



**XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación
Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo
Sostenible**

**La Laguna 11 al 14 Noviembre 2018
Universidad de La Laguna**

**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

Maria Rosa Buxarrais Estrada

Univesidad de Barcelona

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 a 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 contemplen 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 por qué 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 expresa por la escolarización básica o primaria (2º 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 reinvención. 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 ponga 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 muti-inter-transdisciplinar 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, p. 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 eco-desarrollo y la sustentabilidad. En esta línea, aunque este vocablo se incorporará a su semántica finalizando 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 éste 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 a 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 cinco 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 cuántos 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 ONGs, 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” (*Ibidem*). 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, indisoluble 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 Gaudiano (2007), depende de los procesos que los gobiernos, en el plano internacional, nacional y local pongan en marcha, entre otros en la educación; ésta debería ocupar un lugar especialmente relevante, sean cuáles 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 mencionara ni a 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 del 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, 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 cotidianidad 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 éste 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 en 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 nº 1

La educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible: el Objetivo 4 y sus relación con los demás ODS

<p>ODS 1 La educación es crucial para salir de la pobreza</p>	<p>ODS 10 La igualdad de oportunidades en el acceso a la educación ha demostrado su eficacia contra la desigualdad social y económica</p>
<p>ODS 2 La educación es fundamental para avanzar hacia unos métodos agrícolas más sostenibles y adquirir conocimientos sobre nutrición</p>	<p>ODS 11 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>ODS 3 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</p> <p><i>Meta 3.7: 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>ODS 12 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.</p> <p><i>Meta 12.8: 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>ODS 5 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.</p> <p><i>Meta 5.6: 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>ODS 13 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</p> <p><i>Meta 13.3: 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>ODS 6 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>ODS 14 La educación es importante para concienciar sobre el entorno marino y fomentar un consenso proactivo respecto a su uso racional y sostenible</p>
<p>ODS 7 Los programas educativos, pueden promover una mejora en la conservación de la energía y el uso de fuentes de energía renovables</p>	<p>ODS 15 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</p> <p><i>Meta 8.6: 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>

Fuente: Benavot (2016) y UNESCO (2017). Elaboración propia.

Tomando como referencia lo explicitado en el cuadro nº 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 educativamente (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 nº 2, se refleja el desarrollo de sus metas y medios de implementación.

Cuadro nº 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, cómo son garantizar la permanencia y no sólo el acceso al sistema educativo (más allá de la política de becas); la educación social y la educación popular, ya que aún cuando se insiste en la necesidad de incidir en los aprendizajes a lo largo de toda 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 consideramos 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 sólo 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 a 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 apunta 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 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 biósfera, 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 sólo como espectadores sino como sujetos de cambio.

Nuestro actuar en el mundo debe despertar a una ética 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, al 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, llegando 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 socio-ambiental, 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 socio-ambiental 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 biósfera, 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 a 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.

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 limitados.

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.

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 reprobables, 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 súper ricos, 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 aceptados 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).

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. En lo cultural

El DHS reivindica un cambio en los patrones culturales de relación entre los humanos y de éstos 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 a 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.virtuesproject.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 ésta 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 Vilches, 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

- Arendt, 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^aR. (2015) Finalidades y valores educativos. Perspectivas sobre la educación moral y la educación en valores, en Belando-Montoro, M^aR. (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 ONGs (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.
- Gutierrez 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. A. 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.

