.E.; MACK, M.C. & DIAZ, S. (2000). «Consequences of changing biotic diversity». *Nature*, 405, 234-242.
- DALY, H.E. (1997). «De la economía del mundo vacío a la economía del mundo lleno», en GOODLAND, R. (oord.), *Medio ambiente y desarrollo sostenible: más allá del informe Brundtland*. Madrid: Trotta, pp. 37-50.
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DIAMOND, J. (2005). *Colapso: por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Barcelona: Debate.
- DISINGER, J.F. (1990). «Environmental Education for Sustainable Development?». *The Journal of Environmental Education*, 21(4), 3-6.
- DUPUY, J. P. (2002). *Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*. París, Seuil.
- EHRlich, P.R. & EHRlich, A.H. (2013). «Can a collapse of global civilization be avoided?». *Proceedings of the Royal Society B*, 280 (20122845), 1-9. Ver: <http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/royprsb/280/1754/20122845.full.pdf> [consultado por última vez el 16.02.2018].
- FERNÁNDEZ-BUEY, F.J. (2009). «Crisis de civilización». *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 105, 41-51.
- FRANCISCO [papa]. (2015). *Laudato si'*. Madrid: San Pablo.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GERAS, N. (1998). *The Contract of Mutual Indifference: Political Philosophy After the Holocaust*. London, New York: Verso.
- GÓMEZ-GUTIÉRREZ, J.M. (2004). «La ética ambiental. Puntos de vista ecológicos», en GARCÍA GÓMEZ-HERAS, J.M.<sup>a</sup>, y VELAYOS, C. (coords.), *Tomarse en serio la naturaleza*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 223-255.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. y MEIRA, P.Á. (2016). «Environmental Education: A Field Under Siege», en PETERS, M.A. (ed.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. New York: Springer.
- GORE, A. (2009). *La tierra en juego: unidos por un propósito común*. Barcelona: Editorial Planeta.
- GOUGH, N. (1991). «Narrative and nature: Unsustainable fictions in environmental education». *Australian Journal of Environmental Education*, 7, 31-42.
- GROVES, T. (2011). «Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy». *Paedagogica Historica*, 47(5), 701-717.
- GUTIÉRREZ, J. & POZO, T. (2006). «Stultifera navis: celebración insostenible». *Trayectorias*, 20-21, 25-40.

- HESSELINK, F.; VAN KEMPEN, P.P. & WALLS, A. (eds.) (2000). *ESDebate. International debate on education for sustainable development*. Gland: IUCN.
- HUCKLE, J. (1991). «Education for sustainability: Assessing pathways to the future». *Australian Journal of Environmental Education*, 7, 43-62.
- IPCC (2013). *Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IPCC (2014). *Climate Change 2014: Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JICKLING, B. (1992). «Viewpoint: Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development». *The Journal of Environmental Education*, 23 (4), 5-8.
- JONAS, H. (1990). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- JOVER, G. y GOZÁLVEZ, V. (2012). «La universidad como espacio público: un análisis a partir de dos debates en torno al pragmatismo». *Bordón*, 64 (3), 39-52.
- KALLIS, G. y COLECTIVO RECERCA I DECREIXEMENT (2015). «Diez propuestas de políticas públicas», en G. D'ALISA, F. DEMARIA y G. KALLIS, *Decrecimiento: vocabulario para una nueva era*. Barcelona: Icaria Editorial, pp. 322-328.
- KANT, I. (1988). *Lecciones de Ética*, Barcelona: Editorial Crítica.
- KOPNINA, H. (2014a). «Revisiting education for sustainable development (ESD): Examining anthropocentric bias through the transition of environmental education to ESD». *Sustainable Development*, 22, 73-83.
- KOPNINA, H. (2014b). «Future Scenarios and Environmental Education». *The Journal of Environmental Education*, 45 (4), 217-231.
- LATOUCHE, S. (2014). *Límite*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- LATOUCHE, S. (2015). «Pedagogía del desastre», en G. D'ALISA, F. DEMARIA y G. KALLIS, *Decrecimiento: vocabulario para una nueva era*. Barcelona: Icaria Editoria, pp. 141-143.
- LIPOVERTSKY, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.
- LOCKE, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- MACINTYRE, A. (2006). «The End of Education. The Fragmentation of American University». *Commonweal. A Review of Religion, Politics and Culture*, 133, 10-14.
- MAISO, J. (2016). «Sobre la producción y reproducción social de la frialdad», en ZAMORA, J.A.; MATE, R. y MAISO, J. (eds.), *Las víctimas como precio necesario*. Madrid: Trotta, 51-69.
- MEADOWS, D.H.; MEADOWS, D.; RANDERS, J. & BEHRENS, W.W. (1972). *Los límites del crecimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEIRA (2005). «In Praise of Environmental Education». *Policy Futures in Education*. 3 (3), 284-295.

- MEIRA, P.Á. (2009). «Outra lectura da historia da Educación Ambiental e algún apuntamento sobre a crise do presente». *AmbientalMente Sustentable. Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 2(8), 15-43.
- MEIRA, P.Á. (2006). «Si a Educación para o Desenvolvemento Sostible é a resposta, cal era a pregunta?». *AmbientalMente Sustentable. Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1 (1-2), 13-26.
- MÈLICH, J.C. (1998). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- MÈLICH, J.C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- MÈLICH, J.C. (2014). *El triunfo de la compasión: Nuestra relación con los otros animales*. Madrid: Alianza Editorial.
- MOSTERÍN, J. (2006). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- MURGA-MENOYO, M.ªÁ. (2015). «Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015». *Foro de Educación*, 13 (19), 55-83.
- NAESS, A. (1984). «A defence of Deep Ecology Movement». *Environmental Ethics*, 6, 265-270.
- NAREDO, J.M. (1996). «Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible», en VV. AA., *La construcción de la ciudad sostenible*. Madrid: MOPTMA.
- NAREDO, J.M. y GÓMEZ-BAGGETHUM, E. (2012). «Hacia nuevos horizontes de acumulación en la economía verde». *Viento Sur*, 124, 67-75.
- O'RIORDAN, T. (1993). «The politics of sustainability», en TURNER, R.K. (ed.), *Sustainable environmental economics and management: principles and practice*. New York: Belhaven Press.
- ONU (2015). Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización. Asamblea General, Documentos Oficiales Septuagésimo período de sesiones Suplemento núm. 1, New York. Ver <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/70/1> [consultado por última vez el 28.03.2018].
- ORTEGA Y GASSET, J. (1998). «La barbarie del 'especialismo'», en GARDNER, M. (coord), *Los grandes ensayos de la ciencia*. México: Nueva Imagen, pp. 91-96.
- ORTEGA, P. y ROMERO, E. (2009). «La dimensión ética de la crisis medioambiental. Propuestas pedagógicas». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 161-178.
- PACHECO, A. (2012). «Curriculum Studies: What is the Field Today?». *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, 1-18.
- PARTANT, F. (1978). *Que la crise s'aggrave!* París: Parangon.
- PETRUZZI, A.P. (2001). «Kairotic Rhetoric in Freire's Liberatory Pedagogy». *JAC*, 21 (2), 349-381.
- PINAR, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- PRATS, F.; HERRERO, Y. y TORREGO, A. (coords.) (2017). *La gran encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Madrid: Libros en Acción.

- RIECHMANN, J. (2009). *Todos los animales somos hermanos: ensayo sobre el lugar de los animales en las sociedades industriales*. Granada: Universidad de Granada.
- RIECHMANN, J. (2011). *¿Cómo vivir? Acerca de la vida buena*. Madrid: Catarata.
- RIECHMANN, J. (2012). *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica y hacia ella*. Barcelona: Proteus.
- ROCKSTRÖM, J.; STEFFEN, W.; NOONE, K.; PERSSON, Å.; CHAPIN, F.S.; LAMBIN, E.; LENTON, T.M.; SCHEFFER, M.; FOLKE, C.; SCHELLNHUBER, H.; NYKVIST, B.; DE WIT, C.A.; HUGHES, T.; VAN DER LEEUW, S.; RODHE, H.; SÖRLIN, S.; SNYDER, P.K.; COSTANZA, R.; SVEDIN, U.; FALKENMARK, M.; KARLBERG, L.; CORELL, V.J.; FABRY, J.; HANSEN, B.; WALKER, D.; LIVERMAN, K.; RICHARDSON, P.; CRUTZEN, y J.A. FOLEY (2009). «Límites planetarios: exploración del espacio operativo seguro para la humanidad». *Ecol. Soc.*, 14 (2), 32.
- SACHS, I. & WEBER, J. (1994). «Environnement, développement, pour une économie anthropologique: entretien avec Ignacy Sachs». *Natures Sciences Sociétés*, 2 (3) 258-265.
- SAUVÉ, L. (2007). «L'équivoque du développement durable». *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.
- SINGER, P. (2005). *In Defense of Animals. The Second Wave*. Oxford: Blackwell.
- STEFFEN, W.; GRINEVALD, J.; CRUTZEN, P. & McNEILL, J. (2011). «The Anthropocene: conceptual and historical perspectives». *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 369, 842-867.
- TAINTER, J. (1988). *The Collapse of Complex Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WARD, B. y DUBOIS, R. (1972). *Una sola Tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.



## ADENDAS



# EL ENFOQUE HOLÍSTICO, FACTOR CLAVE EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

ELENA ARBUÉS  
*Universidad de Navarra*

## RESUMEN

¿Hasta qué punto las acciones educativas realizadas respecto a los problemas ambientales están dando los resultados esperados? Esta adenda viene a completar la posición adoptada en la ponencia 4, la cual trata de examinar si la educación para el desarrollo sostenible es el enfoque que la actual coyuntura exige. Entre los valores que caracterizan y determinan la sociedad posmoderna se encuentra la cultura ecológica, la diversidad y la pluridimensionalidad (Llano, 2017). Es precisamente esta complejidad social la que nos lleva a plantear la necesidad de adoptar un enfoque holístico de la educación ambiental desde los primeros años de escolaridad.

**PALABRAS CLAVE:** educación para el desarrollo sostenible, educación ambiental, enfoque holístico, educación integral.

## 1. INTRODUCCIÓN

La crisis ecológica en la que estamos inmersos tiene unas repercusiones sociales que plantean la búsqueda de respuestas y soluciones desde diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. La educación resulta clave para conseguir una percepción clara de la importancia de los factores sociales y culturales en el origen de los problemas ambientales. Entendemos que el desarrollo sostenible, más que una meta a la que llegar, es un proceso y que, por tanto, no se avanza solo mediante la aplicación de técnicas y programas. Como todo proceso social, depende de los valores y formas de comportamiento humano; y requiere bastante más que sensibilidad. Esta realidad confiere a la educación una función estratégica.

En el sistema educativo formal la educación ambiental se inicia a finales de los años sesenta del siglo pasado con un claro tinte conservacionista. Las experiencias pioneras fueron impulsadas por grupos de profesores que, en distintos países, consiguieron respaldo institucional; creándose organismos como el Council for Environmental Education en Inglaterra (González Muñoz, 1996). Desde entonces se ha trabajado a nivel internacional para impulsar una educación que promueva el respeto y cuidado de las personas, de la diversidad, del medio ambiente y de los recursos del planeta (UNESCO, 1978, 1980, 1992, 2006, 2009; Comisión Europea, 1988, 2010; Naciones Unidas, 2002). Los sistemas educativos



de los diversos países se han hecho eco de esas recomendaciones y actualmente se abordan cuestiones ambientales desde los currículos nacionales. Sin embargo, nos preguntamos si los esfuerzos realizados están logrando las mejoras deseadas.

Podemos decir que, en general, en los centros escolares la problemática ambiental se trabaja pero no de forma transversal, prevalece el enfoque desde las ciencias naturales y es escaso el aporte de las ciencias sociales. En muchos casos se limita a acciones concretas y aisladas donde solo algunos docentes se ven implicados. Por el contrario, un buen programa educativo deberá superar la simple transmisión de conocimientos, ya que la sola conciencia no produce cambios; y nos proporcionará trabajar los valores que sustentan las nociones de respeto y cuidado, desarrollando comportamientos y prácticas adecuadas. Más allá de sensibilizar la educación para el desarrollo sostenible debe promover el compromiso. Para ello se ha de plantear un aprendizaje innovador, caracterizado por la participación, que permita no solo comprender sino también implicarse en la mejora de los problemas ambientales. Dicha educación está basada en valores; desarrolla el pensamiento crítico y capacita para buscar soluciones; está orientada a la acción; asume la participación en la toma de decisiones; además de utilizar múltiples cauces y recursos didácticos (UNESCO, 2009).

## 2. EL ENFOQUE HOLÍSTICO EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

La problemática medioambiental es una cuestión compleja; no parece posible reducir una cuestión tan relevante a cualquiera de sus variables o dimensiones. Por ello pensamos que un enfoque holístico puede ayudar en la enseñanza de cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible desde los primeros años de escolaridad; y a buscar explicaciones más ajustadas de lo que sucede. Para ello habrá que ofrecerles los medios cognitivos, afectivos y conductuales que implica esa visión global y compleja del problema (Santos Rego, 2000). Los conocimientos tendrán un carácter cognitivo, de reflejo de la realidad medioambiental en sus distintas vertientes (costes de las distintas fuentes de energía, causas de unos u otros problemas, dimensión de estos, políticas públicas existentes, etc.). Las actitudes reflejarán predisposiciones con respecto a actores, políticas, metas, soluciones, estilos de vida, conductas, etc. Los comportamientos se corresponderán con la dimensión activa de la cultura ecológica y reflejan esa cultura.

Miller (1991) sostiene que la educación puede describirse como holística cuando fomenta el desarrollo general del alumno; fomenta las relaciones en todos los niveles dentro de una comunidad de aprendizaje; da importancia a las experiencias de la vida y al aprendizaje fuera de las aulas, el descubrimiento, suscita el deseo de encontrar significados y de involucrarse en el mundo; y capacita a los alumnos para examinar de forma crítica los contextos cultural, moral y político de sus vidas. Impulsa a los alumnos a promover o cuestionar activamente deter-

minados valores culturales para solventar necesidades humanas. Según Forbes, «la educación holística se centra en el desarrollo de la persona en el sentido más completo posible, anima a los alumnos a dar lo mejor de sí y los capacita para sacar todo el jugo posible a las experiencias de la vida y alcanzar sus metas» (2003: 17).

El trabajo en el aula, en sentido holístico, promueve el aprendizaje fomentando aspectos como la autodeterminación, la motivación, el aprendizaje integrado, la indagación, las comunidades de aprendizaje, la solidaridad y la responsabilidad comunitaria. Se pretende abarcar todos los aspectos del aprendizaje y el crecimiento personales; y se da importancia al desarrollo de relaciones activas en diversos ámbitos, ya sea entre áreas o asignaturas; o entre el individuo y sus comunidades, grupos de pertenencia o el mundo que lo rodea.

Pérez-Díaz y Rodríguez (2016) trataron de verificar la posible influencia de la experiencia escolar en la adquisición de hábitos de cuidado del medio ambiente. Con el estudio realizado concluyeron que solo el 38,5% de los encuestados reconocieron esa influencia. Consideramos destacable el hecho de que exista asociación entre la orientación de los estudios posobligatorios (ciencias/letras) y la influencia de la escuela, siendo mayor en los alumnos de ciencias. Parece evidente la necesidad de superar esta disociación. Para ello es preciso vincular curricularmente las ciencias naturales y sociales en el estudio de los sistemas ambientales desarrollando propuestas didácticas que permitan abordar los temas ambientales de manera transversal y holística.

El hombre y el territorio son, entre otros, elementos de una identidad comunitaria. En este sentido podemos referirnos, en primer lugar, al estudio del paisaje, ya que desarrolla la comprensión conceptual del funcionamiento de los sistemas naturales y refleja los aciertos y errores de la relación del ser humano con su entorno. Su comprensión holística ayudará a que la sociedad tome una conducta respetuosa y responsable hacia su entorno natural y social. El estudio del paisaje permite que la enseñanza se aborde desde diversas disciplinas y haciendo uso de diversos recursos (TIC, fotografías, mapas, encuestas, entrevistas etc.). De esta manera, se combina la metodología, técnicas y conocimientos propios de las ciencias naturales con aquellos asociados a las ciencias sociales. Estudiando el paisaje se consolida tanto una exploración científica de los sistemas ambientales en cuanto a su estructura y función como en la exploración de las interacciones culturales, económicas, éticas, políticas y sociales de las sociedades con el medio ambiente. De igual manera, el paisaje tiene un papel fundamental en la educación en valores, favoreciendo de este modo un modelo de desarrollo sostenible (Comisión Europea del paisaje, 2000). Esto requiere una tarea del profesor como investigador, ya que tendrá que desarrollar un verdadero análisis del contexto, en el que llegue a conocer cuáles son las características físicas, sociales, culturales y económicas del territorio circundante (Novo, 1998)

En segundo lugar, el respeto por el medio ambiente y su protección se ven cada vez más como partes integrales de la ciudadanía responsable, con implicaciones para el desarrollo de los currículos de educación cívica (Lotz-Sisitka, Fien, &

Ketlhoilwe, 2013). La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) realiza investigación internacional respecto a temas relacionados con la educación cívica. El último estudio realizado, el *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS, 2016), trató de establecer la preparación de los jóvenes para asumir su papel como ciudadanos en el siglo XXI, considerando el nivel de aprendizajes que tienen en temas cívicos y el compromiso hacia temas sociales. En esta ocasión se trató de enfatizar más sobre aspectos cercanos a los intereses de los jóvenes y sus posibilidades de compromiso, por lo que se incluyeron tres nuevas áreas: la sostenibilidad ambiental, la interacción social en la escuela y el uso de las redes sociales para la participación cívica (Schulz *et al.*, 2016). Parece que la conciencia ecológica marca un límite a la pretensión moderna de dominio de la naturaleza (Llano, 2017). Circunstancia ineludible actualmente en los programas de educación cívica.

### 3. REFLEXIÓN FINAL

Consideramos que la educación ambiental ha de ser una práctica educativa abierta al entorno social para que los miembros de la sociedad participen, según sus posibilidades, en la tarea compleja y solidaria de mejorar las relaciones entre la humanidad y su medio. No podemos olvidar que los diversos actores sociales participan de la responsabilidad colectiva respecto a la educación de los niños y jóvenes (Camps, 2008). Parece clara la influencia de los medios de comunicación, cuyos mensajes nos llegan cotidianamente a lo largo de toda nuestra vida. No cabe negar su relevancia, pues, por una parte, pueden contribuir a que los ciudadanos actualicen los conocimientos escolares con informaciones nuevas a las que no pudieron tener acceso en la escuela. Y, por otra, por la reiteración de los mensajes, pueden contribuir a asentar conocimientos y a que determinadas actitudes o comportamientos se consideren como socialmente adecuados. Ambas influencias, la escolar y la de los medios, estarían acompañadas, o intermediadas, por la influencia de los grupos de referencia o pertenencia de los ciudadanos, comenzando por la familia. El estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2016), al que ya hemos hecho referencia, muestra que un 72,3% de los entrevistados reconocen que la propia familia habría tenido mucha o bastante influencia en la adquisición de hábitos de cuidado del medio ambiente.

La influencia positiva que se puede ejercer desde diversos ámbitos en la educación ambiental de los ciudadanos refuerza más la oportunidad de adoptar una educación holística. Se trata de un enfoque educativo amplio que afronta el desarrollo intelectual, personal e interpersonal del alumno. Prepara al alumno para seguir aprendiendo de por vida, con lo que el foco educativo se desplaza hacia las habilidades, las actitudes y la conciencia personal que el alumno necesitará en un mundo cada vez más complejo.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPS, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- COMISIÓN EUROPEA (1988). *Resolución del consejo y de los ministros de educación reunidos en Consejo sobre la educación en materia de medio ambiente (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, N.º C 177/8)*. Consultado el 28 de junio de 2018 [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706\(02\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706(02)&from=ES).
- COMISIÓN EUROPEA (2010). *Europa 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas.
- CONSEJO DE EUROPA (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Florencia. Consultado el 28 de junio de 2018. [http://www.magrama.gob.es/es/desarrollorural/temas/desarrollo\\_territorial/090471228005d489\\_tcm7-24940.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/desarrollorural/temas/desarrollo_territorial/090471228005d489_tcm7-24940.pdf).
- FORBES, S.H. (2003). *Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature*. Brandon: Foundation for Educational Renewal.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C. (1996). «Principales tendencias y modelos de educación ambiental en el sistema escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 11, 13-74.
- LOTZ-SISITKA, H., FIEN, J., & KETLHOILWE, M. (2013). «Traditions and new niches: An overview of environmental education curriculum and learning research», in STEVENSON, R., BRODY, M., DILLON, J. & WALS, A. (eds.), *International handbook of research on environmental education*. Washington: American Educational Research Association, 194-205.
- LLANO, A. (2017). *La nueva sensibilidad. En la era de la desconexión*. Madrid: Biblioteca Palabra.
- MILLER, R. (1991). «Introduction», en MILLER, R. (ed.), *New Directions in Education. Selections from Holistic Education Review*. Brandon: Holistic Education Press, 1-3.
- NACIONES UNIDAS (2002). *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. Nueva York.
- NOVO, M. (1998). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Ediciones Unesco, Editorial Universitas.
- PÉREZ-DÍAZ, V. Y RODRÍGUEZ, J.C. (2016). *Ecobarómetro. Cultura ecológica y educación*. Madrid: Fundación Endesa.
- SANTOS REGO, M.A. (2000). «El pensamiento complejo y la pedagogía. Bases para una pedagogía holística de la educación». *Estudios Pedagógicos*, 26, 133-148. Consultado el 28 de junio de 2018. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-0705200000010001&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-0705200000010001&script=sci_arttext).

- SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., LOSITO, B. AND AGRUSTI, G. (2016). «IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework». Consultado el 28 de junio de 2018. <http://research.acer.edu.au/civics/24>
- UNESCO (1978). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental*. París.
- UNESCO (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. París: Imprimerie des Presses.
- UNESCO (1992). *Cumbre de La Tierra*. Río de Janeiro.
- UNESCO (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Plan de aplicación internacional*. París: Talleres de la UNESCO.
- UNESCO (2009). *La contribución de la educación inicial para una sociedad sustentable*. París: UNESCO.

# LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE: PEQUEÑOS PASOS, GRANDES PISADAS

ANA CASTRO ZUBIZARRETA  
PAULA RENÉS ARELLANO  
*Universidad de Cantabria*

## RESUMEN

El desarrollo sostenible requiere contar con la educación como medio garante de una vida digna en armonía con el entorno. En este marco reivindicamos el papel de la educación infantil en la promoción y desarrollo sostenible. Compartimos con los ponentes la necesidad de implicación de la educación superior y la conveniencia de repensar la universidad, si bien incidimos también, en la importancia de prestar atención a la función sustentadora que puede realizar la educación infantil en el desarrollo sostenible y en la formación de los más pequeños, favoreciendo el sentimiento de pertenencia al entorno donde se desarrollan, la aceptación y cuidado de uno mismo, del otro y del medio en el que viven, en un marco de escucha, de participación y acción que favorezca la transformación de una realidad que urge de medidas para cambiar.

PALABRAS CLAVE: infancia, educación infantil, sostenibilidad.

«Si estás pensando un año más adelante, planta una semilla.  
Si estás pensando una década más adelante, planta un árbol.  
Si están pensando un siglo más adelante, eduquen a la gente».  
Proverbio chino

## 1. UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN SOSTENIBLE DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Avanzar hacia un desarrollo sostenible es un reto planteado a nivel mundial desde hace más de treinta años. Coincidimos con García-Esteban y Murga-Menoyo (2015) cuando afirman que, a pesar de la falta de uniformidad en la definición, existen unos valores comunes e irrenunciables ligados al desarrollo sostenible: aquellos vinculados con la dignidad humana, las libertades fundamentales, los derechos humanos, la equidad y el cuidado del medio ambiente. Desarrollo sostenible significa, siguiendo a la UNESCO (2012), valorar la biodiversidad y la conservación, junto con la diversidad humana, la inclusión y la participación. Los valores anteriormente citados se presentarían como un eje transversal orientador de la práctica pedagógica (Davis, 2005).

La sostenibilidad, por tanto, estaría compuesta por las siguientes dimensiones interconectadas: la social, la económica, la ecológica y la política. La sostenibilidad social se refiere a la paz y la equidad, la sostenibilidad ecológica está relacionada con la conservación, la sostenibilidad económica enfatiza el desarrollo apropiado, y el punto clave de la sostenibilidad política es la democracia (UNESCO, 2012).

De este modo, desde la educación para el desarrollo sostenible se propone educar personas competentes para reconocer los problemas de su época y del mundo en el que les toca vivir; comprenderlos en su triple dimensión ambiental, económica y social; e intervenir a favor de su resolución. Al respecto, la ley educativa vigente en nuestro país, la LOMCE (2013), señala en el artículo 2, relativo a los fines, que uno de ellos es: «La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible». Sin embargo, en su concreción a través de los Reales Decretos que establecen los currículos básicos de cada etapa educativa resulta significativo desde nuestro entender que, concretamente en el currículo de la educación infantil, no se plantee la educación sostenible.

Es esta situación la que nos lleva a reflexionar a través de esta contribución sobre el potencial que puede comportar la educación infantil para el desarrollo de una educación sostenible. ¿Por qué abordar el desarrollo sostenible desde las edades tempranas? ¿Por qué reivindicar la idoneidad de la educación infantil de cara a alcanzar dicho logro?

Consideramos que la educación para la sostenibilidad tiene que comenzar desde la primera infancia, pues, tal y como señala Pressoir (2008), las experiencias relacionadas con la sostenibilidad promueven las habilidades básicas de la vida del niño como la comunicación, la autonomía, la cooperación, la creatividad y la resolución de problemas. Además, existe una interrelación entre la inversión en la primera infancia, la educación y una sociedad sostenible.

Por otro lado, son los años de la primera infancia los fundamentales para desarrollar «actitudes ambientales y un compromiso con el cuidado de la Tierra» (Wilson, 2012: 87). Un contacto con la naturaleza que vuelve a reivindicarse actualmente y que a finales del siglo XIX y principios del XX ya se hacía patente en corrientes pedagógicas y movimientos como los de la Escuela Nueva, que enfatizaban la necesidad de contextualizar la educación en plena naturaleza con prácticas pedagógicas desarrolladas por autores representativos para la educación infantil como las hermanas Agazzi, Decroly o Froebel, entre otros.

El mundo natural puede dar a los niños respuestas instantáneas a su curiosidad a través de todos sus sentidos a medida que tocan, prueban, huelen, ven y oyen lo que sucede a su alrededor. Tales conexiones tienden a fomentar una ética del cuidado para el entorno natural y los sistemas de vida dentro de él. Las experiencias positivas en la naturaleza pueden ayudar a los niños a desarrollar la

comprensión de que los humanos están interconectados con la tierra y sus sistemas de soporte vital, y que todos los seres humanos tienen la responsabilidad de garantizar su supervivencia para las generaciones futuras (Pramling-Samuelsson y Park, 2017). Sin embargo, también es sabido que los pequeños actualmente no tienen las mismas oportunidades de conexión con la naturaleza que las que tenían generaciones anteriores.

Creemos que la escuela infantil es, por ello, un contexto privilegiado para promover un entorno más sostenible. En ella, los niños viven y aprenden, exploran fronteras y experimentan conflictos infantiles que surgen en su vida cotidiana. La escuela infantil, además, es la que mejor cumple con rol de «tercer maestro» (los dos primeros son la familia y el maestro) que Malaguzzi otorgaba al entorno, identificándolo con el aire libre, el juego vivencial y el aprendizaje en la naturaleza como forma de contribuir al desarrollo infantil. Una riqueza, la del entorno, que la escuela infantil tiende a aprovechar, pues el ambiente está provisto de las suficientes provocaciones para llenar el mundo y las mentes de los niños.

Además, coincidimos con Trilla y Novella (2001) cuando sostienen que los niños tienen la capacidad de ser agentes activos de cambio ahora, así como en el futuro, y que el aprendizaje temprano es importante para dar forma a las actitudes, los conocimientos y las acciones medioambientales. La investigación ha demostrado que incluso los niños más pequeños tienen la capacidad de comprender los problemas ambientales y hacer cambios en sus propias vidas e influir en sus familias (Duhn, 2012). Prioritario es, por tanto, el abordaje desde la primera infancia porque es ahí donde se establecen las primeras relaciones con los otros, personas y entornos. Porque es desde las edades tempranas desde donde tenemos que enfatizar una educación en valores que asienten las bases del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. A este respecto, los estudios han demostrado que los estereotipos raciales se aprenden tempranamente y que los niños pequeños son capaces de recoger mensajes culturales sobre la riqueza y la desigualdad (Duhn, 2012). Asimismo, lo que los niños aprenden y las formas en que se les enseña también dicen a los niños algo sobre quiénes son y qué conocimiento es privilegiado. Son los aprendizajes de las primeras edades los más duraderos, por lo que la educación sostenible tendría que encuadrarse desde la educación infantil.

A su vez, no podemos obviar que las experiencias de los niños son a la vez físicas, sociales, emocionales e intelectuales. En consecuencia, si los educadores pretenden que los niños generen una mirada crítica y defiendan su posicionamiento, los pequeños deben haber experimentado y comprendido esas situaciones que requieren de su valoración. En este sentido, la experiencia significa haber tenido experiencias personales y oportunidades de ser tenidos en cuenta, de sentir que forman parte de un grupo y de que sus aportaciones son valiosas (Pramling-Samuelsson y Park, 2017). Estas experiencias nos llevan nuevamente a la escuela infantil, un contexto donde el niño se siente querido, valorado e importante, donde se promueve la participación infantil, porque en él los niños



se pueden expresar con libertad, sintiendo que se les escucha y se les tiene en consideración. Es la escuela infantil la que, desde nuestro parecer, mejor puede asentar las bases de una vida participativa y democrática.

En esta línea, consideramos que la ciudadanía responsable no es algo que se da repentinamente cuando se alcanza la mayoría de edad, sino que requiere del trabajo y la experimentación de la misma desde las edades iniciales. Coincidimos con Hoyuelos (2007) cuando señala que en los momentos educativos hay cosas que suceden cada día, cosas importantes, extraordinarias, que hay que rescatar para comentar, reflexionar y sentir. Para nosotras, la educación infantil tiene el poder de conferir valor a la cotidianeidad y la experiencia, el poder de respetar tiempos, espacios y momentos, el poder de dar valor y sentido al cuidado. Un poder que presenta a la escuela infantil como la más idónea para la introducción hacia una educación sostenible.

Finalmente, compartimos con los autores de la ponencia que la educación superior tiene un papel fundamental, concretamente, en nuestro caso, en la formación de los futuros maestros en su sensibilización hacia una conciencia ecológica y en la promoción de la sostenibilidad en sus centros y en la educación de su alumnado (García-Esteban y Murga-Menoyo, 2015). Una educación superior que revierta en la etapa educativa inicial porque, recordando a Fulghum (1989), las cosas importantes se aprenden en la escuela infantil.

Todo lo que hay que saber sobre cómo vivir y qué hacer y cómo debo ser lo aprendí en la Escuela Infantil. La sabiduría no estaba en la cima de la montaña de la universidad, sino allí, en el arenero.

## 2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAVIS, J. (2005). «Educating for sustainability in the early years: creating cultural change in a childcare setting». *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 47-55.
- DUHN, I. (2012). «Making ‘place’ for ecological sustainability in early childhood education». *Environmental Education Research*, 18 (1), 19-29.
- FULGHUM, R. (1989). *Todo lo que realmente necesito saber lo aprendí en el parvulario*. Barcelona: Plaza y Janes Editores.
- GARCÍA-ESTEBAN F.E., MURGA-MENOYO M.Á.M. (2015). «El profesorado de educación infantil ante el desarrollo sostenible. Necesidades formativas». *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 33 (1), 121-142.
- HOYUELOS, A. (2007). «Documentación como narración y argumentación». *Aula de Infantil*, 39, 5-9.
- PRAMLING SAMUELSSON, I. y PARK, E. (2017). «How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable world». *International Journal of Early Childhood*. Consultado el 26 de junio de 2018. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13158-017-0206-4.pdf>.
- PRESSOIR, E. (2008). «Preconditions for young children’s learning and practice for sustainable development», en PRAMLING SAMUELSSON, I. & KAGA, Y. (eds.). *The contribution of early childhood development for sustainable societies*. París: UNESCO, 57-62.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A (2001). «Educación y participación social de la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- UNESCO (2012). *Educación para el desarrollo sostenible*. Consultado el 30 de enero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>.
- WILSON, R. (2012). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments* (2nd ed.). New York: NY, Routledge.



# LA RUPTURA DEL IDEALISMO COMO ENFOQUE ANALÍTICO PARA ABORDAR LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS): ALGUNOS APUNTES GENERALES PARA CONTINUAR CON EL DEBATE

MANUEL FERRAZ LORENZO  
MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO  
CRISTIAN MACHADO TRUJILLO  
*Universidad de La Laguna*

## RESUMEN

Esta adenda se centra en indicar lo pertinente del debate planteado por los autores de la ponencia. Se señala la importancia de seguir con el avance de la ruptura de una posición idealista como enfoque sobre el que abordar la EDS. Intentaremos debatir de forma concreta acerca de la propuesta de los autores denominada como «pedagogía de la catástrofe». Aunque se está de acuerdo en los principios generales indicados en la ponencia en torno a dicha cuestión, vamos a intentar plantear un nuevo enfoque que podríamos denominar «pedagogía realista» o «realismo crítico».

PALABRAS CLAVE: idealismo, ética kantiana, pedagogía realista.

## 1. INTRODUCCIÓN

La EDS ha tenido un auge considerable en las últimas décadas. Como han indicado los autores de la ponencia (Romero Sánchez, Luque y Meira Cartea, 2018), los antecedentes son amplios a partir de los años 70 del siglo pasado. En el seno de los organismos internacionales y de otras instituciones se ha trabajado abiertamente este tema bajo distintas denominaciones: educación ambiental (EA) y, posteriormente, EDS. Sin embargo, como señalan los propios autores, la perspectiva desde la que se ha abordado la EDS ha estado encuadrada en un perfil claramente kantiano. En la mayoría de los casos, la EDS ha sido abordada –especialmente en el ámbito de la teoría del currículum– en torno a una premisa básica del «deber ser». Debemos indicar al alumnado qué hay que hacer; cómo tener que reciclar; cómo ser consumidores responsables; cómo evitar malgastar los recursos del planeta..., y así un largo etcétera. Como podemos observar, la naturaleza de las propuestas parte de una visión en la que el idealismo es el frente ético y filosófico desde el que se aborda la EDS.

En este sentido, para superar dicha cuestión, los autores presentan una serie de propuestas educativas alternativas. Los análisis de John Dewey y Paulo Freire ayudan a diseñar de forma central su proyecto de trabajo. En ellos, la configuración de lo educativo, lo ético y lo político conforman una unión indivisible que, aquí, se acepta como interesante y necesaria. No obstante, los autores finalizan su teoría hablando de la «pedagogía de la catástrofe». En líneas generales, se está de acuerdo con lo que los autores plantean, ya que la citada pedagogía nos habla de la necesidad de buscar otro modelo educativo a la posición idealista de origen kantiano. Entendemos que el análisis crítico y la denuncia de las flagrantes contradicciones que existen dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son necesarios. La combinación de un modelo pedagógico asentado en la crítica social y educativa como premisa central es muy pertinente. Pese a todo, indicaremos la necesidad de poner el énfasis en una propuesta que se base en los presupuestos teóricos del realismo crítico.

Esta adenda, por tanto, se centrará en apuntar de forma somera algunas notas para seguir con el debate abierto: 1) refrendar la crítica expuesta por los autores en torno a la necesaria ruptura de sus fundamentos idealistas. 2) reformular los principios de la teoría curricular de la EDS y enfocarla hacia una pedagogía realista.

## 2. LA CRÍTICA AL IDEALISMO COMO PRINCIPIO BÁSICO

Hace algunos años, Enrique Martín Criado (2004) sostuvo una interesantísima crítica hacia los modelos curriculares sobre los que se asentaban los sistemas educativos. El idealismo era el enfoque principal desde el que se abordaban las reformas educativas. Poco tiempo después, Blas Cabrera (2005) sostuvo una crítica similar respecto a los modelos de intervención que habían surgido en los últimos años desde los estudios culturales. Plantear los estudios culturales desde la perspectiva del «deber ser» propiciaba falsos debates en torno a los sistemas capitalistas de desarrollo económico y de igualdad social. En otros trabajos (Ferraz Lorenzo, 2012 y Ferraz Lorenzo y González-Delgado, 2017), se partía de una perspectiva analítica similar. En dichos enfoques se desarrollaba una visión crítica que cuestionaba los desafíos depositados en el uso de las TIC como herramientas imprescindibles para solucionar los males que aquejan los ámbitos escolar y académico. La premisa básica que se discutía es si el uso de las TIC mejoraría los resultados educativos y solucionaría los problemas relativos a los principales debates que actualmente se plantean en las sociedades globalizadoras y neoliberales occidentales.

Todos estos textos parten del mismo supuesto: la educación es imprescindible en el desarrollo personal y social, pero la educación no puede intentar solucionar los problemas sociales sólo a través de un frente idealista. Dicho de otra manera, se parte de la condición de que una notable dosis de buenas intenciones (educar para

que las personas sean mejores en la práctica de su deber como ciudadanos) es insuficiente e inconsistente para solucionar los retos sociales que tenemos por delante.

Como se ha señalado en la ponencia que debatimos aquí, la realidad es lo suficientemente reveladora y responde a determinados intereses sectoriales como para poder solucionar la cuestión del desarrollo sostenible desde una posición parcial y meramente deseable. No sólo porque los propios informes o leyes que emanan de las instituciones que los engendran están sometidos a profundas contradicciones, que también, sino por otros motivos múltiples y variados que no podemos abordar en esta adenda.

Pero hay más. Nos parece pertinente señalar que quizá la EDS podría reorganizar su perspectiva de análisis y centrarse en el estudio de la realidad social tal y como es. Quizá, una educación que se centre en profundizar sobre nuestra historia más reciente y su desarrollo social hasta la actualidad nos permite ofrecer un modelo educativo más interesante y certero sobre el que asentar las bases de la EDS. Este aspecto que señalamos nos hará entender lo siguiente: podemos tener muy buenas intenciones con nuestras propuestas de EDS, indicaremos al alumnado que es necesario reciclar y consumir de forma sostenible... Pero ¿cómo se puede enfrentar el alumnado a dicha realidad, en un contexto (incluso el educativo) que está sujeto a una contradicción ideológica constante? Por un lado, indicamos al alumnado que debe cuidar los recursos naturales del planeta; por otro, nos encontramos con un conocimiento escolar que dignifica unos contenidos curriculares que apuestan abiertamente por un desarrollo capitalista bajo las actuales reglas de juego. Es decir, en numerosas ocasiones el crecimiento económico desmesurado, desigual e irracional no sólo no se cuestiona, sino que es abiertamente deseado y deseable<sup>1</sup>.

Las propuestas educativas de carácter idealista no pueden solventar esta disyuntiva. Es necesario, como señalan los autores de esta ponencia, desarrollar una pedagogía alternativa que se centre en el análisis de la realidad y en la posibilidad de transformación y que han denominado, sin ambages, «pedagogía de la catástrofe».

### 3. DE UNA PEDAGOGÍA DE LA CATÁSTROFE

#### A ¿UNA PEDAGOGÍA REALISTA? ALGUNAS NOTAS PARA EL DEBATE

Tal y como nosotros lo entendemos, una pedagogía de la catástrofe se caracterizaría por la necesidad de romper los frentes educativos idealistas. Se trataría, en concreto, de proponer un modelo educativo fundado en el análisis de la realidad y en sus distintas derivas. Entender en qué situación estamos desde el punto de vista ambiental en nuestro planeta se antoja como elemento central

---

<sup>1</sup> Véanse como ejemplo los actuales libros de texto editados por Soto (2018).

si queremos paliar los problemas relativos al calentamiento global o al propio desarrollo sostenible. Para ello, los autores abogan por introducir un nuevo enfoque en la educación que haga ver al alumnado la situación dramática del planeta. Tenemos varios problemas ante nosotros: el crecimiento de la población, la escasez y desigual reparto de recursos, los gases de efecto invernadero, el incremento exponencial de la pobreza... La EDS, lejos de posibilitar un modelo educativo que ayude a paliar semejantes problemas, ha proseguido su andadura por el sendero que refuerza dichas contradicciones sociales. Por este motivo, los autores de la ponencia proponen realizar un análisis social sobre el momento histórico que nos ha tocado vivir.

Nosotros estamos de acuerdo con dicha postura de partida. No obstante, hace algunas décadas, teóricos como Margaret Archer (1979) y John N. Gray (1998) indicaron la importancia de desarrollar perspectivas de análisis basadas en el realismo crítico. Dicho de otra manera, romper abiertamente con las posturas idealistas y utópicas de base esencialista. Estas propuestas pretenden hacer entender que los diferentes problemas sociales también deben abordarse sobre los propios frentes que los generan. La educación no puede solucionar todos los problemas de la humanidad. Es más, escolarizar todos los desafíos sociales (intentar que la educación sirva para resolver el paro, la crisis económica e incluso las consecuencias ambientales de nuestro modelo de desarrollo) supone poner sobre el sistema educativo una pesada losa que no le corresponde soportar. La pedagogía realista apuesta por realizar un análisis de conjunto y multifactorial sobre los contextos sociales, señalando que la solución a los problemas ambientales no pasa principalmente por el sistema educativo, sino que las sociedades están mediadas por diversos actores con propuestas enfrentadas (cuando no contrapuestas) entre sí.

Debemos comprender la existencia de ese juego de intereses antes que nada. Sólo la comprensión de nuestras complejas sociedades nos permitirá solucionar los problemas que nos asedian. La educación puede ser un factor importante; sin embargo, si no se aborda esta cuestión en los contextos políticos y económicos de origen, y se presiona para que asuman este reto, no se podrá hacer nada efectivo al respecto. Para que el desarrollo sostenible sea posible, tendremos que legislar y desarrollar otro modelo de políticas económicas y de comprensión de la realidad.

En definitiva, la pedagogía realista aboga por superar la mera concienciación o conocimiento de nuestra realidad social (Skkingsrud, 2005; Maton y Moore, 2010; González-Delgado 2013). Obviamente, el conocimiento de la misma es esencial, pero también se observa como factor imprescindible hacer entender al alumnado que determinados problemas sociales tienen una causa directa dentro de los propios espacios en los que se generaron: economía, política y sociedad, y que ellos están en conexión directa con el ámbito educativo. Sin la intervención en esos espacios de actuación, toda propuesta educativa volverá a adolecer del mismo problema: una buena dosis de carácter idealista y de entretenimiento en lo circunpedagógico. Por todo lo anteriormente expuesto, entendemos que

cualquier modelo teórico de EDS tiene que ser desarrollado bajo un marco alternativo de análisis crítico respecto al sistema económico y político que le ha dado cobertura y que con frecuencia la justifica (para su propia supervivencia pese a sus enormes contradicciones).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCHER, M.S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Londres: SAGE.
- CABRERA, B. (2005). «Hablemos de falsos debates. Culturas, identidades y capitalismo o el modo de entretenerse en lo cómodo». *Tempora*, extraordinario, 105-130.
- FERRAZ LORENZO, M. (2012). «De la pedagogía oficial a la pedagogía crítica. Un intento reflexivo por redefinir el perfil de su objeto de estudio». *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (1), 1-16.
- FERRAZ LORENZO, M. y GONZÁLEZ-DELGADO, M. (2016). «El Paulo Freire más actual deshaciendo falacias educativas. Una reflexión crítica sobre los procesos de creación y transmisión del conocimiento». *History of Education & Children's Literature*, 11(1), 343-361.
- GONZÁLEZ-DELGADO, M. (2013). «Teoría social realista y la construcción del sistema educativo estatal en España: Algunas propuestas para el análisis del cambio educativo». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1213-1239.
- GRAY, J.N. (2001). *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*. Barcelona: Paidós (edición original, 1998).
- MARTÍN CRIADO, E. (2004). «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares». *El nudo de la red*, 3-4, 8-32.
- MATON, K. & MOORE, R. (ed.) (2010). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*. Londres: Continuum.
- ROMERO SÁNCHEZ, E., LUQUE, D. y MEIRA CARTEA, P.A. (2018). «¿Es la Educación para el desarrollo sostenible (EDS) la respuesta a la crisis socioambiental?: una reflexión desde la sospecha». Ponencia presentada al XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible. Universidad de La Laguna, del 11 al 14 de noviembre de 2018.
- SKINNINGSRUD, T. (2005). «Realist social theorising and the emergence of state educational systems». *Journal of Critical Realism*, 4 (2), 339-365.
- SOTO, M.ªJ. (2018). *Mi primer libro de economía: ahorro e inversión*. León: Everest.

# TRANSPOSICIÓN EN TÉRMINOS PEDAGÓGICOS DEL CONCEPTO *DESARROLLO SOSTENIBLE*

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO  
*Catedrático jubilado de la Universidad de Salamanca*

## RESUMEN

Esta es la pregunta que formula la adenda: ¿cómo construir un programa de investigación para la trasposición en términos pedagógicos del concepto *desarrollo sostenible*? Propone algunos elementos de la respuesta, en diferentes niveles entre la Teoría de la Educación y la práctica pedagógica

PALABRAS CLAVE: desarrollo sostenible, biofilia, huerto escolar.

## 1. INTRODUCCIÓN

La definición canónica de desarrollo sostenible es la propuesta en el conocido como Informe Brundtland, para entenderlo como un desarrollo que satisfaga las necesidades del presente «sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias» (Brundtland, 1987: 23). Es difícil no estar de acuerdo con esta definición. Tan difícil como transponerla en términos normativos al campo de la economía o al campo de la educación (cuarta ponencia).

Los ponentes preguntan: «¿Cómo se avanza hacia el desarrollo sostenible?» (p. 6). El significado de la expresión *desarrollo sostenible*, en el conjunto de las cuatro ponencias, queda al descubierto de manera muy clara; yo diría que en carne viva; lo veo así porque, como indican los ponentes, el diagnóstico a futuro de la biosfera, en tanto que entorno vital de la comunidad humana, a primera vista para los científicos, se presenta «sombrió».

Lo que me interesa de manera especial es lo que propone la cuarta ponencia: la *transposición del tema al campo de la educación*. Los términos del tema y del diagnóstico son claramente transdisciplinares, entre *las ciencias y las humanidades*; conocer lo que ocurre en el mundo de los seres vivos, al que pertenecemos los seres humanos, es un imperativo cultural; esclarecer las leyes y los mecanismos de ese mundo es trabajo en las ciencias de la vida. «Transponer en términos normativos» creo que equivale a preguntar ¿cómo vivir aceptando el *principio de responsabilidad* con la vida (Jonas, 1995, 2000); esta es hoy pregunta genuina para las humanidades.

## 2. TRANSPOSICIÓN HUMANÍSTICA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

*La transposición humanística* del concepto *desarrollo sostenible* tiene varios niveles, desde mi punto de vista.

*En el primer nivel*, quedaría tergiversada la condición humana, si las humanidades marginan el hecho de que la biosfera se encuentra en permanente estado de cambio. La teoría de la *evolución* es probablemente una de las más significativas de la historia de la humanidad, en palabras de M. Ruse (1983). El paradigma evolucionista se ha refinado, hasta ser el de mayor cantidad de implicaciones (Dennett, 1999 y 2017), uno de los mayores logros racionales de la humanidad (Buskes, 2009: 17): *evolución* es el concepto más unificador de toda la biología (Gould, 2004). En este nivel, la Teoría de la Educación quedaría incompleta si no toma este marco de referencia: existe continuidad biológica fundamental entre los seres humanos y el resto del mundo de la vida. Esta continuidad constituye un valor biológico que debe amparar el diseño curricular de la formación en su conjunto, porque la *educación* es el concepto más unificador de todas las humanidades, su punto crítico. El marco de referencia natural de la educación del ser humano es el mundo de la vida y, durante millones de años, en ese marco fue esencial el *contacto directo con la naturaleza*.

En un *segundo nivel*, el distanciamiento de la naturaleza, el olvido, la irresponsabilidad, ha convertido a los seres humanos en el principal agente de riesgo *en la biosfera*; lo explican con claridad las ponencias. Conviene diferenciar este tema del debate planteado por los paleontólogos sobre el fenómeno de la inevitabilidad de la extinción de especies, la extinción como destino natural, las consecuencias de las grandes extinciones descubiertas por la paleontología (Raup, 1994).

Podemos con toda seguridad destruirnos a nosotros mismos, y llevarnos por delante a muchas especies; pero a duras penas haríamos mella en la diversidad bacteriana, y sin duda tampoco eliminaríamos a muchos millones de especies de insectos y ácaros. A escalas de tiempo geológicas, nuestro planeta sabrá cuidarse a sí mismo, y dejará que los milenios borren el rastro de cualquier exceso que hayamos cometido (Gould, 1994: 46).

La preservación de entornos naturales nos es exigible, ante todo, porque la calidad de nuestra vida y la de las generaciones humanas que nos sigan depende de la estabilidad de nuestro entorno; creo que el riesgo es, está siendo, sobre todo, humanicida.

En el riesgo se contiene que el dominio vital donde nos formamos, ahora, no es aquel donde durante millones de años tuvo lugar el proceso de humanización. Desde el asentamiento de la vivienda y la aparición de la agricultura, viene produciéndose en los seres humanos una pérdida progresiva de contacto con la natura-

leza. Necesitamos de la cultura para vivir, pero la cultura no puede distanciarnos, sin riesgo, del mundo de la vida; fue en contacto directo con la naturaleza, desde tiempos ancestrales, donde comenzó el género *Homo* el proceso de la evolución cultural; esto dejó su marca en la unidad psicosomática de los seres humanos. Desde la segunda mitad del siglo xx se abre paso una hipótesis antropológica, la *biofilia*. Por ejemplo, Giuseppe Barbiero y Rita Berto la describen así:

... verificar un hecho que, si se demuestra científicamente, sería algo sensacional...: la Naturaleza posee un poder regenerativo sobre la psique humana [...] la Naturaleza desarrolla un rol activo sobre la psique y si se debilita o interrumpe la relación Naturaleza-Ser humano, la cual encuentra fundamento en el 'instinto biofilico', se ve comprometido el desarrollo neurofuncional del ser humano (Barbiero, 2016: 17).

Para cuestiones situadas en un *tercer nivel*, cuento una historia que le puede ocurrir a cualquiera. Giuseppe Barbiero, biólogo, investigador y profesor en el dominio de la ecología, director del Laboratorio de Ecología Afectiva, fundó, dentro de la Sociedad Italiana de Ecología, una sección de Didáctica de la Educación Ambiental; es coeditor de la revista científica internacional *Visions for Sustainability*. Concentra su investigación en la verificación experimental de la *hipótesis de la biofilia*. Cuando impartía un curso sobre ecología a un grupo de maestros de primaria, un alumno le preguntó: «¿Cómo transmito a mis alumnos lo que usted nos explica?». No sé lo que respondió, sí el marco desde el que obtuvo las condiciones para elaborar una respuesta: disciplina académica, laboratorio, una hipótesis, una investigación sobre la cualidad restauradora del contacto directo con la naturaleza sobre la capacidad atencional. Otros autores han investigado otros aspectos de esa relación.

Solo con estos indicios se comprueba que el programa de investigación sobre *biofilia* pone el foco de atención en una zona de transición entre las humanidades y las ciencias de la vida. La transposición humanística no deja segregados la intencionalidad pedagógica y el diagnóstico de sostenibilidad; una pregunta, entre otras, desde el meollo de esa trasposición podría ser ¿cómo cristalizar y desarrollar la capacidad biofilica y reforzar su potencial reparador de funciones mentales superiores en los seres humanos?

### 3. TRANSPOSICIÓN PEDAGÓGICA

Creo que en la transposición pedagógica, en este nivel práctico, están implicadas dos capacidades: una tiene que ver con habilidades narrativas, la otra con incentivos sobre el espectro emocional. Propongo dos modelos de práctica narrativa, entre muchos; son R. Carson y S. Gould, los dos son también ejemplos estupendos de la manera de hacer teoría concorde con la *intencionalidad biofilica*, también vinculada a la perspectiva *Ecología profunda*. Proporciono solo unas fichas de trabajo.

M. García Notario en su tesis de doctorado, *Ecología profunda y educación*, exploró una «nueva lectura de Darwin», arropada por muchos autores.

... Darwin usa (en *La descendencia del Hombre*) tan sólo en dos ocasiones el término «supervivencia del mejor» (indicando explícitamente, en una de ellas, que «ha exagerado» la importancia de este concepto en *El Origen de las Especies*), nueve veces el término «competición», noventa y cinco veces el término «amor» y veinticuatro veces el término «ayuda mutua (el equivalente en nuestros días al de «cooperación»)» (2005: 90).

A R. Carson se la conoce por su libro *La primavera silenciosa*, publicado en 1962, infinidad de veces citado. De este libro ha dicho P. Brooks «que ha sido reconocido en todo el mundo como uno de esos raros libros que cambian el curso de la historia». Sin embargo, en mi opinión *El mar que nos rodea*, publicado en 1951, tal vez fuese el que mejor sintonizó emocionalmente con el público. La primera etapa de la preparación consistió en un largo período de consulta bibliográfica, de observación personal y contactos con especialistas, con un objetivo claro:

... mi preocupación no es por la ciencia abstracta ‘pura’, sino que soy de la especie que sobre todo quiere alcanzar y disfrutar de la belleza y la maravilla del mundo natural [...] emocional e intelectual a la vez (Brooks, 1993: 138).

Creo que el verdadero interés pedagógico que ofrece R. Carson está en su propia experiencia de la naturaleza y la manera de alimentarla: «Cuando más llegaba a saber sobre el mundo natural, mayor era su sentido de lo maravilloso» (Brooks: 24). En 1956 condensó su idea de la educación en un breve artículo para la revista *Woman’s Home Companion*; el título fue «Ayuda a tu hijo a asombrarse» (1956) y la idea, estimular el interés por la naturaleza en los niños. Muere en 1964, un año después aparece con el título *El sentido del asombro* (Carson, 2012).

J. Maynard Smith considera al paleontólogo S. Gould (1941-2002), tal vez, el mejor divulgador científico norteamericano contemporáneo. Su criterio pedagógico es claro:

No podemos ganar la batalla por salvar a las especies y al ambiente sin forjar un vínculo emocional entre nosotros y la naturaleza [...] para amar debemos conseguir un contacto visceral (Gould, 1994: 37).

Pondré dos ejemplos de «contacto visceral». El *Center for Ecoliteracy*<sup>1</sup>, fundado en 1995 en Berkely. F. Capra, uno de los fundadores, publica *La trama de la vida*

---

<sup>1</sup> <https://www.ecoliteracy.org/>. (6-2-2018).

(1996); en 2007 edita la conferencia *Ecoalfabeto, el huerto en la escuela. El desafío de la educación en el siglo actual*; en síntesis: *iniciación* en la comprensión del mundo de la vida; el huerto como instrumento mediador de la interacción significativa con los ecosistemas; recuperar el poder humanizador que tuvieron las relaciones directas con la naturaleza; un modo de cultivar el sentido de estación y de espacio natural.

En esta misma línea está el proyecto *Red de Huertos Escolares* de la Universidad de Salamanca (HECOUSAL), dirigido desde el Departamento de Teoría e Historia de la Educación<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> <http://gr209.usal.es/huertosescolares/>.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIERO, G. y BENTO, R. (2016). *Introduzione alla biofilia. La relazione con la Natura tra genética e psicología*. Città di Castello (PG): Carocci Editore. En la web de la Editora y ligada a la obra se ofrece una amplísima relación de referencias bibliográficas sobre la *biofilia*.
- BROOKS, P. (1993). *Biografía y obra de Rachel Carson: Precursora del movimiento ecologista*. Barcelona: Gedisa.
- BUSKES, Ch. (2009). *La herencia de Darwin. La evolución en nuestra visión del mundo*. Barcelona: Herder.
- CAPRA, F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- CAPRA, F. (2007). *Ecoalfabeto, el huerto en la escuela. El desafío de la educación en el siglo actual*. Palma de Mallorca: Ed. Revista Namaste. Recuperado de [http://www.pocapoc.org/articulos/Entradas/2007/11/10\\_EL\\_ECOALFABETO\\_DE\\_FRITJOF\\_CAPRA\\_files/ecoalfabeto\\_castellano.pdf](http://www.pocapoc.org/articulos/Entradas/2007/11/10_EL_ECOALFABETO_DE_FRITJOF_CAPRA_files/ecoalfabeto_castellano.pdf). Consultado el 2 de mayo de 2018.
- CARSON, R. (2007). *El mar que nos rodea*. Barcelona: Destino.
- CARSON, R. (1956). *Help your child to wonder*, «Woman's Home Companion». Recuperado de: <https://training.fws.gov/history/Documents/carsonwonder.pdf>. Consultado el 10 de enero de 2018 .
- CARSON, R. (2012). *El sentido del asombro*. Madrid: Encuentro.
- DENNETT, D.C. (1999). *La peligrosa idea de Darwin. Evolución y significados de la vida*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- DENNETT, D.C. (2017). *De las bacterias a Bach: la evolución de la mente*. Barcelona: Ediciones Pasado y presente.
- GARCÍA NOTARIO, M. (2005). *Ecología profunda y educación*. U. Complutense, Madrid. Tesis inédita, dirigida por F. Bárcena. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28593.pdf>. Consultado el 4 de junio de 2018.
- GOULD, S.J. (1994). *Ocho cerditos: reflexiones sobre historia natural*. Barcelona: Crítica.
- GOULD, S.J. (2004). *La estructura de la teoría de la evolución. El gran debate de las ciencias de la vida*. Barcelona: Metatemas.
- JONAS, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

- JONAS, H. (2000 v.o. 1966). *El principio vida: hacia una biología filosófica*. Madrid: Trotta.
- RAUP, D. (1994). *El asunto Némesis ; una historia sobre la muerte de los dinosaurios*. Madrid: Ediciones Prado.
- RUSE, M. (1983). *La revolución darwinista (La ciencia al rojo vivo)*. Madrid: Alianza Editorial.





# SUSTENTABILIDAD VS. COMPETENCIAS

HUGO GONZÁLEZ GONZÁLEZ  
*Universidad de Córdoba*

## RESUMEN

La propuesta trazada en la segunda ponencia puede ser entendida como la guía seguida por esta adenda. Ciertamente, en primer lugar, los datos y análisis contenidos en las distintas ponencias provocan consternación e indignación; en segundo lugar, aunque existen muchas cuestiones epistemológicas y debates teóricos abiertos, como educadores sentimos la necesidad de sumarnos al compromiso que reclama alzar la voz y esbozar una propuesta concreta, realizar un intento de cambio de rumbo, de planteamientos o propuestas educativas. Por último, respecto a la esperanza, consideramos que seremos capaces, tenemos que serlo, de situar el debate en la agenda social y político-educativa.

PALABRAS CLAVE: sustentabilidad, *curriculum*, competencias.

## 1. SUSTENTABILIDAD Y *CURRICULUM*

Las cuatro ponencias presentadas a este seminario coinciden a la hora de exponer distintas cuestiones clave, entre ellas la gravedad de la situación a nivel planetario y el incuestionable papel de la educación en la necesaria búsqueda de una solución a largo plazo. En ellas, además de debates de índole internacional y de carácter amplio, se plantean también cuestiones a nivel nacional y respecto al ámbito educativo, entre ellas, análisis de los *curriculum* de los estudios universitarios, así como metodologías que debieran ser incorporadas a los mismos e incluso una propuesta concreta de pedagogía ética en forma de secuencia formativa.

Sin embargo, se observa un desfase en los tiempos dados. Por un lado, la problemática respecto al escaso margen de tiempo con el que podemos contar para paliar los daños que ya hemos causado y la necesidad de que las medidas comiencen a ponerse en práctica de forma inmediata no se tratan más que a la hora de exponer la angustiada situación por la que atraviesan las especies que día a día se extinguen o el ritmo al que contaminamos el agua o el aire. Por otra parte, es bien conocida la lentitud con la que se observan cambios de tal calado en la sociedad. De hecho, se exponen ejemplos, como lo acontecido en la isla de Pascua, que hacen dudar de que alguna vez se hayan producido cambios tan necesarios y profundos como los que se demandan. Es decir, existen muchas cuestiones epistemológicas y debates teóricos abiertos, pero, sin obviarlos, parece necesario y urgente simultanear propuestas a largo plazo con otras de carácter más inmediato.

### 1.1. CURRÍCULUM Y CAMBIO

Antes de llegar a plantear alguna propuesta, quisiéramos añadir una cuestión al análisis antes mencionado acerca del *currículum* pero, en lugar de centrarnos en la etapa universitaria, lo haremos a nivel de educación primaria y secundaria.

No escapa a nadie que la escuela asume una serie de funciones o finalidades sociales encomiables. Sin embargo, también puede utilizarse para otros fines como el control social y la ideologización de los individuos. Este hecho tampoco es ajeno a quienes tratan de reducir las escuelas a centros de adoctrinamiento y formación de futuros trabajadores irreflexivos y acríticos.

Así pues, el cambio social necesariamente empieza por plantear en las primeras etapas educativas un modelo ideal de sociedad y persona distinto al que actualmente impera en las sociedades capitalistas.

## 2. NEOLIBERALISMO Y COMPETENCIAS

Los análisis planteados en las distintas ponencias son muy enriquecedores y totalmente imprescindibles; sin embargo, los cambios en el aula no se materializarán si no somos capaces de incidir en el actual sistema de educación basada en competencias.

En este sentido, consideramos que uno de los puntos de partida en la educación para el desarrollo sostenible sería huir de concepciones neoliberales del desarrollo sostenible. Desde el modelo antropocéntrico, con los procesos productivos y las tecnologías actuales es imposible un crecimiento desligado del consumo de materiales y energía, las emisiones contaminantes, la saturación de gases de efecto invernadero, la alteración del clima y de los ciclos de nutrientes, etc.

El neoliberalismo, además de ser el núcleo del sistema productivo, está ya presente en el corazón de los sistemas educativos occidentales en los que hunde sus raíces.

Es en este momento cuando debemos detenernos y plantearnos si el trabajo, fundamental e ineludible, que estamos planteando en las universidades tendrá el efecto deseado en los centros de educación primaria y secundaria (también en infantil, donde ya se ha extendido y se utiliza el término *competencia* a pesar de que en la práctica no se materializa en su pleno significado). Permitan que nos anticipemos afirmando que el proceso, al menos, será arduo y muy complejo.

En primer lugar y acerca del movimiento de formación docente en base a competencias iniciado en 1967, De la Orden Hoz (2011) afirma que despertó un gran interés entre profesores, pedagogos y psicólogos que pusieron en circulación una amplia literatura tanto académica como de orientación práctica sobre el tema. Si bien más tarde una parte de los estudios y ensayos se centró en la crítica del propio concepto de educación basada en competencias y en su

aplicación a la formación de profesores. Incluso, la misma Office of Education de Estados Unidos, que había apoyado y promovido la idea, cuestionó su base teórica y la investigación generada, llegando en 1977 a inhibirse respecto del proyecto.

Respecto a las escuelas cabe mencionar que, en términos educativos, la utilización del término *competencias* es muy reciente. La primera vez que se empleó fue en 1992 en los Estados Unidos, cuando la secretaria de Trabajo de ese país conformó una comisión de expertos que elaboró un documento titulado «Lo que el trabajo requiere de las escuelas» (United States, 1992).

A finales del siglo xx en Europa, y vinculada también a las ideologías neoliberales en auge como la rendición de cuentas y competitividad, se orquesta la introducción de las competencias en los sistemas educativos. El programa Definition and Selection of Competencies (DeSeCo, 2003), impulsado por una organización económica, la OCDE, y conectado con PISA, define las competencias básicas o clave como «aquellas que contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, porque son relevantes para las distintas esferas de la vida e importantes para todos los individuos».

Sería interesante, como punto de partida, aunque no podemos extendernos todo lo necesario por la limitación propia de este tipo de trabajos, llevar a cabo un análisis acerca de la evolución del término y origen de las competencias. De este modo, podríamos mostrar la tendencia, en términos de demagogia, del concepto de competencia y su evidente conexión con el neoliberalismo, desde los primeros años, en los que se definía como «la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas» hasta la actual –en el párrafo anterior–, en la que se introducen otras dimensiones, no solo las cognitivas y manipulativas, que sin embargo no tienen ningún recorrido en la aplicación real de la educación basada en competencias (EBC). En dicho análisis se evidenciarían también los vínculos de este movimiento con otros como el principio de la concepción marxista de la educación por el trabajo y para el trabajo y más aún con la aparición de los primeros métodos de análisis de tareas, apoyados parcialmente en la teoría pavloviana del condicionamiento clásico, desarrollados después en el marco del movimiento norteamericano para el entrenamiento manual y técnico (Achtenhagen y Grubb, 2001).

Así pues, la competencia define un determinado «saber hacer» que es preciso definir: «Las evaluaciones de desempeño emulan el contexto o las condiciones en las que se aplican los conocimientos y destrezas que se intentan evaluar». Sin embargo, los atributos medidos en el ámbito educativo constituyen representaciones mentales, conocimientos y procesos que no son directamente observables. Así, el desempeño tampoco es directamente observable. La investigación muestra que es poca la evidencia que apoya la solidez técnica de este tipo de medidas; de hecho, la nota común predominante es que hace falta más investigación psicométrica (Castro Morera, 2011).

En suma, los contenidos están jerarquizados dando absoluta prioridad a los instrumentales y dejando en último plano todo aquello relacionado con los

valores. Solo se enseña lo que se puede medir; solo se dedica tiempo a lo que se puede evaluar; lo importante es el resultado, la cifra que se utilizará para competir en un sistema que no ha dejado nada al azar (Pérez Gómez, 2013).

En definitiva y como cabía esperar dado su origen, la hipótesis más plausible es que la «educación» basada en competencias se halla más cerca, en principio, del entrenamiento que de la educación (De la Orden Hoz, 2011).

### 3. CURRICULUM DE EMERGENCIA

Si la primera ponencia nos ha podido parecer alarmante por la urgencia que se demanda y la profundidad de los cambios que es necesario llevar a cabo para la supervivencia de la especie, la segunda, además de incorporar argumentos en el mismo sentido, ahonda en las razones que nos responsabilizan como educadores en la asunción de los objetivos derivados del necesario cambio de mentalidad y sociedad.

Por otro lado, vivimos bajo el mandato de gobiernos que niegan el calentamiento global y han inventado la posverdad. En nuestras fronteras, además, no existe ni tan siquiera un pacto por la educación sino intereses políticos e ideologías que no atienden a razones y son incapaces de ponerse de acuerdo en lo más básico; por estos motivos consideramos que debemos poner en marcha tantas medidas como sea posible.

Así pues, parece necesario comenzar por trasladar la urgencia del cambio y una herramienta útil para abrir camino pudiera ser el *curriculum* de emergencia. Tal como se expone en la ponencia 4, no es una solución a largo plazo, pero sí puede sernos válido como llave que permita introducir transformaciones de mayor calado y a largo plazo. Un modo de transmitir toda una situación global de emergencia, ayudando a «formar una conciencia compartida de emergencia natural que suscite no solo un conocimiento de esas situaciones concretas de desastre y emergencia, sino una actitud moral de corresponsabilidad en el cuidado de la naturaleza».

Un lustro es el margen con el que contamos para mitigar los efectos de la catástrofe que se avecina (IPCC, 2013, 2014). Así pues, solo cabe actuar ya, dar la voz de alarma y ofrecer medidas tanto a corto como a largo plazo. A continuación, esbozamos una propuesta que solo pretende contribuir a concretar lo expuesto en las distintas ponencias incorporando en la misma las conclusiones del análisis de nuestro sistema educativo basado en competencias:

– Corto plazo: *curriculum* de emergencia.

Nuestra situación es distinta a la de otros países, no solo por lo expuesto anteriormente. Tenemos además un colectivo de profesionales en el sistema educativo con escasa formación pedagógica y que tiende a reproducir en sus clases lo que vivieron cuando eran alumnos en los centros escolares primero

y en la universidad después. Nos referimos evidentemente al profesorado de educación secundaria. Así pues, se hace imprescindible, ahora más que nunca, la figura de un educador/formador de profesorado.

Esta nueva figura que proponemos desde estas páginas, de formador de docentes –también de alumnado–, debería estar presente en todas las etapas educativas dado que se debe asumir la formación no solo en metodologías que huyan de las imperantes (neoliberales, basadas en las tradicionales, donde el memorismo y la competición conforman el núcleo logocéntrico de las mismas), sino también de contenidos que no forman parte de los *curriculum* de los grados de educación infantil y primaria (tampoco, evidentemente, del profesorado de secundaria).

Las medidas a medio y largo plazo ya se han esbozado en otras ponencias. A medio plazo sería necesario incidir en la formación del nuevo profesorado mediante la modificación del *curriculum* en los grados de Educación Primaria e Infantil. Entre otras, las medidas podrían contemplar la inclusión de asignaturas, transversalidad y nuevas metodologías como ApS.

– Largo plazo: modificación de carrera docente.

A este respecto tendríamos la ocasión de ponernos a la altura de otros países que suelen ser los modelos, no solo en rendimiento académico, sino a la hora de conseguir alumnos comprometidos, responsables y, por qué no, también competentes. Nos referimos al modelo que da prioridad a la educación, aquel que deja en manos de los educadores todo lo relacionado con la educación. En estos modelos los profesores de secundaria son educadores que se especializan en algún contenido y no al contrario. Debemos plantearnos cuánto tiempo vamos a dejar en manos de matemáticos, químicos, etc., la formación (cuando debiera ser educación) de nuestros adolescentes. Otra cuestión sería reflejar estas medidas en la propia universidad, en los grados de Educación, donde las didácticas específicas recaen en profesorado que no se ha formado en ningún tipo de didáctica..., pero esto tal vez sea pedir demasiado, ¿o no?

Una medida añadida e inseparable del *curriculum* de emergencia debe ser trasladar el mensaje al resto de la ciudadanía, asegurarnos de que entiendan la urgencia, el motivo por el que se ha tenido que crear una nueva figura de profesor (formador de profesorado y alumnado) y una nueva asignatura (además de la inclusión interdisciplinar de la temática en otras disciplinas).

Para concluir la propuesta, y volviendo al problema de la inmediatez, consideramos que sería sencillo utilizar un procedimiento de forma análogo al que materializa una convocatoria para el acceso extraordinario a una bolsa de trabajo de maestro/a especialista en idiomas. Esta convocatoria iría precedida por la habilitación de una vía de formación que certifique la adquisición de unas «competencias» suficientes, similar a lo que sucede cuando los maestros acceden

a una bolsa como la mencionada certificando un nivel adecuado en el idioma de la convocatoria. En este caso, la formación debería asumir los principios de la pedagogía ética –desarrollada en la tercera ponencia– como núcleo de un «plan de estudios» que habilite a formadores de alumnos y sus docentes en esta materia de Educación para la Sostenibilidad (EpS).

De este modo sería posible, en el mínimo plazo, introducir docentes formados en EpS en los centros que incorporen estrategias transversales entre el alumnado y que formen a su vez al resto de profesorado en EpS.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHTENHAGEN, F., y GRUBB, W.N. (2001). «Vocational and occupational education: Pedagogical complexity, institutional diversity», en V. RICHARDSON (ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 604-639). Washington, DC: American Educational Research Association.
- CASTRO MORERA, M. (2011). «¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias». *Bordón*, 63, 109-123.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (2011). «El problema de las competencias en la educación general». *Bordón*, 63, 47-61.
- IPCC (2013). *Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IPCC (2014). *Climate Change 2014: Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2013). «Reválidas, evaluación de competencias y calidad de los aprendizajes». *Revista Curriculum*. Consultado el 10 de julio de 2018. [https://drive.google.com/file/d/0B0REJ\\_psIMnUWEFPNW0wR0J5SFU/view](https://drive.google.com/file/d/0B0REJ_psIMnUWEFPNW0wR0J5SFU/view).
- UNITED STATES (1992). *Lo que el trabajo requiere de las escuelas: Informe de la Comisión SCANS para América 2000*. Washington, DC (200 Constitution Ave., N.W., Washington 20210: Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, Departamento de Trabajo de los Estados Unidos).





# EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS). LA POSIBILIDAD DE OTRA MIRADA

GONZALO JOVER OLMEDA  
ROSARIO GONZÁLEZ MARTÍN  
SILVIA SÁNCHEZ-SERRANO  
LAURA CAMAS GARRIDO  
*Universidad Complutense de Madrid*

## RESUMEN

La adenda persigue explorar algunas de las sendas pedagógicas que subyacen de la interesante cuestión que inaugura la ponencia: ¿es la educación para el desarrollo sostenible (EDS) la respuesta a la crisis socioambiental? La perspectiva desde la que se invita a la reflexión, la sospecha, no resulta menos atrayente. Esta aportación pretende ofrecer una respuesta alternativa formulada en el ejercicio opuesto al propuesto, el de la confianza; la confianza en el ser humano y en sus propias capacidades, a partir de los resultados de un estudio empírico realizado con población infantil y una visión esperanzadora de la técnica.

PALABRAS CLAVE: EDS, capacidades humanas, catastrofismo, optimismo pedagógico.

Pese a las teorías y corrientes negacionistas de la crisis ambiental popularizadas principalmente por dirigentes internacionales como el presidente de los Estados Unidos, Donald Trump, el director de la Agencia de Medio Ambiente, los defensores del Brexit y los mandatarios ultraconservadores de Polonia, Hungría y Austria, se podría decir que la existencia de una situación de emergencia ambiental en el panorama actual es indiscutible. Por su insuficiente e inconsistente argumentación, las teorías que rechazan la existencia de la crisis ambiental han sido objeto de duras críticas por parte de la comunidad científica y académica; tal es la unidad y el consenso que actualmente ningún científico relevante niega la problemática ambiental. No cabe duda de que, pasado casi medio siglo desde la emisión del conocido informe de 1972 «Los límites del crecimiento» (*The Limits to Growth*), realizado por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), el avance en política ambiental resulta meramente testimonial, a pesar de que el mencionado informe es considerado pionero en el comienzo del pensamiento hacia el desarrollo sostenible y la teoría ambiental, así como de otras corrientes políticas y filosóficas derivadas de ellos, como el ecofeminismo.

Resultaría ingenuo y reduccionista embarcarnos en la problemática de la crisis ambiental desde la descontextualización, el aislamiento y la desvinculación de los acontecimientos que progresivamente han ido convergiendo hasta ser partícipes de su verdadera génesis. La crisis económica, política, cultural, social y de

valores que acontece en Europa desde hace ya más de una década ha provocado la adquisición de comportamientos y actitudes colectivas orientados hacia un incremento del ritmo de consumo –excesivo– de los recursos. Ante la confluencia de tales acontecimientos, y como resultado de esta profunda crisis, no resulta extraño percibir la vulnerabilidad de las actitudes y comportamientos adoptados por el tejido social y cultural, el cual, de forma aparentemente inconsciente, ha contribuido al aumento del impacto negativo en el medio ambiente. Por lo que, si el origen de la problemática situación ambiental se encuentra interconectado en situación de interdependencia con otros desafíos, la solución no pasa por actuar en exclusiva sobre esta, sino por tejer de nuevo las urdimbres socioculturales y desarrollar políticas que confíen en el capital humano. Si el abordaje de la problemática necesita una respuesta global que no se limite a una única disciplina, la presencia y la participación colectiva de otros campos y disciplinas como la economía, la sociología, las ingenierías y las humanidades se convierte en pertinente y necesaria. La Teoría de la Educación es entonces interpelada.

Los autores de la ponencia sostienen que «es posible que ya hayamos entrado en una fase de colapso o, cuando menos, de sobrepasamiento de la biosfera para suministrar los recursos vitales que nuestra subsistencia, y la de otras especies, requiere». Pretendemos ofrecer una respuesta desde la Teoría de la Educación, *poner en jaque* ciertos posicionamientos catastrofistas que pueden situar al ser humano en una situación de inseguridad e inmovilismo respecto al cambio, disminuyendo su confianza y, en consecuencia, reduciendo su condición de educabilidad.

Es incuestionable que la situación es crítica. No obstante, de la misma manera que una solución única al problema no es comprensible, establecer como argumento causal la incapacidad humana por la conciliación entre deseos y necesidades y el modelo de producción y consumo resultan pertinentes, pero a su vez insuficientes, en especial para la Teoría de la Educación, pues deja de lado cualquier componente o acción de carácter educativo.

Nuestra propuesta propone una mirada distinta, que parte de la confianza en las capacidades del ser humano de cara a su actuación sobre el medio. Esta apuesta, con ecos en las ideas de Martha Nussbaum (Jover, Prieto y Sánchez Serrano, 2017), se sustenta empíricamente en los hallazgos obtenidos en un estudio descriptivo acerca de las concepciones de niños y niñas sobre los modos de relación entre el ser humano y el ambiente, realizado por el Grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas de la Universidad Complutense para SIGRE SL<sup>1</sup>.

Tal como sugieren Manoli, Johnson y Dunlap en su análisis del nuevo paradigma ecológico para niños, las actitudes mostradas por estos pueden situarse en una gradación de orientación antropocéntrica o proecológica, según

---

<sup>1</sup> *Actitudes Ecológicas y Bienestar en la Infancia*. Grupo de Investigación CCyPE y SIGRE SL. Contrato de Investigación UCM, N.º 4153792.

la naturaleza se vea de manera más centrada en su utilidad para el ser humano (postura antropocéntrica) o en su valor en sí (postura proecológica o ecocéntrica) (Manoli, Johnson y Dunlap, 2007). Los resultados de la investigación manifiestan que los niños perciben que el mundo o el entorno es compartido con especies animales y vegetales. Así, la mayoría de los niños y niñas que participaron en el estudio se inclinaron más hacia postulados acordes a actitudes proecológicas. Es decir, estos postulados parecen ser nociones intuitivas y propias del ser humano que, de alguna manera, resultan favorables a una forma responsable, cuidadosa y comprometida de entender la relación de los seres humanos con la naturaleza.

La capacidad, por tanto, existe, resulta inherente al ser, y las cuestiones que de ello emergen son múltiples: ¿cómo se altera o desfigura esa concepción de cuidado y compromiso con el ambiente?, ¿podría ser consecuencia del tránsito acelerado de la niñez a la edad adulta?, ¿cuál es el papel de la educación en este proceso? Son sin duda cuestiones complejas, a las que desde aquí no alcanzaríamos a responder.

Desde nuestra reflexión, consideramos que el papel de la educación es el de mantener esta capacidad que se presenta de forma natural en el ser humano, fomentarla y reforzarla, tratando de no contaminarla con actitudes y comportamientos que, en un futuro –y ya no existen dudas–, resultarán perjudiciales.

Inevitablemente y en términos educativos, esta experiencia pasa por el cultivo del sentido crítico y la reflexión en torno a las diversas percepciones y la conceptualización de los modos de relación entre el individuo y el ambiente. El mantenimiento de esta capacidad no resulta tarea sencilla, y se hace necesario un fortalecimiento de la conciencia que actúe como germen de ideas futuras.

Nuestra investigación puso, por ejemplo, de manifiesto que, pese a la prevalencia de actitudes proecológicas, coexisten actitudes y postulados situados en el gradiente de supuestos proecológicos y antropocentristas en niños y niñas, que varían en función de la dimensión estudiada. Así, su actitud de respeto a la naturaleza como un fin en sí misma es compatible con la idea del estatus especial de los seres humanos y sus posibilidades de acción sobre esta, de forma ligeramente más marcada en los más pequeños. Su actitud de respeto es compatible con la visión de nuestro estatus especial en la naturaleza.

Esta pluralidad de perspectivas encierra un fuerte componente social, ético y político que invita a la educación al cuestionamiento de sus posibilidades, implicaciones, responsabilidades y compromisos en el ámbito del desarrollo, la sostenibilidad y el bienestar ecológico. Educar hacia la sostenibilidad necesita del ejercicio de una ciudadanía activa y colaborativa que desemboque en la combinación de acciones entre contextos locales y globales.

Otra de las cuestiones que se evaluaron en la investigación sobre actitudes ecológicas en la infancia fue la disposición hacia el progreso. La mayoría de los participantes del estudio (77%) mostraron una disposición positiva hacia el presente, y el optimismo se incrementa cuando se trata de imaginar el futuro. La educación es la encargada de obrar la transición entre el *mundo viejo*, tal como

es y sin ocultismos, y el *mundo nuevo* que el ser humano, ya desde su niñez, tiene posibilidad de construir. La particularidad de la educación con respecto a otras disciplinas reside en la vivencia de la tensión entre lo que ha sido o está siendo y la aspiración o imaginación de lo que podría ser ante un futuro incierto.

Frente a la *pedagogía de la catástrofe*, que anuncia la ponencia, se ofrece también una alternativa a la *pedagogía de la prevención*, la cual, a nuestro parecer, no parece estar dando mejores resultados, o, al menos, no están siendo más visibles y perceptibles. La visión directa de la realidad –tantas veces cruda– causa un efecto claro de concienciación en el ser humano, pero, a su vez, y teniendo en cuenta el momento social que atravesamos, puede entrañar diversos riesgos que pueden amenazar el ejercicio de la educación. Una *pedagogía de la catástrofe* podría infundir cierto miedo en algunos sectores de la población aún desprovistos de herramientas para la interpretación, nos referimos a los más jóvenes. Proponemos por tanto una pedagogía proactiva para la concienciación, más allá del reciclaje de residuos y, al mismo tiempo, «más acá» de la catástrofe, sin ocultismos que suavicen la realidad, pero a su vez sin alarmismos que conduzcan al temor.

El estudio presentado ofrece una panorámica esperanzadora que nos conduce a pensar que el ser humano podría ser ecologista por naturaleza sin dejar de ser técnico. O, lo que es lo mismo, que el ser humano se interesa por el cuidado y la protección de la naturaleza y del medio ambiente desde las primeras etapas de su existencia a la vez que imagina y construye. Esta actitud no nos resulta extraña considerando que este mundo es su límite y su posibilidad. Su llegada al sistema le convierte en parte de este, y una declaración de guerra contra este le supondría un atentado contra sí mismo.

Ortega comienza su meditación sobre la técnica afirmando que sin la técnica el hombre no existiría ni habría existido nunca. El habitar es la manera en que el hombre está en la Tierra; el modo en que el ser humano «doma» el mundo para que deje de ser inhóspito y pueda desarrollar su existencia en él. Este habitar supone entender al ser humano como uno más entre los vivientes y como un ser vivo singular que habita modificando el mundo a través de la técnica. En la primera mitad del xx aparece un debate fundamental entre Heidegger y Ortega (Quintanilla, 1994). No podemos quedar al margen: la técnica es un medio para habitar o la técnica es el modo más fundamental del ser del hombre, es el esfuerzo por reformar la naturaleza, la combinación dramática de dos seres heterogéneos, hombre y mundo. Cualquiera de las dos formas de pensar la técnica necesita de la ética y la educación.

La reflexión sobre la EDS no puede ser ajena a este debate y entendemos que debe creer en la posibilidad creativa efectiva del ser humano y la educación para encontrar, en su mismo ser técnico, la posibilidad de imaginación y reinención de un futuro ecológico y ético, donde la educación y la técnica sean también una respuesta esperanzadora y no sólo el comienzo de la catástrofe.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JOVER, G.; PRIETO, M. y SÁNCHEZ SERRANO, S. (2017). «Emocionarse, imaginar y jugar: tres propuestas pedagógicas a Partir del enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum», en IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. y FUENTES, J.L. (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, 15-31.
- MANOLI, C., JOHNSON, B., y DUNLAP R.E. (2007). «Assessing Children's Environmental Worldviews: Modifying and Validating the New Ecological Paradigm Scale for Use With Children». *The Journal of Environmental Education*, 38:4, 3-13.
- QUINTANILLA, I. (1994). «Ortega y la importancia de meditar la técnica». *Diálogo filosófico*, 29, 209-223.



# LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL MARCO IDEOLÓGICO ESTABLECIDO POR EL PARADIGMA NEOLIBERAL

JULIÁN LUENGO NAVAS  
*Universidad de Granada*

## RESUMEN

La agenda política que define el neoliberalismo se enmarca en la educación para garantizar y potenciar la configuración de un sujeto autónomo, responsable y autosuficiente. Sus aprendizajes se enfocan en la adquisición de habilidades formativas para incorporarse al mundo laboral y convertirse en un ciudadano activo desde la lógica de la productividad y el consumo. ¿Cómo casan estas formas de entender a los sujetos con las propuestas de la educación para el desarrollo sostenible? ¿La demanda de ciudadanos comprometidos con el interés común, con lo que afecta a todos, la conciencia crítica, el aprendizaje basado en cuestiones complejas, etc., por parte de la EDS, tiene cabida en la escuela competitiva e individualista que propone la agenda neoliberal?

PALABRAS CLAVE: sostenibilidad, neoliberalismo, educación para el desarrollo sostenible.

## LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS)

La visión de la sostenibilidad considera que los problemas que impactan en cualquier parte del sistema afectan a su totalidad y a la sostenibilidad misma, y procura el equilibrio entre cuatro pilares: social, cultural, ambiental y económico, para las generaciones presentes y futuras (Polistina, 2009; UNESCO, 2016). Requiere por tanto una comprensión integral de muchas disciplinas implicadas a través de un pensamiento integrado.

La sostenibilidad está interconectada con la ciudadanía global para proyectarse sobre la sostenibilidad cultural porque se apoya en cambios sociales relacionados con la diversidad y la diferencia cultural, la injusticia y la desigualdad, la paz social y la inclusión, para contribuir a un mundo más seguro (Oxfam, 2012; UNESCO, 2016).

Por ello, para que se produzca un cambio social holístico y sistémico para la sostenibilidad y la ciudadanía global, los programas y políticas que buscan una economía sostenible deben orientarse no solo al contexto económico y político, sino también al social y cultural de la población en todos los niveles sociales.

La sostenibilidad social se vincula con la evitación de grandes conflictos que fragmenten la cohesión y la continuidad de la vida social durante los procesos de cambio. La sostenibilidad social se ve perjudicada por sistemas económicos injustos que son defendidos por los planteamientos neoliberales dominantes desde



finales de los años setenta, que han provocado desigualdad social y degradación ambiental amparada en la ética de crecimiento de los estados que buscan resultados económicos. Están en desacuerdo con la sostenibilidad y la ciudadanía global porque parten de un conjunto de valores que apoyan el mantenimiento de la base económica de la sociedad (Klein, 2015). Los ideales neoliberales de acumulación de riqueza y adquisición de poder y monopolización se unen a las empresas multinacionales que utilizan su poder para dar forma y redefinir el mundo a su propia imagen mediante la socialización de una razón económica que genera desigualdad. De hecho, el bienestar desde la óptica neoliberal se relaciona con el crecimiento económico personal y la creación de riqueza y no con las formas equitativas y de sostenibilidad social y cultural que defiende el discurso de la ciudadanía global.

En las condiciones de una crisis global, la educación representa la forma más eficiente de formar una base social e intelectual para la implementación de los principios de desarrollo sostenible y las ideas de coevolución.

La noción de EDS apareció por primera vez en los documentos de la ONU en la segunda mitad del siglo xx y su desarrollo está directamente relacionado con la implementación de los principales agendas políticas adoptadas por la comunidad mundial en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo en Río de Janeiro (1992). En esta cumbre se hizo hincapié en que la educación es uno de los factores clave para alcanzar el desarrollo sostenible. Los líderes mundiales anunciaron la importancia de la educación para lograr un cambio de actitud hacia la producción y el consumo. En esencia, exigía nuevas formas de pensamiento y comportamiento en la línea de la conciencia cívica global, y nuevos valores, habilidades y conocimiento. La Conferencia Internacional sobre la EDS (Khanty-Mansyisk, Federación de Rusia, 2015) definió la educación como un sistema activo y un conductor universal capaz de proporcionar un desarrollo equilibrado de las diversas esferas de la vida de la sociedad.

Así pues, la EDS se basa en valores como la justicia, la igualdad, la tolerancia, la suficiencia y la responsabilidad, principios que promueven un estilo de vida sostenible, la democracia y el bienestar de cada persona. Se entiende como un proceso vital que va más allá de los límites de la educación formal y existe en forma de aprendizaje permanente creando condiciones para el desarrollo de la conciencia ambiental y la formación de la cultura ecológica.

Por el momento, los principales objetivos de la EDS son el desarrollo de una cosmovisión sistémica y el pensamiento crítico, la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades que contribuyan al desarrollo sostenible de la sociedad, la enseñanza de un estilo de vida saludable, el fomento de altos valores morales, la enseñanza del consumo sostenible y el activismo. La reorientación axiológica de la sociedad tiene como objetivo superar las intenciones consumistas de la civilización industrial. La ética ambiental es una enseñanza sobre las relaciones coevolutivas de los seres humanos con el medio ambiente, basada en la percepción de la naturaleza como un socio moral, así como en el igual valor e igualdad de todos los seres vivos. Su objetivo es construir un sistema de valores y

paradigmas normativos de la sociedad que determina las relaciones armoniosas entre el hombre y la naturaleza.

Teniendo en cuenta las recomendaciones internacionales sobre el equilibrio y la integración en el contenido de la educación contemporánea de tres problemas fundamentales del desarrollo sostenible: económico, social y ambiental, la EDS debe basarse en una educación integrada interdisciplinaria y orientada al valor que contribuya al desarrollo de un sistema de pensamiento, comprensión de la cosmovisión científica y formación de nuevos valores basados en la perspectiva del mundo orientada al medio ambiente y la ética ambiental.

La sostenibilidad se caracteriza por la incertidumbre (Wals, 2010). Wals advirtió que la búsqueda de acciones y resultados sostenibles debe ser atemperada en favor de un aprendizaje más reflexivo y plural. Se argumentó que los procesos de aprendizaje no deberían basarse en resultados predeterminados, por ejemplo, en forma de conocimiento, habilidades o conducta, sino en «plantear preguntas difíciles» (Biesta, 2006). Así, la sustentabilidad no es fija sino socialmente construida y no es algo que pueda anticiparse, planificarse y regularse de acuerdo con las pautas predeterminadas que dudan si existe una forma «correcta» de ser sostenible (Van Poeck y Vandenabeele, 2012).

El discurso sobre el desarrollo sostenible debe permanecer abierto a las opiniones y debates de los educadores para no correr el riesgo de convertirse en adoctrinamiento o una repetición acrítica de las definiciones oficiales y los estándares limitantes. Exige el manejo de cuestiones controvertidas y complejas en la interacción de aprendizaje (Breiting, 2009).

Los problemas medioambientales son ante todo problemas sociales (Cuthill, 2009), en el sentido de que las causas y posibles soluciones para los problemas ambientales son principalmente antropogénicas y pueden abordarse a nivel social. La visión de problemas ambientales enmarcados por intereses antropocéntricos (por ejemplo, como problemas que solo se ven como tales cuando la contaminación afecta la salud humana o la sobreexplotación lleva al agotamiento de los recursos naturales) eclipsa cualquier perspectiva ecocéntrica (proteger el medio ambiente por sí mismo).

El antropocentrismo solo otorga valor intrínseco y, en la prolongación, derechos e intereses a los seres humanos, mientras que los defensores del ecocentrismo afirman el valor intrínseco de cada organismo vivo individual, incluidos los humanos, las especies de plantas y animales y los ecosistemas.

#### LA EDS EN EL MARCO IDEOLÓGICO, POLÍTICO Y ECONÓMICO ESTABLECIDO POR EL PARADIGMA NEOLIBERAL

El neoliberalismo, como ideología predominante de nuestro tiempo, otorga un predominio excesivo a los aspectos económicos (Harvey, 2005). Su posición hegemónica se gestó con el concurso de sus técnicas de gubernamentalidad ba-

sadas en la gestión y regulación de la población junto con el ejercicio del poder político ejercido por el Estado y las instituciones (Mitchell, 2006).

Su objetivo es gobernar todos los aspectos de la vida de una persona, dar forma y guiar su comportamiento y conducta. Bajo la gubernamentalidad neoliberal se considera al individuo como un empresario que debe poseer «atributos personales vinculados con la cultura empresarial, tales como la iniciativa, desempeño, el autodominio y la toma de riesgos» (Sugarman, 2015: 104).

En general, la UE ha adoptado la agenda neoliberal en varias de sus políticas, incluida la educativa, proponiendo que el individuo debe ser constantemente capacitado y entrenado para adquirir altas cualificaciones y habilidades que le permitan adaptarse a las condiciones sociales y laborales continuamente cambiantes. Es una decisión que no es involuntaria ni ideológicamente neutral ya que los gestores de políticas neoliberales identifican el derecho a la educación con el acceso a la escolarización y a las oportunidades de aprendizaje. La responsabilidad del desarrollo personal es una cuestión de responsabilidad individual y el Estado se aleja de los asuntos educativos. Todo ello entronca con la teoría del capital humano con el propósito de hacer de la UE una economía basada en el conocimiento con capacidad suficiente para competir en un mundo globalizado (Consejo Europeo, 2000).

La ciudadanía activa implica personas formadas e informadas que contribuyen a la sociedad a través de su participación en la vida social y política de sus comunidades. No obstante, en los escenarios neoliberales, el objetivo principal de los ciudadanos consiste en integrarse en el mercado como consumidores o productores. Por ello, los individuos buscan actualizar sus competencias para mejorar su empleabilidad y convertirse en ciudadanos activos, produciendo y consumiendo. Ello configura un sujeto individualizado que pugna por mejorar su propio bienestar, primando las elecciones autónomas sobre otras formas de acción colectiva (Larner, 2000).

Los enfoques pluralistas con respecto a la sostenibilidad tienden a ignorar las hegemonías de poder que proyecta la educación neoliberal, marginando las alternativas que desafían el *statu quo* de amplios sectores de la sociedad. Por el contrario se opta por una educación orientada a objetivos para la sostenibilidad, que divulgue problemas y desafíos (estrategias para contrarrestar las hegemonías del poder neoliberal y otras), y proporcione modelos sólidos de sostenibilidad. Sin ello, es difícil que los estudiantes estén preparados para participar activamente en la cocreación de un futuro común y la transición a la sociedad sostenible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIESTA, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm.
- BREITING, S. (2009). «Issues for environmental education and ESD research development: Looking ahead from WEEC 2007 in Durban». *Environmental Education Research*, 15 (2), 199-207.
- CONFERENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE EL MEDIO AMBIENTE Y EL DESARROLLO. (1992). Consultado el 9 de mayo de 2018. <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>.
- CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA EDS (2015). Consultado el 11 de mayo de 2018. [http://www.unesco.org/new/en/member-states/single-view/news/international\\_conference\\_on\\_education\\_for\\_sustainable\\_develo/](http://www.unesco.org/new/en/member-states/single-view/news/international_conference_on_education_for_sustainable_develo/)
- CONSEJO EUROPEO. (2000). Consultado el 11 de mayo de 2018. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm).
- CUTHILL, M. (2009). «Strengthening the ‘social’ in sustainable development: developing a conceptual framework for social sustainability in a rapid urban growth region in Australia». *Sustainable Development* 18 (6), 362-373.
- HARVEY, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. New York, NY: Oxford University Press.
- HARVEY, D. (2007). Breve historia del neoliberalismo. Madrid: Akal.
- KLEIN, N. (2015). *This changes everything: Capitalism vs. the climate*. London: Penguin Books Ltd.
- LARNER, W. (2000). «Neo-liberalism policy, ideology, governmentality». *Studies in Political Economy*, 63, 5-25.
- MITCHELL, K. (2006). «Neoliberal governmentality in the European Union: Education, training, and technologies of citizenship». *Environment and Planning D: Society and Space*, 24, 389-407.
- OXFAM (2012). «What is global citizenship? Oxfam International». Consultado el 5 de mayo de 2018. [http://www.oxfam.org.uk/education/gc/what\\_and\\_why/what/](http://www.oxfam.org.uk/education/gc/what_and_why/what/).
- POLISTINA, K. (2016). [Are neoliberalist behaviours reflective of bullying? New perspectives on influences on sustainability and global citizenship](#), *Springer*, 20 (1), 175-196.
- SUGARMAN, J. (2015). «Neoliberalism and psychological ethics». *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 35, 103-116.

- UNESCO (2016). «What is Education for sustainable development?». Consultado el 16 de mayo de 2015. <http://en.unesco.org/themes/educationsustainable-development/what-is-esd>.
- VAN POECK, K., & VANDENABEELE, J. (2012). «Learning from sustainable development: education in the light of public issues». *Environmental Education Research*, 18 (4), 541-552.
- WALS, A.E.J. (2010).. «Between knowing what is right and knowing that it is wrong to tell others what is right: On relativism, uncertainty and democracy in environmental and sustainability education». *Environmental Education Research*, 16 (1), 143-151.

# ¿OTRA EDUCACIÓN? REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA UN MUNDO SOSTENIBLE

RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS  
*Universidad de Murcia*

## RESUMEN

Educar frente a la crisis ecológica será eficaz si se parte de una imagen distinta del hombre, de la sociedad, de la vida y de la naturaleza. Y desde ahí, el sentido nuevo de la educación es vivir para otro, para el *alter* que me permite vivir en equilibrio o de modo sostenible. Para ello, es necesario superar el actual modo de vida capitalista. Y ello exige otra antropología y ética. Desde ahí, educar es responder de lo otro viviente. Se propone la compasión como valor central de una ética distinta, inserta en la pedagogía de la alteridad, siendo otro modo de educar para el desarrollo sostenible.

PALABRAS CLAVE: capitalismo, ecología, hombre, educación.

## 1. EDUCAR FRENTE A LA CRISIS ECOLÓGICA

No resulta ocioso, sino oportuno y necesario, volver a poner en primer término la pregunta ¿para qué se educa? A pocos teóricos de la educación no les gustaría pararse a pensar por el sentido actual de la educación y por lo que en ella se está transmitiendo. Salta a la vista que la praxis educativa predominante, tanto en nuestras aulas como en otros escenarios educativos, ofrece muy poca formación acerca de uno de los problemas más perentorios de este siglo: la destrucción medioambiental, calificado como «ecocidio» (*The Worldwatch Institute*, 2017).

Además, esta grave situación, devastadora de la vida y la naturaleza en amplias zonas del mundo, está sometiendo a millones de seres humanos a situaciones de pobreza, explotación laboral, inequidad económica y toda clase de violencia que atenta contra la misma vida humana y los demás seres vivos, entre otros efectos del actual orden mundial<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Hay numerosos informes y estudios que, desde distintas perspectivas, constatan esa realidad y que, por motivos obvios, evitamos una descripción detallada. Para ser conscientes de la situación actual del mundo, de nuestra responsabilidad en este problema y de los desafíos que plantea a la educación, bastaría la lectura crítica, entre otros, de

Estas terribles realidades dibujan una situación mundial que no nos puede resultar indiferente, no solo como intelectuales atentos a los problemas acuciantes de nuestro presente, sino también como expresión de nuestra sensibilidad y responsabilidad ante las futuras generaciones. Y ello nos lleva a plantear una inquietante preocupación por lo que está pasando en educación y por lo que debería ser de ahora en adelante. Lamentablemente, el sistema educativo suele ignorar los cambios que se avecinan y parece que está diseñado para la formación de niños y jóvenes que, en el futuro, lleguen a vivir como sujetos trabajadores y consumistas.

Resulta bastante evidente que, de entrada, seguimos sufriendo una profunda crisis, no relacionada con lo económico, financiero o sociolaboral, sino en referencia explícita a la estrecha complicidad de los actuales sistemas educativos con el mantenimiento del sistema capitalista, origen de las principales desigualdades e injusticias a nivel mundial.

El brillante estudio de Thomas Piketty (2015) revela que la desigualdad en el desarrollo de las sociedades humanas ha sido una constante histórica. Pero lo que antes podría considerarse como desequilibrios locales o nacionales, ahora, la pobreza y el subdesarrollo en amplias zonas del planeta, se convierten en el producto inmanente de la expansión del capitalismo que, como sistema económico mundial, integra en su misma lógica al conjunto de la población. Por ello, partimos de la idea de que el sistema capitalista ha colonizado al sistema educativo como un medio puesto al servicio del crecimiento económico<sup>2</sup>.

---

alguno de los siguientes textos: EMMONT, S. (2013). *Diez mil millones*. Barcelona: Anagrama; HERRERO, Y., y otros (2010). *La crisis ecosocial en clave educativa*. Madrid: FUHEM.

<sup>2</sup> No resulta extraño que la educación sea concebida como inversión cuando se habla en términos de coste-beneficio. Su objetivo es aumentar la productividad y los beneficios mediante inversiones que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje de cara a configurar individuos transformados como factor de producción. Por ello, se pone el acento en educar para adaptarse a los rápidos cambios tecnológicos, sociales y económicos, que obligan a los individuos a disponer de habilidades/competencias para que «aprendan a aprender» a ser más productivos. Klaus Schwab insiste en que la próxima revolución digital, asentada en el crecimiento y en el consumo, generará un cambio profundo en el modo de vida, en el trabajo y en cómo nos relacionamos unos y otros [SCHWAB, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Ginebra: World Economic Forum]. Ángel Gurría, secretario de la OCDE, durante la entrega del premio Nueva Economía Fórum 2014, declaró que uno de los factores decisivos del futuro de nuestro país está en la reforma de la educación hacia «la productividad, productividad y productividad» (*El País*, 03/03/14, recuperado de [https://elpais.com/economia/2014/03/03/actualidad/1393859790\\_476191.html](https://elpais.com/economia/2014/03/03/actualidad/1393859790_476191.html)). Por otra parte, un nutrido grupo de expertos internacionales han desvelado que PISA tiende a orientar la educación escolar hacia la eficiencia economicista, en detrimento de la formación en el pensamiento independiente y la participación cívica [Vid. MEYER, H.-D.,

Desde esta idea, el sistema capitalista ha logrado imponer una posición hegemónica en la educación, según la cual, se dirige a asegurar la rentabilidad y el crecimiento. Educar, desde la lógica capitalista, cumple con la función irrenunciable de promover personas que contribuyan al crecimiento económico. Por ello, actualmente prevalece la enseñanza hacia valores que, por lo general, procuran conformar un perfil de sujeto humano afín al sistema imperante. Es el *homo economicus*.

Este perfil aspira a lograr la máxima realización de sus intereses particulares. Y para ello, la educación está orientada a garantizar la libertad de acción y de elección de cada individuo, para que le asegure la supervivencia a través de la competitividad regulada única y exclusivamente por la obtención del beneficio propio. La mentalidad del «hombre económico» discurre por lo cuantitativo, lo calculable y medido en términos de beneficio personal. Todo es reducido a rentabilidad y ganancia. Producir al máximo, aumentar la propiedad privada, ascender en la escala social y obtener éxito según las capacidades individuales son algunos de sus afanes más representativos.

Pero el crecimiento económico en beneficio personal ni resuelve los problemas de desigualdad, ni tampoco genera las condiciones de posibilidad y pervivencia de todos los seres humanos. Tal y como se ha argumentado desde el paradigma de desarrollo humano integral (Fernández-Riquelme, 2014), el solo crecimiento no basta para la solución de los problemas actuales, ni tampoco permite la realización de una sociedad justa y pacífica, o, mejor dicho, decente. A la vista está que el sistema capitalista no ofrece garantía alguna de que los derechos sean respetados para todos, ni las oportunidades conforme a su indeclinable dignidad.

## 2. HACIA OTRO MODELO DE HOMBRE, DE SOCIEDAD Y VIDA

Si educar hoy consiste en preparar profesionales competentes y emprendedores que, con su capital humano, contribuyan al crecimiento económico y aumentar la producción capitalista, fácilmente es asumible que la educación sigue y seguirá formando individuos al modo burgués<sup>3</sup>, entendiendo como tal a aquel que logra sobrevivir y enriquecerse por el esfuerzo personal de producir.

---

y BENAVIDES, A. (2013). *PISA, Power and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford, Reino Unido: Symposium Books].

<sup>3</sup> No nos referimos a la imagen de persona acomodada o miembro de la ciudad («burgo»), sino a la idea emanada de la modernidad [Vid. SOMBART (2006, original de 1913). *El burgués. Contribución a la historia espiritual del hombre económico moderno*. Madrid: Alianza].



Aunque el capitalismo sea un sistema económico y dispone de unas estructuras que permiten la producción, no deberíamos olvidar que ella misma es una cultura, que difunde una imagen del mundo y exige para sí misma un modo de vida determinado. Es lo que Weber (2012, original de 1904) identificó como espíritu del capitalismo.

Una condición *sine que non* para que el sistema de vida capitalista perdure en el tiempo es la incesante producción de bienes y servicios que, inevitablemente, se orienta a la obtención de beneficios individuales. Sin el deseo de acaparar riquezas, no habría necesidad de producir más de lo necesario, lo que daría lugar a que el crecimiento material corriera el riesgo de paralizarse y la forma de vida capitalista estaría amenazada de muerte.

La máxima capitalista, expresada de modo simple, podría resumirse en que ser es igual a tener; esto es, la medida del éxito es la aspiración desmedida a tener más. Curiosamente, este deseo, de notable estímulo para la burguesía, fue ensalzado por Marx y Engels (2013: 55; original de 1848), porque «lleva la civilización hasta las naciones más salvajes». Insisten en que «la burguesía ha producido maravillas mucho mayores que las pirámides de Egipto, los acueductos romanos y las catedrales góticas; ha acometido y dado cima a empresas mucho más grandiosas que las emigraciones de los pueblos» (Marx y Engels, 2013: 54).

Pero se deberían fijar límites razonables porque cuando nada nos parece suficiente es cuando aparecen los efectos indeseados. Por aspirar a tener de modo desmedido se están produciendo gravísimos problemas sociales y destrucción medioambiental masiva. La misma lógica capitalista lo pone todo al servicio del crecimiento material, multiplicando los problemas a causa de una voracidad irrefrenable en el poseer y en el tener.

No cabe, por tanto, la gratuidad en el sistema de vida capitalista, como tampoco la capacidad para amar, porque «si amar es dar, no recibir, dar más de lo que reciben supondrá estar haciendo un mal negocio» (González-Carvajal, 2017: 151). Así mismo, Horkheimer y Adorno, en su crítica a la Ilustración, expresaron que el capitalista «pone en práctica la prohibición de amar [...]. En el mundo del intercambio está equivocado quien más da; pero el que ama es siempre el que más ama» (1998: 122; original de 1947).

Si anhelamos otro prototipo de ser humano y sociedad, debemos ser conscientes de que educar ha de tener como objetivo prioritario la generación de una identidad que configure una mentalidad, sentimientos, deseos, aspiraciones vitales y comportamientos más allá del *modus vivendi* capitalista.

Posiblemente, como alternativa al modelo capitalista-burgués, estaríamos ante la necesidad de un tipo de persona que antepone el bien común al bien particular, comprometido con la igualdad de derechos y oportunidades y orientado por el ideal democrático de una igualdad fundamental de todos los seres humanos. Es lo que Zamora (2018) denomina el modelo de ciudadano para este siglo. Pero, como bien advierte este investigador del CSIC, el sistema educativo se enfrenta ante una doble faceta: ¿a quién educar? ¿Al burgués o al ciudadano? El carácter

bifronte de la educación actual obligaría a unir la adquisición de competencias y conocimientos rentables en el proceso productivo con un *ethos* ciudadano que sirva de justificación en la que se sostienen las relaciones sociales. En otros términos, buscar un justo equilibrio entre una educación profesional y una educación más general no siempre ha sido fácil de compaginar en los sistemas educativos.

Entendemos que es indispensable crear un puente entre las artes y las ciencias, entre la historia y la técnica, entre lo clásico y lo moderno, entre el pasado y el presente. Deberíamos educar en el diálogo entre la *humanitas* y la *nuova scienza*, un nuevo paradigma en el que emergiera un nuevo prototipo de ser humano.

El predominio de la ciencia, en detrimento de la sabiduría, no debería ser tan preeminente en nuestros sistemas educativos. Se ha hecho de la ciencia, del científico y de sus variedades técnicas un mito, una esfera cuasi sagrada, caracterizada por la infalibilidad y por la creencia de que solucionaría todos nuestros problemas y perplejidades. A pesar de que la ciencia y sus productos técnicos han sido utilizados para fines perversos en numerosas ocasiones, no podemos olvidar que ella misma ha contribuido a la mejora de la calidad de vida de millones de seres humanos, no de todos.

Pero la ciencia no lo es todo en la formación del ser humano. La sabiduría tiene su lugar imprescindible en la configuración de lo humano, válido para aprender a estar (espacio) y vivir como tal (tiempo). La educación necesita de la contribución de diversas sabidurías<sup>4</sup> como un modo de transitar de una cultura capitalista a otra cultura, la ecológica (Riechmann, 2015), donde el bienestar, principal aspiración del capitalismo, sea sustituido por el buen vivir. Será más fácil, pues, inventar y encontrar salidas y soluciones en estos momentos difíciles y peligrosos cuando, precisamente, nuestra sociedad capitalista se muestra ineficaz y escasamente procura a los seres humanos una orientación y sentido humano, sino, aún más, desorientación e indecisión.

Aspiramos, por tanto, a un modelo de ser humano inserto en una nueva cultura que supere las limitaciones actuales. Nótese la gran erosión de las identidades culturales, morales y espirituales y la misma fragilidad de los modelos éticos y políticos, tema tan actual planteado en la simbología de la «liquidez» de Bauman (2007). Pero también adviértase la complejidad de una nueva antropología, tema complejo que admite múltiples análisis. Solamente aquí indicamos, por ejemplo, el fenómeno del yo fragmentado, que, junto al predominio de lo emocional, concede primacía a lo inmediato y gratificante, a la acumulación lineal

---

<sup>4</sup> Resultan de gran interés las colecciones «Sophia perennis» y «los pequeños libros de la sabiduría» de Olañeta Editor (<http://www.olanetaeditor.com/>). También, merece tener presentes los 12 volúmenes que configuran la *Petite bibliothèque des spiritualités* de la Editorial Télérama (<https://boutique.telerama.fr/coffret-petite-bibliotheque-des-spiritualites/>).

de cosas más que al descubrimiento del sentido de las cosas. Y si ampliamos la problemática hacia lo social, en ella se busca la satisfacción de todas las necesidades, pero impide que los individuos aspiren a grandes deseos y proyectos de largo alcance. La vida personal en la sociedad, saciada de consumo y derroche, se presenta vacía, desviada y hasta enferma de tantos medios puestos a disposición, carentes de fines que le confieran un sentido humano.

Para finalizar, tan solo pretendemos sugerir que uno de los valores claves del nuevo prototipo de ser humano para vivir en sociedades sostenibles, o con visos de futuro, es el descubrimiento de religación con el sufrimiento ajeno, esto es, la compasión.

La erradicación o disminución de ese sufrimiento causado por el empobrecimiento, explotación humana o exclusión social depende de cómo se configure el yo interior. Tendrá poca perdurabilidad si se entiende que con cuidar la naturaleza y a los seres vivos es suficiente para garantizar la sostenibilidad. Estaremos tan solo realizando prácticas puntuales de servicio social, como esporádicos voluntariados de solidaridad con la Madre Tierra, con los más pobres o participando ocasionalmente en acciones de protesta o de movilización ciudadana.

Si, como afirma Riechmann (2005: 97), «en nuestra relación con el otro se juegan los asuntos ético-políticos más básicos de todos», entonces, a nuestro juicio, la antropología que subyace en la pedagogía de la alteridad (Mínguez, Sánchez y Pedreño, 2016) y que da respuesta indeclinable a la pregunta ¿quién es mi prójimo? constituye una de las opciones novedosas de aproximarse a la realidad del desarrollo sostenible, especialmente a todos aquellos que están en las periferias sociales y económicas, a los explotados, excluidos o sometidos a vivir de modo inhumano.

Brevemente, educar así es aprender a aproximarse a sentir como dolor personal la situación en la que se encuentran los desposeídos de tierra, trabajo y techo. Es «hacerse cargo» de la realidad del otro y de lo otro. Además, es cargar con ella, porque «se trata de una inteligencia comprometida con abrir paso a la humanización del otro, no tanto desde la erudición o el deber abstracto de ayudar, sino desde la compasión que brota de las entrañas humanas» (Mínguez, 2011: 200). Y, por último, «encargarse de transformar» esa realidad, que supone denuncia y transformación en lo personal y social (Novo, 2017).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- FERNÁNDEZ-RIQUELME, S. (2014). «Desarrollo Humano Integral. Comunidad y sostenibilidad en la definición de la Política social del siglo XXI». *Pensamiento al margen. Revista digital*. núm. 1, 1-29. Recuperado de <http://www.pensamientoalmargen.com/>.
- GONZÁLEZ-CARVAJAL, L. (2017). *Luces y sombras de la cultura actual. Una guía para moverse por la modernidad tardía*. Santander: Sal Terrae.
- HORKHEIMER, M., y ADORNO, Th. (1998, original 1969). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta. 3.<sup>a</sup> edición.
- MARX, C. y ENGELS, F. (2013, original de 1848). *Manifiesto del Partido Comunista*. Madrid: Fundación de Investigaciones Marxistas. Recuperado de <http://www.pce.es/descarga/manifiestocomunista.pdf>.
- MÍNGUEZ, R. (2011). *La responsabilidad como respuesta educativa*. Mexicali, México: CETYS Universidad.
- MÍNGUEZ, R.; SÁNCHEZ, E., y PEDREÑO, M. (2016). «La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 28 (2), 163-183. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu282163183>.
- NACIONES UNIDAS (2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015* (Documento A/69/L.85). Recuperado de [http://www.cooperacionspanola.es/sites/default/files/agenda\\_2030\\_desarrollo\\_sostenible\\_cooperacion\\_espanola\\_12\\_ago\\_2015\\_es.pdf](http://www.cooperacionspanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf).
- NOVO, M. (2017). «La necesaria transición personal: no se cambia la vida sin cambiar la propia vida (pp. 245-251)», en F. PRATS, Y. HERRERO, y A. TORREGO (coords.), *La gran Encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Madrid: Libros en acción. Disponible en [https://www.fuhem.es/Landing\\_LaGranEncrucijada/lan\\_LaGranEncrucijada.html](https://www.fuhem.es/Landing_LaGranEncrucijada/lan_LaGranEncrucijada.html).
- PIKETTY, T. (2015). *El capital en el siglo XXI*. México, D.F.: F.C.E.
- RIECHMANN, J. (2005). «¿Cómo cambiar hacia sociedades sostenibles? Reflexiones sobre biomimesis y autolimitación». *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*. 32, 95-118. DOI: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2005.i32>.
- RIECHMANN, J. (2015). *Autoconstrucción. La transformación cultural que necesitamos*. Madrid: Libros de la Catarata.

- THE WORLDWATCH INSTITUTE (2017). *Educación Ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica*. Barcelona: Icaria.
- WEBER, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- ZAMORA, J.A. (2018). «El 'valor' de educar. Una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía», en R. MÍNGUEZ y E. ROMERO (coord., *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 19-52). Barcelona: Octaedro.

# NOTAS ECOFILOSÓFICAS PARA UNA EDUCACIÓN EN LA SOSTENIBILIDAD

CARMEN NUÉVALOS RUIZ  
*Universidad de Valencia*

## RESUMEN

Al reflexionar sobre el paradigma que debe fundamentar la ética de las relaciones entre personas y naturaleza y, por tanto, la educación ambiental (EA), los autores diferencian dos paradigmas opuestos: el ecologismo ecocentrista y el ambientalismo antropocentrista. Rechazan cualquier forma de antropocentrismo y consideran que dichas reflexiones éticas llevan irremediabilmente al concepto radical de la ecología profunda. Comparto plenamente con ellos la necesidad de una profunda clarificación ética y antropológica y la sospecha de que los planteamientos institucionales aceptados, como el que representan los ODS, son insuficientes para dar una solución a la problemática ambiental. Discrepo, sin embargo, en que la única respuesta válida a una ética y educación ambiental sea la *deep ecology*. Por ello presento en este trabajo una síntesis de las propuestas ecofilosóficas principales. Entre ellas las dos nombradas por los autores, pero también otra a la que ellos no han atendido: el ecologismo personalista.

**PALABRAS CLAVE:** ecofilosofías, educación para la sostenibilidad, ética y valores ambientales, antropología.

## 1. DOS PRINCIPIOS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES AMBIENTALES

Para la tradición moral, el campo estudiado por la ética se ha limitado a las relaciones humanas tanto interpersonales como sociales. La novedad que plantea la perspectiva ética de la educación ambiental (EA) es integrar en la axiología humana las relaciones del ser humano con la naturaleza. Entendemos de hecho que el carácter más profundamente innovador de la EA se sitúa en los replanteamientos éticos que propone y exige. Los valores y actitudes positivos ambientales no son solo un apartado de la EA, son uno de sus componentes definitorios: «... La formación de actitudes y valores positivos concernientes al ambiente, como base para asumir un inteligente papel administrativo con respecto a la tierra, está llegando a constituir una parte cada vez más importante de los programas de EA en todo el mundo» (UNESCO-PNUMA, 1986).

La educación para la sostenibilidad (ES) y/o la ética y valores ambientales (EVA) plantea, sin duda, un gran reto para la educación, en especial su integración en el *currículum* del sistema educativo formal (Nuévalos, 2012: 29). Deseamos destacar dos principios que creemos deben ser fundamento de todo programa o diseño curricular que persiga la EVA: de un lado la necesidad de partir de una

clarificación antropológica, de otro la importancia de fomentar un sentido de moralidad y de justicia, asumiendo algún modo de objetividad que pueda ser compartida.

### 1.1. NECESIDAD DE PARTIR DE UNA CLARIFICACIÓN ANTROPOLÓGICA

Si no partimos de una respuesta a la cuestión humana y por tanto de una clarificación de lo que significa ser persona humana (Yambert y Donow, 1986: 14), no es posible definir las metas o patrones valiosos que debemos perseguir, ni los principios que han de orientar la resolución de los dilemas morales que se nos planteen en las relaciones del hombre con la naturaleza. La educación ética ambiental no puede abordarse en un vacío antropológico. Por referencia al medio ambiente es la reflexión ecofilosófica la que tiene por tarea especificar las relaciones del hombre con su entorno natural.

### 1.2. IMPORTANCIA DE FOMENTAR UN SENTIDO DE MORALIDAD Y DE JUSTICIA

Educar en un sentido de moralidad, de justicia y de la existencia de una diferencia objetiva entre el «bien» y el «mal», y de formas de conductas mejores y peores (Caduto, 1992: 13 y 29). La investigación en EVA intenta ser objetiva, pero no neutral (Nuévalos, 2012: 11-12). Está claro que la EVA implica una necesaria opción ética individual y colectiva, al considerar la formación en el respeto al medio ambiente como algo valioso y deseable, para el individuo, la sociedad y el planeta.

Como advirtió Schumacher, la negación o el oscurecimiento del concepto de «niveles del ser» y de la idea de que algunas cosas son más altas y mejores que otras ha significado la destrucción de la ética que está basada en la distinción del bien y el mal, proponiendo que el bien es más elevado que el mal (Schumacher, 1994: 83).

La ecofilosofía, en efecto, intenta responder a qué debemos hacer los humanos respecto a la naturaleza y por qué.

## 2. ECOFILOSOFÍAS

Las abundantes propuestas de revisar desde la ética la concepción de las relaciones del hombre con su medio, suelen situarse en la interfaz de dos paradigmas o corrientes ético-antropológicas, a saber: el biocentrismo, cuyos defensores se sitúan en una perspectiva ética radical que pretende una ruptura con las éticas tradicionales, y el antropocentrismo, que pretende acomodar las éticas tradicionales a las nuevas necesidades ambientales, pero manteniendo sus estructuras fundamentales (Bellver, 1993: 192-193).

Desde ambas posturas podemos diferenciar tres corrientes ecofilosóficas:

1. Ecofilosofías tecnocráticas o antropocentrismo tecnocrático.
2. Ecofilosofías biologists / salvajismo o ecologismo radical.
3. Ecofilosofías humanistas, ecologismo personalista.

Veamos un breve resumen de los contenidos esenciales correspondientes a cada una de ellas.

## 2.1. ECOFILOSOFÍAS TECNOCRÁTICAS

El origen de este paradigma se sitúa en la revolución científica característica de la modernidad, que comienza a finales del medievo y culmina en la Ilustración. Dos grandes principios o dogmas que se derivan del paradigma modernista han inspirado este paradigma: de un lado el racionalismo, la fe en el poder y la autonomía ilimitados de la razón científica es el dogma básico de la modernidad. De otro lado el naturalismo, todo lo natural es bueno; también, por supuesto, el hombre es bueno por naturaleza. El hombre ha de descubrir las leyes de la naturaleza y dominarla en su propio provecho.

El presupuesto es que estos postulados conducirán a un imparable progreso científico, personal y social, es el «mito del eterno progreso». Además de las dos Guerras Mundiales, la crisis ecológica es un fenómeno mundial que lleva al traste ambos principios. El dominio incontrolado y las acciones que se derivan del progreso humano pueden ser muy perniciosas para el mundo humano y no humano.

Nosotros entendemos que el problema de fondo de este enfoque no es el *antropocentrismo*, sino el *tecnocentrismo* y/o el *economicentrismo*. «El ser humano es visto como un ser activo, pero cuya actividad se concreta sobre todo en la producción técnica de mercancías. Interesan las personas en cuanto pueden ser compradoras, y las riquezas naturales en cuanto pueden ser utilizadas como recursos» (Ballesteros, 1995: 18).

De hecho no calificaríamos este modelo propiamente como antropocéntrico, a no ser que partamos de la aceptación de que la máxima realización humana viene representada por los logros económicos, mercantiles y tecnológicos. Schumacher, cuyo pensamiento ha inspirado algunas de las más fructíferas ideas ecologistas, escribe como comentario a una cita de Darwin: «La extensión de la ciencia positiva hacia los hechos ha tenido como resultado la pérdida de toda fuerza superior que ennoblece la vida humana y la degradación no sólo de la parte emocional de nuestra naturaleza, sino también, como Darwin percibió, de nuestro carácter intelectual y moral» (Schumacher, 1994: 83).

En conclusión puede decirse que el tecnocentrismo contempla los problemas ambientales como algo «externalista», que afecta antes que nada a los recursos que ofrece la naturaleza al hombre. La solución está en la ciencia, la



técnica y la economía. Podemos sintetizar esta postura en el lema «Habrà que cambiar algunas cosas para que todo quede como està».

## 2.2. ECOFILOSOFÍAS BIOLOGISTAS

Aldo Leopold ha sido uno de los pensadores que más han inspirado las líneas de la ecología radical. Con sus planteamientos sumamente radicales realiza un reduccionismo de la ética a la ecología, hasta el punto de confundirse: «Una cosa es justa cuando tiende a preservar la estabilidad, la integridad y la belleza de la comunidad biótica; e injusta cuando tiende a lo contrario» (Leopold, 1949: 224).

Desde este enfoque se exige del hombre moderno una transformación profunda en su forma de vida; y ello a través en primer lugar de una transformación en la concepción del hombre como un ser vivo más, integrado en la vida del planeta. Para el ecologismo profundo el ser humano no tiene más importancia que el resto de seres vivos. «La ecología profunda arguye que toda la vida en la Tierra desde los humanos hasta los ecosistemas del suelo microbiano poseen intrínsecamente igual valor, valiosidad que existe independientemente de las necesidades o deseos humanos» (Booth y Jacobs, 1990: 32).

En consecuencia desde este paradigma se atacan y rechazan las creencias sobre la superioridad humana que han dominado la cultura occidental desde la época de la filosofía griega clásica. La nueva conciencia de la semejanza esencial del hombre con otros seres y elementos no humanos es la piedra angular que conducirá a unas nuevas relaciones de armonía y equilibrio con toda forma de vida que existe en la biosfera.

Como certeramente alerta Ballesteros: «... La *deep ecology* sería responsable de esta vegetalización del individuo, que justifica a un tiempo posiciones de extrema izquierda: el igualitarismo biológico, y de extrema derecha: la supremacía de los más aptos» (Ballesteros, 1995: 45).

## 2.3. ECOFILOSOFÍAS HUMANISTAS

Los autores de la ponencia elegida afirman que «la ética kantiana nos ha llevado a la consideración de la supremacía del hombre en tanto que ser racional y libre. Solo él es sujeto de derechos y deberes... ¿Y los demás seres vivos no valen nada?, ¿no tienen derechos?». Dan a entender que solo pueden existir dos posturas, o un antropocentrismo donde el único valor de la naturaleza está en función de servir y satisfacer las necesidades y deseos del hombre y la sociedad, o bien la ecología profunda, que tal y como hemos indicado «... arguye que toda la vida en la Tierra desde los humanos hasta los ecosistemas del suelo microbiano poseen intrínsecamente igual valor, valiosidad que existe independientemente de las necesidades o deseos humanos» (Booth y Jacobs, 1990: 32).

Los autores no hacen distinción entre los diferentes enfoques antropocéntricos o humanistas. Sin embargo, distintos autores (Sosa, 1990; Norton, 1985; Bellver, 1993; Novo, 1995) diferencian entre un antropocentrismo «fuerte» o «tecnocrático» y un antropocentrismo «moderado» o «humanista». Así expone María Novo la distinción entre ambos modelos antropocéntricos:

Un antropocentrismo fuerte respondería, por tanto, a planteamientos del primer tipo: deseamos algo, podemos hacerlo, hagámoslo. Un antropocentrismo débil resultaría, por el contrario, sometido a las restricciones de la racionalidad, basado en una concepción de los intereses que va más allá de los intereses individuales, enraizado en lo colectivo como condición y término de la acción sobre el medio. Este modelo ha sido considerado por algunos autores (Sosa, 1990) como un antropocentrismo sabio (Novo 1995: 79).

Podemos identificar fácilmente el antropocentrismo fuerte con la corriente tecnocentrista, y el ecologismo humanista habría que entenderlo como «antropocentrismo o humanismo sabio». La postura de esta corriente propone una decidida y profunda transformación en la conciencia humana y una reinterpretación de las relaciones del hombre con el mundo natural.

El ecologismo humanista no considera que solo el ser humano tiene valor y sí admite el valor intrínseco de toda forma de vida, si bien partiendo del reconocimiento, de «niveles del ser» y, en consecuencia, de una más alta excelencia en el ser humano que en la naturaleza. Así lo expresa Ballesteros:

En efecto, mientras que la mentalidad tecnocrática veía al hombre fuera y sobre la naturaleza y la *deep ecology*, reducido a la misma, el ecologismo personalista ve al hombre dentro de la naturaleza, dependiendo del resto de los seres, pero al mismo tiempo dotado de una propia excelencia» (Ballesteros, 1995: 35). Su mayor categoría como ser vivo, como ser dotado de conciencia le obliga a tener una relación con su entorno de cuidado y diligente administración. «Solo el hombre, por tanto, posee deberes u obligaciones debido a su doble condición de ser libre y dependiente (Ballesteros, 1995: 37).

Se propone en definitiva desde este paradigma que el ser humano ni es independiente de la naturaleza ni su dueño absoluto y que se deben tomar decisiones morales radicales que supongan reconducir la dinámica y dirección de nuestra civilización, pero no volver a etapas anteriores. Si la crisis ambiental es, en el fondo, un reflejo de una crisis moral y social, la ecología puede iluminar muchos males que afligen al mundo natural y humano.

En definitiva, consideramos que una antropología desde una enfoque biocéntrico no es el camino cabal hacia la educación del humana integral ni la ES. Y finalizamos planteando también nuestra sospecha: ¿de verdad creemos que esta alternativa esté al margen de muchos documentos y foros globales, intereses oficiales e institucionales, y de las agendas implícitas de élites de poder?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTEROS, J. (1995). *Ecologismo personalista*. Madrid: Tecnos.
- BARRIGA, S. (1981). «Introducción», en MOSCOVICI, S., *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Morata.
- BELLVER, V. (1993). *Paradigma ecológico y nuevo derecho humano al medio ambiente*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- BELLVER, V. (1994). *Ecología: de las razones a los derechos*. Granada: Ecorama.
- BOOTH, A.L. y JACOBS, H.M. (1990). «Ties That Bind: Native American Beliefs as a Foundation for Environmental Consciousness». *Environmental Ethics*, Vol. 12, N° 1, Spring pp. 27-45.
- CADUTO, M. (1983). «A Curriculum Model For Environmental Values Education». *Journal of Environmental Education*, 14, N.º 3, pp. 22-26.
- CADUTO, M. (1992). *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNEUMA, Serie de Educación Ambiental, 13, Generalitat Valenciana, Consellería de Educación y Ciencia, Los Libros de la Catarata.
- CADUTO, M. (1993). «A Teacher Training Model and Educational Guidelines for Environmental Values Education». *Journal of Environmental Education*, 16, 2, Invierno, pp. 30-34.
- COLOM, A. y SUREDA, J. (1989). *Pedagogía Ambiental*. Barcelona: CEAC.
- COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (1988). *Nuestro futuro común*, Alianza.
- CORTINA, A. (1986). *Ética mínima Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- DESCARTES, R. (1990). *Discurso del método*, 2º ed. Madrid: Tecnos.
- DEWEY, J. (1964), «What Psychology can do for the teacher», en Reginald ARCHAMBAULT (ed.), *John Dewey on Education: Selected Writings*, Nueva York. Cit. en Lawrence KOHLBERG, «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral», *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, J. Antonio JORDAN & Felix F. SANTOLARIA (eds), Biblioteca Universitaria de Pedagogía PPU, 1987.
- IOZZI, L.A. (1977). *Moral Judgment, Verbal Ability, Logical Reasoning Ability and Environmental Issues*, Rutgers University The State University of New Jersey, Dissertation Abstracts, 37 (12): 7662-A, UMI 77-13,171.

- IOZZI, L.A. (1978). «The environmental issues test (EIT): a new assesment instrument for environmental education», in C. DAVIS and A. SACKS (eds.), *Current issues in environmental education IV*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- LEOPOLD, A. (1949). *A Sand County Almanac and Sketc.hes Here and There*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 224-225.
- MARTÍNEZ-SOSA, N. (1990). *Ética Ecológica. Necesidad, posibilidad, Debate*. Salamanca: Universidad Libertarias.
- NOVO, M. (1985). *Educación Ambiental*. Madrid: Anaya.
- NOVO, M. (1995). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Editorial Universitas, p. 70.
- NUÉVALOS, C. (1997). *Desarrollo Moral y Valores Ambientales*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia, Servei de Publicacions.
- NUÉVALOS, C. y BELLVER, V. (1999). *Una Mirada Diferente, la Mujer y La Conservacion del Medio Ambiente*. Valencia: Edetania Ediciones.
- NUÉVALOS, C. 2012. *Desarrollo Moral y Valores Ambientales. Estudio interdisciplinar para la Educación en Valores Ambientales*. Valencia: EAE Editorial Academia Española.
- NUÉVALOS, C. y SÁNCHEZ, E. (2018). «Valores y dilemas sociomorales ante problemas ambientales. La influencia de los contenidos morales en las formas de razonamiento moral», en DE LUCAS, J.; VIDAL, E.; FÉRNANDEZ, E. y BELLVER V. *Pensar el tiempo presente. Homenaje al profesor Jesús Ballesteros Llompart*. Tomo II. Valencia: Tirant lo Blanch, homenajes y congresos.
- OLDENSKI, T.E. (1991). «What on Earth are we doing with Environmental Ethics in Education?», en *Environmental Education and Information*, vol. 10, N. 2.
- SCHUMACHER, E.F. (1978). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Blume.
- UNESCO-PNUMA, (1986). «Educación de los valores ambientales», *Contacto*, Boletín de Educación Ambiental de V. XI, N. 3, Septiembre.
- UNESCO-PNUMA (1988). Desarrollo sostenido mediante Educación Ambiental, *Contacto*, Boletín de Educación Ambiental de UNESCO\_PNUMA, V. XIII, N. 2, Junio, pp. 1-8.
- YAMBERT, P.A. y DONOW, C.F. (1986). «Are we ready for ecological commandments». *Journal of Environmental Education*, vol. 17, N° 4, pp. 13-16.



