

revista de **e**EDUCACIÓN

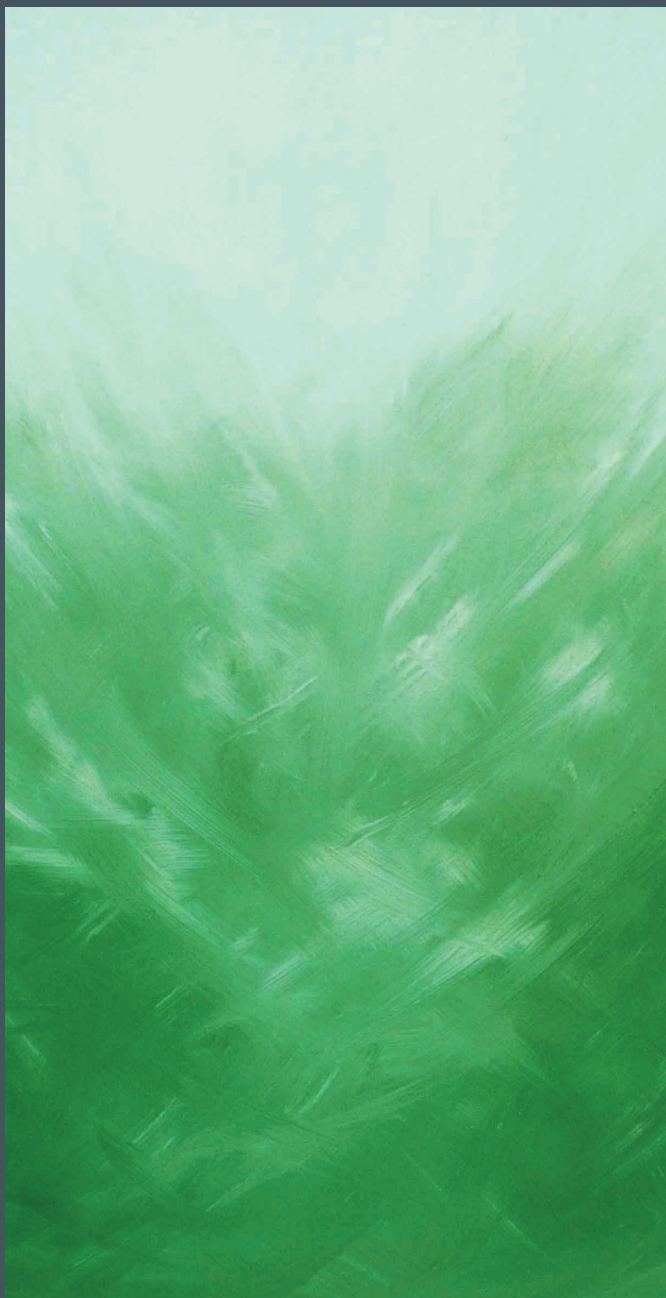
NÚMERO EXTRAORDINARIO 2009

Educación para el desarrollo sostenible



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN





Educar para el desarrollo sostenible

revista de EDUCACIÓN

Número Extraordinario 2009

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid
Teléfono: +34 91 745 92 00
Fax: +34 91 745 92 49
redaccion.revista@educacion.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio
educacion.es

Suscripciones y venta: publicaciones@educacion.es

Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es

Fecha de edición: 2009
NIPO: 660-09-011-0
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño: Dinarte, S.L.
Imagen de la cubierta:
Óleo: El universo es el conjunto de lo que ocurre. (Óleo sobre lienzo, 0,93*0,66). Autora: María Novo
Maqueta e imprime: Estilo Estugraf Impresores, S.L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)
estugraf@terra.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Eva Almunia Badía
Secretaria de Estado de Educación y Formación

VOCALES/MEMBERS

Rosa Peñalver Pérez
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia
Director General de Formación Profesional

Felipe Petriz Calvo
Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz
Secretario General Técnico

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Eduardo Cobo Arango
Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa (CIDE)

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR

Enrique Roca Cobo

EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); *Mariano Fernández Enguita* (Universidad de Salamanca); *Juan Manuel Moreno Olmedilla* (Senior Education Specialist. Banco Mundial); *Carlos Marcelo* (Universidad de Sevilla); *Sebastián Rodríguez Espinar* (Universidad Autónoma de Barcelona); *Juan Carlos Tedesco* (UNESCO); *Alejandro Tiana Ferrer* (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Mercedes Díaz Aranda
Beatriz González Dorrego
Fernando Castro Vega
Cristina Jiménez Noblejas
Nuria Manzano Soto (apoyo al proceso editor)
Fernando Castro Vega, Cristina Jiménez Noblejas y
María José Moreno Cabello (Página web)
Gúdula Pilar García Angulo (coordinadora del diseño de la portada)

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York (SUNY-Albany); *Abdeljalil Akkari* (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); *Jorge Baxter* (Organización de Estados Americanos); *Mark Bray* (Director, International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO; **Member of Advisory Board, Comparative Education Journal**); *José Joaquín Brunner* (Universidad Diego Portales, Chile); *Andy Hargreaves* (Lynch School of Education, Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); *Seamus Hegarty* (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); *Felipe Martínez Rizo* (Director, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México); *Jaap Scheerens* (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); *Andreas Schleicher* (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); José Manuel Esteve (U. de Málaga); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M^a Ángeles Galino (U. Complutense); J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M^a Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puellas (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Juana M^a Sancho (U. de Barcelona); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia)



**Educar para el desarrollo
sostenible**

**Education for sustainable
development**

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluyen, además, un índice bibliográfico, un editorial que recoge las principales estadísticas del proceso de editor de ese período y los índices de impacto, así como el listado de evaluadores externos.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.educacion.es), en la que además se incluye otra información de interés sobre la Revista. Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

Revista de Educación evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación educativa; análisis de sistemas educativos y políticas públicas; evolución e historia de los sistemas educativos contemporáneos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; atención a la diversidad y educación

inclusiva; orientación educativa y tutoría; selección, formación y desarrollo profesional del profesorado; cooperación internacional para el desarrollo de la educación.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Humanas y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Sci-search®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography), SWETSNET (Holanda).
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte).
- *Catálogos internacionales*: Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados.**

Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Institute of Evaluation within the General Secretary of Education and it is published by the General Directorate of Information and Publications of the Ministry of Education and Science.

Four issues are published each year, three regular ones and one focused on an especial topic. Regular issues include four sections: Monograph, Research and Studies, Reports and Essays and Education Experiences (innovation), all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is also an index of bibliography, a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

Since 2006, *Revista de Educación* is published in a double format, paper and electronic. The paper edition includes all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.revistaeducacion.educacion.es), where it is possible to find more interesting information about the journal. The focused-topic issues are published full-length in both formats. In all the issues, a full-length version of regular issues is also available in the CD that comes together with the paper edition.

Revista de Educación assesses, selects and publishes studies framed in well-established lines of research, mainly: methodologies of education investigation and assessment; analysis of education systems and public policies; evolution and history of contemporary education systems; education reforms and innovations; quality and equity in education; curriculum; didactics; school organization and management; attention to diversity and inclusive education; educational guidance and tutorship; teacher selection, training and professional development; international cooperation for the development of education.

Revista de Educación is available through the following data bases:

- *National databases:* BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET, CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas) y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *International databases:* Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, Journal Citation Reports/Social Sciences Edition, European Reference Index for the Humanities (ERIH), Ulrich's Periodicals Directory, LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST (Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).
- *National catalogues:* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte).
- *International catalogues:* Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, University of London-ULRLS, Colectif National Français, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

**Revista de Educación does not necessarily agree with opinions
and judgements maintained by authors.**

Educar para el desarrollo sostenible Education for sustainable development

Presentación: María Novo y María Ángeles Murga-Menoyo	17
--	----

Marco general / General framework

FEDERICO MAYOR ZARAGOZA. La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado.....	25
ANTONIO ELIZALDE. ¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? La cuestión de los límites y las necesidades humanas	53
JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ. Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio.....	77

Desafíos educativos urgentes / Urgent educational challenges

AMPARO VILCHES Y DANIEL GIL. Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y «podemos» hacer frente.....	101
MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO. Migraciones, sostenibilidad y educación	123
FRANCESCO TONUCCI. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños	147
CRISTINA CARRASCO. Mujeres, sostenibilidad y deuda social.....	169

Educación y desarrollo sostenible / Education and sustainable development

MARÍA NOVO. La Educación Ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible.....	195
--	-----

PILAR AZNAR MINGUET Y M ^a ÁNGELES ULL SOLÍS. La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad.....	219
M ^a ÁNGELES MURGA-MENOYO. La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible	239
WALTER LEAL FILHO. La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales	263

Anexos

Resolución 57/254 de la Asamblea General de las Naciones Unidas por la que se proclama el periodo 2005-2014, <i>Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible</i>	281
Resolución de la XXXII Conferencia General de la UNESCO que reconoce la <i>Carta de la Tierra</i> como referente ético e instrumento educativo, especialmente en el marco del <i>Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible</i>	283
Recensiones y libros recibidos	285



Presentación

Presentation

Presentación

Presentation

María Novo

María Ángeles Murga-Menoyo

Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España.

Cuando se cumple prácticamente un lustro de la proclamada por Naciones Unidas *Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible* (DESD), parece el momento de hacer un alto en el camino y valorar la situación de la educación ante los grandes retos que la sostenibilidad tiene planteados. La UNESCO lo ha hecho al convocar en la ciudad de Bonn, a finales del mes de marzo, la *World Conference on Education for Sustainable Development Moving into the second half of the UN Decade*. La *Revista de Educación* se suma a la iniciativa con la publicación de este número extraordinario. En él se ha tratado de tomar en consideración la complejidad del fenómeno de la sostenibilidad, tan necesitado de una amplia gama de perspectivas de análisis que pongan en relación lo global y lo local, lo ecológico y lo socioeconómico, los aspectos éticos y los educativos... La necesidad, por tanto, de un enfoque interdisciplinario, guía los objetivos de este número monográfico, cuya pretensión es ofrecer una panorámica del tema lo más amplia y variada posible.

Los contenidos han quedado articulados en tres núcleos temáticos. El primero de ellos *-Escenarios para una sostenibilidad posible-* pretende presentar el marco contextual del desarrollo sostenible. Si, como dicen los lingüistas, «no hay texto sin contexto», esta primera parte busca cumplir esa función centrándose en tres ejes vertebradores. El primero de ellos gira en torno a la sociedad de la globalización y sus contradicciones, y es abordado desde el reconocido magisterio del profesor Dr. Mayor

Zaragoza. Sus documentadas y valiosas reflexiones sobre el mundo que nos ha tocado vivir presentan, desde una crítica lúcida y razonada, las dificultades y posibilidades de llevar adelante un modelo de vida basado en la sostenibilidad si no se producen transformaciones profundas en nuestros modelos de producción, uso y gestión de los recursos. Como el profesor Mayor señala en su artículo, junto a «la verdad incómoda» del cambio climático –problema de alcance global y enormes dimensiones- vivimos «la verdad todavía más incómoda» de una humanidad que tiene condenada a la pobreza a más de la mitad de sus habitantes. Sus palabras son un aldabonazo en nuestras conciencias y también un elemento de esperanza, una esperanza que él basa en la fuerza de la ciudadanía y en la capacidad revolucionaria de la palabra.

A continuación, se presentan las reflexiones del profesor Antonio Elizalde, reconocido experto latinoamericano en el campo de la sostenibilidad. En su artículo, él se interroga, y nos interpela, sobre el tipo de desarrollo que puede llamarse sostenible en el siglo XXI. Su texto desmonta la presunta racionalidad del modelo de acumulación cuantitativa actualmente vigente y reclama un debate en el plano de las ideas, que permita afrontar la crisis ambiental. Presenta algunas relevantes propuestas alternativas a los actuales modelos de diseño y gestión de los recursos: el capitalismo verde; la desmaterialización; el decrecimiento; la biomímesis; el *Sumak Kausay*; la ética del consumo, o el principio de abajamiento. El profesor Elizalde reclama así una economía de rostro humano, al servicio de la sostenibilidad de la vida, y esboza los valores que deben ser cultivados en el camino para lograrlo.

Un tercer eje de este primer marco general es desarrollado por el profesor José Antonio Caride, de la Universidad de Santiago de Compostela, cuya trayectoria académica y profesional se encuentra estrechamente vinculada al ámbito de la Pedagogía Social y la Educación Ambiental. Su texto está dedicado a valorar los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, un compromiso de la comunidad internacional que, lamentablemente, no está contando con los apoyos económicos necesarios para poder cumplirse felizmente, pese a que, de ser alcanzados tales objetivos en el horizonte de 2015, se podría alumbrar un futuro viable y la erradicación de la pobreza en amplias zonas del planeta. El profesor Caride analiza la doble pretensión a la que atienden estos *Objetivos*: por una parte, la voluntad de las Naciones Unidas y Organismos internacionales de avanzar en una acción decidida a favor del desarrollo y del bienestar mundial, en tareas que muestren su compromiso con los sectores más pobres de la Tierra y en diálogo con la ciudadanía; y, por otra, el deseo de facilitar a estas entidades y, en general, a las personas interesadas, criterios, procedimientos e indicadores con los que evaluar las políticas que se adopten en cada contexto.

El segundo núcleo temático articulador de los contenidos de este número lleva por título *La urgencia de los desafíos*, aquellos que hemos de afrontar en el camino hacia la sostenibilidad, y se hace eco, entre una amplia gama de problemas existentes, de cuatro retos sustanciales: la degradación global del medio ambiente, las migraciones masivas, la discriminación por razón de género y el deterioro urbano.

Los profesores Vilches y Gil, de la Universidad de Valencia, analizan el primero de ellos, la cuestión ambiental. Y lo hacen desde un optimismo razonado, que anuncia la posibilidad de revertir el actual proceso de degradación ecológica y social, aún a tiempo de ser reconducido. Con un documentado discurso, sintetizan los argumentos que evidencian la crisis, destacando las interrelaciones estrechas entre los diferentes problemas más evidentes: la contaminación pluriforme y sin fronteras; la degradación de todos los ecosistemas terrestres; la pérdida de biodiversidad; el agotamiento y destrucción de recursos fundamentales, o la situación de pobreza extrema de miles de millones de seres humanos. El análisis de sus causas les lleva a evidenciar dos falsas creencias a las que se aferran gran parte de los responsables políticos y económicos en su resistencia a cambiar los estilos de vida dominantes: la ingenua consideración de que los actuales procesos de degradación obedecen a causas naturales, con una irrelevante incidencia en ellos de la acción humana; y que son lentos, controlables y acumulativos, lo cual permitiría, supuestamente, una adaptación progresiva de las sociedades a la nueva situación (algo que elude la complejidad y no linealidad de los fenómenos ambientales). Concluyen su exposición con un llamamiento a la necesaria [r]evolución para la sostenibilidad.

En un segundo tema de este bloque temático, el profesor Miguel Ángel Santos Rego, de la Universidad de Santiago de Compostela, nos ofrece sus documentadas reflexiones sobre *Migraciones, sostenibilidad y educación*. En su artículo presenta las tendencias de un crecimiento exponencial del fenómeno migratorio, marcado por las inequidades de una globalización asimétrica que atenta de raíz contra los más elementales principios del desarrollo sostenible. Para contrarrestar sus efectos negativos, el autor propone un modelo de educación intercultural apoyado en el trípede conocimiento/ equidad social/ aprendizaje. El texto sitúa en la educación intercultural una interesante oportunidad para avanzar hacia el desarrollo social sostenible, una condición de posibilidad para el logro de la sostenibilidad global.

El enfoque de género se hace presente con el trabajo de la profesora Cristina Carrasco, de la Universidad de Barcelona, que nos ofrece una perspectiva poco tratada de la sostenibilidad de la vida humana. El énfasis de su artículo se centra en el importante lugar que ocupan las relaciones de cuidado y afecto entre las personas como

condicionantes de su calidad de vida. Avanzar hacia una pedagogía de los cuidados parecer ser, así, una forma de caminar en la dirección de la sostenibilidad. El análisis de la Dra. Carrasco desvela la profunda interdependencia entre lo económico y lo social, y la necesidad de un nuevo enfoque del trabajo, que asuma la organización social de las actividades de cuidado, en el marco de una economía que otorgue prioridad a las condiciones de vida de las personas.

A continuación se presenta el artículo del profesor Francesco Tonucci, conocido investigador del Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione (Italia). El texto llama la atención sobre el papel que tiene el modelo urbanístico en la actual degradación de las ciudades, y cómo se ha desvirtuado hasta quedar subordinado a las relaciones económicas y productivas, en detrimento de su tradicional función como generador de espacios convivenciales, foros para las relaciones vecinales. Él nos presenta un modelo alternativo: el Proyecto «*Città dei bambini*» que, aún topando con grandes dificultades, se ha demostrado viable en algunas ciudades de Italia, España y Argentina. La propuesta defiende un estilo de vida comunitaria que facilita la autonomía de las personas, especialmente de los niños y niñas (que son ejemplo de los ciudadanos más frágiles y dependientes). Para ello, propone rescatar los elementos urbanos, como aceras, calles, plazas o patios, poniéndolos a su disposición, como espacios de juego, aprendizaje cívico y convivencia intergeneracional e intersectorial. Sus reflexiones nos ayudan a comprender que las necesidades de la infancia relacionadas con los espacios urbanos, son verdaderos indicadores de sostenibilidad y calidad de vida.

El tercer núcleo temático articulador de los contenidos recoge *Algunas respuestas desde la educación*. La primera que se nos presenta es la Educación Ambiental, que la profesora María Novo, Titular de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la UNED, considera «una genuina educación para el desarrollo sostenible». En este sentido, los argumentos de la Dra. Novo, basados en un rastreo histórico y documental que recorre las tres últimas décadas, ponen de manifiesto el carácter innovador de un movimiento educativo como el de Educación Ambiental que, hace ya más de 30 años, se anticipó al llamamiento de la *Década de las Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible* al decantarse clarísimamente a favor de un nuevo modelo de desarrollo, llamado primeramente «ecodesarrollo», después «desarrollo endógeno» y, posteriormente, «desarrollo sostenible». Al mismo tiempo, la autora analiza los objetivos promovidos por la *Década*, y llega a la conclusión de que, debido a su amplitud (diversidad cultural, equidad de género, cambio climático, sida, gobernanza...), requieren ser abordados desde múltiples frentes. La proclamación de la *Década* ha resultado muy oportuna pues, sin menospreciar a ninguno de

los movimientos educativos ya existentes, realiza un llamamiento generalizado a todos ellos para que incorporen la dimensión de la sostenibilidad.

Aceptado el amplio reto de educar para el desarrollo sostenible, una preocupación no menor es desvelar qué competencias básicas han de poseer los ciudadanos de una sociedad sostenible, e incorporarlas a su formación como objetivo educativo de primer orden. La actual coyuntura de reforma universitaria, con motivo del proceso de Bolonia, facilita en el contexto universitario el debate para determinar qué papel le corresponde a la Universidad en esta formación. Las profesoras Aznar y Ull, de la Universidad de Valencia, dedican su artículo al análisis de esta cuestión, contribuyendo con sus consideraciones a la clarificación de los criterios, valores y contenidos que transversalmente conviene incorporar a los *curricula* de las instituciones de enseñanza superior. Ante la necesidad de que todos los estudiantes finalicen su etapa universitaria capacitados para ejercer una actuación profesional y ciudadana coherente con las exigencias de la sostenibilidad, la autoras proponen un modelo centrado en tres ejes articuladores: cognitivo (saber), metodológico (saber hacer), y actitudinal (saber ser y valorar).

Un tercer artículo de este núcleo temático está escrito por la profesora M^a Ángeles Murga, miembro de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la UNED. El texto se centra en el análisis de la *Carta de la Tierra*, un referente educativo que expresamente la UNESCO avala por su coherencia con los objetivos de la *Década*. En él, la Dra. Murga nos llama la atención sobre algunos de los ejes fundamentales de la Carta: la identidad humana planetaria; la corresponsabilidad (universal, diferenciada, sincrónica y diacrónica); el establecimiento de relaciones morales con el mundo vivo -humano y no humano-; y el carácter «glocal» (global/local) de las necesarias respuestas educativas, que han de atender tanto al entorno próximo como al del planeta en su conjunto. La aplicación del principio precautorio (evitar dañar) y la compasión, son, según señala la autora, elementos claves en la formación del juicio moral y de la necesaria empatía que requiere cualquier aproximación educativa. Estos aspectos, unidos a la capacidad crítica, la escucha activa, la participación social y, como no, al respeto por la vida -humana y en su diversidad de formas-, configuran un universo de planteamientos y propuestas que da cuenta de la gran riqueza educativa y ambiental que emana del documento estudiado.

Finalmente, cierra este número el artículo del profesor Walter Leal, Director del Research and Transfer Centre «Applications of Life Sciences» de la Universidad de Hamburgo. Desde su amplio conocimiento del tema como editor del *International Journal of Sustainability in Higher Education*, el Dr. Leal nos ofrece una valoración

global de los aciertos y avances conseguidos en esta primera mitad de la *Década*, así como de algunas tendencias que parecen apuntarse y que, a estas alturas, han de ser valoradas por sus virtualidades para servir de guía a futuros pasos. Las principales conclusiones de su artículo reafirman la necesaria interdisciplinariedad de los procesos de conocimiento que conducen a la sostenibilidad, tanto en lo que se refiere a los sistemas naturales como a los contruidos. Asimismo, el profesor Leal insiste en la necesidad de una participación activa en los campos de la economía y la educación, en todas las áreas y a todos los niveles, en las instituciones escolares y fuera de ellas, para dar cumplimiento a los objetivos de la *Década*.

Hecho este pequeño repaso por los contenidos de la revista, queremos señalar que nuestro interés principal como editoras de este número ha sido mostrar la gran complejidad del tema del desarrollo sostenible, una cuestión que hunde sus raíces en los modelos económicos, ecológicos y sociales, e intenta hacerse real en un mundo en crisis. Del mismo modo, pretendíamos enfatizar el importantísimo papel de la educación, en todas sus variantes, como motor e instrumento de cambio hacia sociedades más equilibradas ecológicamente y más equitativas socialmente. El reto de la sostenibilidad alcanza hoy a todos los seres humanos. Pero algunos –los que vivimos en el Norte rico del planeta– tenemos más responsabilidad en la puesta en práctica de nuevas formas de vida, más austeras, menos derrochadoras, *más centradas en el ser que en el tener*. Si las reflexiones de los autores que han participado en este número pueden contribuir a ello, el esfuerzo habrá merecido la pena. A todos ellos nuestro agradecimiento, como también a la *Revista de Educación* por la oportunidad que nos ha brindado al confiar en la *Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible* de la UNED como editora invitada.



Desafíos educativos urgentes

Urgent educational challenges

La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado

The problems of sustainability in a globalised world

*Una cosa está clara: el futuro de la humanidad no debe basarse
en la prolongación del pasado ni del presente.
Si intentamos construir el tercer milenio sobre estas bases, fracasaremos.
Y el precio del fracaso, esto es,
la alternativa a una sociedad transformada, es la oscuridad.
Eric Hobsbawm, en Historia del siglo XX*

Federico Mayor Zaragoza

Presidente de la Fundación Cultura de Paz. Madrid, España.

Resumen

Los desafíos del desarrollo han sido abordados, en la segunda mitad del siglo XX, con la búsqueda de un modelo integral, endógeno y sostenible. Pero los intentos de llevar a la realidad estas propuestas, con sensibilidad ambiental y faz humana, no han dado los frutos esperados. Los actuales escenarios de un mundo globalizado expresan las enormes diferencias Norte/Sur, que dan cuenta del fracaso de las políticas de erradicación del hambre y de construcción de una paz duradera. El predominio de los países y grupos que controlan la economía está imponiendo una globalización asimétrica, tremendamente injusta, que ha traído al mundo a una crisis profunda. Si es peligroso que un sistema basado en la igualdad se olvide de la libertad, no lo es menos que un sistema basado en la libertad se olvide de la igualdad y la justicia.

El desarrollo es un derecho humano y un imperativo ético. Pero es precisa la participación de la población en sus procesos sociales y en el tratamiento de los problemas ambientales. La insostenibilidad de nuestros modelos se hace patente cuando vemos que, junto a «la verdad incómoda» presentada por Al Gore sobre el cambio climático, tenemos entre nosotros otra

verdad más incómoda todavía, la de la vida de la gente, de una gran parte de la población mundial que debe afanarse por sobrevivir en condiciones realmente adversas.

El error que representa haber cambiado los valores democráticos (justicia social, igualdad, solidaridad...) por las leyes del mercado, exige un cambio de rumbo y una urgente decisión de proceder al «rescate» de la gente. Ha llegado el momento de la participación ciudadana, con la cual esta crisis podría convertirse en gran oportunidad. La educación juega, sin duda, un importantísimo papel en este proceso, contribuyendo a la transición esencial de las personas desde su condición (implícita o explícita) de súbditos a la de ciudadanos participativos.

Palabras clave: desarrollo sostenible, desarrollo humano, desarrollo global, globalización, mercado, cultura de guerra, cultura de paz, súbditos, ciudadanos, educación, pueblos, gente.

Abstract

The challenges of development were addressed in the second half of the 20th century by searching for a comprehensive, endogenous and sustainable model. However, attempts to transfer the resulting proposals into an environmentally sensitive reality with a human face have not borne the fruit expected of them. The scenes one sees in today's globalised world only highlight the vast differences between north and south, which speak of the failure of policies to wipe out hunger and build a lasting peace. The countries and groups which control economy have imposed upon us all an asymmetrical, tremendously unfair type of globalisation that has thrust the world deep into crisis. While it is dangerous for a system based on equality to forget freedom, it is no less dangerous for a system based on freedom to forget equality and justice.

Development is a human right and an ethical imperative. However, population should participate in the social processes involved as well as in the handling of environmental problems. Our models' lack of sustainability leaps to the eye once we realize that, together with the «inconvenient truth» about climate change presented by Al Gore, we also have among us another and even more inconvenient truth, that of the way people live, the truth that a large part of the world's population has to strive to survive under truly adverse conditions.

It was a mistake to have swapped democratic values like social justice, equality and solidarity for the laws of the market. Mending that mistake will require a course change and an urgent decision to «fly to the rescue». The time has come for citizen participation, which could change the crisis into a great opportunity. Education undoubtedly plays an important part in this process by contributing to the essential transition of people from their implicit or explicit role as subjects to that of participative citizens.

Key words: sustainable development, human development, global development, globalisation, market, culture of war, culture of peace, subjects, citizens, education, peoples, people.

Del desarrollo económico al desarrollo humano

El presidente de los Estados Unidos Woodrow Wilson, al finalizar la Primera Guerra Mundial, decidió, en el mes de diciembre de 1918, que el horror de la guerra que acababa de terminar no debería volver a producirse, y estableció, en el *Convenio para la «paz permanente»*, la Sociedad de Naciones para «un nuevo orden basado en el dominio de la ley fundada en el consentimiento de los gobernados y apoyada por la opinión organizada de la humanidad».

Por desgracia, prevaleció, debido a la presión de los productores de armamento, el secular adagio que establece que *si quieres la paz, prepara la guerra*.

Y llegó la Segunda Guerra Mundial, al término de la cual el presidente Franklin D. Roosevelt diseñó un sistema multilateral, las Naciones Unidas, fundadas en San Francisco en 1945. El Sistema de las Naciones Unidas comprende, para secundar las actividades propias de la ONU, relativas a la seguridad internacional, organizaciones especializadas en el trabajo (OIT), en la salud (OMS), en la alimentación (FAO), en la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO)... junto a programas y fondos relativos al desarrollo (PNUD), la infancia (UNICEF), etc.

Pero los Estados más fuertes y prósperos pronto comenzaron a recelar del sistema de cooperación y coordinación internacional, y sustituyeron por préstamos las ayudas al desarrollo, marginaron progresivamente a las diversas instituciones del Sistema de Naciones Unidas y, lo que es mucho más grave, sustituyeron los valores que debían guiar la gobernación internacional (los «principios democráticos» tan bien establecidos en la Constitución de la UNESCO y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos) por las leyes del mercado. Y los más ricos se asociaron en grupos (G7, G8) sustituyendo la democracia que representa el multilateralismo por una plutocracia, convirtiendo al Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial («para la reconstrucción y el desarrollo») en instrumentos de sus políticas económicas y estableciendo a la Organización Internacional del Comercio (OIC), en los años noventa, directamente fuera del ámbito del Sistema de las Naciones Unidas.

Los desafíos del desarrollo, abordados al principio de la década de los cincuenta con un programa de Naciones Unidas dotado de medios suficientes para procurar una gran cooperación a escala internacional (para con-vivir, com-partir, co-operar), no tuvieron el seguimiento que merecía un programa tan lúcidamente establecido. Durante varias décadas, en la Asamblea General de las Naciones Unidas *los pueblos* desgranaron las distintas facetas del *desarrollo*, al tiempo que los países más prósperos campaban por su cuenta y tomaban en sus manos *con codicia e irresponsabilidad*

–como ha dicho el presidente Barak Obama en su discurso de investidura refiriéndose a las crisis actuales– las riendas del destino común de la humanidad.

En efecto, en los años sesenta, después de largas discusiones se llegó a la conclusión de que el desarrollo tenía que ser *integral*, es decir, no podía ser exclusivamente económico, sino social, cultural y educativo. En la década de los setenta, las deliberaciones giraron alrededor del desarrollo *endógeno*, es decir, salvo en situaciones de auxilio, la ayuda que se presta debe fortalecer las capacidades de los distintos países, a través de un trasvase, sobre todo, de conocimientos y de técnicas. Fue en este período cuando, en 1974, se decidió que los países más avanzados debían contribuir con el 0,7% de su Producto Interior Bruto a la cooperación internacional con los países más necesitados. Y más tarde, en los años ochenta, la primera ministra de Noruega, Gro Harlem Brundtland, presidió la Comisión que incorporó el concepto de desarrollo *sostenible*, duradero, es decir, capaz de reponer lo que consume, de tal modo que la naturaleza y las condiciones de habitabilidad permanecen inalteradas. Es precisamente al término de los años ochenta, en 1989, cuando el administrador adjunto de UNICEF, Richard Jolly, publica el libro *Desarrollo con faz humana*, que sitúa, definitivamente, a los seres humanos como beneficiarios y protagonistas del desarrollo.

En este mismo año, segundo centenario de la Revolución Francesa, se producen hechos o se inician acontecimientos que hubieran merecido constituirse en un punto de inflexión histórica: el Muro de Berlín, símbolo de confrontación de las dos superpotencias, se desmorona y, gracias a la clarividencia de Mijhail Gorbachev, el colosal imperio soviético comienza a disgregarse sin una sola gota de sangre, y los países antes sometidos recorren los primeros tramos de la larga marcha hacia sistemas de libertades públicas y democracia. Por otra parte, en Sudáfrica, el abominable *apartheid* racial da paso a la convivencia pacífica gracias a una de las mentes más brillantes de nuestros tiempos, la de Nelson Mandela, que consigue, con la complicidad del Presidente Frederik de Klerk, una transformación que hasta hacía pocos años parecía imposible.

También los procesos de paz de El Salvador, Guatemala, Mozambique... progresaron y todo parecía indicar que, por fin, serían *los pueblos*, como indica la primera frase del preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, quienes pasarían a ser los actores de la *construcción de la paz para las generaciones venideras*. Pero, como ha señalado Fernando Rampérez (2008), «la historia la escriben o bien nadie o bien siempre los otros; los otros que resultan ser siempre los mismos...». Y así, al término de la Guerra Fría, cuando podía esperarse una reforma profunda de las Naciones Unidas para la

democratización de las relaciones internacionales, y los «dividendos de la paz» para reducir las asimetrías sociales y favorecer, por fin, el desarrollo endógeno de los países más necesitados, todo sucedió exactamente al revés: desde el principio de la década de los noventa, *el predominio de los países más ricos impuso la «globalización»*, con la creación y ampliación de grandes consorcios empresariales multinacionales, limitándose el poder –y hasta las responsabilidades– de los Estados, con considerables desgarros en el tejido social y la aparición de caldos de cultivo de frustración, radicalización y animadversión, que han conducido frecuentemente al empleo de la violencia y a grandes flujos de emigrantes desesperanzados. Como era previsible, han arrastrado al mundo a *una situación de crisis profunda en la que aparece como único asidero el multilateralismo* para enderezar las tendencias actuales.

En 1991 escribí que «se ha hundido un sistema que, basado en la igualdad, se había olvidado de la libertad». Pero, añadía, «la alternativa que permanece, basada en la libertad, se hundirá igualmente si se olvida de la igualdad y de la justicia».

A pesar de su marginación, el Sistema de las Naciones Unidas siguió procurando activamente pautas y normas a escala internacional: en 1990, Educación para todos a lo largo de toda la vida, Jomtien, Tailandia; en 1992, en Río de Janeiro, la Cumbre de la Tierra, cuyo resultado es la Agenda 21 para un desarrollo respetuoso con el entorno ecológico; en 1993, la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, con la Declaración y el Plan de Acción, en los que el *derecho al desarrollo* se establece como «universal e inalienable y parte integral de los derechos humanos fundamentales». La pobreza y la exclusión social reciben en ella el lugar que les corresponde; y los derechos de los emigrantes, de los pueblos indígenas, de las mujeres y niños, hallan en esta Declaración, que deberíamos tener permanentemente en cuenta en nuestro comportamiento cotidiano, una «traducción práctica» de gran alcance.

En esta época es especialmente importante la celebración, en Copenhague, en marzo de 1995, de la *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*. Al cumplirse el quincuagésimo aniversario de la fundación de las Naciones Unidas, se habían celebrado múltiples reuniones sobre desarrollo económico pero ni una sola había abordado los aspectos sociales que, sin embargo, desde el principio se hallaban explícitamente incluidos en la comisión más importante del Sistema, el ECOSOC, es decir, «económico y social», aunque, como he referido muchas veces, siempre ha sido la comisión «ECO-soc»... Los «compromisos» que se alcanzaron en esta importante cumbre, se unieron a otros dos grandes acontecimientos propios de la celebración del cincuenta aniversario: la Declaración sobre la Tolerancia y la Cumbre de Pekín sobre «Mujer y desarrollo».

Algunos párrafos de la Nota de orientación que presenté para la preparación de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, pueden ilustrar bien la evolución del concepto de desarrollo:

El desarrollo es un derecho humano y la adopción de medidas en favor de un desarrollo social sostenible es un imperativo ético (...) Más que el crecimiento económico, que es un motor y no un fin en sí, el desarrollo es, en primer lugar y ante todo, social; está, además, estrechamente relacionado con la paz, los derechos humanos, el ejercicio democrático del poder y el medio ambiente y, finalmente, aunque no por ello menos importante, con la cultura y con el modo de vida de la población. La única manera de lograr que el cambio se concrete en la práctica es modificar las pautas de comportamiento. Pero para transformar la conducta cotidiana de los individuos y las comunidades es necesario sensibilizar a la opinión pública sobre el carácter global y complejo de los principales problemas y promover su solidaridad. Sólo este enfoque radicalmente nuevo de las políticas de desarrollo permitirá erradicar la pobreza y la exclusión social, dar a los miembros de la sociedad la oportunidad de ejercer actividades productivas adecuadas, reducir el éxodo rural, frenar el crecimiento explosivo de las ciudades y proteger el medio ambiente (...).

Es imprescindible fomentar la capacidad endógena; (...) la *participación de la población en el desarrollo social*; promover una nueva visión del empleo y el trabajo como parte del concepto más amplio de *vida activa*; (...) mejorar la calidad de vida de las poblaciones rurales; promover la *sensibilización a los problemas ambientales* y la (...) participación de la población en la utilización equitativa y racional de los recursos; (...) mejorar la capacidad endógena para la formulación, evaluación y gestión de las políticas sociales (...).

El desarrollo social requiere que se creen las condiciones para una verdadera transformación social, esto es, que permitan erradicar la pobreza, promover los empleos productivos y propiciar la integración social. (...) Las relaciones entre la sociedad y la naturaleza constituyen un aspecto fundamental del desarrollo (...) Es preciso reservar la viabilidad del planeta para quienes lo habitan actualmente y para las generaciones futuras. Las dimensiones económicas, sociales y ambientales del desarrollo están estrechamente relacionadas. Los modelos de crecimiento económico e industrialización que se han aplicado ponen en peligro los ecosistemas, tienden a agotar los recursos naturales no renovables y producen, al igual que el crecimiento demográfico acelerado, una degradación

del medio ambiente local y mundial. La extrema pobreza en la que vive gran parte de la población de los países en desarrollo es un factor que contribuye al deterioro ambiental: los pobres son a la vez causantes y víctimas de los problemas ecológicos. Las políticas del desarrollo sostenible sólo darán buenos resultados si todos los sectores de la sociedad y, especialmente, las poblaciones y comunidades locales participan en ellas. (UNESCO, 1994)

A las recomendaciones de la Cumbre de Desarrollo Social se unieron en 1998 la Declaración de la Asamblea General sobre *Diálogo entre Civilizaciones*; en 1999, la *Declaración y Plan de Acción sobre una Cultura de Paz*; en el año 2000, los *Objetivos del Milenio*, lastrados ya, en plena «globalización» y apogeo de una economía de guerra, por unas cortapisas que, tanto desde el punto de vista conceptual como práctico, no alcanzaban siquiera la consideración de «mínimos» para asegurar la igual dignidad humana.

También en el año 2000, la *Carta de la Tierra* viene a unirse, como documento especialmente relevante y luminoso, a los puntos de referencia y asideros éticos que son imprescindibles para las profundas transformaciones que las mentes más serenas, sensatas e intrépidas no cesaban, a contracorriente y con frecuencia denostadas, de proclamar.

Se disponía de las directrices para el cambio. Pero lo cierto es que la cooperación internacional se substituyó poco a poco por una explotación insaciable, y que los efectos «colaterales» de la privatización se ocultaron y disfrazaron por los grandes consorcios interesados en la uniformización y la distracción de los ciudadanos a los que deseaban ver convertidos en consumidores obedientes. El «All you need is love» de John Lennon convertido en «All you need is cash». La *dictadura del monetariado*, en denominación de Oskar Lafontaine, sin regulación alguna, obsesionada en obtener los máximos intereses a corto plazo, ha conducido a la situación actual. Como ejemplo, los esfuerzos que desde 1981 han desplegado múltiples compañías petrolíferas, encabezadas por Exxon Mobbile, con el fin de subestimar los aspectos negativos de un consumo excesivo de petróleo y carburantes, al tiempo que se impedían avances técnicos en la utilización y puesta a punto de fuentes energéticas sostenibles. En el artículo «La verdad sobre lo que se negaba» (2007), la Revista *Newsweek* pormenorizaba las intrigas realizadas desde 1981 hasta 1998 para que la estrategia de extracción de petróleo constituyera el eje de toda la economía mundial. El resultado de la explotación de países progresivamente endeudados y empobrecidos. Es muy interesante ver el «mapa» de yacimientos petrolíferos para comprender por qué se mintió durante

tantos años (...) ante el silencio incomprensible (e improrrogable) de la comunidad científica mundial. Si se añade la localización de las corporaciones multinacionales que explotan otros yacimientos (como la bauxita en Guinea Conakry, el coltán en la zona de los Kivu en el Congo; los diamantes, el oro... o la tierra, que venden en grandes parcelas a los países más desarrollados, como está sucediendo, lamentablemente, en el caso de Madagascar con relación a Corea del Sur) se comprende que sea necesario mentir para seguir favoreciendo una economía directamente relacionada con los carburantes a escala mundial (...) y con grandes inversiones en armamento. Por eso se mintió para provocar la invasión de Irak (...). Por eso se ha simulado a continuación la necesidad urgente de establecer un escudo antimisiles, para defenderse de la posible agresión de Irán y se han activado las grandes misiones de exploración espacial, olvidándose de cómo se vive en la Tierra.

Esta política hegemónica liderada por la administración Bush de los Estados Unidos, ha llevado a un consumo de cerca de 3 mil millones de dólares diarios en armas, al tiempo que -no me canso de repetirlo- mueren diariamente más de 60 mil personas de hambre, más de 35 mil de ellos niños de menos de cinco años. El 20% de la humanidad disfruta del 80% de los recursos, incluido el conocimiento, mientras que el 80% de los seres humanos deben repartirse el 20% de las migajas que sobran en la mesa de los grandes comensales.

Este deterioro de la veracidad informativa, sumado al incumplimiento de las normas más elementales de respeto al derecho internacional (Guantánamo, Bagran, Abu Ghraib, los vuelos secretos...) muestra cómo se está procediendo y la imperiosa necesidad de cambios radicales. En efecto, se han ocultado y se ocultan los muertos en las guerras y, en demasiadas ocasiones, no se permite la presencia de periodistas y reporteros en acciones de auténtico terrorismo, vengan de donde vengan. Se disimulan las heridas de la emigración forzada, de las familias separadas por esta causa, mientras que se destacan los «efectos beneficiosos» de las remesas que se envían desde los países privilegiados a las poblaciones que permanecen. Se presentan como «irremediables» los efectos nocivos de la globalización económica: los barrios misérrimos, la pobreza extrema en la que viven no sólo en los países menos avanzados sino una parte considerable de la población de los países más avanzados. Desde hace años todo el mundo estaba de acuerdo en que era necesario y apremiante eliminar los paraísos fiscales para poder de esta manera acabar con la vergüenza colectiva que representan las mafias a escala supranacional promoviendo los tráfico de droga, de armas, de patentes, de capitales, de personas.

Las diferencias crecientes entre el Norte y el Sur, la realidad indiscutible de una contribución humana al cambio climático, las condiciones inhumanas de vida que

fuerzan a muchas personas a flujos emigratorios representan brechas en el tejido social difícilmente reparables. Asimetrías de toda índole, también en la demografía que, a pesar de la reducción de tendencias en los últimos años debido a una mejor educación, sobre todo femenina, viene compensada por una mayor longevidad, uno de los aspectos más importantes de la situación actual que debemos tener en cuenta.

Toda la aversión al comunismo, que llevó a los Estados Unidos el McCarthysmo con acciones tan aberrantes como la Operación Cóndor en América del Sur, exceptuó –seguramente por su «escaso tamaño»– a China, porque representaba la gran *deslocalización productiva* para los globalizadores. De esta manera, en condiciones laborales inadmisibles desde un punto de vista ético, la gran fábrica del mundo se ha convertido, conservando sus estructuras autoritarias, en el país del gran capital. Los fondos «soberanos» estaban totalmente prohibidos para los grandes actores de la globalización. Pero en los países productores de petróleo y en China se han acumulado gran parte de los fondos que en estos momentos se presentan como «flotadores» de emergencia para los promotores del neoliberalismo a ultranza. India aparece como una gran incógnita, pero como un país que ha sido capaz, gracias a Ghandi, de convivir *pacífica y democráticamente* a su manera. Pero con un desarrollo científico, particularmente en el campo de la informática, de primera clase, así como en la «revolución verde», uno de cuyos grandes artífices, el profesor Swaminathan, vive todavía trabajando activamente en la producción de alimentos en su centro de Madrás.

Lo que se desprende de todo lo anterior es que el panorama ecológico, social, económico y ético al que han conducido quienes abandonaron el sistema multilateral para tener en pocas manos las riendas del destino del conjunto del planeta, demuestra que han fracasado y han dejado, contrariamente al sueño de los años cuarenta y cinco a cincuenta, *un mundo confuso, trastocado, sin puntos de referencia éticos e ideológicos*. Se requiere ahora una respuesta decidida. Esta respuesta es posible porque, por primera vez en la historia, «los pueblos», espoleados por la crisis de hondo calado que atraviesan (una crisis que va mucho más allá de la economía, que es una crisis de voluntad política, de valores democráticos, de principios universales, de medio ambiente,...), no seguirán impasibles y son conscientes de que la crisis representa así mismo una gran oportunidad.

Es indispensable conocer profundamente la realidad para poder transformarla. Si la conocemos superficialmente, epidérmicamente, podremos transformarla también sólo en las percepciones, en los aspectos secundarios. A la «Verdad incómoda» de Al Gore sobre medio ambiente, debemos añadir ahora la *verdad más incómoda todavía*

de la vida de la gente, de buena parte de la gente que debe afanarse por sobrevivir en condiciones realmente adversas.

Cada ser humano único, capaz de la desmesura de crear, es nuestra esperanza. Insisto en ello una y otra vez, porque es en esta capacidad creativa en donde pueden encontrarse respuestas a la gravísima situación actual.

Conocer la realidad

*Toda mi sangre grita debajo de la bebida /
-eternamente abierta-
de la miseria humana... Mario Antolini*

Conocer en primer lugar la realidad de la infancia y de la juventud. Miguel Hernández escribió «me duele este niño hambriento como una grandiosa espina». Si nos hubiéramos realmente compadecido de los «niños de la calle», si nos hubiera dolido su situación como una «grandiosa espina» hubiéramos evitado muchas cosas, nos hubiéramos anticipado para evitar muchos de los escenarios actuales. Pero no fue el caso. Como sucede con tanta frecuencia, miramos a otro lado.

Reaccionamos con sorpresa ante las «maras», grupos de adolescentes y jóvenes con reacciones y comportamientos aberrantes que llegan a torturar y matar, a cometer crímenes sin sentido ni motivos aparentes de índole personal. No podemos, no debemos realizar análisis precipitados, descargando nuestra conciencia en que son manifestaciones aleatorias que deben corregirse en instituciones penitenciarias con las medidas jurídicas apropiadas. *Juzgamos... en lugar de juzgarnos*. Hace muy pocos años, el poner de relieve las consecuencias a que conducirían aquellas situaciones de pobreza y mendicidad equivalía a ser tildado inmediatamente de «comunista». Y, así, los «niños de la calle» fueron olvidados. Y los niños de los niños de la calle. Y los nietos de los niños de la calle. El desarrollo ha sido parcial y, con frecuencia, inhumano. Hablábamos del hambre y la penuria como sucesos de imposible cambio que tenían lugar en lejanos países. Pero, ¿y nuestros barrios periféricos? ¿Y la lucha contra la droga? ¿Y consentir que en discotecas y lugares de esparcimiento circulen libremente drogas que van minando, a veces de manera irreversible, la conducta de quienes las ingieren? ¿Y la «comprensión social» con que reaccionamos cuando nos enteramos de que ese o el otro que «esnifa» cocaína es persona rica o incluso personaje? Hemos contemplado

lo que sucedía con «lentes selectivos». Y hoy tenemos que pagar y remediar el precio del olvido.

Cuando advertimos del *error que representaba haber cambiado los valores democráticos (justicia social, igualdad, solidaridad...) por las leyes del mercado*; cuando protestábamos porque la OMC se hubiera situado fuera del Sistema de las Naciones Unidas; cuando insistíamos en que las empresas a las que se confiaban incluso servicios sociales de primer orden debían ser estrictamente vigiladas por el Estado; cuando decíamos que era un disparate que a la burbuja de la comunicación la sustituyera, agrandándola todavía, la inmobiliaria, o que podían privatizarse muchas cosas pero no las responsabilidades políticas..., «los de Davos» nos miraban displicentemente.

Y sin embargo teníamos razón. Como la tenemos ahora cuando decimos que es urgente atender a los más afectados por las crisis y *proceder al «rescate» de la gente*. No había dinero para luchar contra el Sida o el hambre y, de pronto, han aparecido torrentes de dólares para «rescatar» a las mismas instituciones financieras que nos llevaron a la debacle.

Cuando los plutócratas tomaron las riendas que correspondían a las Naciones Unidas, los «altermundistas», los que pensamos que otro mundo es posible, fuimos tildados de «utópicos» y delicadamente marginados porque ensombrecíamos sus caminos.

Ahora se acabó la sumisión. Se acabó ser espectadores obedientes y resignados. Ahora la cultura de guerra, la de los 3 mil millones de dólares al día cuando mueren de hambre miles de personas, se acabó. *Ha llegado el momento de la participación ciudadana*, de hacer patente el poder ciudadano de tal modo que se dedique todo el dinero que haga falta para paliar los trastornos y mejorar la vida de la «tercera generación» de los «niños de la calle» e impedir que haya otros niños que sufran de esta manera en el futuro. Poder ciudadano que favorecerá la cooperación internacional en lugar de la explotación, de tal modo que en pocos años la emigración sea voluntaria y nunca más forzada, desesperada.

De este modo, *con la participación plena de la sociedad civil, la gran crisis podría convertirse en gran oportunidad* porque, además, coincide con la elección del Presidente Obama, un negro brillantísimo, a la cabeza de los Estados Unidos. Y con líderes que, aunque vituperados, se resisten a doblegarse a la inmensa inercia de los pocos que han venido disfrutando del poder y la riqueza. *Ha llegado el momento de «Nosotros, los pueblos...», ha llegado el momento de la gente.*

Para ello es indispensable tener una visión del conjunto de la realidad. Ver más allá de lo que enfocan las lámparas de los medios de comunicación que, lógicamente,

transmiten tan sólo lo atípico, lo extraordinario. Sólo vemos los aspectos más dramáticos de los 6.300 millones de personas que pueblan el planeta. ¿Y lo bueno, lo excelente? Esto no lo vemos porque no es noticia. Pero hay que tenerlo en cuenta a partir de ahora. A lo que «nos dejan ver» hay que añadir lo que nos ocultan. De este modo, *al ver los invisibles seremos capaces de hacer los imposibles*, como dijo el profesor Bernard Lawn. Imposibles hoy, convertidos en posibles de un mañana cercano si, por fin, somos capaces de contar, de ser tenidos en cuenta y no sólo ser contados en los comicios electorales. Sí: ha llegado el momento. Hay que aprovechar la reacción, la indignación, la perplejidad que producen sucesos provocados por quienes se oponen a radicales cambios de rumbo que tan beneficiosos podrían ser para la humanidad entera en estos inicios de siglo y de milenio.

Es absolutamente imprescindible, por tanto, situar la información en su lugar y el conocimiento en el suyo. *Distinguir entre saber y sabiduría*, a continuación. Realizar diagnósticos apropiados pero, sobre todo, fortalecer la voluntad política de aplicar los tratamientos en tiempo oportuno. Hay mucho que conservar pero mucho que cambiar. La fuerza que siguen teniendo quienes quieren conservarlo todo y no cambiar nada sigue siendo gigantesca. Sólo podrá ser vencida por la «explosión espiritual» que anunciaba Federico García Lorca en abril de 1936, cuatro meses antes de ser asesinado. La «gran revolución» incruenta, pacífica, conduciría a un mundo en el que nadie sufriera el agravio, la humillación, el desamparo, la exclusión, condiciones inhumanas de vida.

Es urgente, en consecuencia, *fortalecer la educación*, que libera, que da alas, que permite a cada persona «dirigir su propia vida», siendo dueña de su destino, en lugar de la instrucción, la formación técnica, la relativa sumisión del espíritu a la máquina que supone ser permanentes receptores en lugar de emisores. Es necesario, como ha señalado lúcidamente María Novo, proceder a una rápida «reapropiación del tiempo». Tener tiempo para pensar, para reflexionar, para inventar. Sólo de este modo haremos frente a la uniformización progresiva, a la gregarización, a comportarnos al dictado de decisiones que se adoptan por grandes instancias de poder y mediáticas.

Con relación al desarrollo humano global hay muy malas noticias recientes: el 18 de marzo del año 2009 la prensa anunciaba el rearme decidido por Rusia frente a la OTAN, que debería haber logrado acuerdos y colaboración militar con el Kremlin en lugar de haber aceptado la iniciativa del presidente Bush de situar escudos antimisiles en países próximos del Asia central, cuyas consecuencias en el gasto mundial de armamento denuncié hace ya tiempo. Al anuncio de la modernización a gran escala de las fuerzas de la Federación Rusa se une el del gobierno francés que decide integrarse en

el «núcleo duro» de la Alianza Atlántica y duplicar el gasto en armamento. Por desgracia, informaciones similares procedentes de China y de otros países hacen pensar que, salvo una auténtica conmoción ciudadana que consiga que se detenga esta terrible maquinaria, las industrias bélicas seguirán mandando a escala mundial. Su poder, ya lo advirtió en 1960 el presidente Eisenhower al transmitir la presidencia de los Estados Unidos al presidente Kennedy, es tan formidable (...) que puede llegar a superar el del propio Presidente.

También en estos días, algunas empresas que forman parte del «gran dominio» promueven reuniones en las que minimizan y hasta ridiculizan el origen antropogénico de una parte, al menos, del cambio climático. Siguen sembrando dudas y proclamando los «progresos» asociados a la globalización neoliberal.

Cuanto antecede demuestra que *es imprescindible conocer la realidad profundamente para poderla transformar profundamente*. Conocer sobre todo la patología social para conceder a los actos delictivos y a los comportamientos derivados del miedo, el rencor y la venganza la prioridad que merecen. Atender en primer lugar a los más dependientes, a los más condicionados, a los más vulnerables. Ha llegado el momento del amparo, del remedio. De restañar heridas, de eliminar la pobreza, el abandono, de subsanar las carencias, sobre todo las emocionales. Ha llegado el momento de hacer comprender a cada ser humano las facultades distintivas y exclusivas que no sólo le permiten actuar en virtud de su propia decisión sino crear, inventar, porque sus limitaciones biológicas se hallan compensadas en el infinito espacio del espíritu.

Conceptos de dignidad, igualdad y responsabilidad

Todos tienen el derecho a disfrutar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos toma nota de que determinados avances, especialmente en las ciencias de la vida y biomédicas así como en la tecnología de la información, pueden tener consecuencias potencialmente adversas para la integridad, dignidad y derechos humanos de las personas, y apela en consecuencia a la cooperación internacional para asegurar que los derechos humanos y la dignidad se respetarán plenamente en estas áreas de preocupación universal (UN, 1993, párrafo 11).

En el importante apartado dedicado a «Igualdad, dignidad y tolerancia», esta Conferencia Mundial aborda el importantísimo tema de la discriminación y exclusión por etnia, creencias y género, así como los correspondientes a quienes pertenecen a minorías, poblaciones indígenas y emigrantes. También forman parte de este importante capítulo los derechos de la infancia, de los discapacitados y, en general, de los segmentos de población más vulnerables, en los que plena igualdad en dignidad humana es particularmente importante (Ibíd., párrafo 19 a 65)

La Constitución de la UNESCO, uno de los documentos más luminosos y orientadores con relación a los Derechos Humanos que tres años más tarde se establecerían, proclama en su preámbulo que:

La grande y terrible guerra que acaba de terminar no hubiera sido posible sin la negación de los principios democráticos de la dignidad, la igualdad¹ y el respeto mutuo de los hombres, y sin la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios de ignorancia, de la desigualdad de los hombres y de las razas (...) La amplia difusión de la cultura y de la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la *dignidad* del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua.

Es de destacar que la Constitución de la UNESCO es el *único* texto de las Naciones Unidas en el que se hace mención de «principios democráticos»... «favoreciendo la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna... para preparar a los niños del mundo entero a la responsabilidades del hombre libre».

Tres años más tarde, en 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, cuyo preámbulo se inicia así: «Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana» (...) «Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana (...) se han declarado resueltos a promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más

⁽¹⁾ El subrayado es mío.

amplio de la libertad» (...) Tenemos que situar el artículo primero de la Declaración en el mismo centro de nuestra conducta, de nuestro proceder cotidiano: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros». El concepto de radical igualdad de todos los seres humanos para «liberar a la humanidad del miedo y de la miseria», se convierte en el eje alrededor del cual las múltiples facetas y dimensiones de la personalidad humana deben articularse armoniosamente.

En el *Plan Mundial de Acción sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia* aprobado en la Conferencia de Montreal, Canadá (1993), como consecuencia del Congreso Internacional que acababa de tener lugar, se establecen con toda precisión las principales modalidades educativas para que produzcan *la transición esencial de súbditos a ciudadanos participativos*, concientes de sus derechos y de sus responsabilidades. Creo que es particularmente interesante destacar el primer párrafo de la introducción del Plan Mundial:

El Plan Mundial de Acción se dirige, entre otros, a: individuos, familias, grupos y comunidades, educadores, instituciones docentes y sus órganos de dirección, estudiantes, jóvenes, medios de comunicación, empresarios y uniones de trabajadores, movimientos populares, partidos políticos, parlamentarios, funcionarios, organizaciones nacionales e internacionales no gubernamentales, organizaciones multilaterales e intergubernamentales, las Naciones Unidas y, muy en particular, a las instituciones especializadas de las mismas (UNESCO). Y a los Estados.

Habían comprendido que, para situar realmente los Derechos Humanos en la toma de decisiones de los gobiernos, en los debates parlamentarios y en las actitudes de los ciudadanos, era necesaria esta *movilización general*, agregando a su conocimiento y respeto por parte de todos los ciudadanos sin excepción, su puesta en práctica.

Han sido numerosos los trabajos realizados para intentar establecer una Declaración de Deberes junto a la de los Derechos correspondientes (Eide, 1999; McCarthy, 1999; UNESCO, 1997; The International Council of Human Duties, 1993; *Déclaration des devoirs et des Responsabilités de l'Homme*, 1998), pero considero que la *Carta de la Tierra* (2000) refleja perfectamente el concepto de responsabilidad que debe acompañar al del ejercicio pleno de los Derechos Humanos:

Para llevar a cabo estas aspiraciones, debemos tomar la decisión de vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal, identificándonos con toda

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

La diversidad cultural constituye un auténtico patrimonio que no debe malgastarse.

Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2001).

El reconocimiento de la diversidad y el respeto a las distintas identidades forman parte del sentimiento de alteridad, de «tolerancia» (UNESCO, 1995).

La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de la guerra por la cultura de paz (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1999).

La tolerancia y la transición desde una cultura de imposición y de violencia a una cultura de diálogo, conciliación y paz son componentes insustituibles para garantizar la salvaguardia de la dignidad humana. Por esta razón, en la Ley de Fomento de la Educación y de la Cultura de Paz de 30 de noviembre de 2005 (Ley 27/2005) se establece:

En el marco de la Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010) proclamada por las Naciones Unidas, esta Ley, reconociendo el papel absoluta-

mente decisivo que juega la educación como motor de evolución de una sociedad, pretende ser un punto de partida para sustituir la cultura de la violencia que ha definido al siglo XX por una cultura de paz que tiene que caracterizar al nuevo siglo. La cultura de paz la forman todos los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos, creencias, que acaban conformando la paz.

Es con estos criterios bien definidos como debe analizarse y comprenderse la *Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos* (Conferencia General de la UNESCO, 1997; Asamblea General de las Naciones Unidas, 1998), porque gira alrededor del concepto de la dignidad humana, los derechos humanos y la responsabilidad que a todos nos corresponde para la correcta utilización del «lenguaje de la vida». Y así, el artículo undécimo (Declaración Universal del Genoma y los Derechos Humanos, 2003) reza: «Las prácticas que son contrarias a la dignidad humana, tales como la clonación de seres humanos con efectos reproductivos, no deben ser permitidas». «Contrarios a la dignidad humana». Y este concepto de dignidad es el que también debe ser telón de fondo de los debates que, con rigor científico y filosófico, se suscitan con el fin de adoptar decisiones y directrices relativas a la utilización de los conocimientos científicos relativos al genoma humano y a su «lectura» siempre en beneficio y no en detrimento de la condición humana (Mayor, 2002).

La educación para todos

En el Informe sobre «La educación en el siglo XXI», la Comisión presidida por Jacques Delors (1994) estableció cuatro grandes ejes: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser y aprender a vivir juntos. A ellos hay que añadir *aprender a emprender; a atreverse*. La educación de todos a lo largo de toda la vida es la gran prioridad del desarrollo y su requisito. Es una buena noticia que el presidente Obama haya acordado implantar, en una de sus primeras decisiones en la Casa Blanca, una *gran reforma educativa* en los Estados Unidos: «el declive de la educación americana es insostenible para nuestra economía, inadmisibile para nuestra democracia e inaceptable para nuestros niños. No podemos dejar que siga como está. Lo que está en juego es el sueño americano».

El mejor antídoto contra la guerra y la violencia, la educación. La educación que libera, que confiere esta «soberanía personal» que permite a cada persona ser dueña de su propio destino, que elabora sus propias respuestas y no actúa al dictado de nadie. *Educación para no guardar silencio, para exigir una gobernanza guiada por valores universales y no por las veleidades del mercado.* Que nadie espere la paz si no ayuda a corregir las causas de la guerra, si no contribuye, las manos y las voces unidas, a proclamar la radical igualdad y dignidad de todos los seres humanos.

Sólo a través de la educación, la ciencia y la cultura, se pueden originar conductas, actitudes y hábitos de conciliación, diálogo y tolerancia. Para construir cada día, ladrillo a ladrillo, la paz.

A veces, ante la magnitud de las necesidades y la precariedad de los medios, nos sentimos abrumados y nos invade la tentación de desistir. Tenemos entonces que recordar la voz serena de la Madre Teresa de Calcuta, que posee toda la fuerza de su portentoso ejemplo: «Sí: sois como una gota en el océano. Pero si esta gota no existiera, si esta gota no se apartara, el océano la echaría de menos».

Buena parte de los problemas y desafíos presentes proceden de carencias en la comunicación e interacción, fundamentos del proceso educativo, y hubieran podido evitarse o mitigarse si los ciudadanos tuvieran una visión global –ciudadanos del mundo– y supieran argüir en favor de sus *propias* posiciones y puntos de vista. La facultad distintiva de la especie humana es la creatividad, es la desmesura biológica que representa reflexionar, inventar, imaginar, anticiparse, innovar.

La educación es un medio poderosísimo para el descubrimiento y consolidación de nuestra identidad, de nuestra diversidad infinita pero también de nuestro destino común, para afianzar los fundamentos del espíritu, en momentos en que las brújulas intelectuales y morales son más apremiantes que nunca.

Llenemos de educación en valores tantos espacios ocupados hoy por los indeseables huéspedes de la confusión, la violencia, el sometimiento, la indiferencia; la educación como luminoso e iluminado camino hacia la paz, la emancipación de los seres humanos, el desprendimiento y la solidaridad.

Lo que hoy vivimos –y viviremos sin duda en mayor grado en el futuro– es la búsqueda angustiada de *razones para vivir y no sólo de medios para vivir*. Y esta búsqueda necesita la sinergia de la emergencia de una nueva cultura que vaya más allá de reformas institucionales de la democracia para llegar a encontrar, en el corazón de los ciudadanos, los valores susceptibles de enraizarla definitivamente.

El empeño de forjar una cultura de paz, en la cual el comportamiento cotidiano refleje los valores cívicos de tolerancia y amor al prójimo, pasa por un incremento

sustancial de los recursos destinados a la educación. Sólo así podremos transmitir los valores, orientar las actitudes y elaborar los dispositivos jurídicos capaces de sustituir con ventaja a los obsoletos andamiajes de la cultura bélica, que todavía se mantienen en pie, a veces por rutina, a veces por cobardía. El *tránsito de una cultura de guerra a una cultura de paz* implica un cambio radical de comportamientos y hábitos.

Proceso educativo que hace posible que cada ser humano realice en el mundo su propio proyecto de vida, esto es, *lo que cree que debe hacer*. Que no se deje manipular por unas instancias que se hallan a veces a miles de kilómetros de su lugar de origen o residencia y que actúan de modo perverso sobre los hombres y las mujeres de todo el mundo y en particular de quienes habitan en las regiones y países de la exclusión.

Es responsabilidad de los Estados asegurar el derecho y la práctica de la educación a todos sus ciudadanos sin excepción, para que puedan pensar, imaginar y actuar en libertad y responsabilidad dentro de sus respectivos ámbitos de convivencia. En una palabra, para que sean capaces de crear y de dar a su vida un sentido acorde con la alta dignidad que poseen como personas humanas. Y éste es, en la hora presente, nuestro reto y nuestra esperanza, porque sabemos que *podemos modificar el rumbo de los acontecimientos* y enderezar las actuales tendencias.

¡Qué maravilla si lográsemos vivir juntos con todas las culturas y pueblos que durante tantos años hemos marginado, instalando en sus entornos vallas y dificultades de toda índole: económicas, culturales, administrativas...! Unas culturas originarias, en posesión de una rica y multiforme sabiduría ancestral que, una vez integradas en el mundo del conocimiento y de la información, podrían enriquecer sensiblemente el acervo cultural, tecnológico y creativo de los que presumimos de ser los protagonistas y beneficiarios del llamado «primer mundo». Si en momentos de crisis «la imaginación es más importante que el conocimiento» -como dejó dicho Albert Einstein- nosotros tendríamos que aceptar que será de esta convivencia en mestizaje de la que pueden surgir las pertinentes soluciones que el futuro del mundo necesita para ajustar y enderezar su propio rumbo.

El nuevo orden internacional debe ser una creación continua en la que la educación ocupe el lugar que le corresponde, porque sigue siendo la base de toda sociedad organizada. *La educación para todos los habitantes del planeta debe ser, pues, el reto decisivo del siglo XXI*, porque ya es actualmente la clave de la justicia y de la paz, del crecimiento y del desarrollo, de la democracia y del respeto de las diferentes culturas y del medio ambiente.

«La verdad incómoda» (medio ambiente) y «La verdad más incómoda todavía» (cómo vive la gente)

Al Gore ha tenido la extraordinaria habilidad de llamar la atención hacia los problemas del medio ambiente mediante imágenes. Los informes, declaraciones, etc. han ido perdiendo capacidad de movilización, por lo que era necesario que, para un público acostumbrado a los audiovisuales, a la informática más que la lectura, se representaran imágenes que le conmovieran. Aunque ahora ensombrecida por la profunda crisis sistémica que atravesamos, lo cierto es que, súbitamente, «la verdad incómoda» es capaz de activar y preocupar a la sociedad en su conjunto. De pronto, las dramáticas perspectivas de la habitabilidad del planeta han llamado con fuerza a las conciencias y las generaciones venideras han aparecido en el horizonte de los compromisos éticos reclamando responsabilidades.

En tiempos de crisis es cuando, precisamente, es más necesario y apremiante que los gobernantes se den cuenta, si de verdad quieren mejorar la grave situación que atraviesa el mundo, de la «verdad más incómoda»: de *cómo vive la gente*, cómo vive, sobrevive mucha gente en el mundo, cómo se generan la humillación y la exclusión social que han contribuido, en buena parte, a las presentes crisis. Tendremos que presentar, también con imágenes, las condiciones de vida en que subsisten y mueren tantos seres humanos al tiempo que, como ya hemos mencionado, algunos poderosos pulsan de nuevo frenéticamente los botones rojos de los gastos militares. Tendremos que terminar para siempre con «si quieres la paz, prepara la guerra» y sustituirlo por «si quieres la paz, ayuda a construirla con tu comportamiento cotidiano». Tendremos, sobre todo, que situar a la vida como derecho humano supremo –ya que sin ella no es posible el ejercicio de ningún otro derecho humano– y reorientar hacia ella y sus requisitos biológicos e intelectuales los nuevos esfuerzos, incluyendo desde luego los económicos, para su salvaguardia, para alcanzar el desarrollo humano, global.

De todas las crisis a las que, como era previsible, conduce una «globalización» que ha sustituido la justicia y el buen criterio político por las leyes del mercado, la más grave y capaz de movilizaciones populares en gran escala es la alimentaria. Las crisis económica y medioambiental permiten planteamientos a más largo plazo –aunque en la segunda pueden alcanzarse gravísimas situaciones de irreversibilidad– pero *la alimentación constituye una cuestión básica directamente relacionada con el derecho humano a la vida*.

Al afectar a la supervivencia de mucha gente –casi 1.000 millones de personas no reciben la dieta mínima– el hambre desemboca en disturbios, en malestar social

irreprimible. Los mínimos nutritivos deben garantizarse. Es un desafío común y una amenaza a la estabilidad de las naciones. *El cambio se volverá irrefrenable si, a la crisis financiera y energética, se unen las de la alimentación y el agua*, porque son las necesidades básicas las que movilizan no sólo a los ciudadanos que sufren estas carencias directamente sino a los que, en toda la Tierra, sabiendo lo que sucede, reclaman con apremio que la actual economía de guerra y de dominio se transforme aceleradamente en una economía de desarrollo global, con grandes inversiones –que serán también excelente negocio y aumentarán el número de «clientes»– en las infraestructuras apropiadas para producir energía en grandes cantidades y a buen precio; para la producción y transporte de agua potable; para la obtención de alimentos para todos; para transportes y sistemas de calefacción y refrigeración que consuman progresivamente menos carburantes... y viviendas dignas.

Nutrición, agua, salud, medio ambiente, educación, paz... éstas son las prioridades del desarrollo humano a escala mundial. Para ellos es necesario, como ha advertido recientemente Reyes Mate (2009), «que los políticos y sus economistas no se retiren demasiado pronto a sus gabinetes para tratar de resolver un problema en vez de escuchar las razones que subyacen a los gritos de los desesperados. Hay que tomar la medida del desastre, contando los caídos, escuchando los relatos de los que huyen por hambre, anotando las víctimas que en algún lugar lejano producen las decisiones de los poderosos».

El deterioro ambiental y la pobreza en el mundo son desafíos que alcanzan al conjunto de la humanidad. Ésta se enfrenta al reto de lograr la sostenibilidad en un mundo cuyos recursos naturales son limitados. La disponibilidad de combustibles fósiles, materias primas, agua potable, aire limpio y hasta el propio equilibrio climático se encuentran hoy en un punto crítico. Incluso los alimentos están escaseando alarmantemente en las zonas más pobres, como consecuencia de la especulación.

Las gentes de todo el mundo sufren las consecuencias de estos problemas que, en su mayor parte, no han generado. La calidad de vida de los más pobres se ha deteriorado a causa del hambre y la pobreza, pero también la calidad de vida de los más ricos está comprometida por el cambio climático, la crisis económica y los problemas sociales que afectan a la seguridad en todas sus vertientes (Grupo Renta Básica, 2008).

El mundo ha cambiado y, por fortuna, ya son muchos los mandatarios y pueblos que han dejado de ser obedientes y sumisos, capaces de ceder a las presiones –las conozco bien– que ejercen los más poderosos. Empresas, medios de comunicación, ONG... se sumarán a un movimiento que, en pocos años, dará la medida del nuevo «poder ciudadano».

Las «verdades incómodas» eran necesarias, ciertamente, no sólo para denunciar sino para aportar soluciones; *para expresar no sólo protestas sino propuestas*. Pues bien, los diagnósticos ya están hechos. Ahora es necesario *aplicar los tratamientos adecuados a tiempo*. En momentos de gran aceleración histórica, son más necesarios que nunca los asideros morales. Se avecina una nueva Era. Como en 1945. Amartya Sen, Premio Nobel de Economía, ha dicho recientemente que el Estado, no el mercado, es quien debe asumir la principal responsabilidad del bienestar de los ciudadanos, especialmente en los países en vías de desarrollo. Para evitar la revolución del hambre, activar la evolución a un nuevo sistema económico planetario. *La diferencia entre revolución y evolución es la «r» de responsabilidad*.

Las crisis –financiera, medioambiental, democrática, ética– como oportunidades. Reacción ciudadana

La crisis puede ser la salvación.
F. Hölderlin

No es sólo un inmenso andamiaje económico el que se desmorona, sino una concepción del poder, de sus bases ideológicas. Es necesario tener en cuenta todas las dimensiones de este derrumbe para reconstruir con otros materiales. Y, sobre todo, reponer en el eje mismo de la acción pública los «principios democráticos» que, en un error histórico, se sustituyeron indebidamente por las leyes del mercado (Mayor, 2008b).

Aprovechar las crisis para el cambio de rumbo y de destino: que no desoigan ni ridiculicen las propuestas de cambio los mismos que desoyeron y ridiculizaron las recomendaciones que les hacíamos, desde principios de la década de los noventa, convencidos de que un sistema económico guiado por los intereses mercantiles en lugar de por la justicia está abocado al desastre. Ahora que no juzguen quienes deberían ser juzgados. Han sido «rescatados» por el Estado y quedan desautorizados para opinar sobre unas propuestas que pretenden el «rescate» de la gente. Que callen ahora quienes –como el Banco Mundial, el FMI y la OMC– no levantaron la voz cuando debían.

Es una crisis *del* capitalismo y no *en el* capitalismo, como pretenden, para continuar después su desbocada carrera, los más fervientes defensores de la economía de mercado que, por la ausencia de valores y de pautas de buen gobierno, ha fracasado estrepitosamente.

Conviene, sobre todo, no volver a un «nuevo capitalismo» sino a un nuevo sistema económico mundial basado en la justicia y regulado por instituciones integradas plenamente en unas Naciones Unidas completamente reformadas, quizás refundadas, que dispongan de los recursos personales, técnicos y económicos que les permitan actuar eficazmente y aplicar a los transgresores todo el peso de la ley.

Sólo con una autoridad supranacional adecuada podrá tener lugar la regulación de los mercados. Y la eliminación inmediata de los paraísos fiscales, con los que los tráfico de drogas, armas, patentes, capitales, personas (...) podrán también desaparecer. Ha quedado claro que los mercados no se «autorregulan», favoreciendo en el espacio supranacional, totalmente impunes, todo tipo de transgresiones, mafias, etc.

La sociedad civil tiene ahora la posibilidad –que no se presenta frecuentemente– de favorecer transformaciones radicales. Después de tantos años de recomendaciones desoídas, de Casandras, la comunidad intelectual, científica y académica tiene, con tanta serenidad como rigor y firmeza, que hacerse oír. Llega el momento de la exigencia, de la participación activa –que ya puede ser no presencial, haciendo uso de la moderna tecnología de la comunicación como el SMS, Internet...– para que los gobernantes sepan que los tiempos de resignación y de silencio han concluido. Que los súbditos se transforman en ciudadanos, los espectadores impasibles en actores, para que tenga lugar *un cambio profundo del fondo y de la forma en el ejercicio del poder*: la gran transición de una cultura de fuerza e imposición a una cultura de la palabra requiere educación en todos los grados y durante toda la vida; el fomento de la creatividad y diversidad cultural; la promoción de la investigación científica; de la sanidad para todos...

Grandes oportunidades, grandes responsabilidades que deben asumir los ciudadanos que tienen más que aportar al cambio. *Ahora, poder ciudadano. Ahora, los pueblos, la gente*. Las crisis son una oportunidad de edificar un mundo nuevo, de resituar los principios éticos universales de la justicia, de la democracia genuina. No desperdiciemos las oportunidades. Debemos recordar, todos los días, el sabio aviso de Sófocles: «Cuando las horas decisivas han pasado es inútil correr para alcanzarlas».

Desarrollo global

Existe ya el conocimiento. Debemos ser capaces de aplicarlo. Es incuestionable que la gran urgencia actual consiste en hacer posible el disfrute por parte de todos de los

frutos del saber. Podemos imaginar islas, incluso artificiales, con fuentes de energía eólica, termomarina, termosolar... produciendo grandes cantidades de energía y agua potable. Los desafíos globales requieren soluciones globales, que impliquen a su vez cooperación a escala mundial. Debe ahora fomentarse la investigación en la producción incrementada de alimentos con un consumo de agua ajustado y el máximo ahorro en abonos. A este respecto, la transferencia del sistema nitrogenasa, que capta directamente el nitrógeno atmosférico en las leguminosas, a los cereales y al arroz en particular, representaría un paso gigantesco no sólo con relación a la mayor disponibilidad de alimentos sino por la reducción del impacto medioambiental de los fertilizantes (Mayor, 2008a).

Hay que dejar de depender, con un plan mundial de emergencia, de las energías fósiles, cuyo precio tanto ha oscilado en los últimos tres años, y favorecer lo que durante décadas las grandes compañías petroleras han desacreditado y ocultado descaradamente: la contribución que pueden aportar las energías renovables, la nuclear (de fisión y de fusión), el hidrógeno, etc. La producción de biocombustibles debe regularse con gran autoridad para que no incida, de forma tajante, en la disponibilidad de nutrientes. Las prácticas de cultivo deben mejorarse en todas partes, sobre todo en lo que se refiere al uso de agua, evitando transportes innecesarios y fertilizantes que pueden tener un efecto ecológico negativo, y sobre todo, afrontar de una vez la cuestión de los subsidios y otras formas de protección.

El desarrollo global representaría una solución firme y desplazaría el actual sistema que sigue intentando permanecer desesperadamente a través de «parches»: inversiones en «nuevas oportunidades» que ofrecen algunos países asiáticos o del Golfo,... o en productos alimenticios. Se insiste en el escándalo de los corruptos de los países en desarrollo sin tener en cuenta el de los corruptores. La especulación sobre materias primas, con el petróleo y los alimentos en primer lugar, ha llegado a niveles intolerables. Los países del G-8 renacionalizan lo que se había privatizado (como se ha hecho recientemente con bancos y entidades financieras) al tiempo que presionan para que sus multinacionales en los países pobres no sean objeto de nacionalización ni reducción de las condiciones actuales de explotación.

A *escala nacional*, es necesario que se establezcan rápidamente pactos entre los gobiernos, los partidos, los representantes sindicales y empresariales (son un buen ejemplo los pactos de la Moncloa) para que los beneficios de los avales financieros se hagan sentir rápidamente en la sociedad.

Algunas medidas que deberían adoptarse rápidamente:

- Realizar grandes inversiones públicas (fuentes de energía; transportes; producción y canalización de agua; producción de alimentos por agricultura, acuicultura y biotecnología; vivienda; etc.).
- Facilitar y regular la financiación de y desde la ciudad, imprescindible para la promoción del empleo, de la actividad mercantil e industrial, especialmente de las PYMES.
- Igual que se han encontrado fondos cuantiosos para el rescate de las instituciones financieras, deben ser ahora «rescatados» los ciudadanos: a) con prestaciones familiares (la «bolsa familia-escuela» de Brasil e iniciada en algunas comunidades autónomas de España, es un excelente modelo); b) prestaciones a los desempleados (con medidas como la «renta básica de ciudadanía», principio general que se podría iniciar atendiendo de este modo en primer lugar a los desempleados); c) prestaciones a quienes pretenden poner en marcha un negocio o actividad mercantil; d) a todos los que, con un poco de ayuda, pueden seguir con sus hipotecas renegociadas para financiar sus viviendas; e) la realidad no puede transformarse en profundidad si no se la conoce en profundidad: en consecuencia, fomento decidido de la I+D+i, con decidida colaboración de las empresas y de los fondos propios de la UE.

A *escala internacional*, algunas iniciativas que se podrían adoptar de forma inmediata:

- se dispondrá de los fondos necesarios para procurar la alimentación a escala mundial y la lucha contra el Sida (realmente insignificantes al lado de la cuantía de los fondos de «rescate»).
- Se activarán también los Objetivos del Milenio, especialmente la lucha contra la pobreza, redefiniendo plazos y cantidades y otorgando, por fin, las ayudas prometidas al desarrollo acompañadas de la cancelación de la deuda externa, para que, entre otros aspectos positivos, la emigración sea en lo sucesivo voluntaria.
- Se convocará rápidamente una cumbre de las Naciones Unidas en las que no se escatimen, como se hizo en el año 2005, los fondos destinados a la erradicación del hambre. (no había medios más que para «reducir los hambrientos a la mitad en el año 2015».

- Considerar rápidamente la inmediata aplicación de fórmulas como las tasas sobre transacciones de divisas, propuesta recientemente de nuevo, bien elaboradas, a las Naciones Unidas, y contenidas en la Declaración sobre fuentes innovadoras para el financiamiento de la «Iniciativa contra el hambre y la pobreza» suscrita el 24 de septiembre de 2008 en Nueva York por los presidentes Michelle Bachelet, Lula y Rodríguez Zapatero, y el ministro de Asuntos Exteriores francés, B. Kouchner.
- Reducción del impacto de catástrofes naturales y provocadas, mediante la puesta en práctica de las propuestas del decenio (1989-1999) de las Naciones Unidas y de las recientes disposiciones al respecto de la Unión Europea (GAP), para evitar los efectos de episodios recurrentes (huracanes, inundaciones, incendios, etc.) que siguen hallando, incluso en los países más desarrollados tecnológicamente, una falta total de preparación con una gran vulnerabilidad social.
- Atención prioritaria a África, eliminando con apremio la vergüenza que representa la explotación en el Congo en territorio Kivu, del coltán (mineral de columbita-tantalita, empleado en ordenadores y telefonía móvil), así como de situaciones como la de Angola –con tantas riquezas explotadas, con tanto petróleo y quilates retirados de su subsuelo– mientras la población malvive con menos de 2 dólares al día...

En resumen, se trata de facilitar rápidamente el tránsito de una economía de guerra a una economía de desarrollo global.

No creo aventurado calcular que, en diez a quince años, con la tecnología de la comunicación más adecuada para la participación no presencial y con un porcentaje de influencia femenino muy superior al actual –calculado en el 5% a nivel mundial–, la genuina democracia se consolidará a todas las escalas y *se iniciará una nueva era: la de la ciudadanía*. Se habrá producido una gran transición desde vasallos y súbditos a ciudadanos plenos. De una cultura de imposición, violencia y guerra a una cultura de diálogo, conciliación y paz.

Por la implicación directa, la sociedad, en muy pocos años, tendrá en sus manos, a través de genuinas democracias participativas, las riendas de su destino y podrá cumplir su compromiso supremo: «Nosotros, los pueblos, hemos resuelto ofrecer a nuestros descendientes un mundo habitable, pacífico, creativo, justo, en paz!».

Referencias bibliográficas

- CARTA DE LA TIERRA, La Haya, 2000.
- EIDE, A. (1999). Human rights require responsibilities and duties. En *Vasak Amicorum liber*. (pp. 581-596). Bruselas: Bruylant.
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de Fomento de la Educación y a la Cultura de Paz (BOE 1 de diciembre de 2005, número 287, p. 39418).
- MATE, R. (2009). El trapero y la política. En diario *El País*, 22 de marzo.
- MAYOR, F. (2008). Respuesta a la crisis: desarrollo global. En diario *El País*, 26 junio
- (2008). Grandes crisis, grandes oportunidades, en diario *El País*, 15 noviembre.
- (2002). Ética del conocimiento. Conferencia.
- MCCARTHY, T. (1999). Human rights and Human Duties. So we need a Declaration of Human Responsibilities? En *Vasak Amicorum liber*. (pp. 655-669). Bruselas: Bruylant.
- RAMPÉREZ, F. (2008). Experiencia, deslizamiento y promesa. *Orbis Tertius, Rev. Fundación SEK*, 4, 73-80.
- UNESCO (1994). Nota de orientación del Director General con miras a la preparación de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo social.
- UNESCO (2003). The Universal Declaration on the Human Genome and Human Rights. Elsevier/Comptes. *Rendus Biologies*, 326, 1121-1125.

Fuentes electrónicas

- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Recuperado el 20 de marzo de 2009, de:
http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=37317&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- GRUPO RENTA BÁSICA (2008). *Manifiesto «En tiempos de crisis, soluciones para la gente»*, Madrid, diciembre. Recuperado el 20 de marzo de 2009, de:
http://www.fund-culturadepaz.org/MANIFIESTO/En_tiempos_de_crisis_soluciones_para_la_gente.htm
- The International Council of Human Duties*, 1993. Recuperado el 20 de marzo de 2009, de:

http://profiles.nlm.nih.gov/JJ/B/B/S/M/_/jjbbsm.pdf

UN (1993). *Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre derechos Humanos, Declaración y Plan de Acción de Viena*. Recuperado el 20 de marzo de 2009, de: [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument)

UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*.

— (1998). *Déclaration des devoirs et des Responsabilités de l'Homme* (Valencia). Recuperado el 20 de marzo de 2009, de: <http://www.aidh.org/drtsoblig/09.htm>

— (1997). *Plan for a Universal Declaration of Human Responsibilities*. Recuperado el 20 de marzo de 2009, de: <http://astro.temple.edu/~dialogue/Antho/unesco.htm>

— (1995). *Declaración de Principios sobre la Tolerancia*. Recuperado el 20 de marzo de 2009, de: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/tolerancia.htm>

Dirección de contacto: Federico Mayor Zaragoza. Fundación Cultura de Paz. C/Velázquez, 14, 3º dcha. 28001, Madrid, España E-mail: fmayor@fund-culturadepaz.org

¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? La cuestión de los límites y las necesidades humanas

What can be considered sustainable development in the twenty first century? The question of limits and human needs

*Cuando las plagas invaden el campo, vienen como mensajeras
de la naturaleza para avisarnos que se ha provocado
un desequilibrio (Sabiduría campesina)
Lo que necesita el mundo, o mejor dicho, lo que precisa nuestra civilización,
no es expansión ni crecimiento: es intensidad
(Jorge Riechmann)*

Antonio Elizalde Hevia

Universidad Bolivariana Santiago de Chile, Chile

Resumen

El artículo busca poner en discusión la presunta racionalidad de los defensores del modelo de acumulación vigente planteando la necesidad de un debate en el plano de las ideas. Se presentan las ideas de límites y de sostenibilidad, como ideas fuerza para confrontar el imaginario construido por la idea de la abundancia infinita. A continuación se intenta presentar el estado del arte del debate en torno al concepto de sostenibilidad: sus distintas lecturas y el conflicto político que hay detrás de ellas. Se presenta la distinción hecha por Naess entre ecología superficial y profunda, así como la identificación realizada por Riechmann de lo que él llama alternativas negacionistas frente al problema ambiental. Asimismo se presentan resumidamente algunas de las principales propuestas para enfrentar la crisis ambiental: el capitalismo verde, la desmaterialización, el decrecimiento, la biomímesis, el *Sumak Kausay*, la ética del consumo, el principio de abajamiento, concluyendo en la propuesta de la necesaria articulación entre la economía solidaria y el desarrollo sostenible buscando identificar cuáles deberían ser los

elementos constitutivos esenciales de ambas propuestas. El artículo termina esbozando algunos de los principales valores hacia los cuales será necesario que transite nuestra actual cultura.

Palabras clave: límites, sostenibilidad, crecimiento, desarrollo, economía solidaria, desarrollo sostenible, consumo, buen vivir, valores.

Abstract

The article aims to discuss the alleged rationality of the defenders of the current model of accumulation by suggesting the need for a debate at the level of ideas. The ideas of limits and sustainability are presented as strong concepts to confront the imaginary constructed by the idea of infinite abundance. Then the state of art of the debate over the concept of sustainability is presented: its various interpretations and the political conflict which lies behind them. Naess's distinction between superficial and deep ecology along with Riechmann's *negationist alternatives* regarding the environmental problem are also stated.

The article also briefly presents some of the main propositions to confront the environmental crisis: green capitalism, dematerialisation, decrease, biomimesis, *Sumak Kausay*, ethics of consumption, the downing principle and ending with the proposal of the necessary articulation between solidarity economy and sustainable development as well as with the identification of which should be the essential elements of both proposals.

The article concludes by outlining some of the key values to which our present culture should evolve.

Key words: limits, sustainability, growth, development, solidarity economy, sustainable development, consumption, quality of life, values.

Inicio mis reflexiones en torno a este tema a partir de la siguiente afirmación de Franz Hinkelammert:

Esta ética habla en nombre de intereses y de lo útil, pero se contrapone precisamente por esta razón a la lógica de los intereses materiales calculados. Pero lo hace en nombre de una racionalidad que contesta a la irracionalidad de lo racionalizado por la racionalidad medio-fin (...). Lo hace al enfrentar la acción según intereses calculados con el hecho que hay un conjunto, en el cual esta acción parcial tiene que ser integrada constantemente. Como la acción parcial calculadora del individuo prescinde inevitablemente de la consideración del conjunto provocando las lógicas autodestructivas del sistema y de sus subsistemas, el

sujeto recupera frente a estas consecuencias destructivas la consideración del conjunto (Hinkelammert, 2008, p. 272).

La hegemonía que todavía continúan ejerciendo en el imaginario de la humanidad los defensores del crecimiento capitalista se ancla en que se autoatribuyen la condición de racionalidad negándosela a otros. No obstante, carecen de ella en lo absoluto. En un mundo globalizado todo termina siendo global, antes o después, no hay espacio para acciones que no generen impacto absolutamente localizado. «Hombre soy y nada de lo humano puede resultarme ajeno» afirmaba Terencio hace dos milenios. Hoy podríamos parafrasear a Terencio sosteniendo que somos vida y nada de la vida y de lo vivo puede resultarnos ajeno.

Al hacer así no estaríamos siendo ni idealistas ni soñadores utópicos, ni hermanos o hermanas de la Caridad. Estaríamos única y exclusivamente actuando con la más absoluta racionalidad. Obviamente una racionalidad distinta de la del capital y de la del capitalismo, pero sí la más profunda y necesaria racionalidad que nos requieren los enormes desafíos que hoy enfrentamos como especie. Se trata de operar, siguiendo la propuesta planteada por Hinkelammert, enfrentando las tendencias autodestructivas que se derivan de un cálculo totalizado de los intereses parciales. «Este sujeto tiene un lugar real. Al saber que el respeto del conjunto es condición de su propia vida. No se *sacrifica* por los otros, sino descubre, que solamente en el conjunto con los otros puede vivir. Por eso, no sacrifica a los otros tampoco. Es precisamente el individuo calculador, que, al totalizarse el cálculo de los intereses se sacrifica a sí mismo y a los otros. Por eso el ser humano como sujeto no es una instancia individual. La intersubjetividad es condición para que el ser humano llegue a ser sujeto. Se sabe en una red, que incluye la misma naturaleza externa al ser humano: que viva el otro, es condición de la propia vida» (Hinkelammert, 2008, p. 273).

Un elemento fundamental de la sostenibilidad es su dimensión política. No hay sostenibilidad posible sin los respaldos políticos necesarios. Por tal razón me parece necesario explicitar los distintos intereses en juego con relación a la sostenibilidad, así como la perspectiva de los actores sociales cuyos intereses se confrontarán en función de la sostenibilidad y de los sujetos históricos que se constituirán al calor de los conflictos a que dichas confrontaciones darán lugar. Es posible en función de lo antes mencionado imaginar distintos escenarios potenciales.

Hago presente, asimismo, que comparto plenamente la convicción de Jorge Riechmann, quien sostiene que: «sin una vigencia renovada de los valores ecosocialistas de cooperación y solidaridad no cabe pensar en una salida de la crisis ecosocial que hoy está arrasando el mundo» (Riechmann, 2008, p. 304).

La necesaria lucha en el plano de las ideas

La primera cuestión imprescindible de aclarar tiene relación con lo sostenible. El concepto es una noción polisémica y ambigua, que permite asilar bajo su amparo ideas absolutamente contrapuestas. De modo que lo primero necesario de hacer es esclarecer su sentido y otorgarle una radicalidad discursiva que evite su metaforización anticipada y extemporánea y que le haga posible no vaciarse prematuramente de su contenido transformador (inseminador) en el ámbito de las ideas.

A mi entender la sostenibilidad es heredera de la noción de límites y se confronta dialécticamente con la idea de crecimiento (y de desarrollo exosomático). Esta idea permite acotar la idea de crecimiento a aquello que es posible dada la naturaleza propia del fenómeno observado, su potencialidad, su vocación, sus cualidades. Esto es, todo aquello que está determinado por su código genético en el caso de los seres vivos y su código ético o político en el caso de las instituciones. Hay aquí un principio ontológico que la sostenibilidad trae consigo: «Nada puede crecer indefinidamente. Todo tiene límites». Ulrich Loening, director del Centro de Ecología Humana de la Universidad de Edimburgo, sostiene que ningún sistema puede sobrevivir largo tiempo a los efectos de retroalimentación positiva no opuesta; y que la retroalimentación negativa puede ser una dádiva positiva. Sin embargo, el problema es que como lo señala Immanuel Wallerstein: «Hemos llegado a esta situación porque en este sistema los capitalistas han conseguido hacer ineficaz la capacidad de otras fuerzas para imponer límites a la actividad de los capitalistas en nombre de valores diferentes al de la acumulación incesante de capital» (Wallerstein, 2008).

El capitalismo ha logrado instalar en el imaginario de la humanidad, como lo afirma Alba Carosio (2008), la utopía de la abundancia infinita. La tarea necesaria de realizar para poder viabilizar políticamente la sostenibilidad es ¿cómo desinstalar esa utopía? Lo cual obviamente no es una tarea fácil aunque todo el mundo estuviese de acuerdo, más difícil será aún lograrlo cuando hay importantes fuerzas y actores sociales cuyo propósito es que dicha utopía permanezca indemne (incólume).

¿Cuáles son las fuerzas en pugna?

Morris Berman en su libro *El Reencantamiento del Mundo*, hace ya casi tres décadas, afirmaba que estamos enfrentados a un punto de cruce en la evolución de la conciencia

occidental: «Uno de los caminos retiene toda las suposiciones de la Revolución Industrial y nos llevaría hacia la salvación a través de la ciencia y la tecnología; en resumen, sostiene que el mismo paradigma que nos llevó a la encrucijada nos puede sacar de ella. Sus proponentes (que generalmente incluyen también a los estados socialistas modernos) visualizan una economía expansiva, mayor urbanización y homogeneidad cultural siguiendo el modelo occidental como algo bueno e inevitable. El otro camino nos conduce a un futuro que aún es un tanto oscuro. Sus simpatizantes son una masa amorfa de Luddites, ecólogos, separatistas regionales, economistas de estado estacionario, místicos ocultistas y románticos pastorales. Su objetivo es la preservación (o resucitación) de cosas tales como el ambiente natural, la cultura regional, formas arcaicas de pensamiento, estructuras comunitarias orgánicas y una autonomía política altamente centralizada. El primer camino conduce claramente a un callejón sin salida o al *Mundo Feliz* (*The Brave New World*). El segundo camino, por otro lado, frecuentemente aparece como un ingenuo intento de dar vuelta y regresar al lugar de donde vinimos; retornar a la seguridad de una época feudal ya desaparecida. Pero debe introducirse una distinción crucial aquí: el recapturar la realidad no es lo mismo que volver a ella.» (Berman, 1987, pp. 192-193).

Por su parte Immanuel Wallerstein, muy recientemente, en el artículo ya mencionado, sostiene que: «la gravedad atribuida a este problema contemporáneo oscila entre la opinión de aquellos que creen inminente el día del *juicio final* y la de quienes consideran que puede estar cercana una solución técnica. Creo que la mayoría de las personas tienen una postura situada entre esas dos opiniones extremas» (Wallerstein, 2008).

Wallerstein afirma además que:

Los dilemas ambientales que encaramos hoy son resultado directo de la economía mundo capitalista. Mientras que todos los sistemas históricos anteriores transformaron la ecología, y algunos de ellos llegaron a destruir la posibilidad de mantener en áreas determinadas un equilibrio viable que asegurase la supervivencia del sistema histórico localmente existente, solamente el capitalismo histórico ha llegado a ser una amenaza para la posibilidad de una existencia futura viable de la humanidad, por haber sido el primer sistema histórico que ha englobado toda la Tierra y que ha expandido la producción y la población más allá de todo lo previamente imaginable (Ibíd.).

Me preocupa enormemente y tiendo a suscribir algo que afirma Carmelo Ruiz Marrero:

En círculos ambientalistas prevalece, de manera casi incuestionable, la idea de que las medidas de eficiencia y las fuentes energéticas renovables nos sacarán de las crisis ambiental y energética. Pero como dije en un escrito reciente (*Más allá del capitalismo verde*), pretender resolver estas debacles con adelantos tecnológicos, sin cuestionar la economía del capitalismo, sólo acelerará la destrucción ambiental y el agotamiento de los recursos naturales. Para entender la futilidad del capitalismo *ecológico* es necesario conocer la Paradoja de Jevons» (Ruiz Marrero, 2009).

Creo importante recordar que Arne Naess, hace ya varias décadas, había establecido la distinción entre ecología superficial y la ecología profunda. La primera según él es la que: «Combate la contaminación y el agotamiento de los recursos naturales. Objetivo central: la salud y la vida opulenta de los habitantes de los países desarrollados» (Naess, 2007, p. 98) pero no se hace cargo de las causas políticas, sociales, económicas y culturales de la crisis ambiental.

Más aún, está al servicio del *statu quo* y sirve a la sociedad industrial y modelos políticos y económicos imperantes que además la financian. De manera que no cuestiona el egoísmo, el materialismo, el uso de la naturaleza en cuanto *recursos naturales* sino que pretende buscar soluciones técnicas que permitan la continuidad de este modo de vida (Rozzi, 2007, p. 102).

En contraste a esta aproximación que llamó «superficial» Naess introdujo el concepto de «ecología profunda» que busca dar cuenta no sólo de los síntomas sino que además de las causas culturales subyacentes a la crisis ambiental, criticando los supuestos metafísicos, sistemas políticos, estilos de vida y valores éticos de la sociedad industrial. Propugna un movimiento más ecofilosófico que científico-ecológico, señalando que:

La ecología es una ciencia limitada que utiliza métodos científicos. La filosofía es el foro de debate más general sobre fundamentos, tanto descriptivos como prescriptivos, y la filosofía política constituye una de sus subsecciones. Por una ecosofía me refiero a una filosofía de armonía ecológica o equilibrio ecológico. Una filosofía es un tipo de *sophia* o sabiduría, es abiertamente normativa y ella contiene ambos: 1) normas, reglas, postulados, enunciados de prioridades valóricas; y 2) hipótesis acerca de la naturaleza de nuestro universo. La sabiduría incluye la prescripción, y la política, no sólo la descripción y la predicción científica. (Naess, 2007, p. 101).

Actitudes negacionistas: las diversas huidas

Jorge Riechmann (2004), en un profundo y sugerente trabajo, identifica diversas alternativas negacionistas que califica como movimientos de fuga frente a la actual crisis ecológica y de los límites planetarios que se hace manifiesta en el fenómeno del calentamiento global. Presenta en primer lugar la que denomina como huida de los límites al crecimiento económico mediante la fusión nuclear y las nanotecnologías. Una segunda es la que llama la huida del planeta Tierra por medio de la colonización de otros mundos. Un tercer camino es la huida de la condición humana con la ingeniería genética y la simbiosis hombre-máquina. Una cuarta es la huida de la sociedad hacia el ciberespacio. Identifica además otra forma de fuga que es la propuesta por John Zerzan, quien plantea la tensión existente entre la domesticación (polo negativo) y la autenticidad (polo positivo) y la necesaria disolución de la estructura represora de la civilización, planteando un retorno al primitivismo previo incluso al surgimiento del lenguaje.

Frente a todas ellas presenta como la única opción posible, la opción ecológica: vivir dentro de los límites. Señala que tenemos que asumir, aunque no sea fácil, que somos «criaturas de frontera», ni animales, ni dioses, ni máquinas. Sugiere como la tarea fundamental de nuestra época y frente a los desafíos que vivimos: la conquista del espacio interior y ni expansión ni crecimiento sino intensidad.

Creo importante traer aquí a colación las reflexiones de Fran Hinkelammert, quien en sus trabajos recientes (2007; 2008) ha esbozado lo que califica como la discusión de los límites de lo posible. Hay hoy presente y en desarrollo una mitología de la imposibilidad (un misticismo de la posibilidad) exacerbado por la confianza irrestricta en el poder de la ciencia y la tecnología, que se expresa en las afirmaciones y expectativas tales como aquellas creadas respecto a: las máquinas inteligentes; la producción de nueva vida; la criogenización de los muertos a la espera de la resurrección, ya no del juicio final sino de la tecnología; la homogeneización del tiempo o desaparición del espacio, locus o territorio. Es necesario hoy realizar una crítica a la imposibilidad de lo que en principio es posible. Se ha instalado una razón mítica que nos refiere a las ilusiones futuras olvidando las miserias presentes. Presente que es infinitamente corto, sin embargo está allí la presencia, que es donde se juega nuestra vida y la vida de las generaciones futuras. Hay un principio de realidad hegemónico instalado que es incapaz de ver la irracionalidad de lo aparentemente fuerte, de lo poderoso. La verdad está aprisionada por la injusticia (W. Benjamin) y lo fuerte está en lo débil.

El Capitalismo Verde

El Capitalismo Verde pretende dar cuenta de las posiciones más ortodoxas del pensamiento económico liberal de corte neoclásico. Su principal exponente es Frances Cairncross (1993; 1996), redactora jefe de *The Economist*. Ella defiende la iniciativa privada como vehículo de actuación purificadora en el ámbito global y como tabla de salvación colectiva para la preservación de la naturaleza. Según esta autora el mercado es el regulador. Sus argumentos fundamentales son los siguientes: la legislación medioambiental modifica y perturba la tarea del mercado provocando una pérdida de eficacia en la organización y gestión de los recursos escasos. La legislación debería limitarse sólo a obligar a prevenir o limpiar la contaminación cuando el coste de hacerlo iguala los beneficios obtenidos al hacerlo, de lo contrario origina deuda y por lo tanto quiebra.

La obtención de un medio ambiente limpio puede lograrse mediante: el cambio de los estilos de consumo pero como éstos son muy difíciles de cambiar, ha de ser la tecnología creada por empresas privadas la que solucione los problemas ecológicos, el Gobierno sólo debe fomentar y promover una demanda favorable al perfeccionamiento de las tecnologías, induciendo el uso de mecanismos de producción distintos.

La convicción de los partidarios del capitalismo verde de que el mercado es compatible con el medio ambiente los lleva a argumentar que las políticas enfocadas a modificar por ley los métodos de actuación de las empresas son antiecológicas, debido a que las empresas que producen tecnologías amplían sus mercados pero quienes las aplican incrementan sus costes y no son considerados ni contabilizados como inversión. De modo tal que los ahorros obtenidos por las empresas mediante la reducción de emisiones y residuos para evitar las multas y sanciones podrían obtenerse a través de inversiones más lucrativas. Asimismo, la competencia internacional favorecería a los países que no tengan implantadas normas medioambientales, al tener costes más reducidos.

Esta postura defiende la iniciativa privada y el mercado como su regulador. El problema de esta alternativa es que su enfoque es exclusivamente microeconómico y no es capaz de dar cuenta de los fenómenos en el ámbito mundial, ni de forma global.

La desmaterialización

La desmaterialización de la economía es una propuesta de sostenibilidad surgida como respuesta estratégica desde los países ricos (especialmente desde el Banco

Mundial a partir en su informe sobre el Desarrollo Mundial en 1992) argumentando, en el ámbito conceptual y empírico, que hay una tendencia descendente tanto en términos relativos como absolutos en el uso de materiales y energía a medida que las economías crecen.

Se trata de lograr, entonces, mediante la reducción del uso de insumos utilizados para la producción, un incremento de la productividad, entendida como la relación entre la cantidad producida y la cantidad de insumos utilizados en tal producción. De ese modo, cuanto menor sea la cantidad de insumos utilizados en la producción de una unidad de producto, tanto mayor será la productividad entendida también como la eficiencia en la producción.

La estrategia de desmaterialización se lleva a cabo reduciendo las entradas de materias primas a las cadenas productivas de bienes y servicios y haciendo disminuir las salidas de desechos y sustancias tóxicas al medio ambiente. De tal modo que la desmaterialización contribuye a la ecoeficiencia, pues busca producir «más con menos», utilizando menos recursos ambientales y menos energía en el proceso productivo, reduciendo desechos, y atenuando la contaminación. La ecoeficiencia debe buscar diseños tecnológicos que aplicados a los procesos industriales permitan reducir la intensidad de uso de materiales y energía durante la producción, e impulsar la reutilización de insumos a través de procesos de reingeniería y reciclaje, trayendo de ese modo ventajas no sólo para el ambiente sino también para los propios productores.

Desde la Economía Ecológica se ha cuestionado esta propuesta basándose en la paradoja de Jevons que dice que la mayor eficiencia debido a las mejoras técnicas crea un efecto de rebote, o sea, los ahorros de energía y de materiales por unidad de producto reducen los costes con lo que aumenta el consumo. Al final el incremento de ventas, o uso, contrarrestará el ahorro inicial. Además los estudios empíricos sobre el uso de energía y materiales de las economías modernas no muestran una disminución sino más bien un aumento progresivo de los *inputs* físicos y biológicos usados, puesto que las estadísticas nacionales que muestran una menor intensidad energética y material de cada unidad de PIB generado en países desarrollados no dan cuenta del fenómeno de la deslocalización de la actividad industrial hacia los países emergentes y, en función del creciente flujo mercantil que acompaña la globalización, lo que se observa, en el ámbito agregado, es una exportación del coste material y ecológico de las economías centrales hacia países periféricos (la «huella ecológica»), de modo que tal desmaterialización de las economías centrales sería absolutamente ilusoria.

El decrecimiento

Pepa Gisbert (2007, p. 21) sostiene que:

La idea del decrecimiento nace de pensadores críticos con el desarrollo y con la sociedad de consumo, entre ellos Ivan Illich, André Gorz, Cornelius Castoriadis o François Partant, incluyendo en esta crítica la del fracaso del desarrollo en el *Tercer Mundo*, con autores como Vandana Shiva, Arturo Escobar, etc. Del mismo modo, dentro del campo de la economía, tras el informe del Club de Roma, aparecen voces críticas al modelo de crecimiento. Herman Daly, economista norteamericano que recibió el Nobel alternativo en 1996, propone la idea de que es posible una economía estable, con unas condiciones estacionarias de población y capital, el crecimiento 0.

A su vez Serge Latouche, quien aparece como la cara más visible de esta escuela de pensamiento, señala que el decrecimiento implica desaprender, desprenderse de un modo de vida equivocado, incompatible con el planeta. Se trata de buscar nuevas formas de socialización, de organización social y económica. El propósito fundamental al cual apunta el decrecimiento es al abandono del insensato objetivo de crecer por crecer, cuyo motor no es otro que la búsqueda desenfadada de ganancias para los poseedores del capital.

Los posibles caminos del decrecimiento pasan por estrategias y elementos tan diversos como la relocalización de la economía y la producción a escala local y sostenible; la agricultura agroecológica; la desindustrialización; el fin de nuestro modelo de transporte (automóvil, aviones, etc.); el fin del consumismo y de la publicidad; la desurbanización; el salario máximo; la conservación y reutilización; la autoproducción de bienes y servicios; la reducción del tiempo de trabajo; la austeridad; los intercambios no mercantilizados; y un largo etcétera. Por otro lado, las escalas de reflexión e intervención también son múltiples: el movimiento a favor del decrecimiento tiene que trabajar en la articulación de tres niveles de resistencia: el nivel de resistencia individual, la simplicidad voluntaria; el nivel de las alternativas colectivas, que permiten inventar otras formas de vida para generalizarlas; el nivel político, es decir el de los debates y de las decisiones colectivas fundamentales en la definición de la sociedad. (Mosangini, 2007)

La biomímesis

Según Jorge Riechmann, el concepto de biomímesis consiste en «imitar la naturaleza a la hora de reconstruir los sistemas productivos humanos, con el fin de hacerlos

compatibles con la biosfera» y a su entender, a esta estrategia le corresponde un papel clave a la hora de dotar de contenido a la idea más formal de sostenibilidad¹.

La propuesta de biomimesis consiste en generar un entramado de colaboraciones que nos permitan la reconstrucción ecológica de la economía, que persigue imitar el funcionamiento de los ecosistemas. Estaría construida a partir de cinco grandes premisas:

- Vivir del sol como fuente energética.
- Cerrar los ciclos de los materiales.
- No transportar demasiado lejos los materiales.
- Evitar los xenobióticos tales como los COP (Contaminantes Orgánicos Persistentes) o los OMG (Organismos Modificados Genéticamente = transgénicos).
- Respetar la diversidad.

El supuesto central es que estos principios constituyen la esencia de una economía sustentable, siendo tanto o más necesarios que la propia ecoeficiencia. Esto es, una economía conformada por ciclos cerrados de materiales, sin contaminación y sin toxicidad, movidos por energía solar y adaptada a la diversidad local. Es absolutamente evidente, como lo señala Riechmann, que la naturaleza es «la única empresa que nunca ha quebrado en unos 4.000 millones de años» según lo sostiene Frederic Vester, y ella nos proporciona el modelo para una economía sustentable y de alta productividad. En consecuencia es necesario comprender los principios de funcionamiento de la vida en sus diferentes niveles (en particular el nivel de ecosistema), de tal manera que el espacio urbano, industrial y agrario, sea lo más parecido posible al funcionamiento de los ecosistemas naturales.

Estos planteos son convergentes, a mi entender, con la demanda que Arno Naess hizo por una sostenibilidad radical (fuerte, profunda). Para Naess lo que caracteriza y diferencia al movimiento de la ecología profunda es que respeta y asume los siguientes principios:

- Rechaza la imagen del hombre-en-el-medio-ambiente a favor de la imagen relacional de campo total.
- Igualdad biosférica: igualdad del derecho a vivir y a florecer.
- Principios de diversidad y de simbiosis.

⁽¹⁾ Para profundizar en estas ideas se puede ver de RIECHMANN, J. (2000), *Un mundo vulnerable*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 117-118. También de BLOUNT, E., CLARIMÓN, L., CORTÉS, A., RIECHMANN, J. Y ROMANO, D. (coords.). (2003). *Industria como naturaleza. Hacia la producción limpia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Postura anticlasista.
- Combate la contaminación y el agotamiento de los recursos naturales.
- Complejidad-no-complicación.
- Autonomía local y descentralización.

Sumak Kawsay

Desde su propia perspectiva los movimientos indigenistas de Sudamérica enarbolan como propuesta el camino del *Sumak Kawsay*.

Son los mismos indígenas de Bolivia, Ecuador, y Perú, los que ahora proponen un concepto nuevo para entender el relacionamiento del hombre con la naturaleza, con la historia, con la sociedad, con la democracia. Un concepto que propone cerrar las *cesuras* abiertas por el concepto neoliberal del desarrollo y el crecimiento económico. Han propuesto el «*sumak kawsay*», el «buen vivir». Es probable que la academia oficial, sobre todo aquella del norte, sonría condescendiente, en el caso de que logre visibilizar al concepto del buen vivir, y que lo considere como un hecho anecdótico de la política latinoamericana. Sin embargo, es al momento la única alternativa al discurso neoliberal del desarrollo y el crecimiento económico, porque la noción del *sumak kawsay* es la posibilidad de vincular al hombre con la naturaleza desde una visión de respeto, porque es la oportunidad de devolverle la ética a la convivencia humana, porque es necesario un nuevo contrato social en el que puedan convivir la unidad en la diversidad, porque es la oportunidad de oponerse a la violencia del sistema» (Dávalos, 2008.).

Para Dávalos, *Sumak Kawsay*² es expresión de una forma ancestral de ser y estar en el mundo. Este «buen vivir» se vincula con las demandas de *décroissance* de Latouche, de «convivialidad» de Iván Illich, de «ecología profunda» de Arnold Naess.

⁽²⁾ Ver al respecto el libro que reúne los trabajos de especialistas que apoyaron la elaboración de la nueva constitución ecuatoriana. ACOSTA, A. Y E. MARTÍNEZ, E. (comp.) (2008). *Buen vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito: Abya-Yala.

Pero a la vez también recoge las propuestas de descolonización de Aníbal Quijano, de Boaventura de Souza Santos y de Edgardo Lander, entre otros.

El «buen vivir», es otro de los aportes de los pueblos indígenas del Abya Yala, a los pueblos del mundo, y es parte de su largo camino en la lucha por la descolonización de la vida, de la historia, y del futuro. Es probable que el *Sumak Kawsay* sea tan invisibilizado (o lo que es peor, convertido en estudio cultural o estudio de área), como lo fue (y es) el concepto del Estado Plurinacional. Más, en la prosa del mundo, en su signatura de colores variados como el arcoiris, en su tejido con las hebras de la humana condición, esa palabra, esa noción del «buen vivir», ha empezado su recorrido. En los debates sobre la nueva Constitución ecuatoriana, junto a los derechos de la naturaleza y el Estado Plurinacional, ahora se ha propuesto el *Sumak Kawsay* como nuevo deber-ser del Estado Plurinacional y la sociedad intercultural. Es la primera vez que una noción que expresa una práctica de convivencia ancestral respetuosa con la naturaleza, con las sociedades y con los seres humanos, cobra carta de naturalización en el debate político y se inscribe con fuerza en el horizonte de posibilidades humanas. (Dávalos, 2008)

La ética del consumo

Adela Cortina plantea la propuesta de una Ética para el Consumo anclada en la siguiente argumentación siendo los bienes sociales y puestos a nuestra disposición para hacer posible nuestra felicidad, es inmoral que debido al sobreconsumo de unos pocos se genere una situación de carencia de los muchos. Recupera así la idea de Gandhi respecto a que consumir más allá de lo que se necesita es robo.

Cortina señala además que vivimos tiempos de ética intersubjetiva³, pero con una pérdida de la ética intrasubjetiva. Vivimos en la exterioridad porque estamos siempre

⁽³⁾ Adela Cortina argumenta que la ética es intersubjetiva, ella debe desvelar los acuerdos posibles. El problema es ¿qué hacer con las objeciones últimas? Para ello sugiere descubrir los elementos mínimos que estamos compartiendo puesto que en las sociedades pluralistas, como los son las sociedades actuales, se debe ejercer la tolerancia, se debe respetar la razonabilidad de visiones aunque no las compartamos. Hay una intersubjetividad ética común y que para ello la fórmula mágica del pluralismo es compartir unos mínimos de justicia y respetar activamente (promover) unos máximos de felicidad y de sentido.

referidos a la exterioridad y nos es necesario recuperar la dimensión de la interioridad. Se pregunta sobre qué nos llevó a creer que el poseer mercancías es alcanzar la felicidad y nos señala que no pongamos la confianza en lo que no nos da la felicidad. Plantea la urgencia de cambiar las actuales formas de consumo porque son formas de vida insostenibles y que para vivir formas de vida sostenible es imprescindible introducir el principio de la universalización negativa: «no consumas nunca productos cuyo consumo no se puede universalizar sin producir daño a las personas o al medio ambiente». Debemos construir una cultura de la sobriedad y optar por formas de vida que sean universalizables ya que los bienes de la tierra son bienes sociales y los bienes sociales tienen que ser distribuidos. Los bienes de justicia deben ser entregados a todos los seres humanos. La humanidad ha avanzado a reconocer los Derechos Humanos de primera, segunda y tercera generación. Estos son bienes de gratuidad, aquellos que se comparten con quienes son carne de la misma carne porque es necesario compartir la abundancia del corazón. Debemos por consiguiente superar el discurso del contrato y avanzar hacia el discurso de la alianza para transitar como lo señaló Rooti desde la lealtad hacia la justicia.

Cortina señala que es necesaria una ética del consumo anclada en tres escalones básicos:

La igualdad de consumo, entendida como la creación de estilos de vida incluyentes y universalizables; la moderación de consumo compulsivo, y el diseño de un pacto global sobre el consumo que haga posible promover la capacidad de las personas de consumir de forma autónoma, defender sus intereses mediante el diálogo y desarrollar sus proyectos de vida feliz. (Cortina, 2002, p. 304).

El principio de abajamiento

En una perspectiva similar a las antes presentadas Joaquín García Roca nos plantea un nuevo principio al cual denomina de abajamiento. Sostiene que la lógica del capitalismo globalizado produce y ha acentuado las desigualdades entre los países y consagra un mundo único, pero desigual y antagónico, reforzando el poder económico de los ricos y aumentando el número de los empobrecidos, creando así una brecha cada vez más profunda entre países y al interior de cada país. Para enfrentar una sociedad mundial será necesario

el surgimiento de la mundialización cuyo norte y guía será la creación de la única familia humana. Señala que es la solidaridad que se despliega en la piedad ante el otro, en el reconocimiento del otro y en la universalidad para el otro, la energía vital y el paradigma a partir del cual nuestra sociedad puede tomar conciencia de sí misma y buscar con urgencia soluciones. De allí la necesidad de lo que su autor denomina el principio-abajamiento y que posiblemente es su aporte más sustantivo para avanzar hacia una nueva moralidad, requerida imprescindiblemente para enfrentar la actual crisis civilizatoria:

La universalización hace que la solidaridad entre en una nueva fase, caracterizada por el «abajamiento» o, en términos bíblicos, por un cierto anonadamiento. La solidaridad por abajamiento obliga a renunciar al disfrute de algunos derechos e incluso ir en contra de nuestros intereses. La solidaridad exige hoy que los fuertes se abajen con los débiles en contra de sus propios intereses. En el mundo único, desigual y antagónico, no es posible ser solidarios sin quedar afectado radicalmente el propio bienestar, ya que nuestro modo de vida no se puede generalizar a toda la humanidad. Esta solidaridad consiste en organizar todo desde los derechos de los menos-iguales. Se trata de abajarse hacia ellos, ya que no va a ser posible que ellos suban al nivel que hemos alcanzado nosotros» (García Roca, 1998, p. 37).

La necesaria articulación de la economía solidaria y el desarrollo sostenible

Cualquier alternativa de salida que se busque a esta crítica situación necesariamente deberá transitar en torno a dos ejes principales: el desarrollo sostenible y la economía solidaria. ¿Qué implica cada cual y cuáles serían sus elementos constitutivos?

El desarrollo sostenible implica necesariamente un desacoplamiento del esfuerzo en pos del desarrollo de aquel que busca el crecimiento económico. Ha sido ya altamente demostrado⁴ que ambas dimensiones que se potencian mutuamente durante

⁽⁴⁾ Ver la propuesta metodológica de Herman Daly en el Anexo de Daly y Cobb Jr. (1993) y sus aplicaciones en: Daly & Cobb Jr. (1990) para Estados Unidos; Jackson & Marks (1994) para el Reino Unido; Diefenbacher (1994) para Alemania (1994); Obermayr et al. (1994) para Austria; Rosenberg & Oegema (1995), para Holanda; y Castañeda (1999) para Chile.

los períodos iniciales del tránsito hacia la modernidad, alcanzado cierto nivel de expansión económica, tienden a generar efectos no deseados que incluso deterioran los niveles de desarrollo social y cultural alcanzados⁵.

Es posible afirmar que el mundo que hemos construido es el mundo de la desmesura, del exceso, de la exageración. Todo lo contrario de lo que caracteriza la mayor parte de las otras formas de ser o habitar lo humano que se han experimentado a lo largo de la historia de la especie. Nuestro problema civilizatorio tiene relación con las escalas en las cuales transita y se vive la experiencia humana. Hemos ido construyendo dimensiones cada vez más gigantescas, más descomunales y consecuentemente cada vez más difíciles de manejar, administrar y controlar.

Hay aquí un profundo error epistemológico, que es el desconocimiento de las escalas en las cuales nuestra percepción puede desplegarse otorgándole sentido a la experiencia. De no ser así lo que se vive es una presencia ausente. La información está allí: todos los colores, los olores y los sonidos, la majestuosidad del paisaje, el fervor de las muchedumbres, la profundidad del dolor, el contagio de la alegría, la sacralidad del lugar y del momento, pero sus receptores somos seres mutilados, carentes de la emocionalidad y de los sentimientos que nos permitan vivir la experiencia, porque nos hemos automutilado, no de los órganos sensoriales, pero sí de la sensibilidad que nos permite que los datos provistos por nuestros órganos sensoriales adquieran «sentido».

Ese es nuestro problema fundamental como civilización, como especie, como humanidad: operar con escalas, magnitudes, en espacios y a velocidades, que nos hacen imposible digerir, asimilar, incorporar, hacer propias las experiencias vividas. Es vivir una vida de presencia ausente. Estar físicamente allí pero siendo incapaces de experimentar en profundidad, en alcance y proyecciones, las experiencias vividas.

De allí la insensibilidad colectiva hecha manifiesta, no en la manifestación frente a la guerra no deseada⁶ o en la campaña benéfica, sino en la incapacidad para vincular nuestras civilizadas conductas «pequeño burguesas» con los problemas del calentamiento global o del hambre en el Mundo. Somos incapaces de ver como esos problemas tienen su origen en la agregación de pequeñas acciones individuales, en la sumatoria de conductas aparentemente insignificantes cada una en sí misma, pero que multiplicadas por más de seis mil millones de seres humanos se transforman en una tragedia.

⁽⁵⁾ Ver los trabajos de Illich, y también de él y sus seguidores en *Diccionario del Desarrollo*. Asimismo los trabajos de André Gorz, Schumacher y Leopold Kohr.

⁽⁶⁾ Declaro desde ya mi radical y absoluto pacifismo. No hay guerra alguna justificable.

De ser cierto lo antes afirmado pienso que surgen como caminos posibles los siguientes:

- Hacer todos los esfuerzos necesarios y en todos los ámbitos requeridos para recuperar las escalas de sentido.
- Partir por el cambio personal: «si yo cambio, cambia el mundo».
- Continuar con los cambios en las escalas más próximas o cercanas (el cotidiano de nuestro existir: nuestras comunidades naturales, la pareja, el grupo familiar, el lugar de trabajo o estudio, el vecindario, la parroquia o comunidad eclesial, etc.).
- Transitar progresivamente en la medida en que sea posible por cambios en las escalas intermedias (el barrio, el municipio o localidad, la región) hasta llegar a las dimensiones globales.

Es en esta perspectiva en la cual adquieren sentido las nociones de economía solidaria y desarrollo sustentable, ya que ambas no pueden ser entendidas como algo que está afuera y en lo cual yo no tengo algo que hacer. Vamos viendo pues en que consiste este quehacer.

¿Qué nos señala la idea de desarrollo sustentable? Tratando de sintetizar la enorme riqueza de reflexión producida en torno a este concepto, lo diré de la siguiente manera (cual un imperativo kantiano): «debemos heredar a nuestros descendientes al menos la misma riqueza de potencialidades de vivir plenamente la condición humana que nosotros hemos podido vivir». ¿Qué está implícito en esta idea? Una noción de solidaridad intergeneracional (sumatoria de las dos nociones rortyanas: lealtad más justicia, esto es una lealtad ampliada e incluyente). Riechmann (2004, p. 12) señala que sostenibilidad es vivir dentro de los límites de los ecosistemas. «¿Qué quiere decir desarrollo sostenible sino vivir dentro de los límites de la naturaleza con justicia social y con una vida humana plena?»

¿Qué implica esta idea? Que debemos hacer uso de formas de producción, distribución y consumo (están implícitas en ellas las tecnologías respectivas) que no deterioren el medio ambiente natural, que sean amigables y no destructivas del entorno, que no extraigan más allá de la cosecha de los recursos naturales y en el caso de no poder ser así que provean la adecuada sustitución de los recursos utilizados. Lo anterior se traduce necesariamente en evitar todo tipo de derroche, en usar eficientemente todos los bienes disponibles, esto es en perseguir deliberadamente en nuestro consumo ciertos niveles de medida cada vez que sea posible e incluso de frugalidad cuando ello sea necesario.

¿Qué nos señala la idea de una economía solidaria? La necesidad de compatibilizar el interés individual y el bienestar colectivo. Nuestra economía globalizada es una economía de destrucción y de muerte (Hinkelammert, Santos, entre otros), ya que subordina absolutamente el bien común planetario (la lógica de la vida) a los intereses individuales (la lógica del capital), sean éstos de un individuo, de una empresa, o de un gobierno. Podemos diferir respecto a su vitalidad, pero posiblemente la mayoría de nosotros coincidirá en que está profundamente enferma, sino moribunda. Es necesario transitar hacia economías «vivientes» (Korten) o biomiméticas (Riechmann), que son aquellas que imitan las características de los sistemas vivos saludables encontrados en la naturaleza. Resumiendo lo que nos ha aportado la biología al respecto, podemos señalar que tales sistemas son:

- Auto-dirigidos, auto-organizantes y cooperativos.
- Localizados y adaptados al lugar.
- Contenidos y limitados por fronteras permeables.
- Frugales y capaces de compartir.
- Diversos y creativos.

Será necesario además, como lo señala Razeto, que:

La solidaridad se introduzca en la economía misma, y que opere y actúe en las diversas fases del ciclo económico, o sea, en la producción, circulación, consumo y acumulación. Ello implica producir con solidaridad, distribuir con solidaridad, consumir con solidaridad, acumular y desarrollar con solidaridad. Y que se introduzca y comparezca también en la teoría económica, superando una ausencia muy notoria en una disciplina en la cual el concepto de solidaridad pareciera no encajar apropiadamente (1993, p. 15).

Lo que comenzará a surgir es una nueva propuesta de organización social y cultural, la cual está siendo posibilitada por las transformaciones globales que estamos experimentando, y a la vez por los niveles de conciencia que la humanidad está alcanzando. Es un tipo de sociedad sustentable, solidaria y ecológica, quizás ecosocialista. Ésta será una sociedad donde lo que se trabaje preferentemente será la oferta de satisfactores⁷, tanto en calidad como en cantidad, enriqueciendo las formas como damos

⁷⁾ Para profundizar en la noción de satisfactor remito al lector a la publicación *Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro* de M. Max-Neef, A. Elizalde y M. Hopenhayn, Número Especial de Development Dialogue, Fundación Dag Hammarskjöld - CEPAUR, Uppsala, 1986 o a mi libro *Desarrollo Humano y Ética para la Sustentabilidad* (2005) Madrid: PPC.

cuenta de las necesidades humanas. Es importante tener presente que los satisfactores en cuanto son los elementos inmateriales de una cultura no tienen peso entrópico, no generan carga sobre el medio ambiente. Los satisfactores son las formas culturales, son lo más propiamente humano porque es lo que creamos culturalmente.

La concepción de riqueza propia de este tipo de sociedad es la dotación de mayores y mejores satisfactores. La pobreza sería entonces la existencia de satisfactores de menor calidad y en menor cantidad. No podemos olvidar que los bienes son algo, que al igual que los satisfactores, producimos culturalmente, pero el problema de los bienes es que tienen un límite o umbral puesto por su materialidad, que es lo que olvidan quienes confunden crecimiento y desarrollo. Lo que sin embargo no tiene límites, son los satisfactores, las formas mediante las cuales damos cuenta de nuestras necesidades, ellas son las maneras de ser, tener, hacer y estar en el mundo del cual formamos parte, las que por su propia naturaleza son inmateriales, pero a la vez son algo que construimos en la relación con otros seres humanos, esto es en la producción de cultura. Y más aún si hacemos uso de satisfactores sinérgicos pues abrimos espacio al enorme potencial de la creatividad, de la cooperación y de la solidaridad entre los seres humanos.

Pero debemos tener claro asimismo que no basta con la transformación exclusivamente personal que será a la vez condición necesaria para el cambio requerido, también la obtención de los cambios requeridos, como lo sostiene Joaquim Sempere:

No basta con actitudes meramente individuales, como sería una austeridad voluntaria, aunque pretendiera ser ejemplarizante, sino que hace falta intervenir con instrumentos colectivos para introducir cambios en los hábitos, los valores y las prioridades de la sociedad que simplifiquen el metabolismo sacionatural y permitan reducir el impacto humano sobre la biosfera tratando de conservar las mejoras que sea posible conservar con miras a una vida digna y buena. (2007, p. 32).

Conclusiones

La magnitud de la crisis que enfrentamos nos demanda una profunda revolución cultural, que está siendo provocada por la escasez de energía y recursos naturales

y cuyos protagonistas serán nuestros hijos. Dicha revolución, que ya está en marcha, transformará radicalmente muchos de los valores que en el presente son considerados intocables, entre otros:

- El ser-hacer reemplazará al tener como el valor básico de la sociedad.
- El concepto de renovabilidad adquirirá absoluta centralidad en el sistema de valores: cualquier acto humano y tecnológico basado sobre la renovabilidad de materia y energía será éticamente válido.
- Las opciones de producción estarán orientadas por las leyes de la termodinámica.
- Una idea fuerza que reemplazará a la de desarrollo será el concepto de «límites al crecimiento», de equilibrio biofísico (o estado estacionario), e incluso de decrecimiento.
- Las nociones de cuidado, de ahorro, de autolimitación, de ascetismo, de respeto a la sacralidad de toda forma de vida, entre otras similares se instalarán como ideas fuerza en el imaginario colectivo.
- Se buscará alcanzar un estado demográfico estacionario, donde el crecimiento demográfico llegará a ser considerado éticamente inaceptable.
- La orientación de la futura cultura no estará puesta en la búsqueda de mejorar a otros como ha sido hasta ahora, sino que en el esfuerzo por mejorarnos a nosotros mismos.
- El tema de la escala y el principio de subsidiariedad adquirirán absoluta relevancia para encontrar soluciones técnicas, políticas y económicas debido a las «deseconomías energéticas» de las escalas mayores, superada una cierta dimensión o umbral.
- El concepto de dignidad humana se constituirá en el norte orientador de todos los esfuerzos políticos, pues concilia los objetivos de sostenibilidad ambiental con los objetivos distributivos de la equidad social y la democracia participativa, estableciendo una carga diferencial en el esfuerzo que hay que desarrollar para la sostenibilidad en función de referentes de redistribución y líneas de convergencia.

Recuperar la fuerza ética contenida en las palabras como expresión de las aspiraciones humanas, es también una tarea necesaria y liberadora, para confrontar relativismos morales, siempre al servicio de los poderosos. Por lo tanto tenemos que decidir qué tipo de vida queremos vivir. Según creo, habría que estar dispuestos a:

- Compartir más con aquellos que tienen menos.
- Suprimir el consumo de cosas que son altos consumidores de energía.
- Depender menos de los artefactos y más de las fuerzas interiores y los recursos propios.
- Educarnos para disfrutar de una vida más rica, más plena, más atractiva, más placentera.
- Reducir los horarios de trabajo para dedicar más tiempo al ocio creativo.
- Reorientar recursos a la educación y a la investigación.
- Aprender a valorar los inefables que nos rodean y que nos hacen humanos: seres queridos, afectos, paisajes, pensamientos, detalles, recuerdos, lecturas, música y sonidos, etc.
- Lograr un desarrollo más vivible, con más vida familiar, con más vida afectiva, con más contacto con la naturaleza y las maravillas de la existencia.

Transitando por caminos como los sugeridos iremos progresivamente desplazándonos hacia un nuevo tipo de sociedad y de cultura, que se diferencia de la actual sociedad consumista, en la cual se produce un exceso de bienes que nos va embotando tanto desde el punto de vista valorativo como desde el punto de vista emocional. Sociedad que pese a su enorme potencial tecnológico, es absolutamente insostenible en el tiempo, ya que genera niveles tales de entropía ambiental y social, que parece inviable política y psicosocialmente y que incluso nos ha llevado a algunos a denunciar su naturaleza suicida.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, A. Y MARTÍNEZ E. (Comp.) (2008). *Buen vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito: Abya-Yala.
- BERMAN, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- BLOUNT, E., CLARIMÓN, L., CORTÉS A. Y RIECHMANN J. (Coords.) (2003). *Industria como naturaleza. Hacia la producción limpia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- CAIRNCROSS, F. (1993). *Las cuentas de la Tierra: economía verde y rentabilidad medioambiental*. Madrid: Acento Editorial.

- (1996). *Ecología S.A. Hacer negocios respetando el medio ambiente*. Madrid: Eco-España.
- CAROSIO, A. (2008). El consumo en la encrucijada ética. *Utopía y Praxis Latinoamericana (Maracaibo)*, 13 (4), 13-45.
- CORTINA, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- DALY, H. Y COBB, J. (Comp.) (1993). *Para el bien común. Reorientando la economía hacia la comunidad, el ambiente y un futuro sostenible*. México: FCE.
- GARCÍA ROCA, J. (1998). *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones*. Madrid: Ediciones HOAC.
- GISBERT, P. (2007). El decrecimiento, camino hacia la sostenibilidad. *El Ecologista*, 55, Invierno 2007/2008.
- HINKELAMMERT, F. (1989). *La fe de Abraham y el Edipo occidental*. San José de Costa Rica: Editorial DEI.
- (1996). *El Mapa del Emperador. Determinismo, Caos, Sujeto*. San José de Costa Rica: Editorial DEI.
- (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para discusión*. San José de Costa Rica: Editorial Arlekin.
- (2008). Sobre la reconstitución del pensamiento crítico. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana (Santiago de Chile)*, 7 (21), 367-395.
- KORTEN, D. (2002). Globalización y Sustentabilidad: escenario mundial y alternativas después del 11 de septiembre. En *Globalización y Sustentabilidad. Desafíos y alternativas*. Santiago de Chile: Programa Chile Sustentable.
- MAX-NEEF, M., ELIZALDE, A. Y HOPENHAYN, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro*. Número especial de *Development Dialogue (Uppsala)*. Una versión en inglés fue publicada en el Número 1989:1 de *Development Dialogue*.
- NAESS, A. (2007). Los movimientos de la ecología superficial y la ecología profunda: un resumen. *Ambiente y Desarrollo (Santiago de Chile)*, 23 (1), 98-101.
- RAZETO, L. (1993). *Los caminos de la economía de solidaridad*. Santiago de Chile: Vivarium.
- RIECHMANN, J. (2000). *Un mundo vulnerable*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- (2004). *Un adiós para los astronautas. Sobre ecología, límites y la conquista del espacio exterior*. Lanzarote: Fundación César Manrique.
- (2008). Sobre socialidad humana y sostenibilidad. En JORGE RIECHMANN (COORD.), *Cambio social para ecologizar el mundo ¿En qué estamos fallando?* Barcelona: Icaria.

- ROZZI, R. (2007). Ecología superficial y profunda: Filosofía ecológica. *Ambiente y Desarrollo (Santiago de Chile)*, 23 (1), 102-105.
- SACHS, W. (Ed.) (1996). *Diccionario del Desarrollo*. Lima: PRATEC.
- SANTOS, M. (2000). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciencia universal*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- SEMPERE, J. (2007). Sobre suficiencia y vida buena. En M. LINZ, J. RIECHMANN y J. SEMPERE, *Vivir (bien) con menos. Sobre suficiencia y sostenibilidad*. Barcelona: Icaria, 19-31.

Fuentes electrónicas

- DÁVALOS, P. (2008). *El «Sumak Kawsay» («Buen vivir») y las cesuras del desarrollo*. Recuperado el 10 de febrero de 2009, de: <http://www.biodiversidadla.org/content/view/full/40859>
- MOSANGINI, G. (2007). *Decrecimiento y cooperación internacional*. Recuperado el 21 de febrero de 2009, de: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=56547>
- RUIZ MARRERO, C. (2009). *El fin del crecimiento*. ADITAL. *Notícias de América Latina e Caribe*. Recuperado el 15 de febrero de 2009 <http://www.adital.org.br/site/noticia.asp?lang=ES&cod=36949>
- WALLERSTEIN, I. (2008). Ecología y costes de producción capitalista: no hay salida, *Futuros*. *Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable*, 20 (6). Recuperado el 21 de febrero 2009, de: http://www.revistafuturos.info/futuros20/ecologia_capitalismo.htm

Dirección de contacto: Antonio Elizalde. Universidad Bolivariana. Rectorado. C/ Huéfanos, 2917. Santiago de Chile, Chile. E-mail: aelizalde@ubolivariana.c

Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio

New perspectives for a possible future. The millennium goals

José Antonio Caride Gómez

Universidade de Santiago de Compostela. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social. Santiago de Compostela, España.

Resumen

La *Declaración del Milenio*, aprobada el 8 de septiembre de 2000 por los 189 Estados Miembros asistentes a la *Cumbre del Milenio*, convocada por las Naciones Unidas en su sede de Nueva York, concretaría una parte estimable de sus propuestas en la redacción de los ocho *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)* que deberán ser alcanzados –con un total de 18 Metas y cerca de 50 indicadores– en el horizonte temporal del año 2015.

Ninguno de estos objetivos, como reconocieron sus promotores, era nuevo. Prácticamente todos ellos tenían su origen en las Conferencias Mundiales celebradas en los años noventa del pasado siglo, así como en las Declaraciones, Resoluciones o Pactos formalizados a partir de los años centrales del siglo XX, en congruencia con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) y su afán por habilitar escenarios más proclives a la equidad, la justicia o la dignidad de todas las personas, sean cuales sean las circunstancias individuales o colectivas que en ellas concurran.

Con estos propósitos, los *Objetivos* declaran, cuando menos, una doble intencionalidad: de un lado, la voluntad de avanzar en una acción más concertada a favor del desarrollo y del bienestar mundial, coordinando las actuaciones de cada país y las de los Organismos internacionales en tareas que muestren su compromiso con los sectores más pobres de la Tierra, en diálogo con la ciudadanía; de otro, dotando a estas entidades y, en general, a las personas

interesadas, de criterios, procedimientos e indicadores con los que evaluar las políticas que se adopten en cada contexto.

Un empeño complicado, en el que ya hay signos visibles de incumplimiento y fatiga institucional, activados por la profunda crisis financiera –y moral– que sacude al Planeta. Una crisis ante la que Naciones Unidas y la sociedad civil siguen reclamando que se asuman las responsabilidades contraídas en los ODM. La imagen de cualquier desarrollo deseable y sustentable así lo requiere: no sólo en los discursos, también y sobre todo en sus consecuencias prácticas.

Palabras clave: Declaración del Milenio, Objetivos de Desarrollo del Milenio, Derechos Humanos, pobreza, desarrollo sostenible, Naciones Unidas.

Abstract

The Millennium Declaration was adopted at United Nations Headquarters in New York from 6 to 8 September 2000 by all 189 Member States gathered in the Assembly. In this meeting, the drafting of the eight Millennium Development Goals (MDG) revealed a valuable part of UN proposals which should be achieved before 2015, including 18 goals and nearly 50 indicators.

As was recognized by the drivers, none of these objectives was new. Almost all of them had their origin in World Conferences realized in the nineties of the twentieth century, as well as Declarations, Resolutions or Treaties established from the middle years of the twentieth century. Also, according to the Universal Declaration of Human Rights (1948), along with his desire to promote more scenarios to equity, justice and dignity for everybody, whatever their individual or collective circumstances.

For that, the Goals express at least a double purpose. On the one hand, the intention to move into a more concerted action to promote global development and world welfare. This task will be accomplished through the coordination of the actions taken by each country and international organizations, talking with citizens in tasks that show their commitment to the poorest on Earth. And on the other, the need to provide criteria, procedures and indicators for these institutions and persons concerned in order to evaluate the policies adopted in each context.

This is a complicated exercise, which already shows signs of failure and institutional fatigue due to the deep financial and moral crisis that hits the planet. Facing this crisis, United Nations and civil society continue to demand the assumption of the responsibilities established in the MDG. The image of any desirable and sustainable development requires of these regards not only in speeches, but also, and especially, in its practical consequences.

Key words: Millennium Declaration, Millennium Development Goals, Human Rights, poverty, sustainable development, United Nations.

El sentido del Milenio y de sus Objetivos para un mejor desarrollo

Nuestros diccionarios asocian con inequívoca precisión la palabra milenio a un período de 1.000 años. Un tiempo aparentemente inmenso, que el calendario cristiano formalizó en el siglo VI cuando Dionisio el Exiguo ideó el sistema de cómputo temporal actualmente vigente, cuya implantación decisiva tendría lugar finalizando el siglo XIX en pleno auge del colonialismo y las transacciones comerciales. Un tiempo, o más bien una de sus unidades, que a pesar de su relevancia cronométrica no tiene ningún significado en sí mismo, más allá del que le atribuyamos en clave histórica o prospectiva. Esto es: como medida del pasado o como anticipo del futuro, confiando que de él pueda emerger una nueva era.

El advenimiento del Tercer Milenio tuvo mucho de ambas connotaciones. En un primer momento, como uno de los exponentes más visibles de los logros alcanzados en la evolución de la especie humana y de sus efectos civilizatorios; después, como la celebración esperanzada de un cambio de rumbo en nuestros modos de ser y estar en el mundo, afirmado en el deseo de abandonar un siglo terrible –y paradójicamente deslumbrante– para la Humanidad. Un anhelo que, entre muchos otros, Mayor Zaragoza (2000), situaría en la necesidad de transitar hacia *un mundo nuevo*, expresión feliz que daría título a una de sus obras más emblemáticas y comprometidas. Un mundo a construir con los cimientos de una visión humanista, que convoque e integre –sin marginación alguna– a todas las comunidades del Planeta.

Tratando de aunar esfuerzos en esta dirección sería convocada en Nueva York, del 6 al 8 de septiembre de 2000, la *Asamblea del Milenio*, con el objeto de formular y afirmar un proyecto común, destinado a inspirar a las Naciones Unidas en la nueva era. En su seno, la llamada *Cumbre del Milenio* aprobaría –con el apoyo de los Jefes de Estado y de Gobierno asistentes– la Resolución 55/2, conocida como *Declaración del Milenio*, con la intención explícita de contribuir al logro de *un mundo más pacífico, más próspero y más justo*, teniendo en cuenta valores, considerados esenciales para las relaciones internacionales en el siglo XXI, como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la Naturaleza y la responsabilidad común.

Estos valores y, en relación a ellos, los principios éticos que deberían informar los cambios a emprender, se proyectaron –aunque de un modo desigual– en los ocho *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)* vinculados a la *Declaración* aprobada, abarcando diversas problemáticas, desde la reducción a la mitad de la pobreza extrema hasta la detención de la propagación del VIH-SIDA, la consecución de la enseñanza primaria universal, o de una efectiva sostenibilidad medioambiental. Además, establecen

un marco de acción estructurado en metas para ser satisfechas en unos plazos determinados, fijando en el 2015 la fecha límite para alcanzar la mayoría de tales logros, reflejados en indicadores de corte cuantitativo. Desde Naciones Unidas, y tratando de alcanzar estos *Objetivos*, se han impulsado distintas iniciativas, entre las que ocupan un lugar preferente el *Proyecto del Milenio* y la *Campaña del Milenio*.

El *Proyecto del Milenio* responde a un encargo realizado por el entonces Secretario General de la ONU Kofi Annan, con el propósito de preparar un plan de acción concreto para erradicar la pobreza extrema, el hambre y las enfermedades que afectan a millones de personas. En él se articulan grupos de expertos y diferentes foros temáticos que analizan y recomiendan las estrategias orientadas al logro de los *ODM*. Una de sus principales contribuciones se haría efectiva en 2005 a través del Informe de síntesis «Invirtiendo en el desarrollo: un plan práctico para conseguir los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*» (Sachs, 2005).

La *Campaña del Milenio* iniciaría sus actuaciones en octubre del año 2002 bajo el lema *Sin excusas hasta el 2015*. Con ella se pretende movilizar a la sociedad civil y a sus organizaciones para exigir a los líderes mundiales que cumplan el compromiso de erradicar la pobreza extrema en el mundo antes de que expiren los plazos establecidos. Los esfuerzos de la *Campaña* están siendo canalizados fundamentalmente hacia el refuerzo y la consolidación de los *ODM* en la vida cotidiana, con actuaciones de incidencia política, de sensibilización y reivindicación pública de los derechos de las personas más frágiles y vulnerables.

Con estas perspectivas, la construcción de un orden internacional alternativo, trabajando juntos como si se tratase de una verdadera familia de naciones, se postulaba en los primeros años del siglo XXI como un sueño posible. Una oportunidad, se decía, para romper la rutina mediante un esfuerzo compartido, en la reflexión y la acción, según consta en los documentos oficiales del *Milenio*. La tarea debería emprenderse sin dilaciones para que en la próxima década puedan emitirse juicios positivos sobre los resultados conseguidos, justo cuando el tiempo dejará de ser un aliado para convertirse en un enemigo más a batir.

En buena medida ya lo es ahora, cuando después de haber recorrido una parte considerable del trayecto anunciado, muchas de las metas programadas siguen sin estar satisfechas. Incluso a pesar de que el esfuerzo colectivo global revele que está dando sus frutos –como se señala en el último Informe de Naciones Unidas (2008a, p. 4)–, confirmando algunas tendencias: «ha habido importantes progresos en algunos ámbitos de los *ODM*, inclusive en algunas de las regiones con mayores carencias, y se espera alcanzar una serie de metas cuando se cumpla la fecha prevista». Otras, sin

embargo, no ocultan que «hay diversos objetivos y metas que es probable que no se alcancen a menos que se adopten medidas adicionales, reforzadas o correctivas de manera urgente».

Una de las valoraciones más recientes, redactada por el Grupo de Tareas sobre el desfase en el logro de los *ODM* de 2008 –relativo a la alianza mundial para alcanzar tales *Objetivos*– siembra todavía más dudas: si bien se han logrado progresos en varios aspectos, siguen existiendo importantes desfases en el cumplimiento de los compromisos... el debilitamiento de la economía mundial y los fuertes incrementos de los precios de los alimentos y la energía amenazan con invertir algunos de los avances logrados en diversos ámbitos del desarrollo humano (Naciones Unidas, 2008b, p. VII). En la cuenta atrás, se pondrá énfasis en los desfases observados en distintos ámbitos de la ayuda: el comercio, el alivio de la deuda, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, así como a medicamentos esenciales a precios razonables y asequibles.

Con todo, la Agenda de las Naciones Unidas mantiene sus previsiones para la reducción de la pobreza extrema y de otras metas consideradas factibles. En este sentido, el Informe de síntesis presentado en la Reunión de Alto Nivel sobre los *ODM*, celebrada en Nueva York el 25 de septiembre de 2008, no pone en duda que en 2015 podrá alcanzarse su objetivo más primario: ponerle fin a la pobreza. Ello exigirá ser conscientes de que varios de los ocho *ODM* y sus respectivas *Metas* corren peligro de incumplirse si no se redoblan los esfuerzos en los países pobres, con un escenario internacional más favorable para el desarrollo y el incremento del apoyo que deben prestar los países ricos. Como una tarea moral –por lo tanto, no sólo económica, política, estratégica o institucional– que no puede ser aplazada más tiempo.

Nuevos enfoques para un futuro deseable y factible

A mediados de los años noventa del pasado siglo, el Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE redactaba uno de sus pronunciamientos políticos más ambiciosos –y, posiblemente, de mayor alcance estratégico– de cuantos ha venido elaborando en materia de Ayuda al Desarrollo. En el documento original, titulado *Shaping the 21st Century: The Contribution of Development Co-operation* (DAC, 1996), se expresaba el consenso al que los países miembros y las agencias donantes habían llegado en la definición de los

principales objetivos a lograr en materia de cooperación al desarrollo en el siglo XXI, situando sus iniciativas en los «ámbitos del bienestar económico, del desarrollo social y de la sostenibilidad ambiental, con el ánimo de inspirar la política de los donantes, conformándose al tiempo como indicadores aptos para medir el progreso obtenido en términos de desarrollo» (Alonso, 2005, p. 14).

Dando continuidad a otras actuaciones, el documento de la OCDE sentaría las bases de una trayectoria alternativa a los Planes y Programas que se habían experimentado hasta entonces, con una doble connotación: de un lado, la que debería permitir avanzar en un acción más concertada a favor del desarrollo y del bienestar mundial, coordinando los planteamientos de distintos Organismos e Instituciones; de otro, la que supondría dotar a estas entidades y, en general, a las personas y colectivos interesados, de criterios, procedimientos e indicadores con los que evaluar las políticas adoptadas y sus impactos de carácter local, nacional, regional y planetario.

Concretando la voluntad explícita de articular sus esfuerzos, la Secretaría General de Naciones Unidas, el Grupo del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la propia OCDE, trasladarían estas inquietudes al Informe 2000: *Un mundo mejor para todos*. Justificando que el principal desafío a enfrentar es la pobreza en todas sus formas, reconoce la urgencia de fijar –cuantitativamente– siete objetivos principales para reducir sus magnitudes, favoreciendo el logro de un desarrollo sostenible y duradero.

Para 2005 se declarará la intención de «avanzar hacia la igualdad entre los géneros y dar poder a la mujer, eliminando las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria». Mientras que con el horizonte del 2015 se señalan metas orientadas a: reducir a la mitad la proporción de quienes viven en la pobreza extrema; matricular a todos los niños en la escuela primaria; reducir la tasa de mortalidad infantil en dos terceras partes; reducir la mortalidad materna en tres cuartas partes; dar acceso a servicios de salud reproductiva a quienes lo necesiten; y poner en práctica estrategias nacionales de desarrollo sostenible que reviertan la pérdida de recursos ecológicos.

Cada uno de estos objetivos, según los redactores del Informe, podrían y deberían cumplirse, incrementando los esfuerzos con acciones encaminadas a: promover las oportunidades socio-económicas para los países y las personas en situaciones más críticas; dotar a los Estados, a sus instituciones y a las organizaciones cívicas de una mayor capacidad de acción en los procesos de cohesión e inclusión social; aumentar la capacidad de respuesta ante los riesgos que puedan asociarse a las posibles crisis económicas y los factores de vulnerabilidad que afectan a los grupos y a los individuos socialmente desfavorecidos. En estas líneas de acción situaría sus propuestas el Banco

Mundial (2001), a raíz de su Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/2001, tras asumir que en medio de la abundancia y la desigualdad, luchar contra la pobreza constituye el mayor desafío que debe afrontar la Humanidad en los inicios del nuevo siglo.

El marco general en el que han de inscribirse las acciones que se lleven a cabo, contempla dos ámbitos preferentes para los *ODM*: en primer término, implicar con mayor intensidad y decisión a la comunidad internacional en tareas que muestran su compromiso inequívoco «con los sectores más pobres y desvalidos de la tierra, y consigo misma», tal y como afirman en su introducción los máximos representantes de los Organismos promotores, entre ellos Kofi A. Annan (2000, p. 3). En segundo lugar, activar la responsabilidad de cada país en la asunción de sus objetivos particulares de desarrollo, en el diálogo que establezcan con sus ciudadanos. Para ello no podrá observarse a las personas como números y la felicidad como una estadística, pasando por alto los significados más profundos del hambre, la miseria, el abandono, las enfermedades o cualquier otro tipo de riesgos u opresiones.

La búsqueda de una mayor coherencia entre las declaraciones y los hechos, conducirá a una lenta e incontenible resistencia a dejarse gobernar por determinados poderes establecidos y sus insostenibles políticas neoliberales. Contra unos y otras alzarán su voz miles de organizaciones y colectivos reivindicando *otro mundo posible* consecuente con estilos de desarrollo de los que emerja una globalización más humana y menos perversa, iluminada –diría Milton Santos (2000)– por la esperanza de un nuevo universalismo, bueno para todos los pueblos y personas.

Desde enero de 2001, cuando se celebra en Porto Alegre (Brasil) el primer Foro Social Mundial, buena parte de estos impulsos serán encauzados a través de este movimiento de movimientos (Vivas, 2004), constituido en una verdadera asamblea permanente de la Humanidad (Abin et al., 2002) y de las luchas a favor un mundo más justo y pacífico, democrático, equitativo y solidario (Whitaker, 2006). Un Foro en el que se encarna una asamblea de 5.000 millones de personas –diría Ignacio Ramonet, enfatizando la fortaleza de su representatividad–, del que ya se registran ocho ediciones anuales en distintas ciudades y geografías del Planeta (Brasil, India, Venezuela, Kenya). Fraguado en la pluralidad del pensamiento y de una acción generadora de cambios que han de ser útiles y vitales en el presente (Toussaint et al., 2008), el Foro ha contribuido decisivamente a dibujar el futuro de una nueva legalidad cosmopolita, en nombre de los derechos recobrados y de una globalización hecha desde abajo (Sousa Santos, 2007), superadora de las nefastas consecuencias de la globalización impuesta desde arriba.

Aunque cronológicamente antecede al Foro Social Mundial, la Cumbre del Milenio representa –por las coordenadas sociopolíticas e institucionales en las que se enmarca–

la puesta en escena de otra forma de leer las realidades del mundo y sus desafíos, estimables y paradójicos ya en sus mismas esencias. Sólo así se entiende que al tiempo que se admite que en ellos reside la «piedra angular de la política internacional de desarrollo» (Sachs, 2005, p. 3), también se anticipe que hay razones de peso para que se retrase o frustre la consecución de los *Objetivos* declarados.

Más aún: incluso sin que sus redactores encuentren «ninguna explicación que demuestre en todos los casos por qué los *Objetivos* tienen éxito o fracasan», no dudan en identificar cuatro motivos generales relacionados con el previsible atraso en su cumplimiento: en ocasiones, el problema ha de atribuirse a la mala gobernanza en cada país (corrupción, políticas económicas mal orientadas, negación de los derechos humanos); a veces, viene causado por «la trampa de la pobreza», ante la cual ni las economías locales ni las nacionales tienen capacidad para efectuar las inversiones necesarias; otras veces el progreso muestra importantes desequilibrios en un mismo país, contraponiendo los avances de una parte del mismo a los focos de pobreza que persisten en las demás; por último, se da una conjunción interactiva de todos estos factores, «lo que hace que los problemas individuales sean aún más difíciles de resolver» (Ibidem, p. 19).

Lamentablemente, también hay otras circunstancias que predicen una hoja de ruta complicada en el logro de una sociedad más justa y cohesionada, comenzando por la vulneración continuada de los compromisos que la ONU y sus Estados Miembros adquirieron, tras la Segunda Guerra Mundial, en materia de Derechos Humanos. Otras son inherentes a la frustración provocada por la reiterada falta de correspondencia entre lo que se proclama en los discursos y lo que se hace en las prácticas cotidianas.

En un mundo tan imprevisible como el que habitamos, cuando «todavía hay muchos países con dificultad para satisfacer un nivel mínimo de las necesidades de su población, y muchas gentes que viven en la penuria» (Montagut, 2008, pp. 17-18), los ideales y valores que estimulan los Derechos Humanos están muy lejos de traducirse en realidades tangibles, en el respeto a cada persona y a todas las personas. Porque se requieren –añade Montagut– circunstancias y actuaciones que todavía no se satisfacen ni tan siquiera en los Estados Democráticos de Derecho que han aceptado los principios del bienestar y de la calidad de vida como señas principales de su identidad: «unas políticas que redistribuyan la riqueza, atiendan las necesidades de los ciudadanos y hagan que éstos se sientan solidarios con los demás y responsables de sus prójimos. Sin olvidar un tercer elemento, el hecho de que tanto una democracia exigente como una política pública decente necesitan no sólo de la actividad de un gobierno al servicio de la sociedad sino también de una sociedad civil autónoma y participativa».

Con este trasfondo, la *Declaración del Milenio* y sus *Objetivos de Desarrollo* evocan una doble perspectiva de análisis acerca de sus posibilidades y limitaciones: la primera, observa sus enunciados como una vuelta de tuerca más a los fallidos intentos de mejorar la convivencia en cada país y entre todos los pueblos; la segunda, anticipa la oportunidad de situarse –ahora sí– en la senda de una nueva era, propiciando cambios de cierta envergadura en el estado del Planeta y de sus habitantes, a los que pretende hacer co-partícipes de un mismo destino. Ni tanto ni, posiblemente, tan poco.

Quienes interpretan que los compromisos del *Milenio* son continuistas, consideran que sus *Objetivos* carecen de la mínima carga autocrítica que debería aportar un desvelamiento honesto de los males del desarrollo: deterioro ambiental, pobreza, analfabetismo, dependencia, guerra, discriminación, fraude, explotación, etc. Por lo que, aún admitiendo ciertos errores del pasado, poco más podrán hacer que prolongar el tibio empeño de los Organismos gubernamentales contra algunas de sus realidades más duras, sin combatir ni a quienes las provocan ni las causas estructurales que están en su origen. Como diría Ignatieff (2003), asociar el cumplimiento de los Derechos Humanos a lo que es correcto no siempre depara lo que es bueno, por mucho que en aquellos se resuman los valores fundamentales del ser humano, de su calidad de vida o de su pretendido bienestar común.

Preocupaciones de esta naturaleza forman parte de las agendas internacionales de casi todos los Organismos, exhortando a los Estados y a sus gobernantes a implicarse activamente como actores de la cooperación al desarrollo, especialmente en los países más amenazados por la pobreza, la dependencia, las desigualdades o las crisis financieras. Una dinámica en la que –dirá Sanahuja (2005, p. 32)– los objetivos de la lucha contra la pobreza, acostumbran a tener un significado ambiguo: «Por un lado, proporcionan un buen argumento para renovar la legitimidad a la ayuda al desarrollo, hacerla compatible con la liberalización económica y la política exterior de los donantes (...). Al tiempo, también se podría afirmar que (...) eran una respuesta a las demandas de los nuevos movimientos sociales globales contrarios a ese proyecto, y de esta forma, ayudarían a atenuar la resistencia social y política a la globalización». Todo ello sin contar que algunas de las Metas que figuraron en las versiones previas de la Declaración fueron matizadas o suprimidas, derivando en una «agenda a la baja de las necesidades, reclamaciones y luchas de los movimientos y organizaciones sociales locales e internacionales» (Martínez Osés, 2005, p. 107).

Para quienes valoran esperanzadamente los propósitos de cambio emprendidos a partir de la Cumbre del *Milenio*, la aplicación de sus propuestas anuncian una nueva etapa: «un mundo unido por valores comunes que se esfuerza por lograr la paz y

condiciones de vida dignas para todos los hombres, mujeres y niños con renovado empeño», como expresaría –ya en el primer párrafo de su Informe sobre la Aplicación de la *Declaración del Milenio*– Kofi Annan en el periodo de sesiones dedicado al *Seguimiento de los resultados de la Cumbre del Milenio*, celebrado en agosto de 2004. Una afirmación que se retrotrae al compromiso suscrito por los Estados Miembros en la *Declaración del Milenio*, mostrando su decisión de cooperar activamente al logro de un mundo más pacífico, más próspero y más justo, sin «escatimar esfuerzos para liberar a nuestros semejantes, hombre, mujeres y niños, de las condiciones abyectas y deshumanizadoras de la pobreza extrema». En este sentido, el último Informe anual, referido al grado de cumplimiento de los ODM en 2008, mantiene que en ellos están envueltas aspiraciones irrenunciables para el desarrollo del mundo en su totalidad, al representar «valores y derechos universalmente aceptados como la lucha contra el hambre, el derecho a la educación básica, el derecho a la salud responsabilidad frente a las generaciones futuras» (Naciones Unidas, 2008a, p. 3).

Sea cual sea la visión que asumamos, ya nada podrá impedir valorar la *Cumbre* y la *Declaración del Milenio* como un acontecimiento relevante, de un notorio eco mundial, que ha provocado ciertos cambios en los organismos multilaterales, así como en los gobiernos donantes y receptores, otorgándole a los *Objetivos* que la configuran «la naturaleza de un programa de trabajo internacionalmente compartido» (Alonso, 2005, p. 15). Y, con él, una contribución fundamental: trabar una gran alianza a favor de un desarrollo más justo y equitativo, orientado a mejorar las condiciones de vida de las personas más vulnerables (niños, mujeres, pobres, enfermos, etc.) de todo el mundo en la siguiente generación, una vez situado el punto de partida en el año 1990.

Siendo la lucha contra la pobreza el denominador común a los *Objetivos* formulados en la *Declaración del Milenio*, estamos ante uno de los desafíos estructurales más complejos y, a la vez, más complicados de cuantos ha de afrontar la Humanidad respecto de sí misma y de sus pautas civilizatorias; justo cuando ser pobres, o vivir en la pobreza, parecía un destino al que las sociedades modernas habían creído escapar. Pero ni se ha conseguido ni parece que pueda conseguirse sin sacudir las conciencias de la sociedad en sus cimientos, allí donde los pobres generan distintas reacciones o sentimientos: «para algunos desolación moral al ver en esa franja de la población la manifestación directa de la pobreza, la incultura y la irresponsabilidad; mala conciencia para otros, sensibles ante todo a la injusticia que se hace a estas personas en el límite de la supervivencia, a las que se mantiene en condiciones humanamente insostenibles» (Paugam, 2007, p. 219).

De las palabras a los hechos

La *Declaración del Milenio* abarca un número considerable de compromisos cuya finalidad principal se remite a mejorar *la suerte de la humanidad en el nuevo siglo*. En ella se hace evidente que los problemas que deben afrontar los más de 6.000 millones de personas que pueblan la Tierra están estrechamente relacionados entre sí, requiriendo un abordaje complejo y multidimensional por parte de distintos actores y agentes sociales, desde los poderes públicos hasta el sector privado, las instancias gubernamentales y las organizaciones no gubernamentales, las instituciones académicas y culturales, así como todas aquellas personas que se sientan motivadas a ejercer su protagonismo en el logro de una sociedad local-global más justa y equitativa.

La mayoría de los *Objetivos*, tal y como reconocieron sus promotores, no eran nuevos. Prácticamente todos ellos tenían su origen en las Conferencias Mundiales celebradas en los años noventa, así como en el conjunto de Declaraciones, Resoluciones, Pactos, etc. formalizados tras la Segunda Guerra Mundial. Además, buena parte de los Planes de Acción orientados a alcanzar ya habían sido aprobados por los Estados Miembros, a veces a título individual, en ocasiones de forma conjunta –como en la Unión Europea– en el marco de sus propias organizaciones y actuaciones de carácter internacional.

De ahí la necesidad de matizar, desde la propia Secretaría General de la ONU, que el listado de los ODM no merma en modo alguno los acuerdos alcanzados en las Conferencias Mundiales previas. Muy al contrario, «*representan* –tal y como se llega a afirmar en la *Guía General para la aplicación de la Declaración del Milenio*, divulgada en 2001– *una alianza entre los países desarrollados y los países en desarrollo resueltos... a crear en los planos nacional y mundial un entorno propicio al desarrollo y a la eliminación de la pobreza*». Posiblemente sea esta circunstancia la que explique la voluntad de la *Cumbre del Milenio* de establecer prioridades, limitando el número de las *Metas* y *Objetivos* a alcanzar, procurando que más allá de mantenerse estables a lo largo del tiempo puedan ser comunicados a amplias audiencias. Con ambas intenciones, las Naciones Unidas asumirían la necesidad de informar sobre los progresos alcanzados, tanto a nivel nacional como internacional, a través de los Informes Anuales elaborados por la Secretaría de las Naciones Unidas y del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. En los Informes hasta ahora divulgados se aprecia con claridad dónde están las principales brechas en los resultados de la Alianza Mundial para alcanzar los ODM, como pondremos de relieve al presentar algunas de las valoraciones realizadas acerca de sus logros e insuficiencias.

Como hemos señalado, la *Declaración* contiene 8 *Objetivos*, que se diversifican a su vez en 18 *Metas* y casi 50 *Indicadores* con los que se trata de evaluar los progresos –o retrocesos– producidos en el período 1990-2015; y que, en lo fundamental, suponen:

- *Erradicar la pobreza extrema y el hambre*: reducir a la mitad el porcentaje de personas con ingresos menores a un dólar diario; reducir a la mitad el porcentaje de personas que padecen hambre.
- *Lograr la enseñanza primaria universal*: asegurar que todos los niños y niñas completen un ciclo completo de enseñanza primaria.
- *Promover la igualdad entre los géneros, la autonomía y el empoderamiento de las mujeres*: eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferentemente para el año 2005, y en todos los niveles educativos a más tardar para el año 2015.
- *Reducir la mortalidad infantil*: disminuir a dos terceras partes la mortalidad de los niños y niñas menores de cinco años.
- *Mejorar la salud materna*: reducir la mortalidad materna en tres cuartas partes; lograr el acceso universal a la salud reproductiva.
- *Combatir el VIH y SIDA, el paludismo y otras enfermedades*: Detener y revertir el avance del VIH y SIDA; lograr el acceso universal al tratamiento a todos aquellos que lo necesiten; detener y revertir la incidencia del paludismo y otras enfermedades graves.
- *Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente*: Integrar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y programas de cada país e invertir la pérdida de recursos ambientales; reducir a la mitad el número de personas que carezcan de acceso a agua potable y saneamiento; reducir la pérdida de biodiversidad; mejorar la calidad de vida de al menos 100 millones de habitantes de chabolas, para el año 2020.
- *Fomentar una asociación mundial para el desarrollo*: generar un sistema comercial y financiero multilateral abierto, equitativo y no discriminatorio; atender las necesidades especiales de los países menos desarrollados; afrontar de manera general la deuda de países en desarrollo; activar la cooperación con la industria farmacéutica asegurando el acceso a los medicamentos esenciales en los países en desarrollo; favorecer, en cooperación con el sector privado, los beneficios de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En el prólogo del último *Informe* divulgado, al Secretario General Ban Ki-Moon (Naciones Unidas, 2008a, p. 3) no le pasa inadvertida la crítica situación financiera,

social y política derivada la desaceleración económica mundial, por lo que insiste en que:

No se puede permitir que la necesidad de atender estas preocupaciones apremiantes nos aparte de nuestros esfuerzos a largo plazo por alcanzar los objetivos del desarrollo del *Milenio*. Por el contrario, nuestra estrategia debe ser mantenernos concentrados en los objetivos, a medida que afrontamos estos nuevos desafíos. Acaso porque, como ya indicara su predecesor, Kofi Annan, en unas palabras incluidas repetidamente en las Web de Naciones Unidas: «si se deja pasar esta oportunidad, se perderán millones de vidas humanas que podrían haberse salvado, se negarán muchas libertades que podrían haberse conseguido y viviremos en un mundo más peligroso e inestable». El reto está en movilizar los medios disponibles, aún en situación de crisis. De lo contrario, el mundo no gozará nunca de plena seguridad ni dignidad.

Posibilidades y limitaciones: ¿son viables los *Objetivos del Milenio*?

Cualquier valoración sobre las potencialidades o, en sentido contrario, las limitaciones contenidas en los *ODM* obligan tomar como referencia el grado de realización de los planes de acción suscritos en las diferentes Cumbres de Naciones Unidas celebradas en las últimas décadas. Y que, en líneas generales –como recuerda Alonso (2005, pp. 16-17)– han estado caracterizadas por un elevado grado de incumplimiento de lo acordado, con escasos o prácticamente inexistentes resultados prácticos.

Las líneas divisorias entre ricos y pobres están marcadas con gran nitidez en todo el mundo, de tal modo que sean cuales sean los indicadores empleados, tienen trazos muy gruesos: la brecha entre unos y otros no sólo se mantiene sino que se ha incrementado. Y, con ella, otras desigualdades con rostros diversos según el género, la edad, la etnia, la geografía o la formación recibida. Sirva de ejemplo que en el año 2007, las dos personas más ricas del mundo poseían una fortuna superior al PIB combinado de los 45 países más pobres. O que la mitad más pobre de la población posee tan sólo el 1% de los bienes mundiales. Paradójicamente, el mundo de hoy es más rico que nunca y la producción sigue aumentando, pero la distribución de la riqueza es desigual, tanto dentro de los países como entre las grandes regiones. Una situación que desvela en todas sus contradicciones Gurrutxaga (2007, p. 11), al poner de relieve que «el tiempo presente nos enseña que antes se escribía y hablaba del progreso ahora se escribe

y cita la crisis, donde se miraba al mundo con confianza y optimismo se le mira con incertidumbre o recelo; la categoría riesgo alcanza un éxito insospechado entre las corrientes interpretativas de la ciencia social y la desconfianza e inseguridad ganan terreno entre las denominaciones al uso».

No obstante, y aún con estas adversidades, los ODM sugieren la posibilidad de una interpretación dual del itinerario que va desde sus limitaciones hasta sus potencialidades. Un contraste en el que se ha detenido José Antonio Alonso (2005, pp. 16-20), y al que remitimos buena parte de nuestros argumentos. Así, entre las razones que permiten pensar que en esta ocasión hay mayores probabilidades de éxito, cabe mencionar:

- El compromiso compartido, por los diferentes países que suscriben los ODM, de unos mínimos, con los que sentar las bases «para transitar de una cooperación al desarrollo basada en la identificación de necesidades a otra fundamentada en derechos». Aunque sea modestamente, con ellos se hace una contribución importante a la definición de los perfiles de «una suerte de ciudadanía global, todavía en ciernes, que trasciende fronteras y condiciones de las personas». Cabe recordar que algunos de los aspectos destacables de la Agenda del *Milenio* se sitúan en la búsqueda de más paz, seguridad y desarrollo, así como en las condiciones de democracia, justicia e inclusión social que deben fundamentarlas.
- La formulación de las metas que deberán guiar las políticas de desarrollo en términos de *output* o *outcomes*, señalando con ello los resultados alcanzados en los diferentes países, de modo que al tiempo que se ofrece «un marco para la rendición de cuentas de las agencias de desarrollo» se modifica el sistema convencionalmente utilizado en el sistema de medición, centrado en los *input* o *insumos* a cargo del donante, dejando en un segundo plano sus efectos en la población o en los procesos de desarrollo.
- La posibilidad de realizar no sólo análisis longitudinales en cada país, atendiendo a los logros relativos a los distintos *Objetivos*, a sus Metas e Indicadores, sino también de poder establecer análisis comparativos, con todo lo que ello supone –dirá Alonso– de aliento a «los ejercicios de transmisión de experiencias y de mutua emulación, al tiempo que se crea el espíritu de una misión compartida, de un compromiso asumido por todos, que otorga las bases a una más sólida coordinación del esfuerzo internacional».

Complementariamente a estas apreciaciones, el valor que las Organizaciones No Gubernamentales atribuyen a los *Objetivos* radica en el consenso alcanzado por di-

ferentes actores de la comunidad internacional, acerca del desarrollo deseable en el mundo:

Por primera vez las dinámicas económicas, representadas por las instituciones financieras internacionales, y las demandas sociales que encontraron eco en el proceso aglutinado en torno a las cumbres temáticas de Naciones Unidas, acuerdan una especie de agenda de asuntos sociales globales. Además, el hecho de que los *Objetivos* propuestos se hayan concretado en metas concretas a lograr en un tiempo determinado –la mayoría de ellas para el año 2015– ayuda cuando menos a evaluar los avances o la ausencia de los mismos (Martínez Osés, 2005, p. 109).

Más allá de las potencialidades reconocidas en la *Declaración* de los ODM, todo indica que en sus planteamientos anidan, cuando menos, cinco riesgos importantes (Alonso, 2005, pp. 17-20), que adaptamos a nuestra propia argumentación:

- La simplificación que supone centrar los objetivos de un mejor desarrollo sólo en determinados aspectos del mismo (pobreza, salud, nutrición, educación o equidad de género), por muy relevantes que sean. Este enfoque que podrá derivar no sólo en que algunas agencias y gobiernos abandonen áreas de trabajo que son cruciales para los procesos de desarrollo –la redistribución de los recursos, la libertad y capacidad creativa de las personas, o la democratización de la vida pública–, obviando el carácter integral e integrador que debe orientarlos.
- La dificultad que supone acompasar la agenda internacional de los *Objetivos* –elaborada con los indicadores de los países que presentan carencias más extremas– con los niveles específicos de desarrollo en cada uno de los países. En este sentido, aún siendo estimable que tales *Objetivos* definan los mínimos sociales requeridos, no queda garantizado que muchos países –a los que habitualmente situamos en cotas de desarrollo intermedio– se sientan concernidos por determinados logros. Tales *objetivos* corren el riesgo de constituir un capítulo menor de sus preocupaciones, al tratarse:

De países cuyo déficit social básico no viene determinado tanto por las carencias absolutas que padecen sus poblaciones (con ser importantes) cuanto por los profundos niveles de desigualdad vigentes; países que están concernidos más por problemas de gobernabilidad, de legitimidad de sus instituciones y de riesgo y vulnerabilidad externa que por falta de recursos aptos para promover el crecimiento (Ibídem, pp. 18-19).

- La falta de una adecuada relación entre los *inputs*, procesos o actividades que orienten el trabajo de las agencias de desarrollo y los *outcomes* o resultados previstos. Habiéndose generado un *problema de atribución*, no será fácil identificar el vínculo lógico que asocie los esfuerzos realizados con los logros alcanzados. Esta circunstancia tendrá el problema añadido de evaluar los compromisos y actuaciones de cada agente cooperante (entidad, institución, organismo, país, etc.) en sus específicas contribuciones al desarrollo, ya que –fundamentalmente– los *Objetivos*, Metas e Indicadores acordados tan sólo permitirán hacer balances del comportamiento conjunto de la comunidad internacional.
- La imprecisión o escasa solvencia –cuantitativa y cualitativa– que presentan algunos criterios, y los indicadores que los expresan, para una evaluación suficientemente fiable de los *Objetivos*. Este juicio, en los que no tienen una traducción en datos mensurables, incluye entre otros ámbitos de actuación los relacionados con el medio ambiente o la lucha contra determinados males, como el VIH/SIDA. Mientras que en otros ámbitos, como los que se refieren a la mortalidad materna, los indicadores son de baja calidad, no permiten hacer uso de series históricas o tienen serios inconvenientes de validez y fiabilidad.
- El riesgo de interpretar el logro de los *Objetivos* y, consecuentemente, de los esfuerzos que han de hacer los Organismos internacionales, las Entidades convocadas a cooperar y los países Miembros, como una cuestión meramente técnica, «de ampliación de los recursos disponibles». Una imagen simplificada –señala Alonso (Ibidem, pp. 19-20)– a la que han contribuido, puede que inadvertidamente, algunos de los más firmes defensores de la Declaración, distorsionando los compromisos esenciales al mensaje.

En lo que atañe a su viabilidad, todo indica que los *ODM*, contenidos en la *Declaración* y proyectados en *Metas* e *Indicadores* concretos, muestran un panorama ambicioso; puede que, en muchos casos, inalcanzable en los tiempos y niveles de consecución que se han establecido. Porque no se trata tan sólo de lograr un cumplimiento agregado y panorámico de los *Objetivos* en sus balances internacionales, sino de que todos los países y las regiones en las que fueron agrupados los cumplan. De ahí el debate, polémico y controvertido, acerca de su viabilidad no sólo en las áreas *desarrolladas* o en las llamadas *economías de transición*, sino también en las tipificadas como *en desarrollo*.

Ya en la *Declaración del Milenio* y, con posterioridad, en el llamado Consenso de Monterrey (México) de 2002, quedaba clara la responsabilidad diferencial que debería

asumir cada país para su cumplimiento, en convergencia con las políticas de Cooperación al Desarrollo. Por un lado, se entiende que corresponde a cada Estado hacer los máximos esfuerzos que estén a su alcance –incluida una buena gestión de sus asuntos públicos– para lograr una evolución positiva de los siete primeros *Objetivos*. Por otro, que los países ricos han de incrementar sus contribuciones aliviando la deuda, propiciando un acceso equilibrado al comercio internacional y favoreciendo la transferencia de tecnología. La Ayuda Oficial al Desarrollo tendría una concreción cuantitativa en dos metas principales: el destino del 0,7% del PNB para los países en desarrollo y de un 0,15 a un 0,20% para los países menos adelantados. Como han señalado Gimeno y Andrés (2005, p. 61), al igual:

Que se aplican políticas redistributivas en el ámbito nacional, se defiende la necesidad de una actuación de los países ricos que canalice recursos desde las zonas de opulencia hacia las de mayor pobreza, de forma que se compensen las desigualdades de partida que hacen difícil la convergencia en los niveles de bienestar.

Por un desarrollo sostenible: más sombras que luces

Que los países ricos dediquen cuando menos el 0,7% de su PNB en programas de cooperación al desarrollo forma parte de los acuerdos que la Asamblea de Naciones Unidas refrendó en los primeros años setenta, integrando esta meta en sus estrategias internacionales de desarrollo, conminando insistentemente a los países que todavía no han alcanzado esa contribución a que intensifiquen sus esfuerzos, máxime cuando la media de los países de la OCDE –los 23 donantes más grandes del mundo– dista mucho de conseguirlo, mostrando tendencias preocupantes de estancamiento e, incluso, retroceso.

Las últimas evidencias, contenidas en el Informe redactado por el Grupo de Tareas sobre el desfase en el logro de los *ODM* de 2008 (Naciones Unidas, 2008b, pp. 6-7), son contundentes:

Los únicos países que han alcanzado o superado la meta de las Naciones Unidas de dedicar a esta ayuda un 0,7% de su Ingreso Nacional Bruto (INB) son Dinamarca, Luxemburgo, Noruega, los Países Bajos y Suecia. En cambio, la asistencia oficial para el desarrollo expresada como porcentaje del ingreso nacional bruto de las mayores economías desarrolladas sigue siendo insuficiente y, en 2007, se produjeron grandes descensos.

Para Gimeno y Andrés (2005), la dialéctica altruismo *vs.* egoísmo ha llevado a los países ricos a decantarse por este último, aduciendo razones que están muy lejos de acomodarse a los principios de equidad y justicia que suscribieron hace décadas. Con ello no sólo obvian su propia responsabilidad histórica en la situación de pobreza que afecta a los países menos desarrollados, manteniendo abierta la brecha existente entre unos y otros. Además, contravienen las reiteradas recomendaciones que los Organismos internacionales y las Organizaciones de la sociedad civil han hecho para reorientar sus políticas, entre otras –y a pesar de su calculada ambigüedad– las realizadas en el Informe elaborado por el *Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas*, dirigido por Jeffrey Sachs (2005), en el que se urge pasar a la acción inmediatamente si se desean enfrentar con garantías los ODM en el período que resta hasta el 2015.

Los balances realizados ponen de manifiesto la crítica situación existente en este punto, confirmando la dualización a la que ha conducido la tensión riqueza-pobreza en el mundo: por un lado, aquellas regiones que no tendrán especiales dificultades para alcanzar todos o buena parte de los indicadores señalados; por otro, un número muy significativo de países y de grandes áreas sociodemográficas, en las que pasarán muchas décadas para que puedan apreciarse –en las actuales condiciones– señales positivas en su consecución.

La bipolarización socioeconómica y cultural del Planeta también tiene sus escenarios particulares en cada región y país, deparando estructuras de vida completamente distintas para sus habitantes. Sociedades en las que la innovación o las transformaciones son muy difíciles de lograr, al tener que vencer las numerosas resistencias que ofrecen los poderes establecidos. En este contexto, optar por estilos de desarrollo que sean sostenibles y viables no significará tan sólo que se cumplan los porcentajes de la Ayuda Oficial al Desarrollo, o que se incrementen significativamente las iniciativas de cooperación orientadas a una distribución más justa y equitativa de la riqueza del mundo; además, implicará programas y actuaciones que supongan un cambio –en muchos aspectos radical– de las mentalidades y actitudes desde las que pensamos y actuamos en nombre del desarrollo. Las Cumbres Mundiales del Medio Ambiente y el Desarrollo, iniciadas en Estocolmo en 1972, registraron importantes avances conceptuales, programáticos y estratégicos en las celebradas en Río de Janeiro (1992) y Johannesburgo (2002), al señalar la cultura de la sostenibilidad como uno de los principales referentes de los cambios a adoptar, consecuente con las necesidades del presente y los desafíos del futuro, aún a sabiendas «de que lo sostenible admite visiones contrapuestas y enfrentadas» (Benayas y Gutiérrez, 2006, p. 19).

Un desarrollo sostenible que en los *ODM* apela directamente al medio ambiente, señalando que es necesario actuar con prudencia en la gestión y ordenación de todas las especies vivas, así como de todos los recursos naturales, modificando las «actuales pautas insostenibles de producción y consumo en interés de nuestro bienestar futuro y en el de nuestros descendientes». La aplicación de los Protocolos y Convenios sobre la diversidad biológica, la lucha contra el cambio climático, contra la desertificación o la explotación desmesurada de los recursos hídricos, de la pesca y otros bienes marinos, etc. será un componente esencial de la ética que se precisa para abordar un cambio en los actuales modelos de consumo y uso de recursos, para lo que será necesario prestar una mayor atención a la situación de los pobres y establecer un nivel de cooperación mundial sin precedentes, tal y como se admite explícitamente en las Resoluciones de Naciones Unidas vinculadas al cumplimiento de los *ODM*.

Con todo, las cifras que muestran los progresos y, muy a menudo los retrocesos, abruman: más de 1.300 millones de personas viven en la pobreza extrema, 900 millones pasan hambre, 11 millones de niños mueren cada año por enfermedades que se pueden prevenir, medio millón de mujeres fallecen en el parto o por complicaciones en el embarazo, casi 1.000 millones habitan en chabolas, aproximadamente 2.500 millones de personas viven sin servicios de saneamiento mejorados, las emisiones de dióxido de carbono han seguido aumentando, los gastos de asistencia extranjera de los países desarrollados se redujeron por segundo año consecutivo en 2007, las negociaciones internacionales están muy atrasadas y parece probable que ningún resultado llegue a satisfacer las grandes esperanzas iniciales... Tanto que en el Prólogo del último Informe anual elaborado, el propio Secretario General de la ONU, Ban Ki-Moon reconoce que:

se ha perdido tiempo. Hemos desperdiciado oportunidades y afrontamos desafíos adicionales, que hacen más difícil la tarea que tenemos por delante. Ahora es nuestra responsabilidad recuperar el terreno que hemos perdido y encaminar a todos los países, conjunta y firmemente, hacia un mundo más próspero, sostenible y equitativo (Naciones Unidas, 2008a, p. 3).

Es aquí donde queremos situar el protagonismo de la educación, en todas y cada una de sus opciones para educar y educarse con la mirada puesta en una sociedad más amable y habitable, sensible a las necesidades de las personas y a sus expectativas de desarrollo. Propósitos, que hace años que vienen formulándose en nombre de la Educación para la Paz, la Interculturalidad, la Igualdad de Género, la Salud... de la Educación Ambiental, de un adecuado Consumo o de un buen Desarrollo.

Lo hace desde diciembre de 2002 la UNESCO, cuando por encargo de la Asamblea General de Naciones Unidas, en su Resolución 57/254 declaró el Decenio o Década con miras al Desarrollo Sostenible (desde el 1 de enero de 2005 hasta el 31 de diciembre de 2014). Su Plan de Acción Internacional define hasta 15 estrategias de actuación con miras a una educación y a un aprendizaje consecuente con los principios del desarrollo sostenible. Prácticamente ninguno de ellos es ajeno a los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, ya sea en su perspectiva sociocultural, ambiental o económica (Caride, 2006): desde la defensa de los Derechos Humanos hasta el combate de las enfermedades, en condiciones de paz y seguridad, poniendo en valor la igualdad entre los sexos y el entendimiento cultural, afrontando la imprudencia de las agresiones ambientales y todos los males que están en el origen y en los destructivos impactos que causa la pobreza en quienes la sufren.

Nunca, como hasta ahora, la educación se vio envuelta en responsabilidades y compromisos tan explícitos a favor de un desarrollo pretendidamente alternativo. De ahí que tales *Objetivos*, aún en tiempo presente, sean también –al menos en lo más estimable que tratan de augurar– los de cualquier práctica educativa que aspire a transformar la sociedad acomodándola a una perspectiva más integral e integradora de los derechos humanos y de la dignidad de cada persona. Por lo que ha de ser una educación de todos y para todos.

Referencias bibliográficas

- ABIN, C. ET AL. (2002). *Porto Alegre (Foro Social Mundial 2002). Una asamblea de la humanidad*. Barcelona: Icaria.
- ALONSO, J. A. (2005). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Potencialidades y limitaciones. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (Madrid)*, 156, 11-23.
- BANCO MUNDIAL (2001). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/2001. Lucha contra la pobreza*. Madrid: Mundi-Prensa.
- BAUMAN, Z. (2001). *La globalización. consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- BENAYAS, J. Y GUTIÉRREZ, J. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: fundamentos, programas e instrumentos para la Década (2005-2014). *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (I), 17-20.
- CARIDE, J.A. (2006). La educación para el desarrollo sostenible. Realidades y perspectivas ante el Decenio Naciones Unidas-UNESCO (2005-2014) (pp. 113-146). En L. E. ESPINOZA Y V. CABERO (Eds.), *Sociedad y Medio Ambiente*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- GEORGE, S. (2004). *Otro mundo es posible*. Barcelona: Fundación Intermón.
- GIMENO, J.A. Y ANDRÉS, J. M. (2005). La ayuda oficial al desarrollo y los ODM. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (Madrid)*, 156, 59-73.
- GURRUTXAGA, A. (Ed.) (2007). *Retratos del presente: la sociedad del siglo XXI*. Donosti: Universidad del País Vasco.
- IGNATIEFF, M. (2003). *Los derechos humanos como política e idolatría*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ OSÉS, P. J. (2005). Incidencia y sensibilización de las ONGD españolas para alcanzar los ODM. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (Madrid)*, 156, 103-120.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO-Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- MONTAGUT, T. (2008). *Política Social. Una introducción*. Barcelona: Ariel (3ª edición actualizada).
- MORENO, L. (2000). *Ciudadanos precarios: la «última red» de protección social*. Barcelona: Ariel.
- PAUGAM, S. (2007). *Las formas elementales de la pobreza*. Madrid: Alianza Editorial.
- POGGE, TH. (2005). *La pobreza en el mundo y los Derechos Humanos*. Barcelona: Paidós.
- SANAHUJA, J. A. (2005). Seguridad, desarrollo y lucha contra la pobreza tras el 11-S. Los Objetivos del Milenio y la «securitización» de la ayuda. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (Madrid)*, 156, 25-41.
- SANTOS, M. (2000). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciencia universal*. Rio de Janeiro: Record.
- SOUSA SANTOS, B. DE (2007). *El derecho y La globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. Barcelona: Anthropos.

- TOUSSAINT, E. ET AL. (2008). *El futuro Del Foro Social Mundial. Retos y perspectivas después de Nairobi*. Barcelona: Icaria.
- VIVAS, E. (Ed.) (2004). *Mumbai (Foro Social Mundial 2004). Balance y perspectivas de un movimiento de movimientos*. Barcelona: Icaria.
- WHITAKER, CH. (2006). *El desafío del Foro Social Mundial. Un modo de ver*. Barcelona: Icaria.

Fuentes electrónicas

- ANNAN, K.A. et al. (2000). *2000. Un mundo mejor para todos. consecución de los objetivos de desarrollo internacional*. Washington: Communications Development. Recuperado el 20 de febrero de 2009, de:
http://www.paris21.org/betterworld/pdf/bwa_s.pdf
- DEVELOPMENT ASSISTANCE COMMITTEE (1996). *Shaping the 21st Century. The Contribution of Development Co-operation*. Paris: OCDE. Recuperado el 20 de febrero de 2009, de: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/35/2508761.pdf>
- NACIONES UNIDAS (2008a). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2008*. Nueva York, Naciones Unidas. Recuperado el 8 de diciembre de 2008, de: http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2008_SPANISH.pdf
- (2008b). *Resultados de la alianza mundial para alcanzar los objetivos de desarrollo del Milenio*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado el 10 de febrero de 2009, de: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDGGapTFReportSPANISH.pdf>
- SACHS, J. D. (dir.) (2005). *Invirtiendo en el desarrollo. un plan práctico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York: Naciones Unidas - Millenium Project. Recuperado el 25 de enero de 2009, de:
<http://www.unmillenniumproject.org/documents/overviewSpanLowRes.pdf>

Dirección de contacto: José Antonio Caride Gómez. Universidade de Santiago de Compostela. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social. Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n, Campus Sur, 15782, Santiago de Compostela. España. E-mail: joseantonio.caride@usc.es



Desafíos educativos urgentes

Urgent educational challenges

Una situación de emergencia planetaria, a la que debemos y «podemos» hacer frente¹

A planetary emergency situation at which we must and *can* react

Amparo Vilches y Daniel Gil Pérez

Universitat de Valencia. Didáctica de les Ciències Experimentals i Socials, Eu Magisteri (Ausias March). Valencia, España.

Resumen

Nuestro primer propósito es sintetizar las razones que han llevado a la comunidad científica a sostener que estamos viviendo una situación de emergencia planetaria, frente a la que es preciso *y todavía posible* reaccionar para sentar las bases de un futuro sostenible. Nos referiremos así a un conjunto de problemas, estrechamente vinculados y que se potencian mutuamente, como una contaminación pluriforme y sin fronteras, la degradación de todos los ecosistemas terrestres, la pérdida de biodiversidad, el agotamiento y destrucción de recursos fundamentales o la situación de pobreza extrema de miles de millones de seres humanos.

Analizaremos seguidamente sus causas, relacionadas con la apuesta por un crecimiento guiado por una búsqueda de beneficios particulares a corto plazo, que ha ignorado los límites del planeta y ha llegado a exralimitarlos.

En el marco de las medidas que pueden adoptarse para poner fin al proceso de degradación, intentaremos sacar a la luz y debatir los obstáculos que están impidiendo a la ciudadanía y a sus responsables políticos, implicarse seriamente en la tarea vital de construir un futuro sostenible: desde la consideración infundada (pero muy difundida) de que los actuales procesos de degradación son naturales y que la acción humana es irrelevante, hasta dar por sentado que dichos procesos son lineales y, por tanto, lentos y controlables, permitiendo nuestra adaptación a los mismos.

⁽¹⁾ Este artículo ha sido concebido como contribución a la *Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible*, instituida por Naciones Unidas para el periodo 2005-2014 (Ver <http://www.oei.es/decada/>)

Terminaremos haciendo referencia a la necesidad de una [r]evolución para la sostenibilidad, que une los conceptos de revolución y evolución: revolución para señalar la necesidad de cambios profundos en nuestras formas de vida y organización social; evolución para puntualizar que no se pueden esperar tales cambios como fruto de una acción concreta, más o menos acotada en el tiempo, sino que se precisa un movimiento universal de implicación ciudadana que toda la educación –formal y no reglada– debe potenciar.

Palabras clave: cambios antropogénicos, emergencia planetaria, sostenibilidad, desarrollo sostenible, relaciones CTSA (Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente), planteamientos «glocales» (globales y locales), educación ciudadana, [r]evolución para la sostenibilidad.

Abstract

Our first aim in this paper is to synthesize the reasons why the scientific community maintains the assumption that we are immersed in a situation of planetary emergency at which we must *and can* react to make possible a sustainable future. Henceforth, we shall refer to a set of linked problems which influence each other, such as an a very diverse pollution without borders, the loss of biodiversity, the depletion and destruction of natural resources or the extreme poverty of millions of human beings.

We analyze next the causes of such situation, related to a **socio-economic growth guided** by particular interests in the short term which has ignored and exceeded the limits of the planet.

It is within the framework of the steps which can be adopted to end the degradation process that we shall intend to elicit and discuss the obstacles impeding citizens and political leaders to get seriously involved in the essential task of making possible a sustainable future: to believe, for instance, that the nowadays degradation processes are natural and have nothing to do with human actions or that such processes are lineal and, therefore, slow and controllable, allowing then our adaptation.

Finally, we shall refer to the necessity of a [r]evolution for sustainability unifying the concepts of revolution and evolution: revolution to indicate the necessity of deep changes in our ways of life and social organization; evolution to point out the fact that we cannot expect such changes as a result of a particular action, more or less limited in time, and thus being necessary a universal trend of citizens' implication in the construction of a sustainable future which all forms of education must encourage.

Key words: anthropogenic changes, planetary emergency, sustainability, sustainable development, STSE (Science-Technology-Society-Environment) relationships, «glocal» (global & local) approaches, citizens' education, [r]evolution for sustainability.

Introducción

No es posible entender el surgimiento de los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible, ni comprender plenamente su significado, sin abordar con alguna profundidad el proceso de creciente degradación socioambiental. En efecto, todo conocimiento es la respuesta a un problema capaz de concitar el interés de la comunidad científica (Bachelard, 1938); y es la toma de conciencia de una acelerada degradación lo que ha llevado a introducir el concepto de sostenibilidad.

La noción de sostenibilidad surge así por vía negativa, como resultado de los análisis de una situación insostenible que amenaza gravemente el futuro de la humanidad. *Un futuro amenazado* es, precisamente, el título del primer capítulo de *Nuestro futuro común*, el informe de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (CMMAD, 1988) a la que debemos uno de los primeros intentos de introducir el concepto de desarrollo sostenible o sustentable: «El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (CMMAD, 1988, p. 67).

Como vemos, el problema que se plantea es evitar una degradación planetaria que compromete la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades. Surge así una pregunta central: ¿Merece realmente la pena preocuparse por (*y ocuparse de*) algo tan inmenso e inmanejable como el planeta, desviando la atención de cuestiones más próximas y vitales para los seres humanos?

Aunque es lógico que surjan preguntas como ésta, que expresa lógicas reticencias a dejarse arrastrar por temores quizás infundados, cabe afirmar que la comunidad científica se ha pronunciado ya de forma plural y convergente. Podemos mencionar, como ejemplo particularmente destacado, el llamamiento realizado a finales del siglo XX por Jane Lubchenko, presidenta a la sazón de la AAAS (American Association for the Advancement of Science) –la más importante asociación científica a nivel mundial, tanto por el número de miembros como por la cantidad de premios Nobel y científicos de alto nivel que forman parte de la misma– reclamando que el siglo XXI fuera, para la ciencia, el siglo del medio ambiente y que la comunidad científica «reorientara su maquinaria» hacia la resolución de los problemas que amenazan el futuro de la humanidad (Lubchenko, 1998). Este llamamiento se apoyaba en un ingente cúmulo de investigaciones realizadas a lo largo de muchas décadas, desde los trabajos pioneros de George Perkins Marsh (1807-1882) y otros, acerca del impacto de las actividades humanas sobre la naturaleza (Bergandi y Galangau-Quérat, 2008) hasta los realizados

por el IPCC (Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático, www.ipcc.ch/).

Todos estos trabajos han contribuido a justificar que se hable de una situación de auténtica *emergencia planetaria* (Bybee, 1991), fruto de las acciones humanas, lo que ha llevado a la introducción del concepto de *Antropoceno*, como nuevo período geológico, en el que los cambios principales que experimenta el planeta tienen un origen antrópico: «El premio Nobel de Química Paul Crutzen ha apodado a nuestro tiempo como el Antropoceno, una era en que la Tierra está dominada por el ser humano» (Sachs, 2008, p. 101).

Es importante recalcar que, como ha mostrado Naomi Oreskes (2004), tras analizar casi un millar de artículos publicados en revistas científicas acerca del cambio climático, ni un solo artículo científico introduce dudas acerca del carácter antrópico del calentamiento global. En cambio, en un análisis paralelo de artículos publicados en la prensa acerca de la misma temática, más del 50% de dichos artículos expresaban dudas acerca de la realidad del cambio climático o acerca de sus causas.

En otro apartado volveremos a ocuparnos de esta preocupante discrepancia entre las publicaciones científicas y lo que recoge la prensa y, en general, los medios de difusión ordinarios (Gore, 2007). Pero aquí queremos resaltar el acuerdo absoluto existente en la comunidad científica acerca de esta problemática, porque ello constituye un requisito esencial para justificar y orientar la toma de decisiones.

Intentaremos ahora resumir los argumentos científicos que permiten hablar de emergencia planetaria... y también de la necesidad *y posibilidad* de hacerle frente. Hemos de insistir en esta posibilidad porque hablar de problemas graves y preocupantes, como exige el análisis de la actual situación, suele generar actitudes de desánimo que favorecen la inhibición (Hicks y Holden, 1995). Es preciso, pues, señalar desde el comienzo que este estudio de los problemas está al servicio de la búsqueda de soluciones... y que esas soluciones existen y estamos a tiempo de adoptar las medidas necesarias.

¿Cómo comprender que nos enfrentamos a una situación de emergencia planetaria?

Cualquier ciudadana o ciudadano ha oído hablar reiteradamente, en los medios de comunicación, de problemas como la contaminación, el cambio climático, el

agotamiento de recursos fundamentales, la pérdida de biodiversidad, el hambre de millones de personas y un largo etcétera. Sin embargo, este conocimiento no supone que haya comprendido la gravedad de la situación y la necesidad de actuar con urgencia.

Podemos comprender esta aparente incoherencia si analizamos la manera de abordar los problemas en los medios de difusión (e incluso en bastantes trabajos especializados): siguiendo las urgencias del momento, la atención pasa de la destrucción de la capa de ozono al agotamiento del petróleo, para saltar al cambio climático y de ahí a las pandemias, al problema de la falta de agua, o a la pobreza extrema de miles de millones de seres humanos... Cada problema es desplazado por otro y el resultado es que ninguno de ellos es visto como demasiado importante, puesto que siempre hay otro que viene a sustituirlo en el palmarés de las urgencias.

La aparente «competencia» entre los problemas –que se traduce en una mutua neutralización de la atención que concitan– es el fruto de un tratamiento inconexo de cada uno de ellos, sin mostrar su estrecha vinculación como aspectos de una misma problemática que se potencian mutuamente y que deben abordarse, pues, conjuntamente. Se hace necesario por ello recurrir a lo que Joël de Rosnay denominó el *macroscopio* (Rosnay, 1979). La tesis principal desarrollada por Rosnay es que los sistemas complejos que gobiernan nuestras vidas deberían ser contemplados como un todo en vez de tomar sus componentes separadamente. Este estudio holístico es lo que designa metafóricamente como uso del macroscopio, para contraponerlo a los estudios puntuales que, al centrarse en un único aspecto o problema, ignoran sus vinculaciones con otros e imposibilitan su tratamiento. Ello es particularmente importante por lo que se refiere a la problemática de la situación del mundo, porque existe una fuerte tendencia a los planteamientos parciales y al reduccionismo causal, ignorando la estrecha relación de los problemas y la necesidad de abordarlos conjuntamente (Tilbury, 1995; Morin, 2001; Vilches y Gil Pérez, 2003; Novo, 2006; Murga, 2008).

Usar el macroscopio es buscar la vinculación entre los problemas para que no quede oculto ningún aspecto capaz de bloquear el tratamiento del conjunto. Y es también realizar un estudio diacrónico que muestre la evolución de los problemas y permita sacar lecciones de situaciones pasadas similares y concebir posibles soluciones. En suma, para que se cree un clima de implicación generalizada en el tratamiento de la situación de emergencia planetaria, mientras todavía estamos a tiempo, es necesario comprender la gravedad de los cambios que se están produciendo en el conjunto del planeta y hacia dónde conducen y conocer las estrategias para abordar problemas que están estrechamente vinculados y son «*glocales*», es decir, a la vez *locales y globales* (Novo, 2006): unos humos contaminantes, por ejemplo, afectan en primer lugar a

quienes viven en las proximidades de las chimeneas emisoras; pero esos humos se diluyen en la atmósfera común y terminan afectando a todo el planeta. No hay fronteras para esos humos, como no hay fronteras para la radiactividad y otras muchas formas de contaminación. Realzar esto es fundamental porque muestra del *carácter planetario* de los problemas y contribuye a salir al paso del obstáculo que supone estudiar los problemas sólo *localmente* o pensar en medidas exclusivamente locales para resolver problemas de ámbito global.

Con esta perspectiva holística nos referiremos ahora a la problemática medioambiental en la que estamos inmersos.

¿Cuál es la problemática medioambiental a la que nos enfrentamos?

Debemos precisar, de entrada, que consideramos el medio ambiente en su sentido más amplio, que incluye a los propios seres humanos, de acuerdo con la *Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental*, de 1977 que, como señalan Girault y Sauvé (2008, p. 8), «propone un enfoque integral de las realidades ambientales» poniendo en evidencia la estrecha vinculación entre, por ejemplo, desarrollo económico y conservación del medio. Se trata, pues, de un planteamiento coherente con el uso del macroscopio que hemos defendido en el apartado anterior.

Y ¿cuáles son los graves problemas que afectan a la humanidad? Nos referiremos en primer lugar al problema de una *contaminación pluriforme y sin fronteras*, que, como ya hemos señalado, ejemplifica la dimensión planetaria de los problemas. Merece la pena mencionar las distintas formas de contaminación asociadas a la actividad humana: los gases nocivos emitidos por las centrales térmicas, la calefacción o el transporte; los vertidos industriales, urbanos y agrícolas; los residuos radiactivos; los metales pesados; los plásticos; los contaminantes orgánicos permanentes... Y conviene insistir en lo que suele pasar desapercibido o es mal interpretado, como los llamados «accidentes» (hundimiento de petroleros...), que constituyen en realidad «catástrofes anunciadas», o los conflictos bélicos (no hay nada tan contaminante como las guerras, pero extrañamente no suelen ser mencionadas al hablar de contaminación). Y a ello hay que añadir formas de contaminación ignoradas o consideradas erróneamente como «menores»: acústica, lumínica, visual... o la llamada «chatarra espacial», en buena

medida fruto de ensayos de armas espaciales, con miles de objetos desplazándose a enormes velocidades relativas, que ponen en peligro la red de satélites artificiales a través de los cuales se realizan actividades fundamentales en nuestras sociedades (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988; ESA, 2009).

El estudio de las secuelas «glocales» –a la vez locales y globales– de esta contaminación (lluvia ácida, destrucción de la capa de ozono, cambio climático...) nos pone en contacto con el problema del *agotamiento y destrucción de recursos* y ecosistemas (McNeill, 2003; Lynas, 2004), a menudo mencionado como *otro* problema, sin percibir su estrecha vinculación con la contaminación. Cuando se analiza el agotamiento de recursos absolutamente esenciales, como la masa boscosa, el suelo fértil o los recursos hídricos, la vinculación de este problema con la contaminación aparece con toda claridad: la reducción de la masa boscosa, por ejemplo, no es sólo debida a una tala descontrolada, sino que la lluvia ácida juega un papel nada despreciable. Y no debemos olvidar esos recursos fundamentales –pero a menudo ignorados como recursos porque «no cuestan dinero»– que suponen los sumideros (la atmósfera, los mares, el propio suelo) en los que se diluyen y en ocasiones se neutralizan los productos contaminantes fruto de la actividad humana. Se trata de recursos que estamos también perdiendo: los suelos, los océanos, el aire están saturándose de sustancias contaminantes; no podemos, por ejemplo, seguir lanzando CO₂ a la atmósfera incrementando peligrosamente el efecto invernadero.

En definitiva, estudiar la *destrucción* de los recursos nos muestra la estrecha relación entre el problema del agotamiento de muchos recursos y el de la contaminación (responsable de dicha destrucción). Y es posible conectar ahora con otro grave problema, frecuentemente ignorado. Basta preguntarse «¿Dónde se potencian y resultan más graves estas problemáticas de contaminación y agotamiento de recursos?» para que se imponga la referencia al problema de una *urbanización creciente y desordenada* en el que conviene detenerse.

Desafortunadamente, el crecimiento del mundo urbano ha adquirido un carácter desordenado, incontrolado, casi cancerígeno. Si en 1900 sólo un 10% de la población mundial vivía en ciudades, 2007 ha sido el primer año de la historia con más personas viviendo en áreas urbanas que en el campo, según señala el informe de Naciones Unidas *UN-habitat: el estado de las ciudades 2006-2007*, añadiendo que en 2030, si se continua con el actual ritmo de crecimiento, de una población de unos 8.100 millones de habitantes, más de 5.000 vivirán en ciudades.

Los núcleos urbanos, que surgieron hace siglos como centros donde se gestaba la civilización, se han ido transformando en lugares amenazados por la masificación, el

ruido, los desechos, el consumo exacerbado de recursos energéticos, la destrucción de terrenos agrícolas, etc. Puede decirse que las ciudades constituyen hoy el paradigma de la imprevisión y de la especulación, es decir, de la insostenibilidad. ¿Podremos construir un mundo de ciudades medioambiental, social y económicamente viables a largo plazo? Éste es uno de los grandes desafíos a que se enfrenta hoy la humanidad (Worldwatch Institute, 2007).

Nos hemos detenido en el problema que plantea la urbanización para mostrar cómo contaminación, destrucción de recursos y urbanización desordenada se refuerzan mutuamente. Y ello tiene consecuencias de degradación globales –que afectan a todo el planeta, no sólo a las ciudades– en las que es preciso detenerse también.

Podemos comenzar refiriéndonos a la degradación de *todos* los ecosistemas de la Tierra y, de forma especial, al papel que en ello juega el *incremento* del efecto invernadero y el cambio climático que genera (Lynas, 2004). Los informes elaborados para Naciones Unidas por paneles de expertos alertan, año tras año, de un deterioro generalizado de los ecosistemas que califican de devastador. La explotación intensiva, los incendios, la contaminación, la urbanización desordenada..., están destruyendo todos los ecosistemas: bosques, praderas, humedales, playas, arrecifes de coral...

Especial atención merece, como ya hemos señalado, el papel que juega en esta degradación el *incremento del efecto invernadero* y el *cambio climático* que está generando con consecuencias ya visibles (Duarte, 2006; Pearce, 2007; IPCC, 2007): disminución de los glaciares y deshielo de los casquetes polares y del *permafrost*; subida del nivel del mar; destrucción de humedales, bosques de manglares, zonas costeras habitadas; aumento de la frecuencia e intensidad de los fenómenos atmosféricos extremos, como sequías, huracanes, inundaciones, avalanchas de barro, transformación de los océanos en fuentes de dióxido de carbono, modificaciones en las migraciones de aves, alteración de los ritmos vitales de numerosas especies... (Vilches et al., 2008). Insistimos de nuevo, sin embargo, en la necesidad de no limitar la atención en este único problema y no creer que bastaría con reducir las emisiones de CO₂ para haber resuelto la situación de emergencia planetaria.

Igualmente preocupante es la *pérdida de biodiversidad*, contemplada a menudo, una vez más, como *otro* problema inconexo, o presentada en ocasiones como una simple consecuencia del cambio climático. Pero aunque es cierta la vinculación entre ambos hechos (pensemos, por ejemplo, en cómo afecta la elevación de la temperatura a los arrecifes de coral) las causas de la pérdida de biodiversidad son múltiples: estamos envenenando suelos, aguas y aire, haciendo desaparecer con contaminación, plaguicidas, herbicidas, asfalto y cemento, miles de especies a un ritmo que constituye

una *masiva extinción*, un auténtico «ecocidio» (Broszimmer, 2005). Es urgente interrumpir esta destrucción de biodiversidad, como se señala en el Convenio de Naciones Unidas sobre Diversidad Biológica (Convention on Biological Diversity, 2009), que amenaza con arrastrar a la propia especie humana, porque el equilibrio de la biosfera puede derrumbarse si seguimos arrancándole eslabones (Lewin, 1997; Delibes y Delibes, 2005).

Se precisa, en definitiva, como se ha reclamado en la Conferencia Internacional sobre Biodiversidad, un protocolo de protección de la biodiversidad, sin olvidar la *diversidad cultural* que, como señala Ramón Folch (1998), es una dimensión de la biodiversidad aunque en su vertiente sociológica que es el flanco más característico y singular de la especie humana y su destrucción ha de preocuparnos tanto o más que la desaparición de especies vegetales o animales, porque esa diversidad es la garantía de una pluralidad de respuestas a los problemas a los que la humanidad ha de hacer frente. Curiosamente, sin embargo, la pérdida de diversidad cultural es un problema al que no se suele hacer referencia, como si no tuviera que ver con el proceso de degradación o, incluso, como si esa diversidad fuera algo negativo que está generando terribles conflictos. ¿No son, acaso, las particularidades las que enfrentan sectariamente a unos grupos con otros, las causantes de las «limpiezas étnicas», de los rechazos a los inmigrantes...?

Es preciso rechazar contundentemente esa atribución de los conflictos a la diversidad cultural. Son los intentos de *suprimir* la diversidad lo que genera los problemas, cuando se exalta «lo propio» como lo único bueno, lo verdadero, y se mira a los otros como infieles a convertir, naturalmente por la fuerza. O cuando se considera que los otros representan «el mal», la causa de nuestros problemas, y se busca «la solución» en su aplastamiento. *Los enfrentamientos no surgen porque existan particularismos, no son debidos a la diversidad, sino a su rechazo* (Maaluf, 1999).

Un aspecto especialmente grave asociado al proceso de degradación ambiental es la situación de *pobreza extrema* en la que viven miles de millones de seres humanos. Según el Banco Mundial, el total de seres humanos que vive en la pobreza más absoluta, con un dólar al día o menos, ha crecido de 1.200 millones en 1987 a 1.500 en la actualidad y casi la mitad de la humanidad no dispone de dos dólares al día. Pero, como explica el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la pobreza no se define exclusivamente en términos económicos... también significa malnutrición, reducción de la esperanza de vida, falta de acceso a agua potable y condiciones de salubridad, enfermedades, analfabetismo, imposibilidad de acceder a la escuela, a la cultura, a la asistencia sanitaria... Se trata, además, de una relación circular: la de-

gradación ambiental contribuye a la pobreza extrema, pero dicha pobreza empuja a la explotación desordenada e insostenible del entorno para satisfacer a necesidades perentorias.

El resultado último de este proceso de degradación es una *desertización* que crece año a año, aceleradamente, sobre la superficie de la Tierra. Como afirmó Kofi Annan con motivo de la *IV Conferencia de los Estados Parte de la Convención de la ONU contra la Desertización*, nos encontramos frente a «uno de los procesos de degradación ambiental más alarmante del planeta», con pérdidas anuales de miles de millones de dólares, con riesgos para la estabilidad de las sociedades y con enormes tensiones en las zonas secas que aún no han sido degradadas, dado que millones de personas deberán emigrar a otras tierras donde poder sobrevivir.

Como nos muestra este conjunto de problemas, estrechamente vinculados, al que hemos pasado revista muy someramente y sin ánimo exhaustivo, con ayuda del macroscopio, nos encontramos en una situación de auténtica emergencia planetaria y es preciso preguntarse a qué comportamientos, individuales y colectivos podemos atribuir dicha situación. Con otras palabras, se hace necesario, para poder actuar fundamentadamente, profundizar en el uso del macroscopio para averiguar cuáles pueden ser las causas de la situación descrita hasta aquí.

¿Cuáles son las posibles causas de la actual situación?

Conviene señalar, de entrada, que no es fácil ni demasiado importante distinguir entre causas y efectos ya que se trata de una problemática sistémica, en la que los problemas se potencian mutuamente; lo importante es tomar en consideración *todos* los problemas. Hecha esta necesaria aclaración, podemos pasar revista ahora a una nueva serie de problemas estrechamente vinculados al proceso de degradación que hemos resumido en el apartado anterior y que para algunos autores constituyen las causas últimas del mismo.

Nos referiremos, en primer lugar, a la *apuesta por un crecimiento continuo*. Conviene recordar, a este respecto, que desde la segunda mitad del siglo XX se ha producido un crecimiento económico global sin precedentes. Y cabe reconocer que este extraordinario crecimiento produjo importantes avances sociales. Baste señalar que la esperanza de vida en el mundo pasó de 47 años en 1950 a 64 años en 1995. Ésa es una de las razones, sin duda, por la que la mayoría de los responsables políticos,

movimientos sindicales, etc., parecen apostar por la continuación de ese crecimiento. Una mejor dieta alimenticia, por ejemplo, se logró aumentando la producción agrícola, las capturas pesqueras, etc. Ésta y otras mejoras han sido posibles, en definitiva, gracias a un enorme crecimiento económico, pese a estar lejos de haber alcanzado a la mayoría de la población del planeta.

Sabemos, sin embargo, que mientras los indicadores económicos como la producción o la inversión han sido, durante años, sistemáticamente positivos, los indicadores ambientales resultaban cada vez más negativos, mostrando una contaminación sin fronteras y un cambio climático que amenaza la biodiversidad y la propia supervivencia de la especie humana. Y pronto estudios como los de Meadows sobre *Los límites del crecimiento* (Meadows et al., 1972; Meadows, Randers y Meadows, 2006) establecieron la estrecha vinculación entre ambos indicadores. Ésa es la razón de que hoy hablemos de un crecimiento *insostenible*. Como afirma Brown (1998), del mismo modo que un cáncer que crece sin cesar destruye finalmente los sistemas que sustentan su vida al destruir a su huésped, una economía global en continua expansión está destruyendo a su huésped: el ecosistema Tierra.

Este crecimiento económico continuado aparece asociado al problema del *hiperconsumo* de las sociedades «desarrolladas» y de los grupos poderosos de cualquier sociedad, que sigue creciendo como si las capacidades de la Tierra fueran infinitas (WorldWatch Institute, 2004). Baste señalar que los 20 países más ricos del mundo han consumido en el último siglo más naturaleza, es decir, más materia prima y recursos energéticos no renovables, que toda la humanidad a lo largo de su historia y prehistoria (Vilches y Gil, 2003, capítulo 8). Este elevado consumo es estimulado por una publicidad agresiva que se dedica a crear necesidades y a estimular modas efímeras y se traduce en consecuencias gravísimas para el medio ambiente de todos, incluido el de los países más pobres, que apenas consumen.

Pero no se trata, claro está, de demonizar todo consumo sin matizaciones. La escritora sudafricana Nadine Gordimer, Premio Nobel de literatura, que ha actuado de embajadora de buena voluntad del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), puntualiza: «El consumo es necesario para el desarrollo humano cuando amplía la capacidad de la gente y mejora su vida, *sin menoscabo de la vida de los demás*». Y añade: «Mientras para nosotros, los consumidores descontrolados, es necesario consumir menos, para más de 1000 millones de las personas más pobres del mundo aumentar su consumo es cuestión de vida o muerte y un derecho básico» (Gordimer, 1999, pp. 15-16). Conectamos así con el problema del *crecimiento demográfico* como otra de las razones del crecimiento económico y sus consecuencias medioambientales.

Existe una notable resistencia en amplios sectores de la población a aceptar que el crecimiento de la población mundial representa hoy un grave problema (Vilches y Gil, 2003, capítulo 9). Incluso se argumenta frecuentemente que el problema es el contrario, puesto que en los países desarrollados se está produciendo un grave envejecimiento de la población que pone en peligro el sistema de pensiones, etc. Éste es un ejemplo de planteamiento local guiado por intereses particulares a corto plazo, que conduce a conclusiones insostenibles. Conviene por ello proporcionar algunos datos acerca de este crecimiento demográfico que permitan valorar su papel, junto al hiperconsumo de una quinta parte de la humanidad, en el actual crecimiento no sostenible (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988; Ehrlich y Ehrlich, 1994; Sachs, 2008):

- A lo largo del siglo XX la población se ha más que cuadruplicado y sigue creciendo, más allá de la capacidad de carga del planeta. Se puede comprender el absurdo de pensar que la población pueda seguir creciendo indefinidamente, como lo hace ahora, señalando que eso supondría que en menos de 2000 años su masa equivaldría ¡a la de toda la Tierra! (Diamond, 2006). Ello debería bastar para vencer las reticencias de quienes guiados por consideraciones ideológicas consideran incuestionable el «creced y multiplicaros». Pero hay argumentos de tanto peso como esta reducción al absurdo:
- Como mostraron en 1997 los expertos en sostenibilidad, en el marco del llamado Foro de Río, para que la población mundial existente en aquel momento alcanzara un nivel de vida semejante al de los países desarrollados se precisarían los recursos de más de tres Tierras(!). Y desde entonces la población mundial se ha incrementado en más de 700 millones.
- «Incluso si consumieran, en promedio, mucho menos que hoy, los nueve mil millones de hombres y mujeres que poblarán la Tierra hacia el año 2050 la someterán, inevitablemente, a un enorme estrés» (Delibes y Delibes, 2005, p. 106).

En definitiva, el hiperconsumo insolidario y la explosión demográfica impiden satisfacer las necesidades de la mayoría de la población mundial, lo que se traduce en *desequilibrios insostenibles*. Se pueden dar muchos indicadores de esos desequilibrios que no hacen más que crecer:

En 1820, la mayor diferencia entre ricos y pobres –en concreto, entre la economía puntera del mundo de la época, el Reino Unido y la región más pobre del

planeta, África- era de cuatro a uno, en cuanto a la renta per cápita... En 1998, la distancia entre la economía más rica, Estados Unidos, y la región más pobre, África, se había ampliado ya de veinte a uno (Sachs, 2005, p. 62).

Un dato del consumo que impresiona particularmente, y que resume muy bien las desigualdades, es que un niño de un país industrializado va a consumir en toda su vida lo que consumen 50 niños de un país en desarrollo (CMMAD, 1988). Y como señala el PNUD, estos desequilibrios afectan en mayor medida a las mujeres, lo que se relaciona con su desigualdad en cuanto al acceso a la educación, a los recursos productivos y al control de bienes, así como, en ocasiones, a la desigualdad de derechos en el seno de la familia y de la sociedad (Sen, 2000).

Debemos insistir en que estas tremendas desigualdades, es decir, la existencia de una pobreza extrema que afecta a millones de seres humanos, agravada por el proceso de degradación ambiental, contribuye a su vez a la explotación de los ecosistemas hasta dejarlos exhaustos. En resumen, no somos únicamente los consumistas del Norte quienes degradamos el planeta. Los más pobres de los habitantes del Tercer Mundo *se ven obligados*, hoy por hoy, a contribuir a esa destrucción, de la que son las principales y primeras víctimas. Pero esta destrucción afectará cada vez más a todos. El PNUD lo ha expresado con nitidez: el bienestar de cada uno de nosotros también depende, en gran parte, de que exista un nivel de vida mínimo para todos. Una vez más, el uso del macroscopio pone en evidencia la estrecha relación y circularidad de los problemas que caracterizan la situación de emergencia planetaria.

Con palabras de Mayor Zaragoza (1997, p. 30): «El 18% de la humanidad posee el 80% de la riqueza y eso no puede ser. Esta situación desembocará en grandes conflagraciones, en emigraciones masivas y en ocupación de espacios por la fuerza». Conectamos así con el problema de los *conflictos y violencias*, estrechamente ligado a estos desequilibrios insostenibles. No hay duda, en efecto, acerca de que los desequilibrios extremos son insostenibles y provocarán los conflictos y violencias a los que hace referencia Mayor Zaragoza, pero es preciso señalar que, en realidad, las desigualdades extremas *son también* violencia. ¿Qué mayor violencia que dejar morir de hambre a millones de seres humanos, a millones de niños? El *mantenimiento* de la situación de *extrema pobreza* en la que viven tantos millones de seres humanos es un acto de violencia permanente. Una violencia que engendra más violencia, otras formas de violencia, como las guerras, el terrorismo, el crimen organizado, las presiones migratorias (crecientes e imparables, con los dramas que conllevan y los rechazos que generan) o la actividad especuladora de algunas empresas transnacionales que buscan el mayor

beneficio propio a corto plazo, desplazando su actividad allí donde los controles ambientales y los derechos de los trabajadores son más débiles, contribuyendo al deterioro social y a la destrucción del medio ambiente.

Cuando se habla de conflictos bélicos, conviene recordar la enorme y creciente cifra de gasto militar mundial que en 2006 alcanzó un record histórico: ¡1,06 billones de dólares anuales! Una cifra superior a los ingresos globales de la mitad más pobre de la humanidad. Por eso la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (CMMAD, 1988) señaló que el verdadero coste de la carrera armamentista es la pérdida del producto que se hubiera podido obtener con él. Las fábricas de armas, el transporte de esas armas y la explotación de los minerales destinados a su producción, exigen enormes cantidades de energía y de recursos minerales y contribuyen en gran parte a la contaminación y al deterioro del medio ambiente. Y eso afecta muy especialmente –señalaba también la CMMAD– a la investigación científica: medio millón de científicos trabajan en la investigación relacionada con las armas en todo el mundo, inversión que representa alrededor de la mitad de los gastos mundiales totales en investigación y desarrollo. Estos gastos son superiores a todo lo que se invierte con miras a desarrollar tecnologías para contar con nuevas fuentes de energía y combatir la contaminación.

Tras todas estas formas de violencia y comportamientos depredadores aparece siempre la *búsqueda de beneficios particulares a corto plazo*, sin atender a sus consecuencias para los demás ni, en un plazo cada vez más breve, *para nosotros mismos*. Y una vez más hay que insistir en que estas formas de violencia están interconectadas entre sí y con el resto de problemas a los que venimos haciendo referencia: desde el hiperconsumo o la explosión demográfica a la contaminación, que está generando el cambio climático y la degradación de los ecosistemas. Todos se potencian mutuamente y resulta iluso pretender resolver aisladamente cuestiones como el terrorismo, las migraciones incontroladas o el cambio climático. La situación de emergencia planetaria es el resultado de un conjunto de problemas inseparables.

A todo ello debemos añadir una consideración que no suele hacerse, pero que nos parece fundamental para comprender correctamente las acciones correctoras a impulsar: *ninguno de estos comportamientos es nuevo en la historia de la humanidad*, sino que hunde sus raíces en un comportamiento inveterado que ha impregnado las sociedades humanas hasta hoy. Nuestra pauta de actuación más arraigada, históricamente, señala Sachs (2008, p. 87) «ha sido la apropiación de los sistemas naturales de la Tierra en beneficio propio, a menudo con un inmenso coste involuntario para otras especies y para el bienestar a largo plazo de la humanidad en su conjunto». En una fase temprana de su existencia, los humanos empezaron a modificar el paisaje para

hacer recaer sus beneficios en la satisfacción de necesidades humanas a expensas de otras especies:

Hay evidencias de que los seres humanos e incluso de los proto-humanos, utilizaron el fuego para alterar el paisaje con el fin de convertir bosques en praderas y hacer más fácil la caza. Aquellos primeros pasos de nuestra especie auguraban la pauta que nos ha situado ante el reto ecológico del siglo XXI (Sachs, 2008, p. 88).

El carácter depredador de las sociedades humanas pre-modernas sólo se diferenciaba del actual por ser realizado con técnicas transformadoras poco eficaces por el comparativamente escaso número de seres humanos existentes en un mundo prácticamente vacío. La sostenibilidad, pues, no es algo a buscar en el pasado. Como explica Mayor Zaragoza en *Un mundo Nuevo* (Mayor Zaragoza, 2000) la preocupación, surgida recientemente, por la preservación de nuestro planeta es indicio de una auténtica revolución de las mentalidades: aparecida en apenas una o dos generaciones, esta metamorfosis cultural, científica y social rompe con una larga tradición de indiferencia, por no decir de hostilidad. No se trata, pues, de «rescatar» lo perdido, de volver hacia atrás, sino de seguir avanzando, de superar los persistentes obstáculos.

Lo que importa, en cualquier caso, no es si el paradigma de la explotación incontrolada de la naturaleza (incluidos otros seres humanos) tiene su origen en la modernidad como algunos afirman o si es muy anterior y mucho más general, como pensamos otros: lo esencial es que hemos comprendido que dicho paradigma ha de ser sustituido, si queremos evitar el colapso de nuestras civilizaciones. Un colapso cuya posibilidad es algo más que una hipótesis, puesto que se han documentado ya varios ejemplos del mismo (Diamond, 2006).

Diamond ha investigado, efectivamente, el repentino colapso que sufrieron sociedades como la de la Isla de Pascua o la de los Anasazi y ha encontrado patrones de comportamiento que se ajustan a los descritos y que por darse en lugares aislados y de dimensiones reducidas llevaron más rápidamente a la extralimitación, es decir, al crecimiento desmedido de la población, al agotamiento de los recursos, a la degradación ambiental... hasta dar lugar a enfrentamientos que acabaron en genocidios y el colapso de toda forma de organización social. Y, según sus detenidos estudios, la situación actual se aproxima en muchos aspectos a la que precipitó el colapso de aquellas sociedades, por lo que podría conducir al mismo resultado, pero ahora *a escala planetaria*.

Sin embargo, señala Diamond, existe una diferencia fundamental entre la situación actual y la existente en esas sociedades que colapsaron: ahora tenemos conocimientos que nos permiten prever lo que puede suceder *y actuar para evitarlo*. Ésta es la razón por la que podemos referirnos al Antropoceno como una *oportunidad* para modificar patrones de comportamiento milenarios y sentar las bases de un futuro sostenible.

¿Qué podemos hacer?

No corresponde aquí desarrollar cuáles son las medidas para hacer frente a la situación de emergencia planetaria; medidas que pueden agruparse en tecnocientíficas, educativas y políticas y que aparecen recogidas en una amplísima literatura (ver, por ejemplo, las referencias incorporadas y regularmente actualizadas en los *temas de acción clave* de la web: www.oei.es/decada). Pero sí queremos dejar claro que el planteamiento holístico con el que es preciso abordar los problemas, dada su estrecha vinculación, debe estar presente también al pensar en las posibles soluciones: ello supone que debemos tener en cuenta un entramado de medidas que abarque el conjunto de dichos problemas y no caer en el error de pensar que es posible encontrar solución a cada problema «concreto», sea éste el cambio climático, la falta de agua dulce o cualquier otro. Ninguna medida aislada bastaría para resolver ninguno de los problemas; todas ellas son necesarias y deben abordarse conjuntamente, respondiendo a un planteamiento global. Este planteamiento holístico es el que ha dado lugar a los conceptos estructurantes de sostenibilidad, considerado por Bybee (1991) como «la idea central unificadora más necesaria en este momento de la historia de la humanidad», y de desarrollo sostenible (Novo, 2006, capítulo 3).

Antes de terminar queremos llamar la atención sobre un hecho particularmente grave: pese a la abundante información y los reiterados llamamientos de expertos e instituciones mundiales acerca de los graves problemas a los que la humanidad ha de hacer frente, la mayoría de quienes recibimos estos mensajes continuamos sin reaccionar ante ellos (Murga, 2008) y proseguimos nuestras actividades y formas de vida habituales. Cabe concluir, por tanto, que existen serios obstáculos que dificultan los necesarios cambios de actitudes y comportamientos; que dificultan incluso una decidida implicación de los educadores en la formación de una ciudadanía

consciente de la situación de emergencia planetaria y sus causas y preparada para adoptar las medidas necesarias para hacer frente a dicha situación.

Es preciso, pues, sacar a la luz esos obstáculos y estudiar la forma de superarlos para lograr que la atención a la situación de emergencia planetaria, circunscrita hasta muy recientemente a los expertos y a algunos movimientos ecologistas, pase a concitar el interés generalizado y permanente de la ciudadanía. Entre los obstáculos detectados y que es necesario tener presente podemos mencionar (Vilches et al., 2008):

- *Centrarse en el estudio de los problemas sin insistir en que es posible hacerles frente.* Ya hemos hecho referencia a las investigaciones de Hicks y Holden (1995), quienes han constatado que si se comienza a hablar de problemas sin la perspectiva de la posibilidad de hacerles frente, se generan lógicos sentimientos de agobio y desánimo que inducen a la pasividad. Es preciso poner énfasis, *desde el primer momento*, en que es posible actuar, que el estudio de los problemas está al servicio de la búsqueda de soluciones. Y que esas soluciones existen y estamos a tiempo de adoptar las medidas necesarias. Algo que, debemos insistir, responde a la realidad: incluso los estudios que advierten de los peligros más graves, como el *IV Informe del IPCC* (2007), indican que estamos aún a tiempo de adoptar las medidas necesarias para hacer frente a la situación.
- *El síndrome de la rana hervida.* Como ya hemos señalado, la ciudadanía en general (incluidos educadores y responsables políticos) no está respondiendo a los llamamientos fundamentados para hacer frente a la actual situación de emergencia planetaria. Al Gore intenta explicar este comportamiento utilizando la conocida metáfora del «síndrome de la rana hervida» (Gore, 2007) que podemos resumir así: si intentamos introducir una rana en agua muy caliente, da un salto y escapa; pero si la introducimos en agua a temperatura ambiente y procedemos a calentarla lentamente, la rana permanece en el agua hasta morir hervida (¡si no la sacamos antes!). La explicación obvia es que al calentar poco a poco la rana parece no percibir la gravedad de los sucesivos «pequeños» cambios, al tiempo que va insensibilizándose a los mismos, por lo que acaba siendo incapaz de reaccionar. Y la pregunta que cabe formularse es si no estará sucediéndonos lo mismo a los seres humanos. La cuestión estriba, pues, en lograr que la especie humana «salte», antes de sucumbir víctima inconsciente de los «pequeños cambios». Ése es el objetivo central de la *Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible* (2005-2014): contribuir a que

seamos conscientes, cuanto antes, de la gravedad de la situación, sus causas y las medidas que se requiere adoptar (Murga, 2008); porque, aunque se están agotando las posibilidades de evitar un desastre global e irreversible, aún estamos a tiempo de saltar. *Y debemos hacerlo ya.*

- *Los tratamientos reduccionistas, puntuales, locales e inconexos.* Ya nos hemos referido ampliamente a la necesidad de proporcionar una visión holística y dinámica de la situación, que muestre la vinculación entre los problemas y su carácter *glocal*.
- *Dar por sentado que los procesos son lineales y, por tanto, lentos y controlables, permitiendo nuestra adaptación.* Se considera, por ejemplo que un aumento paulatino de la temperatura se traducirá en efectos también paulatinos y moderados que permitirán adaptarse a los mismos. No es preciso, se concluye, comenzar ya a preocuparse. Sin embargo, un aumento de tan solo dos grados podría provocar, por ejemplo, la fusión del *permafrost* del Ártico, provocando cambios drásticos y posiblemente irreversibles (Pearce, 2007). En efecto, si, por ejemplo, el *permafrost* se derritiera, la turba formada por el musgo y líquen congelados se descompondría, liberando cantidades ingentes de metano que incrementarían drásticamente el efecto invernadero haciendo que la temperatura aumentara bruscamente muchos grados.
- *Considerar que los procesos son naturales y que la acción humana es irrelevante.* Las dificultades para comprender la gravedad de la situación y la necesidad de actuar se apoyan, a menudo, en la creencia de que los cambios que están teniendo lugar son algo natural y que la acción humana tiene poco que ver en ellos. ¿Acaso un cambio climático –por ejemplo– no es algo natural, que se ha producido innumerables veces a lo largo de la historia de la Tierra? Se puede salir al paso de las dudas acerca del carácter natural del actual cambio climático con ayuda de los datos obtenidos acerca la variación de la concentración de CO₂ y de temperatura a lo largo de los últimos 400.000 años: durante dicho periodo se han producido repetidas variaciones en la concentración de CO₂ y de la temperatura. Podría pensarse, pues, que eso da la razón a quienes hablan de causas naturales. Sin embargo, desde el inicio de la Revolución industrial hemos asistido a una elevación de la concentración de CO₂ que duplica ya los valores máximos alcanzados en ese largo periodo, lo que supone un cambio radical, muy alejado de los procesos naturales: tras décadas de estudios, hoy no parece haber duda alguna entre los expertos acerca de que las actividades humanas están cambiando el clima del planeta. Ésta

ha sido, precisamente, la conclusión de los Informes de Evaluación del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC). Pero, como ya hemos señalado, no se trata únicamente del cambio climático, sino de un *cambio global* (Duarte, 2006) que incluye un conjunto de problemas relacionados a los que nos hemos venido refiriendo: una contaminación pluriforme y sin fronteras, el crecimiento explosivo de la población (una cuarta parte de la cual vive en una pobreza extrema), agotamiento de recursos, procesos acelerados de una urbanización desordenada, degradación de *todos* los ecosistemas, pérdida acelerada de biodiversidad, etc. Y somos nosotros, los seres humanos, los responsables y, sobre todo, los únicos que podemos evitar que prosiga una degradación que ya es una seria realidad.

- *La difusión dada a planteamientos negacionistas sin fundamento.* Ya hemos señalado la preocupante discrepancia entre las publicaciones científicas y lo que recogen los medios de difusión acerca de problemas como el cambio climático (Oreskes, 2004), que presentan en plan de igualdad las conclusiones de miles de trabajos científicos convergentes y las opiniones carentes de fundamento de unos pocos negacionistas. Ello se traduce en lógicas dudas de la ciudadanía que dificultan su implicación. Se hace necesario, pues, proceder a distinguir lo que constituye el consenso de la comunidad científica de opiniones gratuitas que responden, a menudo, a intereses particulares a corto plazo.

Por razones de espacio no proseguiremos este análisis de los obstáculos que hemos de tener presente para lograr la implicación ciudadana en la construcción de un futuro sostenible (Vilches et al., 2008) y terminaremos haciendo referencia a la necesidad de una difícil –pero necesaria y *posible*– [r]evolución para la sostenibilidad. En efecto, sería iluso pensar que el logro de sociedades sostenibles es una tarea simple. Se precisan cambios profundos que explican el uso de expresiones como «revolución energética», «revolución del cambio climático», etc. Mayor Zaragoza (2000) insiste en la necesidad de una profunda revolución cultural y la ONG Greenpeace ha acuñado la expresión *[r]evolución por la sostenibilidad*, que nos parece particularmente acertada al unir los conceptos de revolución y evolución: revolución para señalar la necesidad de cambios profundos en nuestras formas de vida y organización social; evolución para puntualizar que no se pueden esperar tales cambios como fruto de una acción concreta, más o menos acotada en el tiempo. Dicha [r]evolución por un futuro sostenible exige de todos los actores sociales *romper* con:

- Planteamientos puramente locales y a corto plazo, porque los problemas sólo tienen solución si se tiene en cuenta su dimensión glocal;
- La indiferencia hacia un ambiente considerado inmutable, insensible a nuestras «pequeñas» acciones; esto es algo que podía considerarse válido mientras los seres humanos éramos unos pocos millones, pero ha dejado de serlo con más de 6.700 millones;
- La ignorancia de la propia responsabilidad: lo que cada cual hace –o deja de hacer– como consumidor, profesional y ciudadano tiene importancia;
- La búsqueda de soluciones contra otros: hoy ha dejado de ser posible labrar un futuro para «los nuestros» a costa de otros; los desequilibrios no son sostenibles.

Esta [r]evolución, repetimos, no es fácil, pero es necesaria *y es todavía posible...* si somos capaces de impulsar *ya* un movimiento universal de implicación ciudadana para contribuir al logro de la sostenibilidad, indisolublemente asociado a la universalización y ampliación de los derechos humanos. El Antropoceno dejará de verse así como expresión de degradación antrópica y se convertirá en una nueva era que sienta las bases de un futuro sostenible. Éste es hoy nuestro principal reto.

Referencias bibliográficas

- BACHELARD, G. (1938). *La Formation de L'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- BERGANDI, D. Y GALANGAU-QUÉRAT, F. (2008). Le Développement durable. Les racines environnementalistes d'un paradigme. *Aster*, 46, 31-44.
- BROSIMMER, F.J. (2005). *Ecocidio. Breve historia de la extinción en masa de las especies*. Pamplona: Laetoli.
- BROWN, L. R. (1998). *El futuro del crecimiento*. En THE WORLDWATCH INSTITUTE, La situación del mundo 1998. Barcelona: Icaria.
- BYBEE, R. (1991). Planet Earth in Crisis: How Should Science Educators Respond? *The American Biology Teacher*, 53(3), 146-153.
- COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (1988). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza.
- DELIBES, M. Y DELIBES DE CASTRO, M. (2005). *La Tierra berida. ¿Qué mundo beredarán nuestros hijos?* Barcelona: Destino.

- DIAMOND, J. (2006). *Colapso*. Barcelona: Debate.
- DUARTE, C. (coord.) (2006). *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. Madrid: CSIC.
- EHRlich, P. R. Y EHRlich, A. H. (1994). *La explosión demográfica. El principal problema ecológico*. Barcelona: Salvat.
- FOLCH, R. (1998). *Ambiente, emoción y ética*. Barcelona: Ariel.
- GIRAULT, Y. Y SAUVE, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Aster*, 46, 7-30.
- GORDMIER, N. (1999). Hacia una sociedad con valor añadido. *El País*, 21 de febrero (15-16).
- GORE, A. (2007). *Una verdad incómoda*. Barcelona: Gedisa.
- HICKS, D. Y HOLDEN, C. (1995). Exploring the Future. A Missing Dimension in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 1(2), 185-193.
- LEWIN, R. (1997). *La sexta extinción*. Barcelona: Tusquets.
- LUBCHENKO, J. (1998). Entering the Century of the Environment: A New Social Contract for Science. *Science*, (279), 5350, 491-497.
- LYNAS, M. (2004). *Marea alta. Noticia de un mundo que se calienta y cómo nos afectan los cambios climáticos*. Barcelona: RBA.
- MAALUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1997). Entrevista realizada por González E. *El País*, 22 de Junio (30).
- (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO/Círculo de lectores.
- MCNEILL, J. R. (2003). *Algo nuevo bajo el Sol*. Madrid: Alianza.
- MEADOWS, D. H., MEADOWS, D. L., RANDERS, J. Y BEHRENS, W. (1972). *Los límites del crecimiento*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- MEADOWS, D. H., RANDERS, J. Y MEADOWS, D. L. (2006). *Los límites del crecimiento 30 años después*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- MORIN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- MURGA, M. A. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 327-344.
- NOVO, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO/Pearson (Capítulo 3).
- ORESKEs, N. (2004). The Scientific Consensus on Climate Change. *Science*, (306), 5702, 1.686.

- PEARCE, F. (2007). *La última generación*. Benasque (Huesca): Barrabes Editorial.
- ROSNAY, J. (1979). *The Macroscope*. New York: Harper & Row.
- SACHS, J. (2005). *El fin de la pobreza. Cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Barcelona: Debate.
- (2008). *Economía para un planeta abarrotado*. Barcelona: Debate.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- TILBURY, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining de new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- VILCHES, A. Y GIL PÉREZ, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press.
- VILCHES, A., GIL PÉREZ, D., TOSCANO, J. C. Y MACÍAS, O. (2008). Obstáculos que pueden estar impidiendo la implicación de la ciudadanía y, en particular, de los educadores, en la construcción de un futuro sostenible. Formas de superarlos. *CTS. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(4), 139-172.
- WORLDWATCH INSTITUTE (2004). *State of the World 2004. Special Focus: The Consumer Society*. New York: W.W. Norton.
- (2007). *State of the World 2007: Our urban Future*. New York: W.W. Norton.

Fuentes Electrónicas

- ESA, European Space Agency (2009). Recuperado el 13 de febrero de 2009, de: http://www.esa.int/SPECIALS/ESOC/SEM2VM5NDF_mg_1.html
- Convention on Biological Diversity (2009). Recuperado el 15 de febrero de 2009, de: <http://www.cbd.int/biosafety/background.shtml>
- IPCC (2007). Informe de Síntesis. Recuperado el 14 de febrero de 2009, de: http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/syr/ar4_syr_sp.pdf.
- OEI, Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: www.oei.es/decada
- VILCHES, A., GIL PÉREZ, D., TOSCANO, J. C. Y MACÍAS, O. (2008). Cambio climático: una innegable y preocupante realidad OEI. Recuperado el 14 de febrero de 2009, de: <http://www.oei.es/decada/accion17.htm>

Dirección de contacto: Amparo Vilches, Universitat de València. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. E-mail: Amparo.Vilches@uv.es.

Migraciones, sostenibilidad y educación

Migration, sustainability and education

Miguel A. Santos Rego

Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social. Santiago de Compostela, España.

Resumen

Este artículo trata de contribuir a paliar el déficit de estudios existente en las ciencias sociales acerca de la estratégica asociación entre educación, migraciones y sostenibilidad. Descartando cualquier identificación apriorística con paradigma o modelo alguno en torno al examen de las migraciones, y despejando al *desarrollo sostenible* de su connotación exclusivamente ecológica y medioambiental, lo que proponemos es una teoría y una práctica de la educación intercultural en la que situar una acción equilibradora entre conocimiento, equidad social, y aprendizaje. Se trata, fundamentalmente, de señalar los ejes de un análisis que, en la perspectiva del Autor, conduce necesariamente a una respuesta basada en la pertinencia de un desarrollo educativo intercultural como clave de sostenibilidad en nuestras sociedades, a gestionar tanto desde la escuela como desde la comunidad (ámbito local). Antes, y a esos efectos, se revisa el auge de las migraciones en el marco de una globalización asimétrica, se resume su controvertida relación con el desarrollo sostenible, y se reflexiona sobre determinados aportes de la educación a la comprensión del fenómeno migratorio en términos de sostenibilidad. Se solicita, finalmente y a modo de conclusión, una mayor simetría entre sostenibilidad y proyectos de educación intercultural. Lo que debe hacerse es redoblar el esfuerzo por elevar la conciencia del mundo sobre lo que significa la sostenibilidad y la interculturalidad para el futuro de nuestros hijos y de las generaciones venideras. Ambas cuestiones están ineluctablemente unidas. Por ello urge que la educación y los educadores influyamos en las decisiones y en las acciones que permitan girar a tiempo y evitar el colapso.

Palabras clave: educación intercultural, migraciones, sostenibilidad, aprendizaje, inclusión, cohesión social.

Abstract

This article aims to help alleviate the shortage of studies carried out in Social Sciences on the strategic association between education, migration and sustainability. Starting from the rejection of any prior identification with a paradigm or model regarding the study of the migration phenomenon, as well as omitting the exclusively ecological and environmental connotation attached to *sustainable development*, we suggest an intercultural education theory along with a training program with a harmonizing activity between knowledge, social equity and learning. We basically try to point out the goals of an analysis which, from the author's perspective, leads necessarily to a response based on the relevance of an intercultural educational development as a sustainability key in our society which should be managed both by school and community (local administration). Before, and to this end, we assess the migration increment in a context of asymmetrical globalization, summarize its controversial connection with sustainable development and reflect on the particular contributions provided by education to understand the migration phenomenon in terms of sustainability. Finally, and to sum up, a greater symmetry between sustainability and intercultural education projects is demanded. What should be done is to redouble the effort in order to increase awareness worldwide about what sustainability and interculturality mean for the future of our children and the coming generations. These two issues are inevitably linked. Therefore, it is compulsory for education and educators to influence timely decisions and actions in order to take new turns and avoid undergoing any failure.

Key words: intercultural education, migrations, sustainability, learning, inclusion, social cohesion.

Introducción

El tema objeto de análisis en este artículo implica una sutil y, desde luego, ambiciosa triangulación cognitiva de dilatados márgenes y más amplio recorrido del que, aquí y ahora, es posible realizar. La ocasión, sin embargo, se muestra propicia para intentar arrojar luz sobre algunas claves de una trama epistémica que a todos nos concierne.

Los vínculos entre las migraciones, el desarrollo sostenible y la educación son, en gran medida, más sinuosos que meridianos, y tampoco se pueden aducir desde esquemas o moldes de interpretación establecidos pues sus trazos relacionales presentan características singulares, en función del contexto, de la dualidad referencial en el campo de las migraciones y, naturalmente, del enfoque que se privilegie a la hora de

situar en perspectiva global o local la reciprocidad de sus efectos y consecuencias. No obstante, debido, precisamente, a la porosidad de los cauces que los entrelazan, se hace más necesario su pragmático escrutinio, especialmente cuando organismos internacionales y comunidad científica solicitan políticas a la altura de los retos que las migraciones y la sostenibilidad plantean a la educación.

Para ir mostrando el sesgo conceptual que nos anima, intelectual y pedagógicamente hablando, lo mejor será una advertencia de conjunto. Descartando cualquier identificación apriorística con paradigma o modelo alguno en torno al examen de las migraciones, y despejando al «desarrollo sostenible»¹ de su connotación exclusivamente ecológica y medioambiental, lo que proponemos es un marco de comprensión asociado a una teoría y a una práctica de la educación intercultural al que poder remitir coherentes dosis de reflexión para una acción en la que hemos de procurar cierto equilibrio entre (re)conocimiento, equidad social y aprendizaje.

No es edificante un pensamiento que limita o restringe las posibilidades del desarrollo a los simples indicadores consumistas. La economía importa, sin duda, pero no extrañada de variables sociales, ambientales y culturales que condicionan estilos y calidad de vida de la gente (cfr. Carbó, 2008). En estos momentos, reconocimiento cultural y autonomía local están contribuyendo a redefinir los conflictos sobre el medio ambiente, más allá de la economía y la ecología. La sostenibilidad llama, pues, a una educación que no repela los supuestos más nítidos de la complejidad en una sociedad étnica y culturalmente diversa, cuyo lenguaje formativo combina mención de competencias con dominio de contenidos discretos.

Por lo tanto, creemos que ha llegado el momento de conceder a la interculturalidad el oportuno valor de su proyección estratégica, y no sólo axiológica, cuando más precisamos una educación capaz de mejorar la gestión de las migraciones y de acelerar su contribución a la sostenibilidad en un mundo donde la desmesura del crecimiento debe dejar paso a la esperanza del desarrollo. Bajo el principio, admitiendo la visión de Amartya Sen (1999), de un escrupuloso respeto a las libertades básicas, también convertidas en un referente evaluador del mismo desarrollo. Junto a otros referidos a mínimos de equidad social y cuidado de las capacidades humanas que dan auténtico fuelle y sentido a la sostenibilidad (ver también Luke, 2008).

⁽¹⁾ De la ambigüedad ideológica que encierra el mismo término se ha hecho eco García (2005), para el que *desarrollo* sería la reafirmación, el recordatorio de que el camino seguido ha sido acertado; y *sostenible* la promesa de un futuro sin restricciones ni decadencias.

Nuestra perspectiva intenta ser teórica pero, sobre todo, pragmática, lo cual significa ayudar a pensar vías de acción y programas de intervención en la órbita social, cultural y educativa. Que no se encuentren en esta contribución grandes reflexiones de orden ético o moral en torno a las migraciones, la sostenibilidad o el discurso más propio de la educación intercultural no implica en absoluto su desatención por quien firma, sino el simple respeto a la distribución sugerida de los tópicos y al integral aprovechamiento del espacio amablemente concedido para la ocasión.

Lo que defendemos en este artículo es bien sencillo y complejo a la vez. Si como reiteradamente proponen las más conspicuas mentes de la economía (incluidos algunos Premios Nobel), una crisis económica es la mejor coyuntura para recordar los beneficios que (tiempo por medio) trae consigo la inversión en educación, entonces tampoco deberíamos olvidar las razones que en estos tiempos (gestión de la diversidad cultural, transnacionalización,...) hacen de la educación intercultural un adecuado recurso estratégico en pos de la sostenibilidad y de la equidad, ya en un plano doméstico o en el que se marcan, de un modo más cosmopolita, las cartas de las relaciones internacionales.

Migraciones y Globalización Asimétrica

La conexión entre los flujos migratorios y el fenómeno de la globalización es harto (re)conocida en este tiempo de desasosiego e incertidumbre. Claro está que antes de que la gramática globalizadora afectara prácticamente a toda etiología de los asuntos sociales tales flujos ya habían marcado sustancialmente el rumbo demográfico, social y cultural de no pocas zonas del planeta, algunas de las cuales no se pueden entender al margen de esa influencia. Tal vez la diferencia venga dada por el hecho de que nunca como en estos tiempos de globalización se han dado condiciones tan propicias (pobreza, violencia, deterioro medioambiental, cambio climático, cambios políticos, tecnología, transporte,...) para tamaño auge de las decisiones migratorias.

No hemos de olvidar que la inmigración ha estado y sigue estando presente en la formación y reconfiguración de sociedades y Estados. Un mínimo conocimiento de la historia de los pueblos así lo atestigua, con todas sus consecuencias en la dialéctica de sus procesos identitarios y en la arquitectura de su convivencia. Sin buscar en exceso, la permanente y crítica cuestión de la ciudadanía, de la *inclusión vs. exclusión* de las

personas y grupos en unas coordenadas espacio-temporales, se asocia en parte a este ámbito de realidad humana.

Hemos de aceptar, pues, la existencia de esa unión conceptual, que hunde sus raíces en la crisis de la modernidad y de los mismos ideales de la Ilustración (Burbules y Torres, 2001; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003). Por supuesto, la inmigración no es el único factor de la globalización, ya que hay que contar, por una parte, con las tecnologías de la información y de la comunicación y, por otra, aunque de forma vinculada, con la irrupción de los mercados de capital y la consiguiente hegemonía de un modelo de crecimiento radicalmente basado en el consumo a ultranza². Y es verdad que si los juntamos estos fenómenos informan considerablemente los análisis que precisa la relación entre educación y emigración en un siglo que anuncia otro paso en la transformación de la vida humana sobre la tierra. El desafío será educar y convivir adecuadamente en la cultura global (cfr. Torres, 2002).

Globalización es hoy el término por antonomasia en cualquier órbita del conocimiento. No puede extrañar, entonces, que el discurso acerca del desarrollo humano y social repare en los efectos, tangibles e intangibles, de su dinámica reticular. Apenas hay una disciplina que se haya librado de sus implicaciones, por más que politólogos, economistas, antropólogos o pedagogos reparemos en detalles no siempre coincidentes. Por eso es bueno que, antes de continuar, digamos brevemente lo que aquí significamos por globalización. Creemos que es un proceso de cambio, generador de fuerzas centrífugas y centrípetas que resultan en una importante desterritorialización de prácticas culturales, sociales o económicas; en pocas palabras, una nueva geografía sin fronteras, bajo la ley del mercado, y con grave riesgo de situarse fuera de todo control institucional (Torres, 2002; Suárez-Orozco, 2002). De ahí la alusión que se hace a las *consecuencias no intencionadas* de lo que ni siquiera es un proceso como lo fue la modernización.

Lo que no podemos es creer en una dimensión universalista como eje narrativo de la globalización, independientemente de los flujos regionales (recuérdese la expresión germen del vocablo *globalización*: piensa globalmente y actúa localmente). A menudo las contradicciones son mayúsculas pues al tiempo que se proclama un universalismo de este cuño se niegan derechos básicos a trabajadores llegados de otras latitudes y que con su trabajo contribuyen a revitalizar el tejido social (ver Lucas, 2001).

⁽²⁾ Como bien anota Novo (2006, p. 156), hemos pasado de un mundo vacío a un mundo lleno, en el que seguir utilizando las mismas pautas de crecimiento económico es claramente insostenible.

Hoy como ayer, sin oportunidades en los países de origen para llevar una vida digna, millones de personas se ven empujadas a la emigración, no siempre deslumbradas por falsas expectativas pero sí ilusionadas con la mejora de su suerte y la de sus familias. Sin embargo, en un plano más estructural, la forma en que se viene gestionando la globalización no ha producido más equilibrio en el mundo sino todo lo contrario. Siendo así, la presión migratoria, lejos de disminuir, aumenta o se estanca en unos niveles que requieren de políticas muy concertadas para actuar, con las debidas garantías jurídicas, en los países receptores. Pero también, y de manera urgente, en los emisores.

Particularmente diáfano en su diagnóstico acerca del malestar en la globalización nos parece Stiglitz (2003) y su didáctica perspectiva al respecto pensando en la eficiencia económica global. Desde la acerada crítica que dirige hacia el Fondo Monetario Internacional, resulta evidente, viene a decir, que los movimientos del trabajo implican oportunidades mucho mayores para el incremento de la eficiencia global y el ingreso agregado global, que las que brinda el incremento de los flujos de capitales, que son los beneficiados (precisamente por los emporios financieros) en los acuerdos de libre comercio firmados en los últimos años, por ejemplo, en Norteamérica.

Y ahí, precisamente ahí, radica la asimetría que nos azora el ánimo, dadas las consecuencias que ello conlleva para los países ansiosos de desarrollo. Pueden moverse los capitales, no las personas. El método es implacable. En palabras del Premio Nobel «si un país amenaza con gravar el capital, o el capital afronta mayores salarios, el capital amenaza con moverse a otro lugar. Pero el factor trabajo no se puede mover» (Stiglitz, 2008, p. 19).

Esta asimetría trabajo vs. capital explica en buena medida el aumento de la desigualdad en un mundo peligrosamente escorado hacia una filosofía del puro crecimiento, donde ya no funcionan las recetas neoliberales y en el que tenemos que acordar líneas de acción en la política y en la economía no sólo más consistentes con el estado de necesidad en el que vivimos sino más sensibles a un nuevo modelo de desarrollo. Porque lo que urge es fortalecer un sistema de gobierno mundial que afronte con firmeza y sentido del justo equilibrio los retos que no pueden esperar. Con dos premisas nucleares: privilegiar el desarrollo sostenible desde el diálogo Norte-Sur y mejorar la gestión de la diversidad cultural que los continuos flujos migratorios reactualizan por doquier, sobre todo en los países más industrializados.

En definitiva, la tesis de Castells (1998) es razonable pues poca duda puede haber ya de que globalización y desterritorialización se cogen de la mano a través del espacio de los flujos, que es el que refleja una nueva distinción (poder) entre países y

sociedades, una distribución de fuerza política y económica absolutamente desigual que reproduce las oleadas migratorias en la modernidad líquida de la precariedad continua, de los *outsiders* más evidentes en esta sociedad del riesgo (ver Bauman, 1998).

Migraciones y desarrollo sostenible

De entrada, lo que hemos de reconocer es que estamos ante un tema de apreciable polivalencia analítica. Muy difícil de zanjar, por lo tanto, debido a la falta de homogeneidad en los enfoques y las mediciones. Como dice Abad (2008, p. 718), emigración y desarrollo no son variables cuyo juego produzca efectos de suma siempre positiva.

La primera observación para la aproximación comprensiva del engarce que el epígrafe anuncia es de índole demográfica y es preciso anclarla en la evolución poblacional de los distintos países, sus indicadores de natalidad relativa y los efectos sobre el consumo³. Del tema no se han olvidado las agendas de las sucesivas conferencias de Naciones Unidas sobre Población, aunque las conclusiones no siempre han sido lo edificantes que cabría esperar. Y no hemos de cejar en la prudencia ya que pocos dominios hay más delicados para alegres prospectivas como el de las migraciones⁴.

Es un hecho que incluso en los países más desarrollados la situación difiere según refiramos los casos de Estados Unidos, Canadá o Australia (con tasas de crecimiento positivas) o de la Unión Europea, en cuyo seno se ha producido un innegable estancamiento demográfico, con España a la cabeza de la fecundidad más baja en el continente (1.15% en el período 1995-2000). Tampoco es idéntico el cuadro de las zonas menos desarrolladas ni en el interior de cada una de ellas. En África los datos adquieren más contundencia que en Asia (por la repercusión del descenso chino) o en América Latina.

⁽³⁾ Es necesario recordar que el aumento de la población en los países más desarrollados puede tener mayor impacto sobre los recursos haciendo aumentar la contaminación que un crecimiento demográfico superior en los países en desarrollo, con índices de consumo relativamente bajos. Un recién nacido en Estados Unidos puede que produzca a lo largo de su vida un impacto sobre el medio ambiente treinta veces mayor que un neonato en la India.

⁽⁴⁾ Como ejemplo, fácilmente reproducible, hace más de tres lustros que un destacado economista, decía que «los países europeos, a diferencia de los Estados Unidos o Canadá, no son países de establecimiento de la inmigración y no se puede hacer referencia a una norma preestablecida de entradas anuales» (Tapinos, 1992, p. 16). Ciertamente, con permiso, a tenor de la evolución del cuadro estadístico europeo sobre inmigración desde 1992, profecías las justas.

En cualquier caso, las proyecciones realizadas para el año 2025 no pueden dejar a nadie indiferente. Aún con las políticas de control de natalidad que se han activado, habrá unos 7.800 millones de personas sobre el planeta, resultado en parte de espectaculares subidas poblacionales en países pobres de África y Asia (cfr. Kramer, 2003). Ese es el panorama que se vislumbraba ante tantas preguntas sobre desarrollo sostenible y lucha contra la exclusión.

A mayor abundamiento, en 2007, el Banco Mundial publicó un informe prospectivo titulado *Meeting the Challenges of Global Development* «Los desafíos del desarrollo global». Este informe contiene una lista muy completa de datos estadísticos sobre la pobreza en los países en vías de desarrollo, que puede utilizarse como patrón para calcular si habrá una mayor *presión migratoria* desde el mundo menos desarrollado. El África Subsahariana es un buen ejemplo a examinar. El estudio del Banco Mundial muestra que, aunque el número absoluto de personas pobres ha disminuido en 200 millones durante los últimos diez años, el número de personas que viven con menos de un dólar al día es todavía muy alto. En 2004, el número de personas que vivían en un nivel de extrema pobreza (con un dólar al día) era de 985 millones, 298 millones de las cuales vivían en el África Subsahariana. Para el 2015, el Banco Mundial pronostica que habrá un total de 720 millones de personas viviendo en condiciones de extrema pobreza, 326 millones de ellas en el África Subsahariana.

Esto significa que, aunque el número total de personas que viven con un dólar al día disminuirá en términos absolutos, el número de personas que viven en condiciones de extrema pobreza aumentará en el África Subsahariana. Además, para finales del 2030, las estimaciones del Banco Mundial prevén un fuerte incremento de la presión demográfica, con 1.800 millones de personas más en el mundo, 97% de ellas en el mundo en vías de desarrollo (ver Bertozzi, 2008).

Con todo, dicho con un tono irónico y, por supuesto, crítico, hasta no hace mucho teníamos la impresión de asistir a un cierto grado de ocultamiento por parte de algunas instancias en lo tocante al vínculo (para nosotros crucial, pese a la complejidad de sus relaciones) entre demografía, migraciones y desarrollo sostenible. Véanse, sino, los documentos de la Cumbre de Johannesburgo (2002) y no será difícil contrastar la afirmación previa. Ahí crece el peligro, máxime en épocas de crisis económica. La existencia de tabúes o la falta de debate sobre este punto nos convertiría, de facto, en académicos deshonestos. La coherencia importa. Lo que resulta chocante en ciertos modelos acerca del desarrollo es afirmar que las migraciones no son una variable significativa y luego cargar las tintas sobre como aprovechar las remesas en esa dirección.

Afortunadamente, se va abriendo camino la tesis de que sólo una verdadera cooperación migratoria entre origen y destino puede minimizar los riesgos y maximizar las potencialidades de la emigración para los países emisores. Contamos con estudios serios que plantean la necesidad de relacionar la cooperación al desarrollo con una buena gestión política de las migraciones. Aunque no sea una condición suficiente, al menos es una condición necesaria. También la ONU lo ha señalado entre los objetivos de desarrollo del milenio (Abad, 2008; PNUD, 2005).

La dificultad de un acuerdo global y total entre países emisores y receptores de migrantes⁵ no puede impedir el abierto reconocimiento de que el desarrollo sostenible es una entelequia si lo desgajamos, en sus componentes estratégicos y operativos, de los derechos que han de asistir siempre a las personas, sea cual sea su estatus administrativo. Porque, ¿podemos hablar en serio de desarrollo sostenible y callar sobre inmigración y derechos humanos? Y es que, junto al derecho que pueda asistir a una persona para irse de su país tendríamos que situar su contrario, a saber, el derecho a no tener que salir contra su voluntad del lugar en el que cada persona residencia sus más íntimos afectos en el nivel familiar, en el de las amistades o en el de la misma comunidad. Como oportunamente nos recuerda Loperena (2003) uno de los grandes problemas del desarrollo sostenible es no poder fijar estrategias correctas en algunos países de los que se marchan los más jóvenes y capacitados (*brain drain*) para llevar a cabo actividades laborales importantes, incluso en una economía tradicional, o contribuir a una mejor escolarización de la infancia y adolescencia.

Parece, entonces, que las aporías de la sostenibilidad no se pueden escribir por el lado del crecimiento sin límites, de la presión desbocada sobre los recursos naturales, del abandono de las tierras fértiles, de la deforestación de los bosques, de las concentraciones urbanas, o del desequilibrio perpetuo entre continentes, regiones y territorios, animando la implacable lógica de unos flujos migratorios que, con frecuencia, lo que hacen es alimentar el círculo de la precariedad en origen y en destino.

Todos damos por sentado que el desarrollo sostenible supone dinámicas correlacionadas capaces de garantizar la satisfacción de las necesidades presentes sin menoscabo de la capacidad de satisfacer las necesidades de las generaciones futuras. Tal es el significado fundamental conferido al término desde el Informe Brundtland

⁽⁵⁾ Un trabajo dirigido por Ghosh (2000) se hizo célebre en el campo por su argumentación favorable a crear una organización mundial dispuesta a impulsar un marco normativo armonizado en los flujos migratorios internacionales.

(1987), matizado por la Conferencia de Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo celebrada en Río de Janeiro en 1992. Lo que viene a decirse es que la sostenibilidad es una abstracción fuera de su dimensión humana, haciendo más saludable la declaración del ser humano como centro de todas las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. El cuidado del medio es importante, pero más lo es el cuidado de quienes viven y conviven en un medio. Lo cual reformula la dialéctica del desarrollo y de los derechos humanos, si bien más en la teoría que en la práctica cotidiana que afecta a tantos millones de personas excluidas del progreso. A la hora de la verdad, el mercado sigue siendo el referente hegemónico.

Sería imposible mencionar aquí el ingente caudal de conferencias, convenciones, cumbres, acuerdos, congresos, o proclamas defendiendo la necesidad de más desarrollo sostenible. Puede que en los países occidentales haya servido para crear agencias, definir planes, o hacer informes y programas. Pero en otras coordenadas geográficas, mucho menos es lo que se ha mejorado hasta hoy, salvo, escuchando la admonición de Rist (2002), que veamos como un logro el mantenimiento de la fe en el desarrollo: a pesar de que muchas promesas y metas no se cumplen nunca, seguimos enganchados a la ilusión.

No puede ser de otra manera. Abandonar la ilusión por el desarrollo sostenible sería tanto como abandonar la esperanza de que el estado de la cuestión puede cambiar para mejor. Empezando por la profundización en el estudio de los vínculos entre migraciones y desarrollo, en cuyo marco de referencia hemos de situar las políticas de codesarrollo y el influjo del dinero que envían las mujeres y hombres inmigrantes a sus familias, o que depositan en instituciones financieras pensando en su retorno (Giménez, 2006). Prospectivamente, ambos temas están más interrelacionados de lo que solemos admitir, incluso desde una perspectiva que incluye estrategias de claro signo educativo. Como muy bien ha dicho Gros Espiell (2007), las migraciones se vinculan al desarrollo, no sólo porque son un factor de ese desarrollo, sino también en relación con los derechos humanos. El desarrollo es el objetivo, el contenido, la materia de un derecho, a la vez individual y colectivo, de cada persona, de cada ser humano y de toda comunidad humana.

Quienes nacimos en tierra de emigrantes sabemos de la importancia de las remesas (envíos de capital) para cualquier plan de desarrollo. Negarlo es simple demagogia. Otra cosa es la necesidad de controlar que ese dinero tenga adecuado uso y destino. Tengamos en cuenta que no son pocos los países donde las remesas son la primera o la segunda fuente de financiación externa. Un dato reciente mejora cualquier digresión: las estimaciones del Banco Mundial (cfr. Alonso, 2008; Bertozzi, 2008) muestran

que en 2007 el volumen registrado de envío de dinero en todo el mundo alcanzó los 318.000 millones de dólares, de los que 240 fueron a países en vías de desarrollo, decisión que, en términos proporcionales a los ingresos, apunta más a los trabajadores no cualificados. Hablando de remesas también conviene acentuar el lado femenino del asunto pues, al fin, estamos conociendo interesantes estudios sobre remesas, género y desarrollo (cfr. Ramírez, García y Mínguez, 2005) en los que se demuestra el modo en que las mujeres se han ido erigiendo en sujetos activos para el desarrollo, entre otras razones, porque siguen manteniendo fuertes lazos de comunicación y solidaridad con sus familias y comunidades de origen.

Sin embargo, aunque la experiencia nos diga que el envío de remesas puede ayudar al desarrollo, ello no quiere decir que contribuya al desarrollo sostenible, porque la evidencia informa de que ni siquiera la ayuda al desarrollo desde los países más ricos sirve, a corto plazo, para detener la presión migratoria en países en vías de desarrollo (ver Dayton-Johnson, 2008). En pocas palabras, haciéndonos eco de una de las conclusiones del diálogo de alto nivel llevado a cabo hace tres años por las Naciones Unidas, las migraciones internacionales pueden tener un papel de primer orden en los esfuerzos de desarrollo, pero no son, en sí mismas, estrategias de desarrollo a largo plazo (ONU, 2006).

Cuando un país aumenta sus ingresos podemos encontrarnos con más, no con menos emigración, puesto que el declive sostenido de los flujos depende de transformaciones estructurales y no coyunturales. Y, además, hemos de evitar ya un análisis de las remesas independientemente del extraordinario entramado de relaciones que llevan aparejadas las migraciones en nuestra época, dando lugar a lo que conocemos como transnacionalización de los espacios y, por lo tanto, de todo tipo de transacciones.

Educación y comprensión del fenómeno migratorio en términos de sostenibilidad

Los factores y causas que afectan, directa o indirectamente, a las migraciones no son homogéneos ni se pueden atisbar de modo fijo en el tiempo y en el espacio. Según las épocas, pero también en función de las condiciones iniciales, provisionales o coyunturales de zonas del planeta o de pueblos concretos, así se han ido modulando decisiones y proyectos migratorios por parte de individuos, parejas y familias con

necesidades y perfiles identificativos que, aún estando próximos, no pueden confundirse sin incurrir en riesgo de simplificación. Con todo, la emigración contribuye a la forja del carácter y de una singular filosofía de la resistencia.

En ese sentido, especial cuidado epistémico hemos de tener cuando nos proponemos averiguar en qué medida puede aportar algo la educación a la comprensión del fenómeno migratorio en términos de sostenibilidad. No puede ser igual atreverse en tamaño análisis desde una perspectiva de economía política o desde la (re)construcción de un enfoque histórico (incluso historicista) basado en las expectativas asociadas al tránsito desde una sociedad agraria a otra industrial. El desafío que plantea esta cuestión es de tal magnitud que bien podríamos señalarla como piedra de toque sustantiva para todo un programa de investigación interdisciplinar. Con una tesis de partida que me permito formular a modo de conjetura digna de mayor complementación analítica: el *factum* educación marca diferencias en los proyectos y los procesos migratorios por parte de individuos y grupos, en la misma medida que es susceptible de afectar a los patrones de aculturación en las sociedades de acogida, y también a los conocimientos, actitudes y destrezas consistentes con dinámicas de sostenibilidad. Entre los recursos con los que cuentan los inmigrantes están los educativos y, con frecuencia, las redes de acogida y el tercer sector.

Sin entrar por el momento en más detalles repárese en la manera como ha evolucionado la representación básica del sujeto migrante en nuestro marco de referencia socio-cultural. Tal vez influidos por el recuerdo de nuestras cohortes migratorias hacia América y Europa durante buena parte del pasado siglo, dimos en creer que la intensa inmigración de la última década hacia territorio español estaba protagonizada por mujeres y hombres en situación de pobreza extrema y desprovistos de los más elementales niveles académicos.

Nada más lejos de la realidad. Los inmigrantes poco cualificados de países pobres en el primer mundo no son tantos como hemos imaginado. En España, para sorpresa de muchos, no tardaron en mostrarse datos solventes poniendo de relieve una radiografía educativa de la inmigración a comienzos del siglo XXI notoriamente distinta a la dictada por toda suerte de prejuicios y estereotipos dominantes en un tejido social en acelerado cambio pero de factura histórica contrahecha (cfr. Izquierdo, 2003).

Lo que descubrimos gracias a la investigación social de relieve es que no sólo no eran analfabetos, sino que la media de sus credenciales llegaba a superar, en determinados segmentos y nacionalidades de origen, a la de la población autóctona.

Este hallazgo contribuyó, desde luego, a re-situar la dialéctica relación entre educación y procesos migratorios en países que se encuentran en vías de desarrollo,

haciendo visibles otro tipo de asociaciones con niveles de escolarización y/o de cualificación profesional. Lo cual significa, como ha subrayado Dayton-Johnson (2008, p. 100), que la composición de las habilidades o destrezas de los flujos de emigración no es del todo representativa de la composición de las habilidades o destrezas de las fuerzas de trabajo de estos países en general. Este mismo investigador apunta en el mismo trabajo que si consideramos la fuga de cerebros como la proporción de nacionales de un país con estudios universitarios que vive en la OCDE, encontramos que 21 de los 40 países con mayores problemas de fuga de cerebros son africanos.

Tal vez sea en este punto donde hemos de ansiar un poco más de decisión en la exploración práctica de las ideas y más aprovechamiento de las sinergias entre las políticas sobre inmigración y las políticas sobre desarrollo. De poco sirven, por ejemplo, las comunicaciones de la Comisión Europea sobre inmigración y desarrollo (como la publicada el 1 de septiembre de 2005) si no se persiguen acuerdos eficaces con países cuyos ciudadanos siguen viendo a Europa como la solución a todos sus males. La Comunicación de la UE que mencionamos, aparte de tocar la importancia del envío de dinero, o el papel que pueden desempeñar las diásporas en el fomento del desarrollo económico de los países de origen, también subrayaba potencialidades ligadas a la migración circular y a posibles medidas para minimizar las consecuencias adversas de la fuga de cerebros (cfr. Pinyol, 2008).

En relación con la migración circular, sus efectos sobre el desarrollo pueden ser potencialmente positivos. Generalmente, se considera que la migración circular es beneficiosa tanto para los países de origen como para los de destino. Los países de destino reciben un aporte constante de trabajadores muy necesarios, tanto cualificados como no cualificados (sin los requisitos de la integración a largo plazo). Los países de origen se benefician de la entrada de los envíos de dinero mientras los trabajadores están en el extranjero, y de sus inversiones y capacitación cuando regresan.

Otra cuestión de gran calado es si la educación puede desbordar o no los factores y condiciones sociales que ayudan a mantener la inercia fatal de la injusticia y su cotidiana traducción en desigualdad de oportunidades o en falta de equidad para los alumnos y las familias migrantes. Es por ello que el sistema educativo de una democracia que se diga avanzada no puede tener más divisa política que la de los derechos humanos en la esfera pública de la sociedad civil. Es la mejor plataforma de sostenibilidad a corto, medio y largo plazo. Pero una cosa es que así se entienda y otra que así

se aplique por una instancia como la ONU (en edad de merecer más credibilidad) en su activado decenio (2005-2014) del desarrollo sostenible⁶.

Además, la fuerza y la energía de la mujer en las migraciones nacionales⁷ e internacionales supone todo un revulsivo, que hemos de aprovechar para su optimización en un plano genéricamente educativo y específicamente curricular (ciencias sociales, educación para la ciudadanía,...), tratando de replantear narrativas y aprendizajes acerca de la sugerente conexión entre género y sostenibilidad⁸.

La contribución de la mujer al desarrollo ya no se puede basar exclusivamente en sus dimensiones reproductivas ni en cualquier análisis de su rol productivo, independientemente de que en sus trayectorias migratorias muchas mujeres se vean atrapadas por estructuras de opresión y explotación. Lo que no podemos desconsiderar, sin embargo, es la forma en que la experiencia migratoria contribuye a cambiar determinados roles socio-familiares de muchas mujeres en sus países de origen, ganando en iniciativa y autonomía a medida que van adquiriendo más capital social a través de interacciones significativas.

Los programas educativos centrados en el desarrollo personal y en la potenciación de sus aptitudes son, por tanto, imprescindibles si lo que nos mueve es generar más valor instructivo y cultural para que miles de mujeres inmigrantes vayan tomando conciencia de sí mismas como agentes de progreso y sostenibilidad en sus comunidades. Hacer buenos programas de intervención socio-educativa con mujeres inmigrantes puede favorecer una reinterpretación del proyecto migratorio en su vida y en la de sus allegados. Y lo más importante, contribuyen frecuentemente a mudar una auto-percepción negativa en otra más confiada en sus capacidades para resolver problemas o gestionar situaciones conflictivas en su contexto próximo.

⁽⁶⁾ El debilitamiento de la ONU en los últimos años es un hecho. Desde dentro y desde fuera, la organización mundial parece impotente ante el sufrimiento y resulta de una ineficacia supina. Porque, ¿de qué sirve la aprobación (1990) y entrada en vigor (2003) de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los trabajadores migrantes y sus familiares, cuando solo la ratifican treinta y cuatro países (casi todos afectados por intensos flujos de salida) y ninguno de ellos sea, precisamente, europeo? Prueba inequívoca del camino que falta por recorrer, incluso por el mismo Derecho Internacional, supeditado al derecho interno, a propósito de la inmigración (Méndez-Silva, 2007).

⁽⁷⁾ Conviene hacer un matiz importante. En España, la mitad de los inmigrantes son mujeres, tanto según la encuesta de población activa (EPA) como el padrón, mientras que el registro de residentes arroja una diferencia de nueve (9) puntos porcentuales a favor de los hombres (54% frente al 46%). Pero esta desigual talla de la migración de las mujeres lo que apunta es una feminización de la irregularidad y, con ella, una mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión social (Fundación Foessa, 2008).

⁽⁸⁾ Una prueba del interés (in crescendo) por el tema es la celebración los pasados 25 y 26 de septiembre de 2008 en Manila (Filipinas) de la *Conferencia Internacional sobre Género, Migración y Desarrollo: Aprovechando Oportunidades, Defendiendo Derechos*.

Así lo hemos podido comprobar en una investigación (Lorenzo Moledo *et al.*, 2007; Santos Rego, 2008) cuyo eje radicaba en estudiar si la participación de las familias inmigrantes en centros educativos mejoraba o no su inclusión. Los resultados pusieron de manifiesto la extraordinaria importancia de las mujeres en proyectos que, como el citado, apuestan por aumentar el capital social y cultural de las personas. De ahí el eco y la insistencia en estrategias de empoderamiento (*empowering*) a partir de los años ochenta del siglo XX y su refrendo institucional en la conferencia mundial celebrada en la capital china (1995). Las susodichas estrategias no se deben confundir con la simple consecución de más poder para las mujeres, sino la transformación de todos los espacios en los que sigue perviviendo la desigualdad. Aún así, un conocido economista y politólogo sostenía tres años atrás que la falta de poder de las mujeres obedecía a un déficit del Estado del Bienestar, constituyendo así una clave para entender el subdesarrollo social de España (Navarro, 2006).

El desarrollo educativo intercultural como clave de sostenibilidad

La semántica de la sostenibilidad no se clausura en sus referentes ambientales. La ecología del planeta incluye el eje cultural de la vida sin el que las personas apenas se reconocen como tales. Nuestro ser biológico y nuestro ser cultural se han entrelazado de tal modo que la misma cuestión de la identidad es hoy más proteica que nunca, aunque el auge de las migraciones y los soportes tecnológicos la hayan teñido de complejidad en lo que llamamos Occidente.

Esa complejidad no es ajena a la diversidad étnico-cultural que las migraciones han ayudado a reforzar en nuestras sociedades, acelerando procesos de cambio y poniendo de relieve la magnitud de ciertos desafíos en el espacio público, entre ellos dos difícilmente separables de la sostenibilidad: cohesión social y convivencia. En torno a ellos y a sus derivaciones críticas (derecho, civilidad, equidad, reconocimiento, integración, inclusión,...) gira una gran parte del discurso acerca de la multiculturalidad que crece con la inmigración. No podemos pasar por alto que ese discurso es poliédricamente ideológico y estratégico en su devenir: desde políticas para el desarrollo a políticas para el co-desarrollo, convertido (así lo definía el plan director de nuestro país 2005-08) en ámbito de actuación multicultural y transnacional.

Puesto que hemos de abreviar, la multiculturalidad no compromete a mucho si la entendemos en su acepción meramente descriptiva de una efervescente realidad social. En su dimensión política es simple retórica y voluntarismo, sin apenas contenido ni planificación de medidas orientadas, de un lado a la prevención, y de otra, a la acción que busca más cohesión social y más negociación en pos de metas comunes. Así pues, sin excesos de optimismo pero tampoco lastrados por irredentos fatalismos, creemos que la sostenibilidad ha de apoyarse más bien en un proyecto intercultural, con condiciones (ver Lucas, 2006) y capaz de generar consenso sobre criterios de efectividad en su escala macro y, sobre todo, microsocia.

Sin duda, un plano nuclear de la interculturalidad es el de la educación. Pero no de cualquier educación, ya que lo verdaderamente significativo son, junto a los aprendizajes que resultan, los valores y las prácticas morales que favorece en los alumnos y en el conjunto de la organización educativa y social. Lo que nosotros admitimos como educación intercultural es un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar de las personas en un mundo conectado (Santos Rego, 2009).

La educación intercultural tiene, pues, carácter normativo, abriendo paso a un paralelismo argumental con las razones en pos de la sostenibilidad. De ahí que la educación intercultural remueva los cimientos de una pedagogía estándar, de molde moderno pero menos sensible a la exigencia de inclusión para todos, especialmente cuando lo que urge es la garantía de una atención digna, dentro y fuera de las escuelas, a la infancia de la inmigración. Dentro, evitando los *guetos*, cambiando el currículo y reforzando con docentes bien preparados las posibilidades de éxito de la mayoría de los alumnos. Y fuera, diseñando planes que, con la participación de la sociedad civil, sirvan a la efectiva gestión de la diversidad cultural en el ámbito local.

Precisamos más programas interculturales en los ayuntamientos, máxime si en sus demarcaciones hay comunidades migrantes. La interacción entre los ámbitos formal, no formal e informal de la acción educativa en un municipio (cfr. Aznar, 2002) se corresponde con las expectativas de una Agenda 21 que ya convendría evaluar en profundidad, a fin de identificar prioridades para el inmediato futuro. Es tiempo de que los procesos educativos cobren más vigor en el marchamo de la Agenda, ayudando a que mucha gente valore lo que está pasando a su alrededor y tenga el coraje

de tomar la iniciativa. Los programas de aprendizaje-servicio (*service learning*)⁹, aún poco conocidos en nuestro país, pueden apurar la comprensión del sentido que tiene conectar escuela y comunidad local, centro educativo y necesidades del entorno, dando relieve social a los aprendizajes y promoviendo valores de cooperación, los únicos que fortalecen de verdad la cohesión. Tales proyectos, que han de ser sostenibles, ofrecen la oportunidad de aprender ejerciendo la ciudadanía.

Estamos convencidos que el avance de la sostenibilidad por estos pagos dependerá también de un acercamiento más operativo entre metas de la educación escolar y de la educación comunitaria. Es justo así como, parafraseando a Novo (2006, p. 352), la educación podrá ser parte de la solución y no del problema. El progreso de la equidad, de la convivencialidad y, en definitiva, de la cohesión social, es lo que realmente importa si queremos continuar pujando por la articulación de la necesaria convergencia entre educación intercultural y sostenibilidad.

De otro lado, el lenguaje de la educación en un país civilizado no puede ser otro que el de la inclusión y la sostenibilidad. En la teoría y en la práctica. Pero emplearlo al margen de un modelo pragmático de educación intercultural sería, amén de una paradoja, una magna entelequia. Y cuando apelamos a un modelo *pragmático* no defendemos, ni mucho menos, que se eviten cuestiones escabrosas (por ejemplo, el tema de las lenguas en general y, particularmente, en nuestras Comunidades bilingües), sino todo lo contrario, a saber, que se estimule la investigación acerca de la interacción entre pautas lingüísticas y culturales.

Tampoco olvidemos el hecho de que el tipo de gestión que solicitamos es imposible si no asumimos que en la educación intercultural la construcción del sujeto es sinónimo de relación e interacción con el otro. Lo que esto significa es que sin más aprendizaje cooperativo en las instancias educativas continuaremos ralentizando la habilitación competencial que conviene fortalecer en la formación de niños, jóvenes y adultos, ventajas potenciales, y reales, hay muchas cuando hacemos buen uso del aprendizaje cooperativo, ya sea en formatos presenciales o incluso digitales, pero la de facilitar una mayor comunicación deliberativa entre los estudiantes, ayudándoles a desarrollar y refinar sus argumentos, parece pedagógicamente acreditada (Englund, Öhman y Östman, 2008; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003).

⁹⁾ Una buena definición del Aprendizaje-Servicio la proporcionan Puig et al. (2007, p. 20), entendiéndolo como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.

Puesto que lo importante es poder situar el germen de la competencia intercultural en la escuela obligatoria, nada mejor que entender el contexto de clase, y la escuela en su totalidad, como instancia susceptible de promover el encuentro cultural a través de un aprendizaje que, siendo siempre del sujeto, puede hacerse más intersubjetivo si es participado y compartido. Desde esa perspectiva, contribuir al logro de mejores patrones de inclusión escolar y social es también un revulsivo para una nueva gramática del aprendizaje humano, estimulando más *éxito para todos* (*success for all*), recordando el ambicioso programa creado en la Universidad Johns Hopkins, de Estados Unidos, ante las escandalosas desigualdades educativas y sociales de la infancia (ver Santos Rego y Slavin, 2002).

Una vez más, el camino se hará con los profesores o no se hará, salvo, como siempre, los más comprometidos. Es, pues, una cuestión estratégica por la conexión que establece con proyectos innovadores y con la identificación de buenas prácticas institucionales. Los frutos de la triangulación (migraciones-sostenibilidad-educación) aquí proyectada alrededor de la educación intercultural se verán maximizados si damos pista a una nueva formación del profesorado, menos burocratizada y más dispuesta a reconocer la implicación y la innovación en forma de buenos proyectos orientados al logro de más aprendizaje, de más capital social e intercultural, y de más servicio a la comunidad en pos de la sostenibilidad.

Conclusiones

En el plano socio-comunitario, los proyectos de educación intercultural han de diseñarse y comprenderse en línea de relación directa con los proyectos de sostenibilidad. En nuestras democracias, la continua mejora de la gestión que afecta a la diversidad étnico-cultural ha de asumirse como principio y valor indeclinable del Estado y de las políticas públicas.

Sin embargo, a la gestión educativa de la diversidad cultural en pos del desarrollo de más competencia intercultural en jóvenes y adultos, le ocurre algo parecido a lo que pasa con la sostenibilidad. Y es que en ningún caso hay un modelo o formato terminado, definitivo, único para cualquier tiempo y al margen de los contextos, desligado de la economía política que, soterradamente, influye en lo que pasa. No por ello hemos de retirarnos de un empeño que nos trascenderá como corresponde a la

orientación normativa que lo define y caracteriza. Ahora bien, para que el tiempo sea clave de esperanza debe redoblar el esfuerzo por elevar la conciencia del mundo sobre lo que significa la sostenibilidad y la interculturalidad para el futuro de nuestros hijos y de las generaciones venideras. Ambas cuestiones están ineluctablemente unidas. Por ello urge que la educación y los educadores apuremos las decisiones y las acciones que permitan girar a tiempo y evitar el colapso (cfr. Diamond, 2006). Pedagogía y política están obligadas a posibilitar más optimismo, aunque para ello tengan que aleccionarnos con rigor sobre fatales experiencias históricas en culturas y sociedades.

Cuando menos, hay dos motivos que nos hacen incidir, razonablemente, en las ventajas de una perspectiva intercultural para la educación en un siglo que presagia grandes transformaciones en el medio ambiente como consecuencia del impacto migratorio y tecnológico. El primero de los motivos es el de intentar añadir más valor a las formas convencionales de aprender, de manera que la gestión del cambio en nuestras sociedades, diversas y plurales en registros de variada índole, incorpore en su devenir escolar, y no escolar, la pertinencia de un capital intercultural (que dilata el llamado capital social), susceptible de insuflar más conciencia cívica en la formación de los jóvenes.

Desde luego, el segundo se entrelazaría en buena medida con el que acabamos de esbozar. Puesto que una de las misiones del currículo es hacer que el sujeto se vaya haciendo con los conocimientos, actitudes y destrezas exigibles a su definitiva sanción como ciudadano responsable, de lo que se trata es de que el currículo empiece a entenderse como gran oportunidad para aprender el sentido de la sostenibilidad en un mundo biológica y culturalmente diverso, lo cual precisa de algún control transversal en su plasmación organizativa. Tal vez haya que aflojar algo en eficiencia para ganar mucho en toma de conciencia. En ese sentido, si somos capaces de sentar las bases de un aprendizaje de la sostenibilidad estaremos más cerca de poder aclarar muchas cosas que hoy implican la necesidad de competencia intercultural en los alumnos, pero antes en los profesores y formadores.

De todos modos, la focalización del análisis realizado en torno a la educación, las migraciones y la sostenibilidad dista mucho de estar cerrado. No es tema para la fácil relación causa-efecto ni para las simples generalizaciones. A sus intersticios les aguardan nuevas hipótesis, a fin de facilitar el tránsito de otras ideas con las que seguir pensando en cursos de acción susceptibles de generar confianza e ilusión.

Terminamos. Si la actual idea de Europa tiene valor es porque afirma, desde su fatal experiencia histórica, el principio del diálogo y del pacto como vías de convivencia y

de progreso social. Esa filosofía es también educativa y debe aplicarse, tanto en perspectiva doméstica como en su relación con el resto de la comunidad internacional, ejerciendo más liderazgo sobre flujos migratorios y sostenibilidad. Confiemos en que la reciente creación (2008) del *Centro Europeo de Política Migratoria* nos proporcione pronto motivos prácticos para desearle una larga vida.

Referencias bibliográficas

- ABAD, L.V. (2008). Emigración y desarrollo. Un enfoque desde las condiciones iniciales. En J. GARCÍA Y J. LACOMBA (Eds.), *La inmigración en la sociedad española* (pp. 717-750). Barcelona: Bellaterra.
- ALONSO, J.A. (2008). Emigración y desarrollo. causas y efectos. En A. GUERRA Y J. F. TÉZANOS, *La inmigración y sus causas* (pp. 341-391). Madrid: Sistema.
- AZNAR, P. (2002). La escuela y el desarrollo humano sostenible. Retos educativos a nivel local. *Teoría de la Educación (Salamanca)*, 14, 151-177.
- BANERJEE, A. Y DUFLO, E. (2009). Laboratorio contra la pobreza del MIT, *El País*, 21 de enero, p. 37.
- BAUMAN, Z. (1998). *Globalization. The human consequences*. New York: Columbia University Press.
- BERTOZZI, S. (2008). Política migratoria europea. ¿una estrategia global o un acuciante problema doméstico? En G. PINYOL (coord.), *La dimensión exterior de las políticas de inmigración en la UE* (pp. 18-38). Barcelona: Fundación CIDOB.
- BURBULES, N. C. Y TORRES, C.A. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación* (Madrid), Número extraordinario 2001, 13-29.
- CARBÓ, G. (COORD.) (2008). *La cultura, estrategia de cooperación al desarrollo*. Girona: Documenta Universitaria.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información*. (3 vols.) Madrid: Alianza Editorial.
- DAYTON-JOHNSON, J. (2008). Migración y desarrollo. ¿cuáles son los vínculos? En G. PINYOL (COORD.), *La dimensión exterior de las políticas de inmigración en la UE* (pp. 95-104). Barcelona: Fundación CIDOB.
- DIAMOND, J. (2006). *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Madrid: Debate.

- ENGLUND, T., ÖHMAN, J. Y ÖSTMAN, L. (2008). Deliberative communication for sustainability? En S. GOUGH Y A. STABLES (Eds.), *Sustainability and security within liberal societies. Learning to live with the future* (pp. 29-48). New York: Routledge.
- FUNDACIÓN FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación Foessa.
- GARCÍA, E. (2005). ¿Se hablará de sustentabilidad después del desarrollo? En A. ARIÑO (Ed.), *Las encrucijadas de la diversidad cultural* (pp. 279-310). Madrid: CIS.
- GHOSH, B. (Ed.) (2000). Managing migration. Time for a new international regime? New York: Oxford University Press.
- GIMÉNEZ, C. et al. (2006). *El codesarrollo en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- GROS ESPIELL, H. (2007). Derechos humanos y migraciones. En F. ALDECOA Y J. M. SOBRINO (coords.), *Migraciones y desarrollo. (II Jornadas Iberoamericanas de Estudios Internacionales)* (pp. 39-45). Montevideo: Octubre 2006). Madrid: Marcial Pons.
- IZQUIERDO, A. (2003). ¿Son los inmigrantes (irregulares) la expresión del analfabetismo y del subdesarrollo profesional? En A. CHECA, A. ARJONA Y J.C. CHECA (Eds.). *La integración social de los inmigrantes. Modelos y experiencias* (pp. 287-299). Barcelona: Icaria.
- KRAMER, F. (2003). *Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Madrid: Libros de la Catarata.
- LOPERENA, D. (2003). *Desarrollo sostenible y globalización*. Navarra: Aranzadi.
- LORENZO MOLEDO, M. M. et al. (2007). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Informe de Investigación no publicado (Secretaría General de Política Científica y Tecnológica-MEC/SEJ2004-05967). Primer Premio Nacional a la Investigación Educativa-Mepsyd 2007.
- LUCAS, J. DE (2001). Las propuestas sobre políticas de inmigración en Europa. El debate en España. En R. MÁIZ (Ed.), *Construcción de Europa, democracia y globalización* (pp. 741-757) (vol. 2). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC.
- (2006). Sobre la gestión de la multiculturalidad que resulta de la inmigración. Condiciones del proyecto intercultural. En J. S. BERNAT Y C. GIMENO (Eds.). *Migración e interculturalidad. De lo global a lo local* (pp. 31-51). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- LUKE, T. W. (2008). Amartya Sen and sustainability. En S. GOUGH Y A. STABLES (Eds.). *Sustainability and security within liberal societies* (pp. 1-15). New York: Routledge.

- MÉNDEZ-SILVA, R. (2007). Derechos humanos y migración. En F. ALDECOA Y J.M. SOBRINO (coords.), *Migraciones y desarrollo* (II Jornadas Iberoamericanas de Estudios Internacionales, Montevideo, Octubre 2006) (pp. 67-70). Madrid: Marcial Pons.
- NAVARRO, V. (2005). *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Barcelona: Anagrama.
- NOVO, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson.
- ONU (2006). *Resumen del diálogo de alto nivel sobre la migración internacional y el desarrollo*, Presidencia de la Asamblea General (A/61/515).
- PAJÍN, L. (2008). Desigualdades, migraciones y cooperación al desarrollo. En A. GUERRA Y J.F. TÉZANOS, *La inmigración y sus causas* (pp. 41-50). Madrid: Sistema.
- PIQUERAS, A. (2008). De la colonización al desarrollo. Del paralelo devenir del sistema mundial, la desigualdad, el desarrollo y la cooperación. En A. PIQUERAS (coord.), *Desarrollo y cooperación. un análisis crítico* (pp. 31-90). Valencia: Tirant lo Blanch.
- PINYOL, G. (COORD.) (2008). *La dimensión exterior de las políticas de inmigración en la UE*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- PNUD (2005). *Investing in development. A practical way to achieve the millenium development goals*. London.
- PUIG, J. M. et al. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- RIST, G. (2002). *El desarrollo. historia de una creencia occidental*. Madrid: Libros de la Catarata.
- SANTOS REGO, M.A. (2008). Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socioeducativa? En J. GARCÍA ROCA Y J. LACOMBA (Eds.), *La inmigración en la sociedad española* (pp. 483-505). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- (2009). Educación intercultural. En VV. AA., *Diccionario Galego de Pedagogía*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- SANTOS REGO, M.A. Y LORENZO MOLEDO, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- SANTOS REGO, M.A. Y SLAVIN, R. E. (2002). La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo. El programa «Success for All». *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 173-188.
- SEN, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Knopf.
- STIGLITZ, J. (2003). *El malestar en la globalización*. Madrid: Suma de Letras.

- STIGLITZ, J. E. (2008). La globalización y los retos de la inmigración. En A. GUERRA Y J. F. TEZANOS (Eds.) (pp. 17-30). *La inmigración y sus causas*. Madrid: Sistema.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M. (2002). Globalization, immigration, and education. the research agenda, *Harvard Educational Review*, 71 (3), 345-365.
- TAPINOS, G. (1992). Europa. *Entre la inmigración y la cooperación al desarrollo*. Barcelona: Fundación Paulino Torras Domènech.
- TORRES, C. A. (2002). Globalization, education and citizenship. Solidarity versus markets. *American Educational Research Journal*, 39 (2), 363-378.

Fuentes electrónicas

- RAMÍREZ, C., GARCÍA, M. Y MÍGUEZ, J. (2005). *Cruzando fronteras. remesas, género y desarrollo*. Santo Domingo (República Dominicana): Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer. Recuperado de: www.un-instraw.org

Dirección de contacto: Miguel A. Santos Rego. Universidade de Santiago de Compostela. Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus sur. 15782 Santiago de Compostela.
E-mail: miguelangel.santos@usc.es

Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños

Cities at human scale. Children's city

Francesco Tonucci

Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione - ISTC. Consiglio Nazionale delle Ricerche. Roma, Italia.

Resumen

La ciudad, en los últimos años, ha renunciado a sus características originales de ser lugar compartido de encuentro e intercambio, para convertirse en lugar de separación y especialización. Ha elegido al ciudadano varón, adulto y trabajador como parámetro, y ha olvidado a los niños, a las mujeres, los ancianos, los discapacitados, los pobres y los extranjeros. Estas categorías rechazadas han desaparecido de la ciudad, escondidas en casa o en lugares especializados, creados a propósito para ellos. Al perder complejidad, el ambiente urbano ha perdido belleza, salud, seguridad y sostenibilidad. Las ciudades se han adaptado más a las exigencias de los coches que a las de las personas; por eso, se han convertido en lugares peligrosos e inhóspitos.

Los niños, al perder las ciudades, han perdido la posibilidad de vivir experiencias necesarias para ellos, para su correcto desarrollo, como el juego, la exploración, la aventura. Las ciudades, al perder a los niños, han perdido seguridad, solidaridad, control social. Los niños necesitan a la ciudad; la ciudad necesita a los niños.

Los niños pueden ayudarnos a salvar las ciudades. El proyecto «La ciudad de los niños» propone a la Administración una nueva filosofía de gobierno de las ciudades, adoptando como parámetro el niño. De este modo, el niño no representa uno de los componentes sociales, sino que representa al «otro», a todos los otros, todos aquellos que piensan y razonan de manera diferente a un adulto.

El proyecto se mueve en dos direcciones: a) la participación de los niños en el gobierno de la ciudad, dando al alcalde el punto de visto del «otro»; b) la recuperación de la autonomía de movimiento por parte de los niños.

Se mencionarán algunos ejemplos de propuestas nacidas de algunos *Consejos de niños*, que muestran cómo los niños son capaces de reclamar intervenciones de calidad ambiental muy cercanas a las opiniones de los científicos del sector, y muy exigentes en relación con las actuales tendencias políticas y administrativas.

Palabras clave: participación, autonomía, espacios públicos compartidos, movilidad autónoma, derechos infantiles.

Abstract

In the last years, the city has abandoned its original characteristics relying on a shared place for encounter and exchange to become a place for separation and specialization. It has chosen the male citizen, adult and worker, like the basic parameter, whereas children, women, elderly people, the disabled, the poor and foreigners have been forgotten. These rejected categories have disappeared from the city, being hidden in houses or specialized places created on purpose for them. When losing complexity, the urban atmosphere has lost its beauty, health, security and sustainability aspects. Cities have adapted themselves more to cars demands than to those of people. That is why they have become dangerous and inhospitable places.

When losing cities, children have lost the possibility of living necessary experiences for them, for their correct development, such as games, exploration and adventure. Moreover, cities have also lost security, solidarity and social control. Children need the city and the city needs children.

Children can help to save cities. The project «Children's City» proposes to the Administration a new cities' philosophy of government based on the adoption of the child as the basic parameter. Thus, the child would not represent one of the social components, but s/he would represent «the other», all the others, those who think in a different way than adult people.

The project is based on two aspects: a) children's participation in the rule of the city, which would provide the Major with the point of view of «the other»; b) the recovery of children's movement autonomy.

Examples of the proposals made by different *Children's Boards* will be mentioned. They point out how children are able to demand environmental quality interventions which are very close to scientists' opinions and very demanding in relation to present political and administrative tendencies.

Key words: participation, autonomy, shared public spaces, autonomous mobility, child rights.

¿A dónde van las ciudades?

La ciudad moderna nace rompiendo el esquema medieval que separaba el castillo del pueblo y creaba, entre uno y otro, una relación de jerarquía. Nace en torno a una plaza, en un espacio compartido, incluso con diversidad de clases y condiciones. En la plaza, se encuentra el Ayuntamiento, la catedral, el cuartel de la policía, en la plaza el mercado. La ciudad es un lugar de encuentro e intercambio. El espacio urbano se comparte, no hay diferentes barrios para los diferentes niveles sociales: en las calles de la ciudad, las casas nobiliarias, a menudo obra de grandes arquitectos, se levantan al lado de las humildes casas de los artesanos. Esta alternancia construye un ritmo urbanístico que embellece muchas ciudades europeas.

Después de la Segunda Guerra Mundial, parece que la ciudad ha vuelto al modelo medieval: el centro histórico rico se vacía, se convierte en sede de actividades comerciales y terciarias, y se rodea de un nuevo pueblo, más miserable y duro que el antiguo: la periferia. El centro rico está defendido por la policía, por las cámaras de video fijas y por innumerables empresas de protección privada.

La ciudad ha renunciado a ser un lugar de encuentro y de intercambio y ha elegido como nuevos criterios de desarrollo la *separación* y la *especialización*. La separación y la especialización de los espacios y de las competencias: lugares diferentes para personas diferentes, lugares diferentes para funciones diferentes. El centro histórico: para los bancos, las tiendas de lujo, la diversión; la periferia: para dormir. Además existen los lugares de los niños: la guardería, el parque de juegos, la ludoteca; los lugares de los ancianos: la residencia, el centro de ancianos; los lugares del conocimiento: desde el colegio hasta la Universidad; los lugares especializados: para las compras, el supermercado, el centro comercial. También, existe el hospital, el lugar de la enfermedad.

Una ciudad sin niños

Antes se ansiaba el momento de salir de casa porque todo lo que tenía más interés estaba fuera. La casa era el lugar fundamental de la seguridad, de las necesidades primarias, de los deberes. Pero era necesario salir para encontrarse con los amigos, para jugar, para ir al bar, al cine, a la biblioteca. Y, si existían peligros, como efectivamente existían, era necesario prestar atención, eso decían nuestros padres.

Hoy se añora la hora de volver a casa, porque la casa es el lugar del descanso, de la cultura, de los afectos, de la comunicación. En casa tenemos comida congelada que dura meses, tenemos la biblioteca, la colección de CD, las películas preferidas, la posibilidad de hablar por teléfono o de intercambiar mensajes por Internet o por el móvil. La casa ya no es una parte importante pero insuficiente de la más amplia realidad de la ciudad, sino que resume en sí misma la propia ciudad. Ya no forma parte de un complejo ecosistema, sino que tiende ella misma a la *autosuficiencia*, otra característica importante e inquietante de la ciudad moderna. A la autosuficiencia tienden las diferentes partes de la ciudad, desde la casa hasta el centro comercial.

Antes, comprar significaba realizar un recorrido, entrar en sitios diferentes, encontrarse con personas diferentes, cada día las mismas, de modo que se podía retomar de un día para otro una confesión, una historia o intercambiarse la última noticia. Hoy, para comprar, es preciso desplazarse a otra zona de la ciudad, o mejor, a otra pequeña y eficiente ciudad donde se puede comprar de todo: el centro comercial. Ciudad con aparcamiento garantizado y, por lo tanto, sin coches, con calles y placitas, segura para los niños, para los cuales, a menudo, se han pensado espacios especialmente dedicados y vigilados; donde se puede comer, realizar operaciones bancarias, ir al peluquero y, naturalmente, comprar. Un bonito sitio, para muchas familias, donde quedar para pasar juntos el fin de semana. La degradación hace que la ciudad no sea un lugar adecuado para vivir, y nosotros nos defendemos construyendo lugares seguros, protegidos, donde pasar tranquilos nuestro tiempo libre.

Ésta es una tendencia constante en la ciudad actual, coherente con la lógica de la separación y de la especialización: crear servicios, estructuras cada vez más independientes y autosuficientes. Esto ocurre con el hospital, con el estadio, con los grandes museos, con el campus universitario.

En las últimas décadas, la ciudad ha renunciado a la escala humana, a tener a sus ciudadanos como referencia y parámetro, y se ha convertido en un espacio, de hecho, reservado a los coches. Éstos han invadido los espacios públicos de la ciudad, privatizándolos, sustrayéndolos al posible uso de quien se mueve a pie o en bicicleta. Las calles y las plazas son lugares de tránsito y de parada de medios privados; y ya no son espacios públicos, que hacen de un conjunto de casas particulares una ciudad. A los coches siempre les corresponde el nivel cero, son los peatones los que, para cruzar la calle, deben bajar de la acera, bajar a los pasos subterráneos o subir a los pasos elevados peatonales. A los peatones, que pueden también ser pequeños, ancianos, discapacitados, cargados con bolsas de la compra, con un niño en brazos o en cochecito, les toca el recorrido más largo y cansado. A los coches, que tienen motor, les toca siempre

la calle llana, el nivel cero. Los coches imponen a las ciudades su lógica, su estética, su «música». Nuestras grandes ciudades deben albergar, además de los coches, las señales de tráfico verticales y las marcas en el suelo, en empedrados antiguos que contaminan visiblemente los monumentos y los centros históricos.

Todo esto y algo más ha sucedido; y ha sucedido en un plazo de tiempo muy breve. Porque la ciudad, su administración, ha elegido como ciudadano prototipo a un ciudadano varón, adulto y trabajador. Ha adaptado las ciudades a sus exigencias, ha intentado responder a sus peticiones garantizando, de este modo, el consentimiento electoral del ciudadano fuerte. Así, ha traicionado las exigencias y los derechos de quien no es varón, no es adulto, no es trabajador, no es conductor. Con la consecuencia de que, en esta ciudad, han desaparecido los ancianos, los discapacitados y los niños. En esta ciudad, el niño no puede vivir algunas experiencias fundamentales para su desarrollo, como: la aventura, la búsqueda, el descubrimiento, el riesgo, la superación del obstáculo y, por lo tanto, la satisfacción, la emoción. No puede jugar. Estas experiencias necesitan dos condiciones fundamentales que han desaparecido: el tiempo libre y un espacio público compartido. Es difícil para el niño salir de casa solo, buscarse compañeros e ir a un sitio adecuado para jugar con ellos. Las dificultades ambientales, reales o presuntas, han convencido a los padres de que esta ciudad no permite a un niño de seis, diez años, salir solo, y, por lo tanto, el que era su tiempo libre se ha transformado en un tiempo organizado y dedicado a diferentes actividades, en casa o fuera de ella, estrictamente programadas y habitualmente de pago. Por lo tanto, por un lado: la televisión, la *play station*, Internet; por otro: los diferentes cursos extraescolares de deporte, de arte y de idiomas.

¿Y para jugar? Para jugar, los padres acompañan al niño al parquecito cerca de casa, lo acompañan a casa de amigos o bien invitan a éstos a su casa. Lo esperan y lo vigilan. Pero, ¿no se puede acompañar a los niños para que jueguen! ¡Es necesario dejarlos!

Pero antes está el juego

En la descripción que la investigación científica hace del desarrollo, es precisamente en los primeros días, en los primeros meses y en los primeros años cuando el desarrollo es más rápido. Es ahí, inmediatamente después del nacimiento, cuando tiene lugar la explosión, no alrededor de los seis años –con el comienzo de la llamada edad de la

razón- como todavía parecen creer la mayoría de los adultos, de los padres y de los profesores. Antes de que un niño entre por primera vez en una clase, las cosas más importantes ya han tenido lugar: los aprendizajes más importantes, las bases sobre las cuales deberá construirse todo el conocimiento posterior, o ya se han adquirido o difícilmente podrán recuperarse.

Pero ¿cómo se puede explicar un fenómeno tan desconcertante? En los primeros años de vida no hay profesores, no se usan materiales didácticos y no se hacen planes. Y, entonces ¿a qué podemos atribuir el mérito de un crecimiento tan importante? Me parece que se debe reconocer el papel fundamental de la más significativa actividad de estos primeros años: el juego.

Una diferencia importante entre ser niños hace cuarenta, cincuenta años y serlo hoy es que antes los padres a menudo no estaban. En esos periodos de ausencia de control, durante los cuales, sin embargo, eran válidas unas precisas reglas sobre el tiempo, el espacio y las cosas lícitas e ilícitas, los niños podían vivir sus experiencias más importantes, podían descubrir las novedades, los obstáculos, las aventuras, los riesgos. En esos periodos, o por lo menos especialmente en esos periodos, los niños crecían. Experimentaban las estrategias de socialización con los otros niños: las vergonzosas sumisiones para ser aceptados por los mayores, las extrañas actividades requeridas para jugar con niños del sexo opuesto, la fuerza que servía para vencer y la necesaria para perder. Experimentaban sus capacidades sometiéndolas a pruebas cada vez más absorbentes, bajo el ojo vigilante de los demás. Experimentaban la satisfacción de la prueba superada y la frustración por el fracaso. Así se crecía. Por la noche, cansados, sucios y arañados, después de los reproches, ¡había tantas cosas que contar en casa!

En la actualidad, los adultos siempre están. Ésta es la gran diferencia. Si no es un padre, es el profesor o bien el monitor, el catequista, el bibliotecario o el encargado de la ludoteca. Si el adulto está presente, el niño no puede correr riesgos (el adulto está ahí a propósito para que esto no ocurra) y no puede ni siquiera explorar, descubrir, sorprenderse (el adulto está ahí a propósito para explicar, para anticipar, para responder). De hecho, los niños no tienen nada que contar, porque lo que han vivido durante el día era en presencia de otros, de testigos, de controladores. La imposibilidad de experimentar el obstáculo, la prueba, cuando los niños lo sienten necesario, lleva a acumular una exigencia, unas ganas de emociones y de riesgo que tenderán a satisfacerse todas juntas cuando finalmente se alcance la autonomía, cuando el chico o la chica tengan en el bolsillo las llaves de casa o bajo el trasero una moto. Y podría ser peligroso. También ésta es una posible lectura de las dificultades y dramas de la adolescencia.

El riesgo de no arriesgarse nunca

A la pregunta «¿Qué es el juego para un niño?», la neuropsiquiatra infantil francesa Françoise Dolto, responde: «Diría que es disfrutar de la realización de un deseo a través de los riesgos».

La desaparición de la experiencia del riesgo de la vida infantil no está presente sólo en el ámbito más evidente de las habilidades físicas y de las experiencias concretas. Podemos encontrarla también, por ejemplo, en el desarrollo cognitivo, en el social y en el emotivo.

Si el niño no puede explorar, buscar, investigar, difícilmente puede encontrarse frente a problemas desconocidos con el deseo de afrontarlos y resolverlos solo; difícilmente podrá vivir la emoción de encontrar nuevas soluciones, no ortodoxas y, sin embargo, eficaces. Piaget decía que los conocimientos que no se construyen no sirven; pero, si el adulto siempre está presente, difícilmente se puede evitar pedir su ayuda y aceptar sus respuestas, sus verdades. La escuela se basa casi exclusivamente en esta relación entre quien sabe, y por eso enseña, y quien no sabe, y por eso debe aprender.

En el campo social, para un niño de hoy en día, es casi imposible vivir el riesgo y la emoción de encontrarse con niños desconocidos con los que experimentar las delicadas estrategias del acercamiento, del conocimiento y, a veces, del rechazo. Sus compañeros de juego son casi exclusivamente sus compañeros de clase, sus compañeros de las clases extraescolares o los hijos de los amigos de los padres: amistades controladas y controlables por parte de los adultos. No será fácil para un niño o una niña que nunca ha elegido sus compañeros de juego elegir de mayores una compañera o un compañero para la vida.

En el campo de las emociones, existe a menudo, por parte de los adultos, una preocupación de apoyar y, si es posible, de anticipar los deseos y las peticiones de los hijos. De este modo, falta la relación fundamental entre todas las cosas y experiencias deseadas y soñadas y las pocas que se pueden realizar con gran felicidad y gratitud. Asombra leer sobre reacciones disparatadas de adolescentes que llegan a herir o matar frente a un rechazo o una derrota; pero evidentemente para ellos la frustración no era una experiencia prevista y elaborada.

Si se reconoce que, por el contrario, la autonomía es importante para el desarrollo de un niño, para que pueda jugar y vivir las experiencias necesarias, los adultos deberían dar un paso atrás: cada día, durante un determinado periodo, deberían no estar.

Hablando con los niños del *Consejo de los niños* de Rosario, en Argentina, sobre la necesidad y el derecho de los niños a poder salir solos de casa, una niña de nueve años

decía: «Si me dan siempre la mano, después un día tendrán que soltarme y ese día yo tendré miedo». Y un compañero suyo proponía: «Los adultos deberían ayudarnos pero de lejos».

Los niños pierden la ciudad, la ciudad pierde a los niños

Se ha hablado de que, para los niños, perder la posibilidad de moverse autónomamente en los espacios públicos de su ciudad es un gran obstáculo para su crecimiento. Precisamente, el entonces presidente del *Consejo italiano*, Romano Prodi, en el primer *Forum Internacional de las ciudades a la medida de los niños*, en Nápoles, en 1997, decía: «Ya no es suficiente dar a los niños servicios para la infancia, debemos devolverles las ciudades». Una ciudad democrática no puede permitir ser culpable de impedir el total desarrollo de sus ciudadanos.

Pero si los niños pagan por la pérdida de la ciudad también la ciudad paga un alto precio por la pérdida de los niños. Si no hay niños, nosotros somos peores. Si los niños están en casa o en lugares especializados y no los encontramos por la calle, en las aceras, en las plazas, nos sentimos libres de comportarnos como queramos, de ocupar todos los espacios, de usar sin criterio los medios de transporte privados, de contaminar el aire, de producir un ruido insoportable y de estropear los monumentos. De hecho, nuestra generación está conquistando un triste récord: por primera vez, entregaremos a nuestros hijos y nietos un mundo peor que el que hemos recibido. Nosotros que hemos obtenido de nuestros abuelos una esperanza de vida diez años superior a la suya, les daremos a nuestros hijos una esperanza inferior a la nuestra. Todos los ciudadanos europeos están perdiendo nueve meses de vida a causa de la contaminación atmosférica. Por cada euro de gasolina consumido, se prevén más de 80 céntimos de gastos sanitarios. Estamos viviendo y administrando la ciudad de manera disparatada y quien intenta cambiar alguna cosa, normalmente, se encuentra con la reacción y la oposición de los ciudadanos.

Partamos de los niños

Los niños y los adultos hacen un diagnóstico muy similar de la realidad. Tanto los unos como los otros reconocen que la ciudad es peligrosa, que los coches son demasiados,

que no respetan a los peatones, que las aceras están sucias, mal conservadas y llenas de obstáculos, que los pasos de cebra no son seguros y que hay personas malas. Pero las consecuencias para unos y para otros son completamente diferentes. Los adultos dicen: «Como éstas son las condiciones de la ciudad, tú te quedas en casa y, si tienes que salir, te acompaño y te espero». Los niños dicen: «Como éstas son las condiciones de la ciudad, es necesario cambiarlas».

Los niños no se resignan y no pueden aceptar la comodidad, la posesión de la cosas, a cambio de su libertad. Por otro lado, los niños, desde pequeños, son capaces de interpretar sus propias necesidades y de contribuir al cambio de sus ciudades. Por lo tanto, vale la pena darles la palabra, llamarlos a la participación, porque quizás, en su nombre y por su bien, es posible pedir a los ciudadanos adultos los cambios que difícilmente están dispuestos a aceptar y a promover por sí mismos, incluso reconociendo en teoría su importancia y urgencia.

«La ciudad de los niños», un proyecto político

Desde 1991, el proyecto internacional «La ciudad de los niños», promovido por el Instituto de Ciencia y Tecnología del Conocimiento (ISTC) del CNI, propone a las Administraciones de las ciudades cambiar el parámetro de referencia, y pasarlo del adulto, varón y trabajador a los niños; bajar el punto de vista a la altura del niño, para no perder ninguno¹. La tesis es simple y revolucionaria: una ciudad que intenta ser adecuada para los niños es una ciudad donde todos viven mejor.

El niño, expresando sus exigencias, representa correctamente las de todos los ciudadanos, empezando por los más débiles como los discapacitados y los ancianos. Por esto, puede convertirse en el paradigma para una nueva filosofía de gobierno de la ciudad.

El proyecto, al que se unen los alcaldes, implica de manera transversal a la Administración de la ciudad, porque no se trata de realizar más estructuras o servicios para los niños sino de cambiar realmente la ciudad. En la actualidad, forman parte de su

⁽¹⁾ Para un mejor conocimiento de los motivos, las propuestas y las experiencias del proyecto, se pueden consultar los volúmenes Tonucci 1996; Tonucci 2002 y la página web: www.lacittadeibambini.org

red más de cien ciudades italianas, más algunas ciudades españolas y las más grandes ciudades argentinas.

El proyecto «La ciudad de los niños» se mueve sobre dos ejes principales: la *autonomía de movimiento* y la *participación de los niños en el gobierno de la ciudad*.

A la escuela vamos solos

La pérdida de autonomía de movimiento de los niños ha sido probablemente el efecto más llamativo de las transformaciones de las últimas décadas en la vida de las ciudades y este cambio ha comprometido su posibilidad de juego. La devolución de la autonomía a los niños podrá ser un camino seguro para la recuperación de la supervivencia de las ciudades. Si los niños pueden ir solos al colegio, bajar a jugar con los amigos a los espacios públicos de la ciudad, también los ancianos, los discapacitados y todos los ciudadanos podrán vivir de nuevo la experiencia del paseo y del encuentro. Como se decía al principio, la pérdida de posibilidad de movimiento autónomo no sólo impide la importante experiencia del juego, sino que causa una fuerte dependencia de la televisión y los videojuegos, con consecuencias graves para la salud (obesidad infantil), para la educación (pereza e hiperactividad) y para el desarrollo de las capacidades y competencias.

Para favorecer la recuperación de la autonomía perdida, el proyecto propone a los niños y a las niñas, a partir de seis años, que vayan a la escuela a pie o en bicicleta, sin ir acompañados por un adulto. Es una experiencia difícil, pero necesaria y posible. Por eso resulta imprescindible prepararla adecuadamente, discutir con las familias, estudiar los recorridos con los niños, proponer mejoras a la administración y solicitar la colaboración de los comerciantes (que trabajan en la calle) y de los ancianos. Si hay una buena colaboración entre todos los protagonistas, los resultados serán positivos. El número de niños autónomos aumentará mucho y los efectos de la presencia de los niños en las calles será sorprendente: las calles serán más seguras; no porque aumenten las medidas de protección (policía, cámaras de video, sistemas electrónicos de alarmas), sino porque aumentará la atención y la relación entre los ciudadanos. Los niños se convierten en una preocupación de todos y esto produce solidaridad y seguridad.

El Consejo de los niños

En el proyecto «La ciudad de los niños», la participación de los niños responde al llamamiento del artículo 12 de la Convención ONU de los Derechos del Niño que dice que los niños tienen derecho a expresar su opinión cada vez que se tomen decisiones que les afectan, y que su opinión debe tenerse en cuenta de manera adecuada. Como la Administración de una ciudad toma decisiones que *siempre* se refieren también a los niños, es necesario encontrar los cauces para obtener su opinión. Así, el alcalde pide a los niños su ayuda y sus consejos para conocer su punto de vista. Los niños, en esta original colaboración, no representan sólo a una de las categorías sociales, sino que asumen el papel de representar de manera paradigmática al «otro». Todos los otros, los que son diferentes del alcalde, del adulto potente, capaz de decidir. Por lo tanto, se abandonan todas las formas de imitación de los comportamientos adultos comunes a muchas experiencias de Consejos de niños y de muchachos. Los niños se convierten en un grupo de trabajo que proporciona al alcalde y a sus colaboradores un punto de vista diferente y, a menudo, alternativo.

El aspecto más interesante de esta experiencia es que pide a los niños un compromiso completamente diferente del que espera de ellos la educación, tanto familiar como escolar. En efecto, en estos dos contextos los niños deben demostrar, en el primero, que «crecen» y, en el segundo, que «aprenden». En los dos casos, los niños sienten que deben demostrar que saben abandonar los comportamientos y los conocimientos infantiles para asumir comportamientos y conocimientos adultos. En conclusión, saben que quedarán bien si dicen a los adultos lo que los adultos piensan y les han enseñado. Sin embargo, en nuestro caso, debemos buscar con los niños, y en los niños, sus pensamientos infantiles. Estos pensamientos que revelan «al otro», al diferente, al lejano del pensamiento adulto, y que son capaces de representar a todos los demás: los ancianos, los discapacitados, los pobres, los extranjeros y los enfermos.

Si logramos hacer esto, pondremos a la Administración frente a decisiones reales, complejas y difíciles. Éste será el criterio de valoración del proyecto. Si provoca incomodidades, molestias, problemas al alcalde y a sus colaboradores, estará funcionando correctamente y proponiendo cambios reales y, por eso, valiosos. Si, por el contrario, es una experiencia simpática, agradable para los medios de comunicación y para los adultos, significará que, una vez más, los niños son explotados e instrumentalizados.

¿Y la escuela?

El proyecto «La ciudad de los niños» no es un proyecto educativo. De hecho, no tiene como finalidad aumentar o mejorar los conocimientos o el aprendizaje de los niños. Es más, la innovación que implanta resulta revolucionaria: son los niños los que proponen y, por lo tanto, enseñan algo a los adultos. Es un proyecto político, porque su objetivo es cambiar las ciudades haciendo que sean adecuadas a las exigencias de los niños, y suponiendo que así serían mejores para todos los ciudadanos. Pero esto no significa que el proyecto no implique y no afecte a la escuela.

La escuela está involucrada directamente y con un papel muy importante en las iniciativas del proyecto; y no sólo porque es el lugar público donde podemos encontrar y organizar a los niños, sino también porque se presume que los objetivos del proyecto pueden y, quizás, deben ser también los objetivos de la escuela. Lo podemos ver brevemente mediante las dos actividades indicadas anteriormente.

A la escuela vamos solos

Esta iniciativa sólo será posible si la escuela la asume como suya y la considera de interés pedagógico. Sólo en la escuela, y con sus profesores, los niños podrán analizar los mejores recorridos para ir a la escuela y valorar juntos las modificaciones, para proponérselas a la Administración. Sólo en ella, los padres podrán comparar sus miedos con las exigencias evolutivas de sus hijos y con los intereses educativos del centro. Para la escuela no se trata sólo de un servicio, sino del interés propio. En efecto, considero que, proponer a los alumnos recorrer cada día el tramo de casa a la escuela, es un modo simpático y correcto para obtener una buena educación ambiental, junto con una correcta educación vial: educar a los niños para que se sientan parte de su ambiente y sepan moverse responsable y autónomamente. Pero, la escuela también busca otro objetivo, y quizás más importante, con esta propuesta: hacer que sus alumnos vuelvan a tener experiencias personales, a vivir aventuras que merezcan ser contadas. Una buena escuela necesita que sus alumnos lleven a ella sus testimonios, sus descubrimientos, su vida. Actualmente esto es casi imposible, porque los niños se dan

cuenta de que lo que hacen en las clases extraescolares y lo que ven en la televisión no merece la pena ser contado.

El Consejo de los niños

El Consejo de los niños ejerce su actividad fuera de la escuela, en los locales públicos de la ciudad y los profesores no pueden asistir a sus trabajos (como ningún otro adulto, excepto los animadores y los administradores). Pero nace en la escuela (en nuestro proyecto el nombramiento tiene lugar por sorteo -en el cuarto y quinto año de la escuela primaria-, dura dos años y está estrictamente dividido entre niños y niñas). La escuela, si quiere, puede aprovechar esta oportunidad para hacer que la experiencia que algunos de sus alumnos y alumnas viven fuera de sus paredes, en un diálogo «político» con su alcalde, se convierta en una valiosa oportunidad de debate con sus compañeros de clase y de escuela, para una efectiva y eficaz educación para la democracia.

El Consejo de los alumnos

Pero la escuela puede hacer más. Puede hacer suya la filosofía del proyecto y reconocer su deber de responder a todo lo afirmado en el artículo 12 de la Convención de los Derechos de la Infancia de la ONU. Si los niños tienen derecho a expresar su opinión cada vez que se toman decisiones que les afectan, esto deberá tener lugar en la ciudad, como hemos explicado, pero no podrá no tener lugar en la escuela, donde «todas» las decisiones afectan a los niños. La escuela puede crear dentro de su estructura un *Consejo* formado por alumnos, representantes masculinos y femeninos de diferentes niveles escolares durante un curso escolar. Periódicamente (cada semana o cada quince días), el *Consejo* se reúne con el director de la escuela y con él examina los diferentes aspectos y problemas, sin límites y censuras. Los consejeros podrán después presentarse ante sus compañeros de clase para discutir

y preparar las reuniones del *Consejo*. Esto no significa que la escuela deba estar hecha como la quieren sus niños y niñas, sino que una buena escuela no se puede y no se debe hacer sin saber qué piensan éstos (como dice la Convención). ¡Las escuelas que no abran este espacio de atención y debate irán en contra de la ley y deberían cerrarse!

Pero ¿existen los recursos económicos?

A menudo, se responde a las peticiones de los niños y niñas diciendo que no existen recursos económicos. Es fácil pensar que, en la actualidad, con la crisis internacional que estamos sufriendo, esta justificación será todavía más frecuente. Pero aquí es necesario pedir a los políticos que hagan cuentas con más competencia y exactitud. Es necesario saber distinguir entre gasto e inversión. Comprender que gastar en beneficio de los niños no es un coste real, sino una verdadera inversión productiva, incluso desde el punto de vista económico. Kofi Annan, el presidente de Naciones Unidas, el 8 de mayo de 2002, en Nueva York, al abrir la Sesión Especial de la ONU para la Infancia, cerraba su intervención diciendo: «¿Cómo podemos fracasar, sobre todo ahora que sabemos que cada dólar invertido en la mejora de las condiciones de la infancia produce para toda la sociedad una ganancia de 7 dólares?». Éstas son decisiones de filosofía de gobierno de la ciudad.

James Heckman, premio Nobel de Economía en 2000, en una entrevista de 2008 explicaba por qué lo que se gasta en la infancia se considera una inversión y no un gasto, mencionando dos investigaciones que han estudiado los efectos de los proyectos estadounidenses *Perry Preschool* y *Syracuse Preschool*. En los dos casos, en estos programas educativos de alta calidad, se incluía a niños de bajo nivel social y con un coeficiente intelectual (CI) inferior a la media. Veinte años después, se pudo demostrar que los sujetos tenían una mejora escolar y un éxito en la vida significativamente superior a sus iguales; tenían una tasa de criminalidad un 70% más baja y, en total, el dinero invertido había producido 5,70 dólares por cada dólar y se preveía que este rendimiento, a lo largo de toda la vida, aumentase a 8,70.

¡A los administradores que tienen poco dinero, siempre les aconsejo invertirlo en los niños, porque, en la actualidad, no hay otras formas de inversión más rentables!

Algunos ejemplos

Con los siguientes ejemplos, se podrá comprender mejor la delicada dinámica que se crea con la participación de los niños en el gobierno de la ciudad, y entender qué ciudad, qué ambiente proponen los niños.

«Hagámoslo a medias»

Durante una reunión con el *Consejo de los niños* de Asti, pregunté qué era lo que, según ellos, no funcionaba bien en la ciudad. En ese *Consejo*, estaban presentes chicos de la escuela secundaria y, precisamente ellos, dijeron, en primer lugar, que en Asti había pocos aparcamientos. A mi pregunta, extrañado ante su preocupación, respondieron que sus padres no conseguían nunca encontrar un aparcamiento. Un ejemplo de cómo los niños tienden a dar las respuestas que, según ellos, el adulto espera; las inteligentes, las que podrían dar los propios adultos. Pero Aurelio, de 9 años, en cuarto año de la escuela primaria, dijo: «No, para mí los aparcamientos son demasiados». Ésta era, evidentemente, una propuesta suya, infantil; sin duda no sugerida por los adultos, una típica «tontería» infantil. Le pregunté por qué el exceso de aparcamientos era un problema para él y Aurelio me explicó que, de ese modo, los niños no tenían sitio para jugar. Le respondí: «Mañana me reuniré con vuestro alcalde y con la Junta, ¿qué quieres que proponga en vuestro nombre?». Lo pensó un momento y dijo: «Dile que se podría hacer a medias».

Una propuesta aparentemente extraña, que hace sonreír a los adultos, pero que, si se mira bien, es muy seria e incluso prudente. Aurelio, con esta propuesta, nos obliga a una amarga reflexión porque de hecho nos dice: «Sé que mi padre y el alcalde no me quieren a mí más que a sus coches, por lo tanto, pido que a los niños se nos trate por lo menos como a los coches». ¡Que humillación para nosotros, los adultos!

«Queremos el permiso de esta ciudad para salir de casa»

Los niños consideran inaceptable que una ciudad no permita a una parte de sus ciudadanos que disfruten de sus espacios públicos. El *Consejo de los niños* de Roma ha de-

dicado a este problema todo un año de trabajo y, en la reunión final de junio de 2002, que, como es costumbre, el *Consejo de los niños* celebra con el *Consejo municipal*, con el alcalde y la Junta, Federico, un consejero de 11 años, resumió el trabajo desarrollado con esta petición: «Queremos el permiso de esta ciudad para salir de casa». Una petición sorprendente, porque un niño puede pedir este permiso sólo a sus padres, y sólo ellos pueden concederlo o negarlo. Pero Federico sabía que sus padres se lo niegan «porque la ciudad no lo permite» y, por eso, dirigiéndose al alcalde le dijo «entonces dame tú el permiso para salir de casa». Desde ese día, la petición de Federico se ha convertido en un plan de trabajo para la ciudad de Roma, que se pregunta cómo es posible aumentar la autonomía de los niños en una ciudad tan grande y complicada. El problema es importante, porque se refiere a uno de los temas centrales del debate actual, y, probablemente, del futuro, en nuestras ciudades, el de la seguridad urbana.

La propuesta más frecuente para resolver el problema de la seguridad urbana es el aumento de la protección: aumento de las defensas individuales, desde las puertas blindadas hasta las armas personales; aumento de las defensas sociales, desde la policía hasta las cámaras de vigilancia en las calles. Pero estas soluciones se han revelado siempre ineficaces, si es verdad que Estados Unidos, el país donde más se invierte en protección, continúa siendo un país muy inseguro². De esto estaban convencidos los habitantes de algunos municipios del Gran Buenos Aires, el gran cinturón urbano que rodea la ciudad de Buenos Aires, que, cansados de la continua violencia y robos que sufrían sus niños, decidieron no solicitar mayor presencia policial, sino una mayor presencia de los habitantes de los barrios para proteger a los niños en los recorridos casa-escuela, siguiendo las indicaciones de nuestro proyecto «La ciudad de los niños»³. Se implicaron los comerciantes y los artesanos, los ancianos y los ciudadanos para crear una vigilancia social en los recorridos de los niños y, según los testimonios de los promotores, los actos criminales contra los niños disminuyeron significativamente. La propuesta se ha extendido a muchos municipios y se está imponiendo también en la Capital Federal. En agosto de 2005, en la ciudad de Buenos Aires, se llevó a cabo una Convención sobre la Seguridad urbana y el responsable de este servicio declaró

⁽²⁾ Frente a las casi 3000 víctimas del terrible atentado del 11 de septiembre de 2001, en el mismo año, en Estados Unidos, murieron 30.000 personas en accidentes causados por el uso de armas de fuego (fuente Mann, M., *L'impero impotente*, Piemme, 2004).

⁽³⁾ Clarín, el periódico argentino de mayor difusión, ha dedicado a esta iniciativa varios artículos. El de 16 julio de 2003, en un artículo titulado «La gente se une para cuidar a los chicos camino al colegio» hace expresa referencia al proyecto «la ciudad de los niños» y confirma la disminución de actos criminales después de que el vecindario, los comerciantes y los ancianos se movilizasen para garantizar seguridad a los niños que van al colegio en los municipios de Burzaco, Adrogué, Rafael Calzada, Martínez y Villa Adelina.

que, en los municipios donde se desarrollaba esta iniciativa, se había registrado una disminución de los actos criminales urbanos de, al menos, un 50%.

«Los adultos nos pueden ayudar, pero de lejos»

Los niños del *Consejo de los niños* de Rosario me contaron que les pararon y, bajo amenaza de armas, les robaron las zapatillas de deporte, los anoraks y la bicicleta. Pero, a pesar de ello, reivindicaban su autonomía. Yo temía que, en estas condiciones, fuese imposible que surgieran propuestas razonables y admisibles. En efecto, la discusión comenzó con una serie de peticiones *razonables* como «más policía, más compañía de los adultos, más cámaras de vigilancia en las calles». Pero su Intendente ya sabía todo esto. Hasta que un niño dijo: «Que los adultos nos cuiden, pero de lejos». Una propuesta imprevista, que nos llama a una reflexión profunda. Una propuesta que yo devuelvo a los niños que la aceptan y la enriquecen:

«Cuando seamos mayores, no podrán acompañarnos y entonces tendremos miedo» (la autonomía no se puede inventar con 12 ó 14 años, pues se construye día a día desde el nacimiento). «Si nos dejan y nos observan, entenderán que somos autónomos» (una triste petición de confianza a los padres que piensan, cada vez más, que sus hijos son incapaces y necesitan protección y vigilancia). «Pueden darte autonomía mostrándote que a veces no hay peligro» (no es verdad que, para proteger a los niños, sea mejor aterrorizarles; es necesario ayudarlos a construir confianza y seguridad). «Cuando estás acompañado de otros niños, no tienes miedo. Es menos probable que te asalten» (conciencia de que juntos pueden vencer el miedo y el peligro). El debate termina con la famosa propuesta de Hernán que, con respecto a la seguridad de los niños, dice:

Es fácil: son suficientes dos padres tomando mate en cada manzana. Los niños nos necesitan a nosotros, los adultos, pero no de la mano, no para vigilarlos, sino *de lejos*. Lo que piden es crear un ambiente sereno donde la solidaridad y la atención de todos faciliten una situación de seguridad, incluso para los más pequeños.

Pero en el debate surgió una durísima denuncia por parte de Victoria, una niña de 10 años; una denuncia que después de varios años me sigue alterando: «La culpa de todo es de los mayores. Hay que poner límites a los mayores». Me temo, con vergüenza, que es una propuesta muy sabia.

«Que no esté prohibido jugar»

La segunda condición necesaria para poder jugar, una vez que se puede salir de casa sin control y que se tiene el tiempo libre para hacerlo, es tener sitios donde ir. En relación con esto, los niños del *Consejo de los niños* de Roma realizaron un inquietante descubrimiento: en el Reglamento de la Policía Urbana, el artículo 6 decía «*Está prohibido* cualquier juego en suelo público». Considerando que este artículo era contrario al artículo 31 de la *Convención de los Derechos del Niño*, escribieron al alcalde pidiéndole que modificase el artículo. El alcalde respondió a los niños reconociendo que su propuesta era correcta y prometiendo cambiar el artículo 6 del Reglamento. Un año después, el *Consejo municipal* aprobó el nuevo artículo 6, que dice: «El Ayuntamiento, en cumplimiento del artículo 31 de la *Convención* de la ONU, del 20-11-1989, sobre los Derechos del Niño, de la ley nº 176 del 27-5-1991, *promueve* el juego de las niñas y los niños en las áreas de uso público».

Pero, para poder jugar, no es suficiente que no esté prohibido y que se pueda salir con suficiente seguridad; son necesarias otras dos condiciones que faltan y que los niños piden claramente: *tiempo libre* y *espacio público*.

Tiempo libre para jugar

Con los niños del *Consejo de los niños* de Roma hemos discutido si los dos artículos de la *Convención de los Derechos del Niño*, de 1989 –el 28, que afirma el derecho a la educación, y el 31, que afirma el derecho al juego– tienen en su vida diaria un peso igual. En efecto, se debería considerar que, siendo dos artículos de la misma ley, deberían tener igual dignidad, igual respeto e igual consideración. Naturalmente no es así. A menudo, los niños no tienen tiempo para jugar, mientras que nunca sucede que no tengan tiempo para ir a la escuela o para hacer los deberes. El *Consejo de los niños* ha escrito una carta abierta a todos sus profesores para pedir que no pongan más deberes para casa durante los fines de semana y durante las vacaciones. Los niños proponen hacer, durante esos periodos, algunas actividades, pero sólo las deseadas y sin controles.

La petición de los niños romanos ha tenido una gran repercusión en los medios de comunicación, tanto locales como nacionales; muchos expertos se han manifestado a su favor, pero no ha llegado la necesaria respuesta de la escuela.

Un espacio público para jugar

La segunda condición necesaria para poder jugar es tener sitios a donde ir. La ciudad ofrece a los niños (para ser más exactos, ofrece a los padres que tienen niños) jardines dedicados al juego infantil, ludotecas, parques temáticos, etc. Lugares reservados a los niños, pero donde es necesario que vayan acompañados y donde permanecen bajo la estrecha vigilancia de los adultos. Éstos no son lugares adecuados para una actividad tan importante como el juego. Para jugar, los niños necesitan un espacio que crezca con sus capacidades, sus autonomías y sus competencias. Un espacio que sepa acompañar su desarrollo, que sepa ofrecer experiencias nuevas, nuevos descubrimientos, nuevas riquezas. Los niños, para crecer y jugar, necesitan la ciudad, ni más ni menos.

Los niños de Buenos Aires nos lo explican muy bien en sus propuestas, que indico a continuación y que podrían convertirse en interesantes temas de trabajo para diseñadores, arquitectos, urbanistas y administradores.

- Para que no tengamos miedo, las calles no tendrían que estar tan calladas.
- Los parques tienen todos el mismo nivel y uno no puede esconderse.
- Los adultos hacen siempre juegos iguales en todas las plazas, y no tiene gracia, porque es como ver la misma película todo el tiempo y no hay sorpresas.
- Queremos juegos para trepar; nos gusta trepar, porque podemos ver desde más alto y eso es divertido.
- Una plaza para divertirse: hay que compartir el espacio; no hace falta policía; debe ser sin padres; debe ser sin demasiada seguridad.
- Además de seguridad, queremos alegría.
- Nos gustaría que pusieran matorrales, para besarnos a escondidas.

Si no les es posible esconderse, jugar a lo que cada uno quiere y no a lo que proponen los adultos, contrastar puntos de vista, reunirse con otras personas y besarse a escondidas, no son lugares buenos para el juego de los niños. Pero, además, para ser buenos, tampoco deben ser «demasiado» seguros, de otro modo el riesgo, componente fundamental del juego y de la diversión, como dice Dolto, no sería posible.

Conclusiones

Es como si la ciudad se hubiese olvidado de los niños. Ha hecho muchísimo por los coches, mucho por los adultos. Parece que también ha hecho mucho por los niños a través de los servicios para la infancia; pero las guarderías, las escuelas, los jardines, los parques de juego, las ludotecas, todos son espacios pensados más para los padres, que no saben donde dejar a los niños, que para responder a las exigencias reales de éstos últimos. De hecho, en esta ciudad, los niños no pueden desarrollar su actividad más importante, su verdadero trabajo, la experiencia que condicionará su futuro más que cualquier otra: jugar.

Una ciudad no puede asumir esta grave responsabilidad. No puede negar a sus ciudadanos la posibilidad de disfrutar de sus derechos; al menos de aquellos definidos y consagrados por las leyes, y el derecho a jugar está confirmado en el artículo 31 de la *Convención Internacional de los Derechos del Niño*.

Y lo que les ha pasado a los niños les ha pasado a los ancianos, a los discapacitados, a los pobres y, ahora, a los extranjeros inmigrantes. La ciudad se ha deshumanizado y todos estamos mal (incluso para los adultos privilegiados, es difícil estar bien si sus hijos, sus padres y sus vecinos más desafortunados están mal).

Vale la pena tener en cuenta, concluyendo estas observaciones, que la ciudad que proponen los niños es una ciudad muy cercana a la que proponen y piden los expertos: los urbanistas, los psicólogos, los sociólogos o los pediatras. Sin embargo, queda dramáticamente lejos de la ciudad real, la que quieren nuestros políticos con nuestro consentimiento y nuestro voto.

La ciudad que piden los niños no es una ciudad para ellos solos, con la que no sabrían qué hacer, sino una ciudad para todos, para estar mejor todos juntos.

En el Vesuvio, el volcán cerca de Nápoles, nace un líquen, el *Stereocaulon vesuvianum*, que consigue colonizar la piedra de lava, piedra muy dura, casi vidriosa. Esta planta consigue penetrar en la lava, romperla y transformarla lentamente en un terreno fértil, donde podrán crecer las vides que producen los prestigiosos vinos del Vesubio.

Los niños pueden ser los líquenes de nuestras ciudades: con su presencia, invadiendo con sus juegos los espacios públicos, son capaces de modificar los comportamientos de los adultos, obligándonos a respetar más el medio ambiente donde vivimos, y donde vivirán nuestros hijos y nuestros nietos.

Referencias bibliográficas

- ADER, J. Y JOUVE, H. (1991). Jeu et contexte urbain. *Architecture & Comportement*, 7, 115-119.
- BATESON, G. (1956). *The Message «This Is Play»*. New Cork: Josiah Macy Jr. Foundation.
- BAUMAN, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity Press.
- BARALDI, C. Y, MAGGIONI, G. (Eds.) (2000). *Una città con i bambini, progetti ed esperienze del Laboratorio di Fano*. Roma: Donzelli Editore.
- BENCIVENGA, E. (1995). *Giocare per forza. Critica alla società del divertimento*. Milano: Mondadori.
- BLAKELY, K. S. (1994). «Parents» conceptions of social dangers to children in the urban environment. *Children's Environments*. 11,16-25.
- BOZZO, L. (1995). Il gioco e la città. *Paesaggio urbano*, 2, 30-33.
- BRUNER, J. S. (1976). Nature and uses of immaturity. En J. S. BRUNER, A. JOLLY Y K. SILVA (Eds.), *Play. Its role in development and evolution*. New Cork: Basic Books.
- CHAWLA, L. (2001). *Growing up in an urbanizing world*. Paris/London: UNESCO Publishing / Earthscan.
- GARLING, T. Y VALSINER, J. (Eds.) (1985). *Children within environment: Toward a psychology of accident prevention*. New Cork: Plenum Press.
- GARVEY, C. (1977). *Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- GERMANOS, D. (1995). La relation de l'enfant à l'espace urbain: perspectives educatives et culturelles. *Architecture & Comportement*, 2, 54-63.
- GOMBRICH, E. H. (1971). *Meditations on a hobby horse and other essays on the theory of art*. London: Phaidon.
- HART, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan Publication Limited.
- HILLMAN, M. (Ed.) (1993). *Children, transport and the quality of life*. London: Policy Studies Institute.
- KLINE, S. (1995). The promotion and marketing of toys: Time to rethink the paradox? En A. PELLEGRINI, *The future of play theory*. Albany: State of New York University Press.
- LYNCH, K. (1979). The Spatial World of the child. En W. MICHELSON, S. V. LEVINE Y E. MICHELSON (Eds.), *The child in the city: Today and tomorrow*. Toronto: Univerity of Toronto Press.

- MANN, M. (2003). *Incoherent empire*. London: Verso Books.
- MARILLAUD, J. (1991). Jeu et sécurité dans l'espace public. *Architecture & Comportement* 7, 137-145.
- MUMFORD, L. (1945). La pianificazione per le diverse fasi della vita. *Urbanistica* 1, 7-11.
- PIAGET, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PREZZA, M., PILLONI, S., MORABITO, C., SERSANTE, C. Y ALPARONE, F. R. (2000). La mobilità autonoma dei bambini nel contesto urbano e il cortile, il parco e la strada privata come spazi di gioco. *Psicologia della salute*, 3, 81-97.
- RISSOTTO, A. Y TONUCCI, F. (2002). Freedom of Movement and Environmental Knowledge in Elementary School Children. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 65-77.
- SPINKA, M., NEWBERRY, R. C. Y BEKOFF, M. (2001). Mammalian play: Training for the unexpected. *Quarterly Review of Biology*, 76, 141-168.
- SUTTON-SMITH, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, A. F., WILEY, A., KUO, F. E. Y SULLIVAN, W. C. (1998). Growing up in the Inner City: Green Spaces as Places to Grow. *Environment and Behavior*, 30, 3-27.
- TONUCCI, F. (1996). *La città dei bambini*. Bari: Laterza.
- (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2002). *Se i bambini dicono: adesso basta*. Bari: Laterza.
- (2003). *Cuando los niños dicen: ¡Basta!*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2005). Citizen Child: Play as Welfare Parameter for Urban Life. *Topoi*, 24, 183-195.
- TONUCCI, F. Y RISSOTTO, A. (2001). Why Do We Need Children's Participation? The Importance of Children's Participation in Changing The City. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 407-419.
- VYGOTSKY, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology* 12, VI.

Dirección de contacto: Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione. Consiglio Nazionale delle Ricerche. Via U. Aldrovandi 18, 00197 Roma (Italia). E-mail: francesco.tonucci@istc.cnr.it

Mujeres, sostenibilidad y deuda social

Women, sustainability and social debt

Cristina Carrasco

Universitat de Barcelona.Facultat d'Economia i Empresa. Barcelona, España.

Resumen

Tradicionalmente, los modelos elaborados desde la economía se han centrado exclusivamente en la economía de mercado, ocultando los procesos de reproducción humana que tienen lugar en el ámbito doméstico. De esta manera, la economía se ha mantenido desligada de lo social, como si fuese algo independiente, eludiendo toda responsabilidad sobre las condiciones de vida de las personas.

El objetivo de este artículo es ofrecer una perspectiva diferente a la habitual, una mirada amplia que traspase la estrecha mirada masculina de la economía y permita visibilizar la relevancia del trabajo de cuidados en los procesos de reproducción y mantenimiento de la vida. Desde este nuevo enfoque, se reflexiona sobre el concepto de *sostenibilidad de la vida humana* como proceso que requiere recursos materiales pero también contextos y relaciones de cuidado y afecto. Proceso que permite dar cuenta de la profunda relación entre lo económico y lo social, y sitúa a la economía en una perspectiva diferente, cuya prioridad son las condiciones de vida de las personas, mujeres y hombres. Así, el concepto de sostenibilidad exige no sólo que la vida continúe –en términos humanos, sociales y ecológicos–, sino también desarrollar condiciones de vida aceptables para toda la población. Esta nueva perspectiva permite destacar una dimensión olvidada de la crisis actual, la crisis de los cuidados.

En el plano aplicado, se postula la necesidad de una reorganización del trabajo que implique que la organización social del cuidado. Lo cual significa situar las actividades de cuidado (que representan una parte importante de las condiciones de vida) como problema social y político de primer orden y debatir cómo asumirlo con la participación de mujeres y hombres, instituciones públicas y empresas privadas. Y en dicho debate, las personas que trabajan en el campo de la educación tienen una gran responsabilidad.

Palabras clave: mujeres, trabajo de cuidados, sostenibilidad, deuda social, crisis.

Abstract

Traditionally, economic models have focused exclusively on the market economy, ignoring the processes of human reproduction which take place in the domestic setting. Economic analysis thus continues to neglect the social domain, regarding it as independent, and eludes any responsibility for people's living conditions.

This article offers a fresh perspective that goes beyond the narrow masculine view of the economy and stresses the importance of care in life maintenance and reproduction processes. This new approach allows us to reflect on the concept of *sustainability of human life* as a process which requires material resources but also contexts and relationships based on care and affection. This process reflects the profound relationship between the economic and the social scope and also, considers economy from a different perspective that focuses on people's living conditions, both men and women. Therefore, the concept of sustainability requires not only the continuation of life (in human, social and ecological terms), but also the development of fair living conditions for all persons. This new perspective stresses a forgotten dimension of the current crisis: the crisis of care.

In the applied domain, we suggest the need for a reformulation of working practices so as to include the social organization of care. This reformulation considers care activities, which represent an important part of living conditions, as an urgent social and political problem. We call for a debate on how to share the care burden between men, women, public institutions and private firms. Those who work in the field of education have an important role to play in this debate.

Key words: women, care work, sustainability, social debt, crisis.

Introducción

En estos momentos, estamos viviendo una crisis profunda que pondrá en serio peligro las condiciones de vida de una parte importante de la población mundial. Una crisis que afectará básicamente a aquellas personas –la mayoría– que directa o indirectamente dependen de un salario para su subsistencia. El desempleo, la inseguridad y la escasa protección social pueden incrementar a corto plazo las situaciones de pobreza y/o de exclusión social.

Esta situación caracterizada fundamentalmente como crisis financiera y económica ha originado un debate internacional donde se proponen políticas más o menos intervencionistas con fuerte apoyo financiero a bancos y empresas privadas. Sin embargo, a pesar de la dureza de la crisis, pocas voces denuncian que la situación responde a la estructura profunda de un sistema económico basado en la obtención de beneficio económico individual, donde la responsabilidad de las condiciones de vida de la población pasa a ser lo que en economía se denomina una *externalidad*.

El objetivo de este artículo es ofrecer una perspectiva diferente a la habitual, una mirada amplia que traspase la estrecha mirada masculina de la economía, que permita situar como pieza central las condiciones de vida efectivas de las personas, mujeres y hombres; y, desde aquí, destacar una dimensión olvidada de la crisis actual, la crisis de los cuidados.

El artículo se presenta organizado en seis apartados. Por ser una mirada diferente, ha parecido importante comenzar comentando, en el segundo apartado, la idea de trabajo que se maneja desde la economía oficial y, a continuación, en el tercer apartado, recuperar el itinerario que sobre dicho concepto ha realizado la economía feminista. El cuarto apartado se dedica a profundizar sobre los conceptos de cuidados y dependencia. En el quinto se discute la idea de sostenibilidad y se analiza el papel del trabajo realizado sin remuneración desde los hogares en la continuidad del sistema económico. Finalmente, se acaba con un apartado poco pretencioso donde se manifiesta la necesidad de nuevos enfoques, en particular para el análisis de la situación actual.

La mirada de la economía oficial

Desde los pensadores clásicos, las distintas escuelas de economía –aunque con diferencias importantes entre ellas– se han caracterizado siempre por excluir de sus cuadros analíticos los procesos de reproducción social, centrándose exclusivamente en el estudio de la producción de mercado. La conceptualización del término *trabajo* que se construye desde los inicios de la industrialización ya se restringe sólo a trabajo de mercado, quedando el resto de las actividades excluidas de la definición.

La teoría del valor trabajo iniciada por Adam Smith –y continuada posteriormente por David Ricardo y Carlos Marx–, según la cual el trabajo (industrial) es la fuente del

valor, le da una gran centralidad al concepto y de aquí que éste se redefine haciendo una asociación simbólica entre trabajo y trabajo asalariado. Además, para dicha teoría, el valor de los objetos se relaciona con la cantidad de trabajo incorporada en ellos, con lo cual los aspectos cuantitativos asumirán una gran importancia. De aquí, la preferencia de los clásicos hacia un concepto de trabajo mensurable, que les permita analizar el salario en relación con el tiempo de trabajo realizado. El concepto de plusvalía que Marx acuñará más adelante también responde a esta misma tradición. Como resultado, desde la industrialización, el término trabajo quedará cautivo para designar el trabajo de mercado.

Por otra parte, Adam Smith teorizará la actividad de hombres y mujeres de forma totalmente distinta, siendo la de los primeros el trabajo en la industria y la de las últimas, las tareas del hogar. A la actividad realizada sin remuneración, Smith le otorga relevancia como actividad necesaria para atender a las necesidades de los miembros del hogar, en particular a aquella relacionada con la crianza y educación de los hijos, puesto que la considera indispensable para que éstos se conviertan en *trabajadores productivos* y contribuyan a la *riqueza de las naciones* (Smith, 1988). Sin embargo, a pesar de reconocer la importancia de dicha actividad, no le otorga valor económico¹. No es extraño, entonces, que en este contexto se produzca una redefinición de los espacios público y privado y comience una tradición en economía que ignora la división por sexo del trabajo y oculta el trabajo familiar doméstico y su articulación con la reproducción del sistema capitalista. Se inicia así un enfoque dicotómico que responde a la antigua tradición liberal de establecer una separación confusa y ambigua entre lo público y lo privado como espacios sociales únicos y antagónicos: el público asignado a los hombres (el espacio político/económico, con poder y reconocimiento social) y el privado asignado a las mujeres (el espacio doméstico, exento de poder). En esta rígida dualidad, sólo el mundo público goza de reconocimiento social (Pateman, 1988). La actividad o participación en la denominada esfera privada, asignada socialmente a las mujeres, queda relegada al limbo de lo invisible negándole toda posibilidad de valoración social. De esta manera, el pensamiento económico clásico (y, posteriormente, el neoclásico) legitiman la idea de producción y trabajo como la actividad que se realiza de forma remunerada en el mercado y niegan categoría económica al trabajo no remunerado realizado en los hogares. Esta aproximación epistemológica que aún

⁽¹⁾ La mayoría de los autores clásicos ni siquiera nombran la actividad realizada en los hogares. Mención especial requiere Stuart Mill, cuya conocida relación con Harriet Taylor -mujer feminista y socialista de la época- influyó notablemente su pensamiento. Actualmente se está recuperando la aportación de las mujeres a la economía; a este respecto se puede consultar PERDICES Y GALLEGOS (2007).

hoy perdura excluye, en consecuencia, como objeto de estudio de la economía todo lo que tiene que ver con el llamado mundo privado-doméstico.

Ahora bien, a pesar de la incapacidad de los economistas clásicos de situar el trabajo familiar doméstico en un marco analítico adecuado –lo que ha derivado en una invisibilidad social de dicho trabajo– presentan, sin embargo, una ventaja con respecto a la posterior economía neoclásica. El reconocimiento de la importancia del trabajo familiar doméstico en el cuidado de los niños y en la reproducción de la población (tema relevante teniendo en cuenta la elevada mortalidad infantil de la época) queda reflejado en el salario considerado como coste de reproducción histórico de la clase trabajadora (Picchio, 1992). De alguna manera, los economistas clásicos manifiestan una tensión, una contradicción en reconocer el trabajo de las mujeres en la familia y no incorporarlo en un esquema analítico que representase el sistema socioeconómico global. Esta tensión –salvo excepciones– desaparecerá con la economía neoclásica (Picchio, 1992, 1994, 2003; Carrasco et al., 2004; Carrasco, 2005).

Con el surgimiento de la escuela marginalista –posteriormente neoclásica–, el centro de atención se desplaza de la producción, al mercado, al intercambio. A diferencia de las ideas clásicas, los modelos de la economía neoclásica son ahistóricos y con ausencia de relaciones sociales. Los individuos persiguen su propio interés basándose en un conjunto de gustos y preferencias predeterminadas, ajenas al ámbito económico. La participación pública –salvo en determinadas situaciones muy específicas– impediría la buena asignación del mercado y podría llevar a resultados indeseados. Los planteamientos neoclásicos institucionalizarán definitivamente la separación instaurada ya por Adam Smith en espacio público y espacio privado, producción mercantil y producción doméstica, quedando esta última relegada a la marginalidad y la invisibilidad. A nuestro objeto, el cambio será fundamental: se reemplazan las ideas basadas en las necesidades de subsistencia, los costes de reproducción de la fuerza de trabajo y la doctrina del fondo de salarios por la teoría de la productividad marginal (Picchio, 1992).

A partir de estos planteamientos, los modelos elaborados para representar los procesos económicos serán abstracciones sólo de la producción y distribución mercantil capitalista (Picchio, 2001; Carrasco et al., 2004; Carrasco 2008). Se podría argumentar que un modelo puede utilizarse para representar una parte de la realidad; pero, en ese caso, habría que explicitar claramente qué parte de la realidad se pretende explicar y cómo –a través de qué variables– se relaciona con la realidad completa. Sería análogo a la situación de un médico cardiólogo, que, aunque su especialidad le lleve a profun-

dizar en los rasgos específicos del corazón, no puede olvidar las relaciones de dicho órgano con el resto del cuerpo; de hecho, el corazón ni siquiera puede mantenerse con vida fuera del cuerpo que lo sustenta y que, a su vez, él ayuda a vivir.

Sin embargo, éste no ha sido el caso de la disciplina económica. Los modelos elaborados desde la economía neoclásica representan la economía de mercado, pero con pretensiones de ser reflejo de toda la realidad económica. El resultado ha sido que dichos esquemas interpretativos ofrecen una visión desfigurada de la realidad, ya que esconden una parte importante de los procesos fundamentales para la reproducción social y humana –básicamente el trabajo que se realiza en los hogares²– sin los cuales el *mercado* ni siquiera podría subsistir. Así, las teorías económicas, al excluir del cuadro analítico general el proceso de reproducción social de la población, consideran normalmente las condiciones de vida como un efecto final de la producción, adaptables a los procesos de acumulación.

Pero, además, el análisis económico del mercado laboral ha ignorado la relación dinámica que existe entre el proceso de producción y reproducción de mercancías y el proceso de reproducción social de la fuerza de trabajo. Éste último no se refiere exclusivamente al trabajador o al tiempo que ella o él pasan en el puesto de trabajo, sino a su ciclo vital completo y a la reproducción de las futuras generaciones (Picchio, 1994). Se trata de un proceso humano y no técnico y es en este sentido en el que la reproducción de las personas no puede separarse ni aislarse del contexto social en el que tiene lugar.

Ahora bien, los enfoques críticos a las teorías económicas dominantes –a excepción de la economía ecológica que plantea una economía abierta a la naturaleza³– tampoco han modificado las fronteras del campo de estudio económico. Las críticas se han mantenido dentro del mismo terreno mercantil –se discute sobre salario, ocupación, tiempos de trabajo, relaciones laborales, tipos de contrato, etc. –, o, en otro terreno, sobre los problemas de la economía financiera; sin mencionar la exclusión que hace la economía de los procesos de vida de las personas y de una parte importante del trabajo de las mujeres. De esta manera, se restringen las perspectivas analíticas y políticas y se reducen las condiciones materiales, relacionales y culturales de la vida a la relación del trabajo asalariado.

⁽²⁾ Podría considerarse a GARY BECKER (1981) una excepción, ya que incorpora la producción doméstica en su marco teórico. Sin embargo, su planteamiento utiliza el mismo instrumental metodológico de la teoría neoclásica; manteniendo de esta manera un marcado sesgo androcéntrico, que define como más eficiente a aquella familia que asigna el trabajo de mercado al hombre y el trabajo doméstico a la mujer..

⁽³⁾ Éste es uno de los aspectos en común que presentan la economía ecológica y la economía feminista. Sobre el diálogo entre ambas, véase BOSCH et al., 2005.

Así, se condenan a un estrabismo productivista que, por un lado, es incapaz de ver aperturas y puntos de resistencia y que, por el otro, esconde vulnerabilidades profundas del sistema económico que se juegan en el terreno de vivir, como proceso cotidiano de reproducción de cuerpos, identidades y relaciones. (...) Al final, pues, se acaba por aceptar como única perspectiva de referencia la de los perceptores de los beneficios, que de forma coherente respecto a su punto de vista, consideran las condiciones de vida de los trabajadores y de sus familias como un coste o un lujo improductivo o, en cualquier caso, como una reducción de la tasa de ganancia (Picchio, 2009, pp.28-29).

En consecuencia, la economía se ha mantenido desligada de lo social, como si fuese algo independiente, eludiendo toda responsabilidad sobre las condiciones de vida de las personas, que continúan siendo una cuestión embarazosa para la teoría económica. Ahora bien, al invisibilizar las condiciones de vida de la población, la economía se nos presenta con un profundo sesgo androcéntrico ya que oculta una parte importante del trabajo de las mujeres: todo aquel que se realiza desde los hogares y tiene como objetivo el cuidado directo o indirecto de las personas. Así, al excluir dicha actividad de los modelos y los análisis económicos, también se ha excluido a las mujeres, ya que son las personas que mayoritariamente realizan el trabajo de cuidados. La recuperación de estos aspectos ha sido tarea de la economía feminista⁴; a ello se dedica el próximo apartado.

¿Qué hemos aprendido?: la recuperación de los trabajos de cuidados

Desde los años setenta, en que tiene lugar el *Debate sobre el trabajo doméstico*, hasta la actualidad, en que se manejan los conceptos de *cidadanía*⁵ o *sostenibilidad*, ha habido un largo recorrido teórico-conceptual que ha llevado a los estudios feministas y a los movimientos de mujeres a recuperar la importancia de los trabajos de cuidados

⁽⁴⁾ Actualmente se diferencia entre economía y género y economía feminista. La primera se encontraría más centrada en describir y denunciar las desigualdades económicas entre mujeres y hombres, sin cuestionar el marco global. En cambio, la economía feminista sería mucho más rupturista y estaría reformulando los conceptos centrales del análisis económico (Picchio, 2005, Pérez, 2006).

⁽⁵⁾ Concepto acuñado por el grupo «Precarias a la deriva» de Madrid para expresar la necesidad de ir más allá de los derechos de ciudadanía y llamar la atención sobre la importancia individual y social de los «cuidados».

directos a las personas. A lo largo de las últimas décadas, se han ido incorporando en el concepto de trabajo doméstico aspectos sobre la actividad realizada en los hogares que originalmente no se habían considerado. Además, junto a este itinerario aún no acabado⁶, se han ido acuñando distintos términos para designar la actividad, siendo actualmente ninguno de ellos totalmente satisfactorio. Este proceso de conceptualización ha permitido a la economía feminista comenzar a plantear marcos interpretativos alternativos para el análisis de la realidad social y económica que integren la experiencia femenina en el cuidado de la vida y sitúen como objetivo central las condiciones de vida de toda la población.

La esencia de aquel primer *debate* giró en torno a la naturaleza del trabajo doméstico y su relación con el modo de producción capitalista⁷. La mayoría de las y los participantes –de filiación marxista– mantuvieron la tesis de que el trabajo doméstico respondía a una necesidad del capitalismo, fundamentalmente, como participante en la reproducción de la fuerza de trabajo. Se manifestaba así el carácter económico/mercantil del debate al centrarse sólo en la reproducción de la fuerza de trabajo y no en la satisfacción de las necesidades de toda la población. Se pretendía que las actividades *invisibles* de las mujeres se reconocieran como *trabajo* pero en referencia a un concepto preestablecido de trabajo asalariado masculino importado desde el mercado para ser utilizado en el hogar (Borderías 1993; Borderías y Carrasco, 1994; Himmelweit 1995; Wood, 1997).

Posteriormente, desde la academia y desde el movimiento de mujeres se comienzan a reconocer los valores propios del trabajo doméstico como valores sociales fundamentales que antes se hallaban ocultos bajo la imposición de un papel no escogido. Desde esta nueva perspectiva, las mujeres no eran ya personas secundarias y dependientes sino personas activas, actrices de su propia historia, creadoras de culturas y valores del trabajo distintos a los del modelo masculino⁸.

Las ideas anteriores tomaron cuerpo en el llamado esquema *producción-reproducción*, que simboliza la existencia de dos trabajos, con características propias aunque interrelacionados, que participan con un grado equiparable de importancia en la reproducción del sistema global. De esta manera, se está rechazando la

⁽⁶⁾ El itinerario que se resume a continuación no es exactamente cronológico, ni pretende serlo. Tampoco se ha desarrollado de la misma manera entre distintas corrientes de pensamiento feminista ni en los distintos países. El objetivo es recoger algunas de las rupturas conceptuales significativas que han tenido lugar en la conceptualización del trabajo sin remuneración realizado desde los hogares.

⁽⁷⁾ La extensa bibliografía existente sobre el «debate» nos permite no detenernos en él. Balances sobre dicho debate se encuentran en Carrasco, 1991; Borderías y Carrasco, 1994.

⁽⁸⁾ Estas ideas se desarrollan en la *Introducción* de Amoroso et al. 2003.

idea de que la esfera de la reproducción sea subsidiaria de la de producción y se entiende el sistema como una estructura en la cual ambas esferas aparecen articuladas entre sí, sin que exista necesariamente dependencia de una respecto de la otra (Humphries y Rubery, 1984; Benería, 1979, 1981, 1987; Benería y Sen, 1982; Beechey 1988; Carrasco 1991; Picchio 1981, 1992). Se comienza a hablar de trabajo productivo y trabajo reproductivo. Sin embargo, la actividad con definición y valoración propia continuaba siendo la producción mercantil y la otra, la re-producción, sólo podía existir en la medida que se reflejaba en la anterior. La noción de «lo productivo» se continuaba reservando para el mercado. Así, a pesar de que este nuevo enfoque recuperaba la actividad de las mujeres y se presentaba en este sentido más fértil como marco analítico, se mantenía el problema de concebir la sociedad de forma dicotómica.

También se acuñó el término *trabajo familiar doméstico* para incorporar el trabajo de mediación -realizado fuera del espacio familiar- entre las nuevas necesidades familiares y los servicios ofrecidos por el estado de bienestar (Balbo, 1977). E, incluso, de forma genérica, se utilizó el término de *trabajo no remunerado*, término poco preciso ya que incluye cualquier trabajo que no tenga contrapartida monetaria, como el trabajo voluntario o el trabajo familiar, realizado sin remuneración por miembros de una familia en la empresa familiar.

En este contexto, el análisis cada vez más profundo y minucioso en relación con el contenido de las actividades desarrolladas en el hogar llevó -de manera bastante natural- a plantear los aspectos subjetivos de las necesidades y el importante papel que jugaba el *trabajo de cuidados*. De esta manera, el *cuidado* comenzó a emerger como un aspecto central del trabajo doméstico: además de alimentarnos y vestirnos, protegernos del frío y de las enfermedades, estudiar y educarnos, también necesitamos cariños y cuidados, aprender a establecer relaciones y vivir en comunidad, todo lo cual requiere de una enorme cantidad de tiempo y energía. En esta nueva perspectiva, el trabajo realizado desde los hogares se presentaba no como un conjunto de tareas que se pueden catalogar, sino más bien como un conjunto de necesidades que hay que satisfacer.

La identificación de estos aspectos emocionales y relacionales del cuidado -que tienen que ver directamente con la calidad de vida de las personas y el bienestar humano- planteó cada vez más la necesidad de valorar esta actividad por sí misma, de reconocerla como el trabajo fundamental para que la vida continúe. En consecuencia, dicha actividad es la que debiera servir de referente y no el trabajo realizado en el mercado. Esto representaba un cambio de paradigma: el eje central de la sociedad y, por

tanto, del análisis debería ser la actividad compleja realizada en el hogar, que permite a las personas crecer, desarrollarse y mantenerse como tales⁹.

Dependencia y cuidados: universales e inevitables

Ahora bien, en la medida en que se avanzaba en la teorización del trabajo de cuidados, fueron surgiendo determinadas preguntas que obligaban a precisar cada vez más el concepto: ¿quién o quiénes son las personas que necesitan cuidados? ¿quién o quiénes no pueden satisfacer sus necesidades de manera autónoma?, o, más concretamente, ¿quiénes son las personas dependientes que requieren colaboración o participación de otras personas para realizar una vida en condiciones de humanidad? Preguntas que iban orientando necesariamente a una reflexión sobre el binomio cuidados-dependencia¹⁰.

Las necesidades de cuidados están íntimamente ligadas a la idea de dependencia. Satisfacer una necesidad requerida por una dependencia significa de hecho realizar cuidados. Ahora bien, detengámonos un momento en el concepto de dependencia. El concepto que habitualmente se utiliza guarda relación con niños y niñas o con personas ancianas o enfermas o con alguna minusvalía¹¹. Sin embargo, ésta es una versión muy restringida de dependencia, que se ha reducido a determinados grupos de población ya sea por razones de edad o de salud. No obstante, la dependencia humana –de mujeres y hombres– no es algo específico de determinados grupos de población, sino que es la representación de nuestra vulnerabilidad; es algo inherente a la condición humana, como el nacimiento y la muerte. Por tanto, es una característica intrínsecamente universal: todos y todas somos dependientes y necesitamos cuidados, aunque naturalmente con distintas características según el momento del ciclo vital. En algunas etapas de la vida, tenemos más dependencias biológicas; en otras, más emocionales; en otras, más económicas, etc. Así, incluso en períodos de la vida en que puede que no se requieran cuidados físicos o económicos, siempre se necesita la atención emocional, incluso en aquellos adultos sanos y felices y aparentemente autónomos (Kittay, 1999;

⁽⁹⁾ Estos aspectos están tratados en los distintos artículos del libro de Amoroso et al., 2003 y en Bosch et al., 2005.

⁽¹⁰⁾ En este sentido, creo que al elaborar la llamada «Ley de dependencia» se perdió una buena oportunidad para haber realizado un debate y una reflexión social sobre el concepto de dependencia.

⁽¹¹⁾ Recordemos que la «Ley de dependencia» ni siquiera incluye a los niños o niñas que no tengan minusvalías.

Fineman, 2004, 2006). Naturalmente, las distintas dependencias requieren distintos tipos de atención, habiendo algunas, básicamente las relacionadas con la vejez o algún tipo de enfermedades crónicas, que requieren mucha más dedicación en tiempo y energías.

En definitiva, la dependencia es un concepto polifacético que integra distintas dimensiones, pero que nos afecta a todos y todas. Desde esta perspectiva, no cabe, por tanto, estigmatizar la dependencia ni darle connotación negativa, como se acostumbra a hacer.

(...) dependencia es un término que abarca más de un conjunto de relaciones o circunstancias. No puede ser reducido a frases simplistas y peyorativas; debe ser entendido como un concepto complejo y polifacético, que potencialmente puede asumir muchas formas diferentes (Fineman, 2006, p.138).

La dependencia no es una situación excepcional causada por razones de edad o enfermedad, ni un resultado de decisiones o actuaciones individuales. Todos y todas somos interdependientes. Sin embargo, curiosamente, hemos construido un mito sobre la venerada y deseada independencia individual, reconociéndola como un valor social que es preciso conseguir¹².

El imaginario colectivo –apoyado por un retórico discurso social y político– también estigmatiza a las personas denominadas *dependientes*, ya que serán objeto de subsidios y, por tanto, de gasto público¹³. En esta categoría, muchas veces se incluye a las mujeres que han sido amas de casa a tiempo completo y que, después de haber trabajado durante toda su vida cuidando y apoyando a sus familiares cercanos y continuar haciéndolo después de los 65 años –es decir, realizando una aportación sustancial a la sociedad–, son consideradas dependientes cuando son receptoras de algún tipo de transferencia.

Resultado de este discurso y de esta situación es que la dependencia y, por tanto, los cuidados no son considerados responsabilidad social; no son asumidos como un asunto al que la sociedad en su conjunto debiera dar respuesta; no se considera que el cuidado de la vida en todas sus dimensiones deba ser un tema social y político

⁽¹²⁾ Al mito de la independencia ha contribuido la economía a través de su personaje representativo el *homo economicus*, al cual se hace referencia en el próximo apartado.

⁽¹³⁾ Nuestra «Ley de dependencia» es un claro ejemplo de esta situación.

absolutamente prioritario¹⁴. El discurso oficial y el sentir colectivo –fruto de una ideología patriarcal capitalista– han asignado al ámbito privado de la familia el cuidado de la dependencia universal. La rígida separación establecida entre espacio público y privado –señalada en apartados anteriores– se muestra muy útil para sostener que la dependencia y el cuidado de las personas es un tema privado que hay que realizar de *forma natural* desde la esfera familiar, ya que es la institución que tradicionalmente ha asumido estas tareas. El papel del Estado sólo sería subsidiario, es decir, actuaría sólo en aquellas situaciones en que la familia *fallara* y no pudiese dar respuesta. Es decir, aquellos hogares que se mostrasen incapaces para atender a las necesidades de sus miembros serían demonizados como fracasados, sin examinar las premisas y las verdaderas razones de dicha situación.

Ahora bien, desplazar la dependencia y los cuidados al ámbito privado sabemos que significa –aunque no se explicita– dejarlos en manos de las mujeres. Y esta responsabilidad femenina ha llegado a ser una de las claves de la desigualdad entre mujeres y hombres. No se puede pretender hablar de igualdad en el ámbito extradoméstico si previamente no se asume el tema de la dependencia y los cuidados como algo necesario e inevitable y, por tanto, como tema social. Un concepto de igualdad basado en (falsas) ideas de autonomía individual, libertad y autosuficiencia no está reconociendo la dependencia como algo inevitable y, por tanto, dicho concepto de igualdad, de hecho, está excluyendo a las mujeres (Fineman, 2006). Tal como ha señalado Martha Nussbaum (2006).

Solo en sociedades donde los trabajos de cuidados no estén determinados por sexo, género, raza, o cualquier otra categoría social, entonces puede tener sentido el ideal de igualdad o justicia social. Toda sociedad ofrece y requiere cuidados y, por tanto, debe organizarlos de tal manera de dar repuesta a las dependencias y necesidades humanas manteniendo el respeto por las personas que lo necesitan y sin explotar a las que están actuando de cuidadoras. (p. 70)

En consecuencia, podemos afirmar que la forma en que una sociedad cuida a su población podría ser un buen indicador de bienestar y de humanidad.

Es decir, el cuidado de la dependencia es, en parte importante, un bien para la sociedad. Y, de esta manera, se ha ido creando una deuda social hacia las mujeres, una

⁽¹⁴⁾ Insisto que en este aspecto la economía tiene una gran responsabilidad al haberse alejado de lo social y considerar que su tema de estudio es sólo lo «económico».

deuda porque han sido el grupo humano que históricamente ha desarrollado los cuidados para satisfacer las necesidades de la dependencia y posibilitar la reproducción social. Históricamente, las mujeres como grupo humano han donado a los hombres mucho más tiempo y energías que las que han recibido de ellos. Esta situación, junto al tiempo que ellas dedican a los niños y niñas y a las personas ancianas o enfermas, es lo que algunas autoras señalan como la «deuda social» que la sociedad ha contraído con las mujeres (Fineman, 2006; León, 2007).

Por otra parte, haber dejado la atención de la dependencia y los cuidados en manos de la población femenina es una de las principales fuentes de la pobreza específica de las mujeres. El trabajo de cuidados generalmente implica mucho tiempo y energías, tiempo y energías que no estarán disponibles para otra actividad. De aquí que las mujeres tengan menos posibilidades de acceder a trabajos remunerados en las mismas condiciones que los hombres, situación que, en casos extremos de atención a personas con algún tipo de enfermedades crónicas o minusvalías que requieran presencia continua de la persona cuidadora –además de los problemas psicológicos que ello pueda implicar–, podría significar no disponer de fuentes de ingresos salariales, con lo cual la cuidadora pasa a convertirse en lo que Fineman (2006) denomina *dependencia derivada*: personas que se convierten en dependientes del Estado porque requieren algún tipo de transferencia para satisfacer sus propias necesidades, ya que su tiempo lo dedican al cuidado de otra persona.

Las consecuencias para las mujeres son, por una parte, de mayor precariedad laboral que los hombres y/o mayor pobreza relativa, y, por otra, de enormes tensiones al intentar realizar los distintos trabajos simultáneamente. Además, al haber excluido de los circuitos económicos todo el trabajo que tiene que ver con el cuidado de la vida, su negociación también se ha excluido de la negociación pública y se ha remitido al ámbito del hogar, generando tensiones específicas entre mujeres y hombres, donde las primeras se encuentran en situación de mayor fragilidad y vulnerabilidad en la negociación, todo lo cual podría estar incrementando la violencia contra las mujeres en el espacio doméstico.

En cualquier caso, hay que reconocer que todo este proceso –además de mantener las desigualdades entre sexos– tiende a aumentar las desigualdades entre las propias mujeres, tanto en el trabajo de mercado –la precariedad afecta en menor grado a las mujeres mejor cualificadas– como en los trabajos en el hogar –las mujeres de mayor nivel socioeconómico tienen la posibilidad de mercantilizar mayor cantidad de trabajo doméstico y de cuidados–, lo cual reduce –que no evita– las energías y tensiones que ello exige.

En definitiva, la supervivencia individual dependerá de que se satisfagan las dependencias individuales, pero la perpetuación de la sociedad dependerá de que se realicen las dimensiones sociales de la dependencia. La característica de universalidad que acompaña a la inevitable dependencia y a los necesarios cuidados estaría constituyendo una base teórica sobre la cual exigir que la sociedad en su conjunto dé respuesta a la situación de dependencia de la población, que debe aceptar que el cuidado es un asunto social y político y no un asunto (privado) de mujeres. Y que de ello depende una parte importante de las condiciones de vida de la población, tanto en aquellas situaciones en que se requieren cuidados como en aquellas otras en que se estén realizando.

Más allá de la igualdad: hacia una idea de sostenibilidad multidimensional

Ahora bien, como se dijo anteriormente, los modelos económicos no han integrado la idea de dependencia y analizan y teorizan los procesos de trabajo y producción mercantil como procesos autónomos, independientes de cualquier otro tipo de trabajo. De la misma manera, la economía neoclásica presenta al *homo economicus* –su personaje representativo– como un sujeto independiente, sin necesidades del cuerpo –ni biológicas ni afectivas– que sólo mantiene relaciones a través del mercado: lo que ha venido a denominarse *el hombre económico o el hombre racional o el hombre político*. Sin embargo, tanto estos hombres económicos como el sistema económico mercantil sólo pueden existir porque sus necesidades básicas quedan cubiertas con la actividad no retribuida desarrollada básicamente por las mujeres y es la única manera en las condiciones actuales de que el sistema mercantil pueda disponer de fuerza de trabajo (Hewitson, 1994, 1999; Nelson, 1993). Dicho trabajo –tanto por su contenido como por el tiempo global que representa¹⁵– es parte fundamental de los procesos de reproducción y vida, sin el cual el trabajo de mercado ni siquiera podría existir (Himmelweit, 2002). Sólo la enorme cantidad de trabajo doméstico y de cuidados que se están realizando hace posible que el sistema económico pueda seguir funcionando.

⁽¹⁵⁾ De acuerdo con información proporcionada por la Encuesta de Empleo del Tiempo 2002/2003 (INE, 2004), el tiempo dedicado a trabajo doméstico y de cuidados en España representa aproximadamente el 112,3% del tiempo dedicado a trabajo mercantil.

De esta manera, la economía del cuidado sostiene el entramado de la vida social humana, ajusta las tensiones entre los diversos sectores de la economía y, como resultado, se constituye en la base del edificio económico (Bosch et al., 2005).

Esta nueva mirada de la economía que va destacando cada vez más la relevancia del trabajo de cuidados como aspecto central relacionado con la reproducción y el mantenimiento de la vida lleva a la economía feminista a acuñar el concepto de *sostenibilidad de la vida humana*, concepto que representa un proceso histórico de reproducción social, un proceso complejo, dinámico y multidimensional de satisfacción de necesidades en continua adaptación de las identidades individuales y las relaciones sociales, un proceso que debe ser continuamente reconstruido, que requiere de recursos materiales pero también de contextos y relaciones de cuidado y afecto, proporcionados éstos en gran medida por el trabajo no remunerado realizado en los hogares (Carrasco, 2001; Addabbo y Picchio, 2005; Picchio, 2005). Un concepto que permite dar cuenta de la profunda relación entre lo económico y lo social, que sitúa a la economía desde una perspectiva diferente, que considera la estrecha interrelación entre las diversas dimensiones de la dependencia y, en definitiva, que plantea como prioridad las condiciones de vida de las personas, mujeres y hombres.

La idea de sostenibilidad humana está íntimamente ligada a la de un concepto más amplio de sostenibilidad que incluye también las dimensiones social y ecológica. Entendemos sostenibilidad:

Como proceso que no sólo hace referencia a la posibilidad real de que la vida continúe –en términos humanos, sociales y ecológicos–, sino a que dicho proceso signifique desarrollar condiciones de vida, estándares de vida o calidad de vida aceptables para toda la población. Sostenibilidad que supone pues una relación armónica entre humanidad y naturaleza, y entre humanas y humanos. En consecuencia, será imposible hablar de sostenibilidad si no va acompañada de equidad (Bosch et al., 2005, p. 322).

Actualmente –y, lamentablemente–, el concepto de sostenibilidad se identifica básicamente con la dimensión ecológica; en este sentido, creemos que se debe hacer un esfuerzo teórico-conceptual y político para integrar las distintas dimensiones mencionadas, ya que, si el objetivo central son las condiciones de vida de la población, pierde sentido el tratar las distintas dimensiones de forma independiente o establecer

prioridades entre ellas; es el conjunto de ellas el que permitirá *sostener* la vida en condiciones de humanidad.

En definitiva, esta nueva mirada no pretende agregar al análisis los *temas de mujeres*, sino plantear una nueva perspectiva analítica que permita dar cuenta de los procesos de reproducción de la vida cotidiana dentro de un marco general económico. Una sociedad que parte de la premisa de que la prioridad está en los estándares de vida de las personas, en la calidad de vida de mujeres y hombres de todas las edades, reconoce la actividad de cuidados como central, lo cual implica necesariamente una ruptura del modelo establecido. Esta forma de enfocar el problema va mucho más allá de la simple igualdad. No sitúa la atención sólo en la desigualdad entre mujeres y hombres sino en una característica social universal que tradicionalmente se ha mantenido oculta: la vulnerabilidad social e individual íntimamente ligadas a la idea de dependencia (Addabbo y Picchio, 2004; Bosch et al., 2005).

Ahora bien, la cuestión de las condiciones de vida plantea un tema nada desdeñable de conceptualización: es necesario definir qué se entiende por vida humana sostenible y digna. Éste no es un tema nuevo, pero sí hay nuevos debates y propuestas frente a las nuevas situaciones que se están viviendo.

Enfoques como los de Manfred MaxNeef (1994), de Amartya Sen (Sen 1985, 1987, 1993, 1999) y de Martha Nussbaum (2000, 2003, 2006b)¹⁶ son perspectivas de pensamiento que pueden ser utilizadas tanto para el análisis de las condiciones de vida como para una amplia gama de propósitos –evaluación de la pobreza, de las desigualdades, del bienestar, de las políticas públicas o aspectos relacionados con las teorías de la justicia– y en distintos campos de estudio –sobre el desarrollo, el bienestar, la política social o la filosofía política (Clark, 2005; Robeyns, 2005a, 2005b; Gaspar, 2007)–. En lo fundamental, dichos enfoques sitúan la calidad de vida en el centro del análisis, definiéndola desde la multidimensionalidad individual, pero situada en un contexto determinado con características medioambientales y sociales. Sen, a partir de una serie de premisas, no concreta una lista de *capacidades* y plantea la necesidad de un debate público democrático sobre lo que se debe entender en el campo más aplicado por una vida *digna de ser vivida*¹⁷.

⁽¹⁶⁾ Enfoques utilizados, discutidos y ampliados en las últimas décadas por un número considerable de investigadores e investigadoras. Básicamente por los autores y autoras participantes en *Human Development and Capability Association* (www.capabilityapproach.com).

⁽¹⁷⁾ Sobre si es posible elaborar o no una lista de *capacidades universales*, hay un interesante debate mantenido básicamente por Amartya Sen, Martha Nussbaum e Ingrid Robeyns.

Nuestra idea de sostenibilidad, situando de manera central las condiciones de vida de la población, conecta muy estrechamente con el planteamiento de Sen. Y, aunque dicho autor no especifica explícitamente la particularidad de la experiencia femenina, su marco de análisis otorga una relevancia central a la diversidad humana. El reconocimiento que hace de la diversidad permite incorporar las experiencias más propias de las mujeres que han sido históricamente invisibilizadas (Addabbo et al., 2003, 2008; Klasen, 2007; Robeyns, 2008). Este enfoque que denominamos no androcéntrico –en el sentido de que, además de romper con la visión tradicional basada en la experiencia masculina, trasciende la idea de igualdad para centrarse en el bienestar de mujeres y hombres– es el que entendemos permite desarrollar la idea de sostenibilidad multidimensional que aquí hemos planteado y que hemos comenzado a desarrollar en algún estudio más aplicado (Carrasco et al., 2006; Carrasco et al., 2007). Otros estudios aplicados muy interesantes elaborados desde los *Presupuestos con perspectiva de género* han sido realizados básicamente por Antonella Picchio y Tindara Addabbo para algunas regiones y ciudades italianas.

Aunque estas experiencias son bastante nuevas y aún su aplicación política es difícil, intentaré ofrecer algunas pinceladas básicas sobre la crisis actual desde la mirada que aquí se ha expuesto.

La crisis actual y las condiciones de vida de la población

Por supuesto que no es éste ni el momento ni el espacio para entrar en un análisis general de la crisis actual. Sin embargo, lo que me interesa señalar es cómo el sesgo profundo de los enfoques económicos oficiales centrados en el mercado –y, salvo algunas excepciones, también de las voces críticas¹⁸–, que hemos denunciado anteriormente, conduce a la ausencia de debates y propuestas políticas que tengan en cuenta cómo afecta la crisis a los procesos de reproducción social y, en particular, a todo lo relacionado con las actividades de cuidados directos. Es decir, han sido muy escasas las voces que hayan señalado una dimensión fundamental de la crisis, lo que podemos

⁽¹⁸⁾ En cualquier caso, quiero manifestar mi acuerdo con muchas de las cuestiones planteadas sobre la crisis actual desde una visión crítica. Ver, por ejemplo, los artículos de Albert Recio en los últimos números de la revista *Mientras Tanto* o la sección especial dedicada al tema en el número 7 de la *Revista de Economía Crítica*.

denominar la *crisis de los cuidados*. Sólo se habla de la dimensión financiera, de la económica y, en menor medida, de la ecológica.

La crisis de los cuidados –al igual que las demás crisis– también es inherente al sistema económico capitalista, desde el momento en que éste basa su funcionamiento en el trabajo no remunerado realizado básicamente por las mujeres. Como se dijo en apartados anteriores, sin dicho trabajo el sistema no tiene –ni ha tenido nunca– asegurada su subsistencia.

Actualmente, la crisis de los cuidados ha asumido dimensiones globales, involucrando largas cadenas de mujeres organizadas sobre la base de ejes de poder, donde mujeres de mejor situación económica transfieren parte de sus cuidados a mujeres de posiciones más bajas¹⁹, lo que Hochschild (2001) ha denominado las *cadenas mundiales de cuidados*. Estas cadenas son el exponente visible de la exportación del problema, aunque, naturalmente, sin llegar a resolverlo (Pérez, 2007).

Los efectos específicos que la crisis pueda ejercer sobre las mujeres tienen que ver fundamentalmente con su participación en las condiciones de vida de la población a través de las actividades de cuidados. En este sentido, los efectos negativos –que tendrán mayor fuerza naturalmente en las mujeres de rentas más bajas– pueden venir: a) de una reducción del gasto público en servicios, básicamente, en servicios de cuidados; b) de un incremento del trabajo de cuidados realizado en el hogar como consecuencia del paro masculino (que de momento es mayor que el femenino), ya que las mujeres realizarán enormes esfuerzos, que se traducirán en más trabajo, para disminuir los gastos monetarios y reducir lo menos posible el nivel de vida del hogar, y c), probablemente, de un incremento de la violencia contra las mujeres en el hogar provocado por la situación de paro masculino.

A todo ello se podría responder tanto con políticas de empleo público orientadas a servicios públicos de cuidados, de sanidad o de educación, como con políticas de gasto público en sectores –intensivos en trabajo– que están siendo señalados desde la ecología, como las nuevas tecnologías de energías renovables.

Ahora bien, hay que actuar con estas medidas (y con otras) de forma rápida y efectiva para minimizar el sufrimiento de la población. Sin embargo, creo que también es el momento de ir planteando un cambio de mirada y una ruptura con los paradigmas dominantes centrados en el mercado y con sesgos marcadamente androcéntricos.

⁽¹⁹⁾ Hay que resaltar que los hombres están prácticamente ausentes de estas cadenas.

Se me dirá que no es el momento de plantear este tipo de cuestiones, que ahora lo primero es resolver la crisis. Pero, ¿hay un buen momento para ello? Precisamente la situación de crisis puede ser una buena coyuntura para establecer rupturas y construir perspectivas sociales diferentes en la línea de la idea de sostenibilidad tratada en el apartado anterior. Para ello, es urgente el diálogo entre la economía feminista y otras ramas del pensamiento económico crítico²⁰, que hasta ahora han mantenido un desarrollo paralelo con escasas manifestaciones de establecer paradigmas comunes. Es necesario profundizar la idea de sostenibilidad desde la multidimensionalidad, estableciendo las principales interrelaciones entre ellas, para construir un eje teórico y aplicado común. De esta manera, sería más que probable que aspectos como la limitación de determinados consumos en los países industrializados, el incremento de consumo necesario en países no industrializados, la reorientación de la producción hacia producciones sostenibles, el desarrollo de servicios públicos fuesen temas de posibles acuerdos.

Pero, además, y en esto soy insistente, habría que debatir de forma muy especial la reorganización del trabajo total asumiendo la organización social del cuidado. Esto significa situar las actividades de cuidado (que representan una parte importante de las condiciones de vida) como problema social y político de primer orden y debatir cómo asumirlo con la participación de mujeres y hombres, instituciones públicas y empresas privadas. Señalo de forma explícita a las empresas privadas porque habitualmente se entiende que este problema cae fuera de su responsabilidad. Pero creo que dichas empresas son instituciones incrustadas en nuestra sociedad, que participan de interrelaciones necesarias para su subsistencia y funcionamiento, que requieren, por ejemplo, de nuestros impuestos para construir infraestructuras que utilizarán ellas fundamentalmente, que utilizan la fuerza de trabajo reproducida básicamente desde los hogares, etc. Por tanto, creo que también debieran asumir responsabilidades en lo que significa las condiciones de vida de la población, por ejemplo, participando con *tiempo de trabajo*; tema complejo pero que es necesario comenzar a debatir.

Todo en conjunto es un debate impostergable si apostamos por las condiciones de vida de mujeres y hombres. Y, en dicho debate, las personas que trabajan en el campo de la educación tienen una gran responsabilidad.

⁽²⁰⁾ Bosch et al., 2005, por ejemplo, es un inicio de diálogo entre el feminismo y el ecologismo.

Referencias bibliográficas

- ADDABBO, T., LANZI, D. Y PICCHIO, A. (2003). On Sustainable Human Development: Gender Auditing in a Capability Approach. Third International Conference on the Capability Approach, 7-9 septiembre, Pavia.
- ADDABBO, T. Y PICCHIO, A. (2005). Living and Working Conditions in an Opulent Society: a capability approach in a gender perspective. Fifth International Conference on the Capability Approach, París, 11-14 septiembre.
- ADDABBO, T., BADALASSI, G., CORRADO, F. Y PICCHIO, A. (2008). Gender and Well Being: Interactions between Work, Family and Public Policies. IV Symposium de la red Cost Network, Gender and Well Being: The Role of Institutions from past to present, Madrid, 24-27 junio.
- AMOROSO, M^a I. et al. (2003). *Malabaristas de la vida. Mujeres, tiempos y trabajos*. Barcelona: Icaria.
- BALBO, L. (1977). *Stato di famiglia. Bisogno Privato Collettivo*. Milán: Etas Libri.
- BECKER, G. (1981). *A Treatise on the Family*. Harvard University Press.
- BEECHY, V. (1988). Rethinking the Definition of Work. En J. JENSON, E. HAGEN Y C. REDDY (Ed.), *Feminization of the Labour Force* (pp.45-62). Polity Press.
- BENERÍA, L. (1979). Reproducción, producción y división sexual del trabajo. *Mientras Tanto*, 6, 47-84.
- (1981). Conceptualizing the Labour Force: the Underestimation of Women's Economic Activities. *Journal of Development Studies*, 17, 10-28.
- (1987). ¿Patriarcado o sistema económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos. *Mujeres: ciencia y práctica política. Seminario de la Universidad Complutense*, 33-54.
- BENERÍA, L. Y SEN, G. (1982). Desigualdades de clase y de género y el rol de la mujer en el desarrollo económico: implicaciones teóricas y prácticas. *Mientras Tanto*, 15, 91-113.
- BORDERÍAS, C. (1993). *Entre Líneas. Trabajo e identidad en la España Contemporánea*. Barcelona: Icaria.
- BORDERÍAS, C. Y CARRASCO, C. (1994). Introducción. En C. BORDERÍAS, C. CARRASCO Y C. ALEMANY (Comp.), *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales* (pp.17-109). Madrid: Fuhem-Icaria.
- BOSCH, A., CARRASCO, C. Y GRAU, E. (2005). Verde que te quiero violeta. Encuentros y desencuentros entre feminismo y ecologismo. En E. TELLO, *La historia cuenta* (pp. 321-346). Barcelona: Ediciones El Viejo Topo.

- CARRASCO, C. (1991). *El trabajo doméstico. Un análisis económico*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Colección Tesis Doctorales.
- (2001). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? *Mientras Tanto*, 82, pp. 43-70.
- (2005). La economía feminista: una apuesta por otra economía. En M^a J. VARA, *Escritos sobre género y economía*. Madrid: Akal.
- (2008). Mujeres y trabajo: entre la invisibilidad y la precariedad. En *Mujeres y trabajo: entre la precariedad y la desigualdad* (pp. 143-163). Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- CARRASCO, C., MAYORDOMO, M., DOMÍNGUEZ, M. Y ALABART, A. (2004). *Trabajo con mirada de mujer*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- CARRASCO, C. et al. (2006). *Estadístiques sota sospita. Proposta de nous indicadors des de l'experiència femenina*. Barcelona: Institut Català de les Dones.
- CARRASCO, C., COCO, A. Y DOMÍNGUEZ, M. (2007). *Cuidados, tiempos y trabajos. Hacia un sistema de indicadores no androcéntrico como medida de bienestar de mujeres y hombres*. Proyecto financiado por el Instituto de la Mujer. Madrid (en realización).
- CLARK, D. (2005). *The Capability Approach: It's development, critiques and recent advances*. GPRG-WPS-032.
- FINEMAN, M. (2004). *The Autonomy Myth. A Theory of Dependency*. New York: The New Press.
- (2006). Dependency and Social Debt. En D. GRUSKY Y P. ENGLAND (Ed), *Poverty and Inequality* (pp.133-150). Stanford: University Press,
- GASPER, D. (2007). What is the capability approach? Its core, rationale, partners and dangers. *The Journal of Socio-Economics*, 36 (3), 335-359.
- HEWITSON, G. (1994). Deconstructing Robinson Crusoe: a feminist interrogation of «rational economic man». *Australian Feminist Studies*, 20, 131-149.
- (1999). *Feminist Economics. Interrogating the masculinity of rational economic man*. Londres: Edward Elgar.
- HIMMELWEIT, S. (1995). The Discovery of «Unpaid Work. The Social Consequences of the Expansion of Work». *Feminist Economics*, 1 (2), 1-19.
- (2002). Making Visible the Hidden Economy: The Case for Gender-Impact Analysis of Economic Policy. *Feminist Economics*, 8 (1), 49-70.
- HOCHSCHILD, A. (2001). Las cadenas mundiales de afecto y asistencia y la plusvalía emocional. En A. GIDDENS Y W. HUTTON (Eds.), *En el límite: la vida en el capitalismo global* (pp. 187-208). Barcelona: Tusquets.

- HUMPHRIES, J. Y RUBERY, J. (1984). The Reconstitution of the Supply Side of the Labour Market: the Relative Autonomy of Social Reproduction. *Cambridge Journal of Economics*, 8, 331-346.
- KITTAY, E. (1999). *Love's Labor: Essays on Women, Equality and Dependency*. Londres: Routledge.
- KLASSEN, S. (2007). Gender-related Indicators of Well Being. En MCGILLIVRAY (Ed.), *Human Well Being: Concept and Measurement* (pp. 167-192). Londres: Palgrave.
- LEÓN, M. (2007). Redefiniciones en la relación deuda-mujeres. *América Latina en Movimiento*, julio, 16-17.
- MAX-NEEF, M. (1994). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria editorial.
- NELSON, J. (1993). The Study of Choice or the Study of Provisioning? Gender and the Definition of Economics. En M. FERBER Y J. NELSON (Eds), *Beyond Economic Man* (pp. 23-36). Chicago: University of Chicago Press. (Existe traducción castellana: *Más allá del hombre económico*. Cátedra, 2003).
- NUSSBAUM, M. (2000). *Women and Human Development. The Capability Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics*, 9 (2-3), 33-59.
- (2006a). *El ocultamiento de lo humano*. Katz Editores (e.o. 2004).
- (2006b). Poverty and Human Functioning: Capabilities as Fundamental Entitlements. En D. GRUSKY Y P. ENGLAND, *Poverty and Inequality* (pp. 47-75). Stanford: Stanford University Press.
- PATEMAN, C. (1988). *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity Press.
- PERDICES, L. Y GALLEGU, E. (2007). *Mujeres economistas*. Madrid: Ecobook.
- PÉREZ, A. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Madrid: Consejo Económico y Social, Colección Estudios, 190.
- (2007). Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica*, 5.
- PICCHIO, A. (1981). Social Reproduction and the Basic Structure of the Labour Market. En F. WILKINSON (Ed.), *The Dynamics of Labor Market Segmentation* (pp. 193-209). New York: Academic Press,.
- (1992). *Social Reproduction: the Political Economy of the labour market*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1994). El trabajo de reproducción, tema central en el análisis del mercado laboral. En C. BORDERÍAS, C. CARRASCO Y C. ALEMANY (Comp.), *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona: Icaria.

- (2001). Un enfoque macroeconómico «ampliado» de las condiciones de vida. En C. CARRASCO (Ed.), *Tiempos, trabajos y género* (pp. 15-37). Barcelona: Publications Universitat de Barcelona.
- (Ed.) (2003). *Unpaid Work and the Economy*. Londres: Routledge.
- (2005). La economía política y la investigación sobre las condiciones de vida. En G. CAIRÓ Y M. MAYORDOMO (Comp.), *Por una economía sobre la vida. Aportaciones desde un enfoque feminista* (pp. 17-34). Barcelona: Icaria.
- (2009). Condiciones de vida: Perspectivas, análisis económico y políticas públicas. *Revista de Economía Crítica*, 7 (en prensa).
- ROBEYNS, I. (2005a). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93-114.
- (2005b). Selecting Capabilities for Quality of Life Measurement. *Social Indicators Research*, 74, 191-215.
- (2008). Sen's capability approach and feminist concerns. En F. COMIM, M. QIZILBASH Y S. ALKIRE (Ed.), *The Capability Approach* (pp. 82-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- SEN, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- (1987). *The Standard of Living*. Cambridge: CUP.
- (1993). Capability and well-being. En M. NUSSBAUM Y A. SEN (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon.
- (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- SMITH, A. (1988). *Investigación sobre la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones*. Madrid: Oikos-Tau (e.o. 1776).
- WOOD, C. (1997). The First World/Third Party Criterion: A Feminist Critique of Production Boundaries in Economics. *Feminist Economics*, 3 (3).

Fuentes electrónicas

GLOBAL POVERTY RESEARCH GROUP (S.f.). Recuperado de: www.gprg.org.

Dirección de contacto: Cristina Carrasco Bengoa. Universidad de Barcelona. Facultat d'Economia i Empresa. Departament de Teoria Econòmica, Avenida Diagonal, 690. 08034, Barcelona, España. E-mail: cristinacarrasco@ub.edu



Educación y desarrollo sostenible

**Education and sustainable
development**

La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible

Environmental Education, a genuine education for sustainable development

María Novo

Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España

Resumen

Las Naciones Unidas han declarado el decenio 2005-2014 como Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), encargando a la UNESCO su puesta en práctica. En los documentos de ambas instituciones se reconoce que la EDS no se centra en un ámbito concreto, sino que abarca a 15 campos tan distintos como la paz, la salud, la urbanización sostenible, el sida o la economía de mercado.

Debido a esa amplitud, la EDS no pretende suplantar a ninguno de los movimientos educativos ya existentes, sino constituirse en *un llamamiento generalizado a todos ellos* (educación para la salud, para la interculturalidad, para el consumo responsable, para la paz...) a fin de que incorporen la dimensión de la sostenibilidad. Eso supone que el desarrollo sostenible debe incorporarse a otras asignaturas y, debido a su amplitud, no puede enseñarse como una asignatura independiente (UNESCO, 2005).

En este trabajo se presenta a la educación ambiental (E.A.) como una educación que se ha anticipado en décadas a este llamamiento, pues se trata del único movimiento educativo que puede exhibir una trayectoria de más de 30 años trabajando sobre los vínculos medio ambiente/ desarrollo. Nuestra tesis se fundamenta en las declaraciones de los documentos y procesos fundacionales de la educación ambiental (Seminario de Belgrado, 1975 y Conferencia Intergubernamental de Tbilisi, 1977), así como en toda la trayectoria posterior de la teoría y las prácticas en la E.A.

En el texto se hace un recorrido histórico mostrando las implicaciones de la educación ambiental con los planteamientos ecológicos, sociales y económicos que proponen un desarrollo atento a los límites de la biosfera y a la equidad social, es decir, con la sostenibilidad. La trayectoria histórica y las realizaciones presentes de este movimiento educativo permiten, así, considerar a la educación ambiental como «una genuina educación para el desarrollo sostenible».

Palabras clave: educación ambiental, desarrollo sostenible, ecodesarrollo, sostenibilidad, movimientos educativos, equilibrio ecológico, equidad social, valores, teoría, prácticas.

Abstract

The United Nations declared the decade of 2005 to 2014 the Decade of Education for Sustainable Development (ESD) and entrusted the UNESCO with the task of making it so. Both institutions' documents acknowledge that ESD does not focus on any particular sphere, but covers fifteen very different fields, such as peace, health, sustainable development, AIDS and the market economy. Due to this breadth of scope, ESD is meant not to take the place of any existing educational movements, but rather to become a *widespread call to all of them* (education for health, for interculturality, for responsible consumer behaviour, for peace...) to incorporate the dimension of sustainability. That means sustainable development should be incorporated into other subjects and, due to its breadth, cannot be taught as an independent subject (UNESCO, 2005).

This paper presents environmental education (EE) as a type of education that is decades ahead of the call, since it is the only educational movement that can boast of a career which spans over 30 years dealing with the linkages between the environment and development. Our thesis is based on the declarations of the founding processes and documents of environmental education (1975 Belgrade Workshop and 1977 Intergovernmental Conference at Tbilisi), as well as on the entire subsequent career of EE theory and practices.

The text provides a historical overview, showing the involvement of environmental education with the ecological, social and economic approaches that propose keeping development mindful of the limits of the biosphere and social equity, i.e., sustainability. The historical career and current instances of fulfilment in this educational movement allow environmental education to be regarded as «a genuine education for sustainable development».

Key words: environmental education, sustainable development, ecodesarrollo, sustainability, educational movements, ecological balance, social equity, values, theory, practices.

Introducción

Si la esencia de la vida en comunidad se basa en la posibilidad de elucidar e integrar los mejores rasgos de los individuos que la constituyen, es necesario que la educación, como instrumento de socialización y de actitud crítica, adopte respuestas válidas para los retos que tiene planteados la humanidad. Uno de ellos, tal vez el más relevante en un momento de *cambio global* como el que vivimos, es el de reorientar nuestras formas de vida hacia la austeridad, la moderación y la sencillez, para romper con el círculo vicioso de la acumulación económica de unos pocos a costa de la pobreza del resto de la humanidad y de la destrucción del medio ambiente.

¿Cómo avanzar en esta dirección? ¿Podremos sustituir la codicia y el dominio que están en la raíz de la crisis ambiental por unas actitudes responsables y equitativas...? La educación, si se deja interpelar por estas preguntas, tiene que caminar hacia *una renovación inteligente del arte de vivir* y avanzar hacia la «convivencialidad», restituyendo la comprensión del valor de la naturaleza y contribuyendo a la equidad social y la diversidad cultural. Educar es favorecer el progreso humano, pero el de toda la humanidad, no el de una pequeña parte privilegiada a costa del resto, como viene sucediendo históricamente.

La educación se enfrenta, cuando menos, a dos retos ineludibles: por un lado *el reto ecológico*, que implica contribuir a formar y capacitar no sólo a jóvenes y niños, sino también a los gestores, planificadores y las personas que toman las decisiones, para que orienten sus valores y comportamientos hacia una relación armónica con la naturaleza; por otro, *el desafío social* que, en un mundo en el que la riqueza está muy injustamente repartida, nos impele a transformar radicalmente las estructuras de gestión y redistribución de los recursos de la Tierra. Ambas cuestiones constituyen verdaderos *ejes referenciales al hablar de desarrollo sostenible*.

El cambio de mirada

Si en algo puede contribuir la educación a contrarrestar los efectos negativos de la globalización económica es fomentando en niños, jóvenes y adultos *un cambio de mirada*. Este cambio alude a la comprensión intelectual del mundo, pero también a los valores con que nos aproximamos a él, a la reivindicación de los aspectos sensoriales

y afectivos para interpretarlo, a la aceptación de que el conocimiento puede y debe construirse no sólo en los ámbitos disciplinarios, sino también en los márgenes del sistema, en los territorios de frontera, allí donde florecen los encuentros más fecundos en lo que podríamos denominar «los *ecotonos* del saber».

Durante siglos, la educación se centró exclusivamente en el mejoramiento del individuo, fue absolutamente *antropocéntrica*. Pero, en la segunda mitad del siglo XX, y estimulada por la necesidad de responder, al mismo tiempo, a una problemática ecológica que ya se dejaba sentir, nació un movimiento educativo que amplió su campo de acción: *la educación ambiental* (E.A.).

En esencia, «puede afirmarse que la educación ambiental es consecuencia del cambio de lectura que el hombre empieza a realizar, a fines de la década de los sesenta, del escenario de su vida» (Sureda y Colom, 1989, p. 90). En ese momento, los efectos del modelo industrializador y de la tecnociencia sobre la naturaleza comienzan a hacerse visibles, al tiempo que se ensanchan las brechas entre el Norte rico y un Sur que está siendo cada vez más empobrecido. Ello hace que *los objetivos* de este movimiento educativo surjan, desde el principio, atentos a los *aspectos ecológicos y los sociales*.

Lo específico de esta educación es, por tanto, que, *sin abandonar los problemas de los individuos, extendió sus objetivos al contexto*, incorporando las relaciones entre los sujetos y la naturaleza y con los demás seres humanos, en una escala que vincula lo local con lo global. Este ensanchamiento de los horizontes del saber, supuso un gran compromiso con el conocimiento y situó a la educación ambiental como *una vía de replanteamiento de nuestras relaciones con la biosfera*, a la vez que *un instrumento de transformación social y empoderamiento de los más débiles*, todo ello con la meta final de conseguir sociedades más armónicas y equitativas.

En este empeño, «los recorridos de la educación ambiental convergen en el desarrollo humano, tratando de integrar sus propuestas en el amplio escenario que dibuja la globalización de los problemas ambientales», lo que hace de ella una educación atenta a las «transformaciones y cambios sociales que permitan hacer frente, desde la reflexión y la práctica, a desafíos que emergen con la complejidad ambiental» (Caridey Meira, 2001, p. 184).

El énfasis educativo, en este movimiento, no se pone sólo en atender a las capacidades o destrezas individuales, o en preparar profesionales para el mercado, sino en *introducir en el corazón del acto educativo los problemas de la sociedad, desde la escala local hasta la global* (Novo, 2006, p. 356), fomentando la responsabilidad colectiva y potenciando así el carácter transformador y liberador que puede tener la

educación (y que atañe también a la liberación de la naturaleza que ha sido dominada por una tecnociencia y una economía que no reconocieron límites).

Sostenibilidad y desarrollo sostenible: la importancia de la Década 2005/2014

Si entendemos *la sostenibilidad como una meta* que persigue nuestra especie para mantener de forma armónica la sociedad humana sobre el planeta, tomaremos esta idea como *un horizonte* que nos sirve para organizarnos no sólo en el corto y medio plazo, sino también a largo plazo, buscando salvaguardar y preparar una buena calidad de vida para las generaciones futuras.

El desarrollo sostenible, por su parte, es el proceso que, inspirado por un nuevo paradigma, nos orienta sobre los cambios que hemos de practicar en nuestros valores, formas de gestión, criterios económicos, ecológicos y sociales, para mitigar la situación de cambio global en que nos encontramos y adoptar un recorrido más acorde con las posibilidades de la naturaleza que nos acoge. Sería, por tanto, «*una forma de viajar*» *hacia la sostenibilidad*.

La sostenibilidad, como se indica en apartados anteriores, es uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Sin embargo, las perspectivas de que esta meta pueda alcanzarse son muy negativas, en un momento en el que problemas como el cambio climático están siendo relegados a un segundo plano debido, entre otras causas, a la crisis económica, en una estrecha visión que oculta la gravedad del cambio global que está experimentando el planeta.

En cuanto a la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005/2014, proclamada en el año 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, hay que decir que la pretensión de este organismo era hacer progresar todos los recursos humanos, de la educación y la formación, en la dirección de un futuro viable.

Los Objetivos de la Década subrayan la necesidad de integrar la perspectiva del desarrollo sostenible en todos los niveles del sistema educativo, a fin de convertir a la educación en un agente para el cambio. Un cambio que debe extenderse a todas las esferas de la sociedad, pues «es necesario promover una cultura de la sostenibilidad, no sólo en el ámbito político, sino también en el ámbito de los agentes sociales y el conjunto de los ciudadanos» (Aznar, 2003, p. 224).

La UNESCO, organización encargada de llevar a cabo la promoción de la Década, reconoce que *no existe un modelo universal de educación para el desarrollo sostenible* (EDS), por lo que hace un llamamiento generalizado a todos los movimientos educativos existentes (educación para la salud, para la interculturalidad, para el consumo responsable, para la paz...) a fin de que incorporen la dimensión de la sostenibilidad.

El informe *Framework for the UNEDESD International Implementation Scheme* (Unesco, 2006), señala quince campos diferentes en los cuales debería ser incorporada la educación para el desarrollo sostenible:

- Derechos humanos.
- Paz y seguridad humanas.
- Equidad de género.
- Diversidad cultural y entendimiento intercultural.
- Salud.
- Sida.
- Gobernanza.
- Recursos naturales (agua, energía, agricultura, biodiversidad).
- Cambio climático.
- Desarrollo rural.
- Urbanización sostenible.
- Prevención y mitigación de desastres.
- Reducción de la pobreza.
- Responsabilidad social corporativa.
- Economía de mercado.

Basta contemplar esta amplia lista de objetivos de la EDS para aventurar, de inmediato, algunas presunciones: en primer lugar, que muchos de ellos son coincidentes con los de distintos movimientos educativos existentes (educación para la paz, para la salud, la interculturalidad...); en segundo lugar, y precisamente por esa amplitud de miras, cabe deducir que la EDS no pretende suplantarse a estos movimientos, sino *incorporarse como una dimensión en todos ellos*, en el caso de que no lo estuviese ya.

Permítasenos por tanto resaltar que la condición omnicomprendiva de la EDS, y la forma en que abarca a campos tan diferentes como la igualdad de géneros, el medio ambiente, el sida, la enfermedad, la agricultura..., hacen de ella *una propuesta generalizada de carácter transversal y no tanto un movimiento educativo propiamente dicho*.

Así se confirma en las propias palabras de UNESCO: «El principal objetivo de la EDS es integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible en todos los aspectos de la enseñanza (...) mediante todas las formas de educación...» (UNESCO, 2009, p.1).

Se trata, por tanto, de introducir la perspectiva del desarrollo sostenible en todos los ámbitos educativos. *La EDS no se presenta como un programa nuevo, sino como una invitación a repensar las políticas educativas, los programas y las prácticas pedagógicas*. Al pretender impregnarlo todo, no puede sino estimular a las distintas corrientes educativas para que introduzcan o refuercen los contenidos que hacen referencia a problemas de desarrollo y fomenten la deseable sostenibilidad en nuestras sociedades.

En esta línea de pensamiento, el *Proyecto de Plan de Aplicación Internacional del Decenio del Consejo Ejecutivo de la UNESCO* señala que el conjunto de los objetivos pedagógicos del desarrollo sostenible es muy amplio y, debido a su amplitud debe incorporarse a otras asignaturas y no puede enseñarse como una asignatura independiente. (UNESCO, 2005).

Los movimientos educativos: la visión antropocéntrica

Como señalábamos anteriormente, los movimientos educativos, incluso los críticos y liberadores, han girado históricamente sobre *el desenvolvimiento del ser humano como ser autónomo*, el desarrollo de sus capacidades y la mejora de sus condiciones para la convivencia social. Bajo estas premisas, la educación ha hecho un largo recorrido y se ha diversificado en distintas corrientes que enfatizan unos u otros aspectos, pero siempre centrada en los seres humanos y en sus relaciones «intraespecíficas».

Encontramos así, en nuestros días, distintas propuestas o modalidades educativas que, bajo uno u otro nombre, tienen ese denominador común: giran en torno a la persona y a sus relaciones con otras personas o grupos: la educación para los derechos humanos, para la igualdad de género...

Puesto que toda mejora individual o grupal repercute en el mejor funcionamiento de las grandes colectividades, *de un modo indirecto estos movimientos educativos contribuyen a la sostenibilidad*, pues un mundo que acepte la diversidad cultural, más centrado en la igualdad o el respeto recíproco, estará siempre más cercano a esa meta. Lo que ahora les pide la Década es que enfaticen o incorporen precisamente todos los rasgos que pueden contribuir a un desarrollo sostenible.

La visión «ecocéntrica»

Pero *la sostenibilidad no es sólo una cuestión entre nosotros los seres humanos*. Es también un problema gravísimo de nuestras relaciones con la biosfera, de la forma en que nos apropiamos de los recursos, explotamos la naturaleza, gestionamos los bienes comunes, consideramos los límites de los ecosistemas (Novo, 2006, p. 368). Esa constatación es la que hizo que, en la década de los años setenta, de la mano de la UNESCO, naciera *el movimiento de Educación Ambiental*, una corriente educativa que, a lo largo de más de 30 años de historia, se ha extendido por todo el mundo como una propuesta transformadora.

¿Cuál es la especificidad de este movimiento? ¿Por qué lo diferenciamos de las otras educaciones? Porque con él se produce un hecho histórico sin precedentes: *por primera vez, los objetivos de la educación se bifurcan*, junto al objetivo clásico, de corte *antropocéntrico* (mejorar al individuo) aparece otro objetivo del mismo rango que podríamos denominar «biocéntrico» o «ecocéntrico» (mejorar la vida de los ecosistemas; respetar los condicionantes y límites de la naturaleza) (Novo, 1985).

El eje referencial sobre el que gira este cambio es, a su vez, *una nueva mirada filosófica*: la que contempla al ser humano no como dominador o «dueño» de la naturaleza sino como parte de ella, como una especie que, con sus indudables singularidades, está retada a entenderse y desarrollarse en armonía con el resto de la biosfera.

Este cambio, este alumbramiento de un nuevo modelo educativo cual es la educación ambiental, se daba en el año 1975, en el *Seminario de Belgrado*, de la mano de la UNESCO y el PNUMA, y sería ratificado posteriormente en la *Conferencia Intergubernamental de Tbilisi*, promovida conjuntamente por dichos organismos en el año 1977.

La educación ambiental para el desarrollo sostenible

El carácter «ecocéntrico» de la educación ambiental se asienta sobre: «la noción del ser humano como ser ecodependiente, que incluye a su entorno en su principio de identidad» (Morin, 1984). La idea de la «ecodependencia» es fundamental para comprender

el alcance innovador de este movimiento, porque sitúa a *la humanidad*, como nos enseñó Leopold, *en comunidad de intereses con todo lo existente*, al ampliar la comunidad ética para incluir en ella a la Tierra con todos sus seres vivos (Leopold, 2000, p. 26).

Pero lo que nos interesa resaltar, a efectos de nuestra tesis, es que, *desde sus inicios, la educación ambiental se constituyó como una genuina educación a favor de un nuevo modelo de desarrollo*, y que esta cuestión ha estado siempre presente en su teoría y en sus prácticas. Un desarrollo que primero se llamó *ecodesarrollo*, después *desarrollo endógeno* y más tarde *desarrollo sostenible*, pero que los educadores ambientales fueron alumbrando y extendiendo siempre desde un empeño compartido: educar para el arte de vivir en armonía con la naturaleza y de distribuir de forma justa los recursos entre todos los seres humanos. Una visión que ha sido pionera entre los movimientos alternativos al modelo de crecimiento económico ilimitado y al mantenimiento de enormes brechas entre ricos y pobres a lo largo nuestra historia reciente.

El Seminario de Belgrado, 1975: un proceso fundacional

El Seminario Internacional celebrado en Belgrado en 1975 es *el primer encuentro fundacional de la educación ambiental*. Fue organizado por la UNESCO y el PNUMA como plataforma de lanzamiento del Programa Internacional de Educación Ambiental. Como resultado del mismo, se suscribió *La Carta de Belgrado*, un documento que clarifica ampliamente las metas, objetivos y procedimientos de este naciente movimiento educativo.

Y hay que resaltar que en ella ya se aborda claramente la cuestión de los modelos económicos y de sus repercusiones ecológicas y sociales:

Es absolutamente vital que los ciudadanos del mundo insistan en que se tomen medidas en apoyo de un tipo de crecimiento económico que no tenga repercusiones nocivas sobre la población, que no deteriore de ningún modo su medio ni sus condiciones de vida. Es necesario encontrar la forma de que ninguna nación crezca o se desarrolle a expensas de otra, y de que ningún individuo aumente su consumo a costa de otros. (UNESCO, 1976, p. 13).

Estamos en un momento en el que la humanidad toma por primera vez conciencia generalizada sobre los límites. Acaba de publicarse el *Primer Informe al Club de Roma* (Meadows, 1972) y un grupo notable de científicos y expertos de diversos campos alerta a la humanidad sobre los riesgos de un crecimiento económico ilimitado (riesgos para la naturaleza y para los seres humanos, cuyo destino está inextricablemente unido). Es muy significativo que, con una gran sensibilidad, el documento fundacional de la educación ambiental ya se haga eco de tales preocupaciones: «Deben ponerse en tela de juicio las políticas encaminadas a aumentar al máximo el rendimiento económico sin tener en cuenta sus consecuencias sobre la sociedad y sobre los recursos disponibles para mejorar la calidad de vida». (UNESCO, 1976, p. 14).

Es más, cuando se enumeran *los principios guía de este movimiento educativo*, el número siete dice textualmente: «la educación ambiental debería considerar todo desarrollo y crecimiento en una perspectiva ambiental». (UNESCO, 1976, p. 17).

Lo cual deja bien aclarado cuáles son algunos de los elementos inspiradores de la educación ambiental en este documento, hace más de 30 años:

- Que *las desigualdades económicas y sociales*, la calidad de vida y todos los aspectos sociales del desarrollo son considerados *cuestiones ambientales con el mismo rango que los temas del medio físico*.
- Que *los problemas sociales y los físicos se comprenden en íntima relación*, como elementos de un mismo sistema que deben evolucionar armónicamente (y, por tanto, como cuestiones a ser tratadas por la educación ambiental).

Por ello, parece posible afirmar que, de forma implícita, *en las orientaciones de la Carta de Belgrado ya están presentes los principios-raíz del desarrollo sostenible* (respeto a la naturaleza; equidad intra e inter-grupal, crítica al crecimiento ilimitado...) una década antes de que este concepto fuese formalizado y difundido por el *Informe Brundland* (1987).

La Conferencia Intergubernamental de Tbilisi, 1977: constitución del corpus teórico de la Educación Ambiental

Dos años después del Seminario de Belgrado, y también por iniciativa de UNESCO y el PNUMA, se celebró en la capital de Georgia (URSS), en el año 1977, la primera

Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental. Este acontecimiento tuvo una gran repercusión en su momento y los documentos de él emanados siguen siendo considerados, hoy en día, como *las bases esenciales del corpus teórico de este movimiento educativo*, sobre las cuales se ha construido todo el proceso de desenvolvimiento de las décadas siguientes.

Ya en los documentos preparatorios de la Conferencia podemos encontrar afirmaciones tan contundentes como las siguientes: «Lo que (los países) tienen que hacer es escoger la calidad, o el tipo de desarrollo que deseen adoptar»; «los objetivos y las estrategias relativos al medio y al desarrollo deben complementarse mutuamente» (UNESCO, 1977a: 5).

Y, cuando se habla de objetivos que debe abordar esta nueva educación, en el tratamiento de las relaciones desarrollo/medio ambiente, se explicitan los siguientes:

La satisfacción de las necesidades humanas fundamentales; la mejora de las condiciones de vida; la promoción continua del desarrollo; el respeto de las posibilidades de asimilación y de respuesta de la biosfera planetaria; la gestión racional de los recursos y la puesta en práctica de actividades que tengan en cuenta a las generaciones futuras. (UNESCO, 1977a: 5).

Lo cual llama poderosamente la atención por la condición anticipatoria de estos planteamientos (por ejemplo, al hablar de solidaridad con las generaciones futuras) respecto de los que, una década más tarde, inspirarán la formulación teórica del desarrollo sostenible en el *Informe Brundland* (1987).

También en los documentos preparatorios, en el *Resumen de Síntesis relativo a las Reuniones Regionales de Expertos sobre Educación Ambiental* (UNESCO 1977b), llama la atención encontrar una clara referencia al concepto de *ecodesarrollo*, un concepto que se planteó mucho antes que el de *desarrollo sostenible* y que se caracterizó por su radicalidad en los planteamientos:

Para poder hacer frente a los problemas y preocupaciones ambientales, se requiere un nuevo tipo de principios sobre desarrollo (...). Se utiliza la palabra «ecodesarrollo» interpretada como un proceso de cambio planificado teniendo en cuenta «el conjunto de las interacciones entre los sistemas sociales y los ecosistemas naturales (...) a fin de lograr un mejoramiento constante del medio y de la vida». (UNESCO, 1977b: 3).

Si, en estas Reuniones Regionales, el concepto de ecodesarrollo había sido propuesto por los Informes de América Latina, los documentos africanos, a su vez, planteaban el concepto de *desarrollo ambiental* que:

Se opone a la vez al mero concepto de conservación de la naturaleza y a una concepción del desarrollo centrada únicamente en el crecimiento económico en una situación de dependencia con respecto al mercado mundial. Se puede afirmar que el «desarrollo ambiental» es un proceso que empieza con las necesidades y posibilidades locales (...) el mejoramiento de los recursos naturales nacionales y de los recursos humanos subempleados del país. (UNESCO, 1977, -b: 3).

Deteniéndonos sobre estas consideraciones, es preciso resaltar la llamada de atención del documento sobre la importancia de lo local (que tanto se irá imponiendo posteriormente en la teoría del desarrollo sostenible) así como también la mención explícita que se hace al problema del subempleo, algo que hoy golpea a todas las sociedades pero que, hace 30 años, quedaba muy ajeno a las preocupaciones de la humanidad desarrollada.

Podemos hablar de los documentos preparatorios de Tbilisi como *verdaderos referentes anticipatorios* de muchas de las ideas que aún hoy se consideran innovadoras en ciertos ámbitos renuentes a aceptar las implicaciones entre medio ambiente y desarrollo. Tbilisi fue un foro de debate en el que, por fortuna, la educación ambiental se gestó al calor de planteamientos de una modernidad y de un calado tan profundos que, leídos hoy todavía, no dejan de sorprendernos por su actualidad.

La Conferencia concluyó con un *Informe Final* que recoge las grandes orientaciones emanadas de este encuentro. En dicho Informe *vuelven a reafirmarse los vínculos entre el movimiento educativo que está emergiendo y la problemática del desarrollo* en toda su extensión, tanto físico/natural como social.

El Informe advierte claramente que existen dos tipos de problemas ambientales: «los que se deben al subdesarrollo y los que se derivan de modalidades de desarrollo mal controladas» (UNESCO, 1980, p. 13), al tiempo que alerta a los educadores ambientales sobre la necesidad de «buscar un crecimiento controlado y procurar distribuir equitativamente los beneficios del progreso» (UNESCO, 1980, p. 6).

Más adelante, denuncia que «se ha confundido a menudo el crecimiento con el desarrollo» (UNESCO, 1980, p. 15), rechazando que el Producto Nacional Bruto sea tomado como único indicador de los progresos sociales, y enfatizando el valor de

los bienes gratuitos (agua, aire...) que no son tomados en consideración porque no entran en el mercado.

Sorprende de nuevo la actualidad de estos planteamientos, que necesitan estar siendo repetidos 30 años después, ante la crisis ambiental que vivimos. Llama la atención que, quienes construyeron el fundamento teórico de la educación ambiental, lo hicieran con tal clarividencia y con una implicación tan absolutamente comprometida en los problemas del desarrollo.

Pero, yendo más allá, el documento se aventura a orientarnos sobre cuál será un modelo de desarrollo adecuado (hoy diríamos «sostenible»):

Un proceso de desarrollo en el cual se tome en consideración el medio ambiente servirá evidentemente para satisfacer las necesidades fundamentales de la población; rechazará un crecimiento económico que redunde en beneficio de un sector privilegiado de la población mundial y evitará la explotación abusiva de unos ecosistemas y los daños acarreados a otros por la contaminación; buscará nuevas fórmulas de ordenación del territorio interesándose, en particular, por las modalidades de apropiación social. (UNESCO, 1980, p. 18).

Difícilmente encontraríamos hoy en día, entre las muchas definiciones del desarrollo sostenible, alguna más ajustada a los objetivos de una sociedad que quiere vivir de acuerdo con los límites de la biosfera y que se empeña en distribuir equitativamente la riqueza. Por ello, creemos que es posible afirmar que, *en el corazón de la educación ambiental, desde su nacimiento, está inscrito el problema del desarrollo y la sostenibilidad*.

Un repaso por las *Recomendaciones Finales* de la Conferencia nos confirma este vínculo indisoluble entre la educación ambiental y los modelos y problemas del desarrollo. Algunas de las recomendaciones que a continuación extractamos lo corroboran:

- Ayudar a comprender claramente la existencia e importancia de la interdependencia económica, social, política y ecológica.
- Considerar el medio ambiente en su totalidad, es decir, en sus aspectos naturales y creados por el hombre, tecnológicos y sociales (económico, político, técnico, histórico-cultural, moral y estético)
- Considerar de manera explícita los aspectos ambientales en los planes de desarrollo y de crecimiento.

- Contribuir a la búsqueda de una nueva ética fundada en el respeto de la naturaleza, el respeto del hombre y de su dignidad, el respeto del porvenir, y en la exigencia de una calidad de vida accesible a todos, con un espíritu general de participación. (UNESCO, 1980, p. 75-77).

De la Década de los 80 al Tratado de Río, 1992: Educación Ambiental y compromiso social y político

En función de las consideraciones anteriores y del impacto que ellas tuvieron sobre las autoridades educativas y los educadores de todo el mundo, la educación ambiental siguió evolucionando al tiempo que, en 1983, se constituía la Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo, más conocida como «Comisión Brundland»¹. En el año 1987 vería la luz su Informe –El Informe Brundland²–, en el que se acuñaba el concepto de «desarrollo sostenible» definiéndolo como «aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias» (Brundland et al., 1988, p. 29).

La difusión de este concepto tuvo lugar en el marco de una cierta ambigüedad. Hubo quien quiso entender que, bajo esta fórmula, se podía seguir practicando el anterior modelo de crecimiento ilimitado un tanto «ecologizado». Sin embargo, un nutrido grupo de profesionales de todo tipo (economistas, sociólogos, pedagogos...), entre los que se encontraban los educadores ambientales, optó por un entendimiento más radical y comprometido, que afectaba a *la raíz de los modelos de pensamiento, uso y gestión de los recursos naturales y sociales*.

Alineada en estos planteamientos, la educación ambiental celebró su primer aniversario a los 10 años de Tbilisi, con un *Congreso Internacional* celebrado en Moscú. Entre sus conclusiones, se reafirma la imposibilidad de definir las finalidades de la E.A. sin tener en cuenta las realidades económicas, sociales y ecológicas de cada sociedad y los objetivos que ésta se haya fijado para su desarrollo.

⁽¹⁾ En referencia a su Presidenta, la entonces Primera Ministra noruega Gro Harlem Brundland.

⁽²⁾ Publicado en España con el título *Nuestro futuro común*.

Pero sería en la *Cumbre de la Tierra*, celebrada en Río de Janeiro en 1992, donde los educadores ambientales ratificarían su compromiso decidido con un nuevo modelo de desarrollo, orientado a la sostenibilidad. En el Foro Global celebrado con motivo de la Cumbre, se reunieron representantes de la sociedad civil de todo el mundo y tuvo lugar un Encuentro de Educación Ambiental que dio como resultado el *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global* (1992). Dicho documento es uno de lo más lúcidos y valientes de la historia de este movimiento educativo, y muestra claramente el compromiso de los educadores ambientales con el cambio. Junto a los aspectos ecológicos, se destacan en él cuestiones éticas y socioeconómicas muy importantes, entre las que destacamos las siguientes:

- La E.A. estimula la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas.
- Se considera que la preparación para los cambios depende de la comprensión colectiva de la naturaleza sistémica de las crisis que amenazan el futuro del planeta.
- Las causas primarias (...) pueden ser identificadas en el modelo de civilización dominante, que se basa en la superproducción y el superconsumo para unos y el subconsumo y falta de condiciones para producir por parte de la gran mayoría.
- La necesidad de abolir los programas de desarrollo, ajustes y reformas económicas que mantienen el actual modelo de crecimiento, con sus terribles efectos sobre el ambiente y la diversidad de especies, incluyendo la humana. (Tratado de E.A., 1992, p. 1-2)

Como vemos, hace mucho más de una década, el Tratado no sólo refleja las implicaciones de los educadores ambientales en la construcción de una sociedad más justa y sostenible, sino que ofrece algunas ideas que, en el momento presente, todavía siguen siendo novedosas, como *el carácter sistémico de las crisis* (que sigue sin ser aceptado, con la búsqueda de soluciones económicas parciales en la presente crisis global), y *la necesidad de «abolir»* (no dice «corregir» o «reestructurar») *los planes de mal desarrollo* que, ya en aquel momento, podían reconocerse como el caldo de cultivo de sociedades absolutamente insostenibles.

El lenguaje del Tratado es distinto al de los documentos oficiales de la Cumbre. *Su alcance transformador es radical*. En él se afirma textualmente que «la educación ambiental no es neutra; es un acto político, basado en valores, para la transformación

social» (Tratado de E.A., 1992, p. 2). No podemos sino resaltar la actualidad de esta afirmación, en tiempos en los que se constata la necesidad de recuperar valores como la austeridad, la moderación, el respeto de los límites..., que quedaron perdidos detrás de las formas de vida hedonistas del Norte y de los modelos de vida despilfarradores que se han extendido en todos los sectores privilegiados del mundo.

De los años 90 al momento presente: Las Estrategias Nacionales y Regionales de Educación Ambiental

En cumplimiento del mandato realizado por la UNESCO en la Conferencia de Moscú (1987) sobre la necesidad de impulsar *Estrategias Nacionales y Regionales de Educación Ambiental*, los diferentes países y comunidades comenzaron a elaborar este tipo de documentos durante la década de los años noventa. En nuestro país, el Instituto para la Conservación de la Naturaleza (ICONA) financió y publicó una investigación orientada a diseñar los principios rectores de una *Estrategia de Educación Ambiental*³. En el documento final, ya se destaca la necesidad de que la E.A. atienda a «una correcta interpretación de las complejas cuestiones ambientales y, en todos los casos, de los factores socio-económicos y culturales que están presentes en la génesis de los problemas del medio» (Novo, 1993, p. 108), enfatizándose que la educación ambiental debe orientarse «hacia la minimización del riesgo ambiental y la capacitación para actuar en el marco del desarrollo sostenible» (Ibídem, p. 104).

En el año 1997, el Ministerio de Medio Ambiente, haciéndose eco del Congreso de Río 1992 y de diversas declaraciones de ámbito internacional, publicó una serie de documentos de interés bajo la denominación común de *Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Entre ellos, se encuentran los siguientes:

- Los documentos de Río 92.
- Cuidar la Tierra. Estrategia para el Futuro de la Vida (UICN, 1991).
- El V Programa de la Unión Europea, para un Desarrollo Sostenible.

⁽³⁾ Dicha investigación fue dirigida por la autora de este artículo y se publicó en el año 1993 bajo el título «Bases para una Estrategia Española de Educación Ambiental» (Madrid, ICONA).

Es muy significativo que el propio Ministerio utilice esa denominación colectiva de *educación ambiental para el desarrollo sostenible*, pues con ello está reforzando el mensaje que ya emanaba de todos los congresos y documentos que venimos comentando: la orientación de este movimiento educativo hacia los problemas del desarrollo y su valor como instrumento de avance hacia la sostenibilidad.

Continuando en esta dirección, en el año 1998, y en el marco de las III Jornadas de Educación Ambiental celebradas en Pamplona, el Ministerio de Medio Ambiente presentó el *Documento Base para la elaboración del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. En este documento se reafirma la importancia crítica de la educación ambiental para promover el desarrollo sostenible y, adoptando las recomendaciones de la Conferencia Internacional de Tesalónica de 1997, se recoge, como un principio inspirador que: «La educación ambiental para el desarrollo sostenible supone el análisis crítico del marco socioeconómico que ha determinado las actuales tendencias insostenibles y la potenciación de las capacidades humanas para transformarlo» (MMA, 1998, p. 17).

Un año más tarde, en 1999, verá la luz el *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. En él, se sitúa a la E.A. en el marco del desarrollo sostenible, y se establecen algunos de los principios inspiradores de la sostenibilidad que deben guiar a los educadores:

- La necesidad de conservar los recursos naturales.
- La existencia de límites físicos que hacen imposible el crecimiento sin fin.
- La necesidad de alcanzar objetivos sociales.
- La solidaridad intra e intergeneracional. (MMA, 1999, p. 23).

En función de estas consideraciones, el Libro Blanco es una invitación a los educadores ambientales para «construir una vida sostenible, ecológica y socialmente» (Ibíd., p. 26) aportando elementos de reflexión y algunos criterios sensatos sobre los que empezar a trabajar en un horizonte de cambio.

Este documento reafirma como uno de los objetivos de la educación ambiental el de «contribuir a la construcción de un nuevo modelo de sociedad basado en los principios de la sostenibilidad (...y continúa diciendo que-) la educación ambiental debe ser un instrumento a favor de una forma de vida sostenible» (MMA, 1999, p. 41), definiéndose así en la línea en que venían expresándose los documentos nacionales e internacionales anteriores.

A partir de este momento, en nuestro país se sucederán las *Estrategias de Educación Ambiental* preparadas y publicadas por las diferentes Comunidades Autónomas. En

ellas, es fácil encontrar, de forma generalizada, alusiones a esta relación que venimos destacando entre educación ambiental y desarrollo sostenible. Así, en la Estrategia Galega de Educación Ambiental (2000, p. 15) podemos leer que: «la educación ambiental llega a ser valorada como un factor de cambio social, coincidente en la finalidad de alcanzar un desarrollo sostenible sin que se produzca un menoscabo irreparable de las condiciones ambientales»; o también, en la Estrategia Cántabra de Educación Ambiental (2004), que «la educación ambiental constituye una de las herramientas de que dispone la sociedad para encaminarse hacia modelos sostenibles. La educación ambiental debe ser un instrumento eficaz de trabajo en el camino hacia la sostenibilidad». Por su parte, la Estrategia de Educación Ambiental para la Sostenibilidad del País Vasco (2005), desarrollada para cumplir los objetivos de la *Década*, afirma, en la línea de nuestros argumentos, que «la Educación para la Sostenibilidad guarda una estrecha relación y comparte los objetivos de otros proyectos educativos, como la educación para todos y todas, la educación para la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para la tolerancia y la interculturalidad, ... *siendo la educación ambiental su raíz y precursora*»⁴.

Consideraciones finales: el papel de la educación ambiental en el siglo XXI

Esperamos haber mostrado que el recorrido histórico de la educación ambiental la conforma como *una genuina educación para el desarrollo sostenible*. No la única, por supuesto (todas están retadas a ello). Pero sí la que puede exhibir una trayectoria de más de 30 años interesándose por las cuestiones del desarrollo humano, del equilibrio ecológico y la equidad social.

Su vitalidad radica, en el momento presente, en que ella:

Introduce elementos razonables en la estrecha lógica de las sociedades capitalistas. Sus argumentos van a favor de la historia, la calidad de vida y la supervivencia de nuestra especie. Aboga por el desarrollo para todos los seres humanos presentes y futuros en armonía e integración con su entorno (Velázquez de Castro, 2002, p. 13).

⁽⁴⁾ En el documento original, la frase que incluimos en cursiva aparece en negrita.

Dicho lo anterior, es preciso reconocer que la educación ambiental, en tanto que instrumento para el desarrollo sostenible, «no puede desarrollarse por sí sola» (Hall, 1993, p. 72). Necesita apoyos del sistema socioeconómico, del sistema científico-tecnológico, de la Administración, de las redes ciudadanas...

En cuanto a las vías que es preciso utilizar para promover la E.A., los medios y estrategias son múltiples y están desarrollados en numerosos textos y manuales, pero tal vez convenga recordar que «educación ambiental» equivale a «educación para la competencia ambiental» e incluye aspectos no sólo cognoscitivos, sino también afectivos, axiológicos y «estéticos» (Romaña, 1994, p. 14). Ello plantea la necesidad de movilizar en quienes aprenden no sólo los aspectos racionales, sino también todo el ámbito de los afectos, de los valores y de la mirada estética sobre el mundo, abandonando los viejos paradigmas de dominación, de racionalismo a ultranza, de alejamiento del mundo de los sentidos y del arte, para impulsar nuevas miradas y formas de estar en la sociedad complejas e integradoras, que contribuyan a la sostenibilidad en todos los niveles, desde el personal y el local hasta el global.

El trabajo sobre valores es fundamental. Es preciso tener siempre presente que en el comportamiento humano, tanto como el conocimiento, juega un papel importante «el mundo de significados a través del cual interpretamos y mediatizamos toda nuestra experiencia; aquello que constituye el registro o clave de interpretación de nuestra existencia» (Ortega, 1995, p. 29).

La E.A. se mueve en el plano axiológico, en primer lugar, para desactivar algunos de los señuelos que, en nuestras sociedades, ofrecen un supuesto «progreso» a base de tener más y consumir más. El verdadero avance hacia un desarrollo sostenible vendrá por *la aceptación y la puesta en práctica de valores que, en gran parte del mundo occidental, hemos perdido*: la austeridad en el uso de los recursos; el reconocimiento de los límites; la capacidad para disfrutar de un ocio no necesariamente consumista; la valoración de los intangibles que proporcionan auténtica *calidad de vida* (el disfrute de la naturaleza, la compañía...) y que, generalmente, son gratuitos. Todo ello resulta fundamental en nuestros programas, porque la sostenibilidad global comienza por la sostenibilidad personal.

Otro de los valores sobre los que se viene sustentando esta corriente educativa es la defensa de *la diversidad, sea ésta ecológica o cultural*. Como señala Pardo (1995, p. 113):

Éste es un valor moral pero también ambiental pues, si las culturas son res-
puestas adaptativas al medio ambiente, no será posible la solución de la crisis

ambiental sin la aceptación de las diferencias, y aún más: sin la consideración de estas diferencias como manifestaciones positivas de nuestra potencialidad como especie.

El énfasis en la diversidad es, además, un objetivo esencialmente democrático. Si queremos conciliar, en nuestro contexto, democracia y sostenibilidad, es absolutamente necesario reforzar los vínculos entre ambas, con la aceptación de lo diferente, del otro.

Para avanzar bajo estos principios, en su consolidación como una corriente educativa de alcance y arraigo mundial, el movimiento de educación ambiental se ha fundamentado básicamente en la profesionalidad y vocación de *unos educadores comprometidos con la teoría y la práctica de sociedades sostenibles*. Pero también con *cambios creativos en las estrategias metodológicas*, que han conducido al trabajo sobre problemas del contexto y a la búsqueda de soluciones. Porque, «para alcanzar cambios importantes es necesario no sólo plantear problemas sino también presentar alternativas; y éstas, cuanto más viables sean y más fundamentadas estén, tendrán más posibilidades de ser consideradas» (Flor, 2005, p. 27).

Bien entendido que estos procesos de resolución de problemas pueden y deben tener lugar en los espacios educativos pero también, y de forma muy significativa, fuera de ellos, en el ámbito comunitario en el que se desarrolla la vida de quienes aprenden. Cuando se opera así, ello «permite construir un medio de aprendizaje solidario, activo, comprometido con el mundo real, coherente con los mensajes de la educación ambiental» (Heras, 1995, p. 60), e incentiva la aportación de la educación a la construcción de una democracia verdaderamente participativa.

Especial relevancia adquiere, en este sentido, *la formación que ofrece la universidad*. Porque:

La globalidad y la profundidad del reto sostenible necesita de la participación de todos y, en particular, de las personas que en el futuro puedan tomar decisiones. Hacen falta empresarios, científicos, ingenieros, abogados, pedagogos (...) que puedan dar soluciones a los problemas de sostenibilidad en sus puestos de trabajo y en su marco de competencias (Martínez et al, 2007, p. 189).

A vista de todo lo expuesto, parece posible afirmar, con Gutiérrez (1995, p. 157) que hay:

Avances significativos en la corta historia de la E.A., ya que los estudios que, desde finales de la década de los sesenta, se han generado, auspiciados por

instituciones y colectivos nacionales e internacionales, ofrecen un marco teórico y un conjunto de estrategias (...) así como un amplio conjunto de propuestas e iniciativas.

Y es preciso destacar, como hemos pretendido hacer en estas páginas, que en, entre tales estrategias y propuestas, históricamente se incluyen, en todo momento, las que corresponden a *un movimiento atento al respeto por los límites y condicionamientos del planeta y a la búsqueda de una vida digna para todos los seres humanos, es decir, a la sostenibilidad*.

Como afirmaban hace bastantes años Benayas y Marcén (1995, p. 11), «ya nadie duda de la necesidad de la educación ambiental». Nosotros creemos que, una vez probada su eficacia como movimiento en muy diversos ámbitos individuales y colectivos, *es el momento de que tampoco dudemos de su condición de instrumento educativo insustituible para el desarrollo sostenible*. Estamos ante un movimiento educativo que, como esperamos haber mostrado, se anticipó en más de una década a las primeras formulaciones sobre sostenibilidad, adscribiéndose siempre a modelos socio-económicos que optaban por sociedades más justas y equilibradas, tanto en los aspectos ecológicos como en los sociales. Recordar hoy esta trayectoria es un deber, pero también es un placer, pues quienes hemos dedicado nuestra vida profesional a impulsar esta corriente educativa sentimos que ha merecido (y merece) la pena.

Referencias bibliográficas

- AZNAR, P. (2003). Participación de las agencias educativas en el desarrollo sostenible a nivel local: hacia una Agenda 21 escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 225, 223-241.
- (2006). El reto educativo de la sostenibilidad en el marco europeo de la educación superior. En A. ESCOLANO (Ed.), *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BENAYAS, J. Y MARCÉN, C. (1995). Bases científicas de la educación ambiental. Evaluación del cambio de actitudes ambientales. En P. ORTEGA Y F. LÓPEZ, *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* (pp. 11-26). Murcia: CajaMurcia.
- BRUNDLAND ET AL. (1988). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza.

- CARIDE, J. A. Y MEIRA, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- CONSELLERÍA DE MEDIO AMBIENTE DE LA XUNTA DE GALICIA (2000). *Estrategia Galega de Educación Ambiental*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia
- FLOR, J. I. (2005). *Claves para la Educación Ambiental*. Santander: Centro de Estudios Montañeses.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1995). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- HALL, O. (1993). Perspectivas de la educación ambiental ante el desafío del desarrollo sustentable. En *Educación Ambiental y Universidad*. Congreso Iberoamericano De Educación Ambiental. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- HERAS, F. (1994). La educación ambiental y la participación ciudadana. En P. ORTEGA Y F. LÓPEZ, *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* (pp. 59-71). Murcia: CajaMurcia.
- LEOPOLD, A. (2000). *Una ética de la Tierra*. (Edición de JORGE RIECHMANN) Madrid: Los Libros de La Catarata.
- MARTÍNEZ, M^a P., AZNAR, P., ULL, A. Y PIÑERO, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI (Murcia)*, 25, 187-208.
- MEADOWS, D. H. (1972). *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la Humanidad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE (Comisión Temática de Educación Ambiental) (1998). *Documento base para la elaboración del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Pamplona: MMA.
- (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: MMA.
- MORIN, E. (1984). *Ciencia con Consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- NOVO, M. (1985). *La educación ambiental*. Madrid: Anaya.
- (1993) (Ed.). *Bases para una Estrategia Española de Educación Ambiental*. Madrid: ICONA.
- (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson/UNESCO.
- ORTEGA, P. (1994). Los valores en la educación ambiental. En P. ORTEGA Y F. LÓPEZ, *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* (pp. 27-38). Murcia: CajaMurcia.
- PARDO, A. (1995). *La educación ambiental como proyecto*. Barcelona: Horsori.
- ROMAÑA, T. (1994). *Entorno físico y educación*. Barcelona: PPU.

- UNESCO (1976). *Seminario Internacional de Educación Ambiental. Informe final. Doc. ED-76/WS/95*. París: UNESCO.
- (1977a). *La educación frente a los problemas del medio ambiente. Doc. ED-77/CONF 203/COL.3*. París: UNESCO.
- (1977b). *Resumen de Síntesis relativo a las Reuniones Regionales de Expertos sobre Educación Ambiental. Doc. ENVED 7*. París: Unesco
- (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. París: UNESCO.
- (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Draft International Implementation Scheme*. París: UNESCO.
- (2005). *Proyecto de Plan de Aplicación Internacional del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Doc. 171 ex/7*. París: UNESCO.
- (2006). *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme. ED/DESD/2006/PI/1*. París: UNESCO.
- VELÁZQUEZ DE CASTRO, F. (Coord.) (2002). *La educación ambiental en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fuentes electrónicas

- CONSEJERÍA DE MEDIO AMBIENTE DE LA COMUNIDAD DE CANTABRIA (2004). *Estrategia Cántabra de Educación Ambiental*. Recuperado el 10 de febrero de 2009, de: <http://boc.gob-cantabria.es/boc/datos/MES%202006-07/OR%202006-07-07%20131/HTML/2006-8992.asp?volver=1>
- FORO GLOBAL DE LA CUMBRE DE LA TIERRA (1992). *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*. Recuperado el 10 de febrero de 2009, de: <http://www.eurosur.org/NGONET/tr927.htm>
- GOBIERNO VASCO (2005). *Estrategia de Educación Ambiental para la Sostenibilidad en la CAPV*. Recuperado el 10 de febrero de 2009, de: <http://www.kristaueskola.org/irudiak/File/EEAS%20version%2014%20marzo%20castellano.pdf>
- UNESCO (2009). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Objetivos*. Recuperado el 5 de febrero de 2009, de: <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>

Dirección de contacto: María Novo. UNED. c/ Senda del Rey, nº 7, 20040. Madrid, España.
E-mail: mnovo@edu.uned.es

La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad

Education in basic competences for sustainable development. The role of University

Pilar Aznar Minguet

M^a Angels Ull Solís

Universitat de Valencia. Valencia, España

Resumen

En este trabajo, pretendemos contribuir a extender la introducción de criterios y valores coherentes con la sostenibilidad en los *currícula* de las instituciones de enseñanza superior. Una de las actuaciones específicas recomendadas en el Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, Valladolid, 2005) es la inclusión de contenidos transversales básicos en los procesos de formación de todas las titulaciones para el desarrollo de las competencias que un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible requiere. La finalidad que se persigue es que todos los egresados del sistema hayan adquirido competencias básicas para tomar decisiones y realizar sus acciones profesionales desde la perspectiva de la sostenibilidad, lo cual hace necesaria una revisión integral de los *currícula*.

La especificación en los *currícula* de competencias clave para la sostenibilidad incorporadas en el conjunto de competencias generales o básicas es una exigencia marcada por la normativa de nuestro país para la elaboración de los nuevos planes de estudio universitarios en el proceso de armonización europea de los estudios superiores, cuyas directrices contienen principios para la aplicación de criterios orientadores de los estudios universitarios hacia la sostenibilidad.

El presente estudio realiza un análisis sintético de las diferentes propuestas que han especificado marcos de criterios desde los que orientar el desarrollo de las competencias básicas para

la sostenibilidad en los procesos de formación; y desde la racionalidad teórica, práctica y ética aplicable a una educación para el desarrollo sostenible se propone un modelo de formación por competencias sostenibilizadoras basado en los resultados de encuestas internas dirigidas a profesores universitarios y en el estudio de investigaciones afines en contextos diversos. El modelo propuesto está centrado en tres ejes: cognitivo (saber), metodológico (saber hacer) y actitudinal (saber ser y valorar).

Palabras clave: sostenibilidad, competencias básicas, educación superior, ambientalización curricular, innovación educativa, convergencia europea, planes de estudio.

Abstract

This article aims to help spread the introduction of criteria and values consistent with sustainability into the *curricula* of higher education institutions. One of the specific actions recommended in the document approved by the Executive Committee of the Working Group on Environmental Quality and Sustainable Development of the Conference of Rectors of Spanish Universities (*Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*, Valladolid, 2005) is to include basic cross-curricular contents in all degree-earning processes for the development of the competences required by environmental and social sustainable human development. The goal is for all graduates to have acquired basic competences for taking decisions and conducting professional activities from the sustainability perspective. The pursuit of this goal involves a comprehensive curricular overhaul.

The specification of key competences for sustainability as part of the set of general or basic competences is a requirement set by Spanish legislation for the creation of new university *curricula* as part of the European higher-education harmonisation process, whose guidelines contain principles for the application of criteria directing university studies toward sustainability.

This study provides a synthetic analysis of the different proposals that have specified criteria frameworks used to direct the development of basic sustainability competences in educational processes. From the standpoint of theoretical, practical and ethical rationality applicable to education for sustainability, the article proposes a model of skills for furthering sustainability. This model is based on the results of internal surveys intended to university professors and the study of similar research in diverse contexts. The proposed model focuses on three cores: the cognitive core (knowing), the methodological core (knowing how to do) and the attitudinal one (knowing how to be and how to value).

Key Words: sustainability, basic competences, higher education, curricular greening, educational innovation, European convergence, curricula.

El reto de la sostenibilidad

El concepto de sostenibilidad incluye no sólo la búsqueda de la calidad ambiental, sino también la equidad y la justicia social como criterios y valores que es preciso contemplar en los procesos de formación. Estas cuestiones aparecen reflejadas como prioridades en la planificación de los programas y actividades que se deben desarrollar para conseguir los objetivos de la «década de la educación para el desarrollo sostenible» promulgada por la ONU (2002) y gestionada por la UNESCO entre 2005-2014, tales como: reducción de la pobreza, igualdad de sexos, promoción de la salud, protección del medio ambiente, transformación rural, derechos humanos, comprensión cultural y paz, producción y consumo responsables, respeto a la diversidad cultural y acceso igualitario a las TIC. En esta Declaración, la UNESCO caracteriza la sostenibilidad como una categoría sistémica compleja que incluye e interrelaciona los aspectos económicos, sociales, culturales y ambientales del desarrollo humano que se deben contemplar en los procesos de formación. El enfoque de la UNESCO es comprensivo e inclusivo, facilita la aplicación de metodologías sistémicas e interdisciplinares, atiende a la comprensión de la complejidad de la realidad y conecta con las innovadoras tesis socioeducativas de formación de una ciudadanía responsable con propuestas de estructuración en diversos ejes (Imbernón, 2002): ciudadanía democrática (cultura de paz como rechazo a la violencia y como búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos; justicia social como igualdad efectiva de oportunidades, formación cívica, pluralismo); ciudadanía social (lucha contra la pobreza y exclusión social; cultura de la participación; cuidado del otro; educación para la solidaridad con la vida y con la generación presente y futura...); ciudadanía paritaria (lucha contra la desigualdad entre géneros, culturas, razas, religiones; derecho de todos a la cultura y la educación); ciudadanía intercultural (respeto a la identidad en la diversidad, diálogo constructivo entre culturas, países, sexos, razas, religiones...) y ciudadanía ambiental (responsabilidad, respeto y cuidado por el medio ambiente).

Ante el reto de la sostenibilidad, la educación para el desarrollo sostenible, en cuanto teoría referida a la práctica, tiene su campo de acción en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal, aplicando distintos tipos de racionalidad: la racionalidad «teórica», la racionalidad «práctica» y la racionalidad «ética» (Aznar Minguet, 2006):

- *La racionalidad teórica (SABER)* permite aplicar conocimiento científico para mejorar la práctica de la educación para la sostenibilidad. Esta racionalidad

se sitúa en el surgimiento de un renovado aparato conceptual de la ciencia que trasciende la objetividad fragmentaria de los análisis reduccionistas del enfoque analítico y mecanicista para, desde explicaciones multidimensionales y comprensivas, ofrecer propuestas epistemológicas y metodológicas más acordes con la necesidad de conexionar interdisciplinariamente los fenómenos naturales, socio-económicos y culturales del medio ambiente y el desarrollo (Morin, 2002). Desde esta racionalidad, cabría revisar y ofrecer propuestas teórico-metodológicas para la comprensión de: a) la problemática de la sostenibilidad, «situando» en el contexto de la educación los diversos enfoques sobre el desarrollo sostenible; b) la interacción entre los seres humanos y el medio ambiente natural y socio-cultural, y c) la relación entre el pensamiento y la acción en el desarrollo de las competencias que un desarrollo humano ambientalmente sostenible requiere.

- *La racionalidad práctica (SABER HACER)* posibilita la recreación y la nueva construcción de conocimiento desde los «materiales de la experiencia» proporcionados por la aplicación del conocimiento científico en los diferentes ámbitos de actuación. La caracterización práctica de la educación para la sostenibilidad no es pensable sin una reintegración con la teoría, puesto que la práctica de la educación requiere el ejercicio de un saber reflexivo para hacer, pero también un hacer reflexivo para saber. Desde esta racionalidad, el trabajo que es preciso realizar se podría centrar en: a) hacer reflexiones críticas sobre los fines y objetivos de una educación para la sostenibilidad; b) analizar y valorar los informes mundiales sobre el desarrollo, puesto que representan importantes documentos para el análisis y comprensión de la realidad sobre el desarrollo humano, desde el que plantear opciones de respuesta y propuestas sostenibles; c) construir y aportar modelos y sistemas de indicadores para evaluar el proceso de una educación para la sostenibilidad; d) construir y aportar modelos de acción educativa integral en los diferentes niveles del sistema educativo (Sostenibilización institucional, Agenda escolar 21...) y en los ámbitos no formales de la educación, y e) construir y aportar modelos de acreditación de calidad ambiental y sostenibilidad para las instituciones educativas formales y no formales.
- *La racionalidad ética (SABER SER Y VALORAR)* permite cambiar nuestras representaciones mentales sobre la realidad desde un sistema ético; la integración teoría-praxis en el ámbito de la educación para la sostenibilidad no sólo implica SABER y HACER, sino que, «en la medida que actuamos guiados

por motivos queridos que tienen que ver con sistemas de valores colectivos, también apela a un tipo de formación sobre valores, es decir, a un tipo de saber de carácter ético; es decir; a compromisos que orientan la acción» (Gimeno Sacristán, 1998, p. 56). La racionalidad ética involucra en la propia definición de desarrollo humano ambientalmente sostenible la concepción moral y la actitud ética desde la que fomentar los valores de la sostenibilidad. La ética de la sostenibilidad es una ética ecológica, pero también una ética económica, social y política; es una ética abarcadora de los diferentes ámbitos de interacción –social, ecológica, política, económica...– entre los seres humanos, entre éstos y la sociedad y sus instituciones, y también de la interacción con el conjunto de sistemas bióticos y abióticos, tanto desde una óptica intra-generacional como desde una óptica inter-generacional (Murga Menoyo, 2006), ámbitos en los que los seres humanos puedan aprender a saber vivir juntos en un medio de vida compartido.

Educación para la sostenibilidad en las instituciones universitarias

La educación para la sostenibilidad es un proceso continuo de producción cultural dirigido a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y el medio ambiente para la pervivencia de ambos, teniendo en cuenta los principios explícitos en los modelos éticos coherentes con un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible, tales como justicia, solidaridad, equidad, o el respeto a las diversidades tanto biológicas como culturales.

En el ámbito universitario, este proceso incluye decisiones políticas de la institución que permitan generar los espacios necesarios para la participación democrática de los diversos estamentos internos en la definición de las estrategias institucionales, en el fomento de normas de convivencia que respondan a los objetivos y valores mencionados (Capdevila i Peña, 1999; Lozano, 2006) y en el compromiso docente para la incorporación de criterios sostenibles en los procesos de formación.

Todos los estudiantes universitarios tendrían que formarse en sus campos de especialización de acuerdo con criterios y valores relacionados con la sostenibilidad. La

formación universitaria debería facilitar una comprensión central de la sostenibilidad, para transferir esta perspectiva en las futuras actividades profesionales de los titulados.

Los diseños curriculares habrían de incluir contenidos –cognitivos, procedimentales y actitudinales–, metodologías y prácticas que preparasen explícitamente en las competencias sostenibilizadoras que se puedan especificar en el perfil de los títulos de las diferentes carreras. Implica la formación de profesionales que puedan vivenciar situaciones reales que propicien la reflexión sobre las dimensiones afectivas, estéticas y éticas de las relaciones interpersonales y con el medio natural y socio-cultural. Y requiere la realización de trabajos que faciliten el contacto con los problemas socio-ambientales en el propio escenario en el que ocurren; estas vivencias habrían de contemplar el análisis y la reflexión crítica sobre las alternativas de intervención en las relaciones entre la sociedad y el medio, orientando, propiciando y defendiendo un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible.

Si bien desde la óptica de una actuación integral la sostenibilización institucional tendría como finalidad la conformación de una Agenda 21 para la Universidad, en correspondencia con el desarrollo de las Agendas 21 locales, y coherentemente tendría que atender acciones a diferentes niveles:

- **Gestión:** a través de la aplicación de políticas y acciones dirigidas a proteger el medio ambiente en el que se desarrollan las actividades universitarias; en este nivel, las instituciones universitarias han de seguir las directrices de ambientalización contenidas en la legislación introduciendo los mecanismos de control pertinentes al principio de excelencia¹ (Peris Mora, 2004; Ull Solís, 2008).
- **Formación:** a través de la inclusión en todas las titulaciones universitarias de competencias básicas para la sostenibilidad y la creación de recursos para la docencia que vinculen los contenidos de las diferentes materias de estudio con los principios de la sostenibilidad². La Ley Orgánica 4/2007 de Universidades de 12 de abril sienta las bases para realizar una modernización de la Universidad española (Título VI) y se desarrolla con el Real Decreto 1393/2007,

⁽¹⁾ G. Monrós Tomás, director de la Oficina Verde de la Universidad Jaume I de Castellón, realizó un análisis DAFO reseñando las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que presenta la gestión ambiental de las universidades españolas, lo que representa un punto de partida para la mejora continua (Monrós Tomás, 2002). Acciones ambientales en el entorno de las Universidades españolas. VI Conferencia sobre el Medio Ambiente, organizada por el Comité Economic i Social de la Comunitat Valenciana).

⁽²⁾ El Massachusetts Institute of Technology (USA), la Universidad Técnica de Delft (TUD) en Holanda, la University of Lüneburg (Alemania) o la Universidad Politécnica de Cataluña representan casos pioneros significativos, en donde los contenidos de las disciplinas de los diferentes planes de estudios introducen casos prácticos y metodologías docentes para una formación en sostenibilidad dirigida a los alumnos.

de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En el preámbulo de dicho R. D., se especifica que:

Se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los *Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz.*

Estos principios están siendo recogidos en muchos de los nuevos planes de estudio dentro de las competencias generales de los mismos; y, en aquellos planes de estudio con habilitación profesional, se indican mediante Resoluciones las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada; se han publicado también las Órdenes para la Verificación de, hasta la fecha, 24 títulos oficiales, todos ellos de las áreas de Ciencias de la Salud y Técnica (Ingenierías y Arquitectura); en dichas órdenes se recogen las Competencias Generales y Específicas de las titulaciones (Martínez-Agut et al., 2008)³.

- Investigación: a través de la inclusión de criterios de sostenibilidad en los proyectos de investigación; la investigación es el motor de la inclusión de la sostenibilidad en los currícula, así como de la excelencia de la docencia.
- Participación: a través de la implicación de la comunidad universitaria en dichos procesos, desde los cuales buscar la coherencia en las actuaciones locales desde referentes -globales- éticos de actuación, a través de la promoción de actividades culturales, científicas y de voluntariado relacionadas con la sostenibilidad.

La integración efectiva de estos diferentes niveles de actuación en las instituciones de educación superior depende de una amplia gama de factores ubicados en tres ámbitos amplios de concreción (Aznar Minguet, 2006):

- Ámbito macroscópico: hace referencia a iniciativas desarrolladas en el ámbito internacional, estatal, regional y local. Este ámbito involucra cuestiones político-administrativas; son aquí factores fundamentales el apoyo institucional y el desarrollo de políticas educativas orientadas a fomentar la educación para

⁽³⁾ Nuestro grupo de investigación está realizando un seguimiento exhaustivo del modo en que se recogen las competencias para la sostenibilidad en los planes de estudio de todas las titulaciones de la Universitat de Valencia.

el desarrollo sostenible, lo cual comporta directrices básicas y una estructura de soporte de personal y de materiales (coordinadores, recursos, herramientas...) y apoyo al diseño y desarrollo de planes de ambientalización (sostenibilización) institucional. Estos factores se deberían dar en tres niveles:

- Internacional: este nivel de concreción se refiere a la implicación de organismos internacionales a través de directivas, iniciativas, planes y programas de apoyo al desarrollo de la formación superior para la sostenibilidad. En este plano se sitúa la iniciativa de Naciones Unidas y la promoción a través de la UNESCO de la Declaración de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2015. Y, en Europa, su implementación en la Red Copernicus, que reúne a 328 universidades europeas, a través del documento *Bolonia Sostenible: Recomendaciones para el desarrollo sostenible en el área de la educación superior; cómo incorporar los principios del desarrollo sostenible en el Proceso de Bolonia*, documento aprobado en 2005 y con propuestas para avanzar en la introducción de la sostenibilidad hasta 2012.
- Estatal: este nivel de concreción exige iniciativas por parte de organismos nacionales: CRUE⁴, Ministerio de Educación...; a este respecto, el desarrollo del Real Decreto 1393/2007, anteriormente mencionado, en sus Resoluciones y Órdenes de Verificación de las profesiones reguladas, es un primer avance, que debería extenderse a todas las titulaciones. En la Red Copernicus, hay 27 universidades españolas que han firmado la carta de adhesión a la red y que deberían estar introduciendo los principios del desarrollo sostenible en sus nuevos planes de estudio.
- Autonómico: este nivel de concreción exige la promoción de iniciativas por parte de las autoridades regionales o locales: Consejería de Educación, Dirección General de Universidades, Rectorados..., mediante la puesta en marcha, por ejemplo, de las propuestas recogidas en las respectivas Estrategias Autonómicas de Educación Ambiental, existentes en la mayoría de las CCAA, como desarrollo del Libro Blanco de Educación Ambiental.

⁽⁴⁾ En septiembre de 2002, la Asamblea de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) aprobó por unanimidad la creación del «Grupo de Trabajo de la CRUE sobre la Calidad Ambiental y el Desarrollo Sostenible en las universidades españolas». A este grupo de trabajo se han adscrito 24 universidades y fue auspiciado por algunas de las universidades que más tiempo y esfuerzo han dedicado a estos temas (Univ. Politécnica de Cataluña, Univ. Autónoma de Madrid, Univ. Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona...) (Pujol, 2002; Geli, 2002). Este Grupo de Trabajo ha remitido este curso 2008-2009 un «Cuestionario de Ambientalización Curricular» a todas las universidades españolas con la finalidad de diagnosticar el estado inicial de la introducción de la sostenibilidad en los currícula universitarios.

- **Ámbito microscópico:** hace referencia a acciones desarrolladas en el nivel de centro o facultad; este ámbito involucra a los centros y facultades que a través de comisiones pertinentes diseñan las nuevas titulaciones universitarias y establecen las competencias generales y específicas que tienen que desarrollar, entre las cuales están las competencias para la sostenibilidad; las innovaciones confluyen en un contexto desde el que desarrollar e implementar las competencias especificadas en las titulaciones de dicho centro o facultad. Este nivel se refiere fundamentalmente al factor institucional y de política de centro; incluye el apoyo y compromiso del centro o facultad a través de los órganos de participación y gobierno que definen la política educativa del centro: Juntas de Facultad, Comisiones académicas de título, Consejos de Departamentos, desde los cuales poder integrar planes de sostenibilización como punto importante en la política del centro, facilitando el proceso a través del fomento del trabajo coordinado de los profesores.
- **Ámbito estratégico:** involucra al factor docente; hace referencia a la implicación de los equipos docentes en el diseño y aplicación de acciones relacionadas con la sostenibilización curricular. Requiere la disponibilidad de coordinadores bien formados y comprometidos con el proceso de aplicación de dichas acciones, y el compromiso de los profesores (Cotton et al., 2007); en cualquier innovación que se quiera introducir en la Universidad, el profesor es el eje central del proceso; es el motor del cambio. Ello requiere facilitar su labor mediante la disponibilidad de tiempos y espacios para configurar recursos y herramientas que contribuyan a la promoción de la sostenibilidad en sus materias específicas y propicien el intercambio de experiencias, sobre todo teniendo en cuenta que en este ámbito se otorga generalmente más relevancia a la actualización científica e investigadora que a la formación continua para la docencia (Tomás, 2001).

Desde el enfoque de una Universidad 21, se han de replantear los viejos valores que han propiciado la crisis global del planeta y fundamentar sus acciones en una ética que posibilite la evolución desde una cultura y estilos de vida que se han venido definiendo como insostenibles a otros que se presenten como alternativa haciendo compatibles calidad de vida y desarrollo sostenible. La consecución de un desarrollo humano ambientalmente sostenible presupone cambiar de forma significativa las pautas actuales de producción, consumo y comportamiento. Y estos cambios implican compartir la responsabilidad a escala mundial, comunitaria, regional, local y, por supuesto, personal.

La Universidad no es únicamente un espacio de formación; es también un lugar de experimentación de nuevas propuestas educativas, y una plataforma de difusión de cambios en las percepciones, actitudes y comportamientos hacia nuevas formas de vida más sostenibles.

Formación de competencias clave para la sostenibilidad en la docencia universitaria

El término «competencia» se ha instalado en los diferentes ámbitos de la acción humana y está generando un cambio cualitativo en la forma de entender el aprendizaje humano; los cambios sociales, el desarrollo de las nuevas tecnologías que posibilitan la disponibilidad de una rápida y creciente información, la creciente diversidad cultural, las tendencias globalizadoras que se están produciendo en las sociedades actuales y la necesidad de hacer frente a la cada vez mayor complejidad e incertidumbre presentan nuevos retos que requieren la adquisición de competencias para gestionarlos.

Formar profesionales comprometidos con la sostenibilidad exige un cambio en los modelos interpretativos en la relación del ser humano con el medio natural y socio-cultural; representa un medio de posibilitar la vivencia de modelos alternativos más acordes con los valores del desarrollo sostenible, e implica una reorientación de la educación superior hacia la sostenibilidad.

La formación y desarrollo de competencias profesionales puede presentar diversos enfoques y metodologías de enseñanza-aprendizaje. En nuestro estudio, nos situamos en el enfoque constructivista, teniendo en cuenta que el profesor actúa como mediador entre la información, los recursos y los materiales que facilita a los sujetos que aprenden, pero que son éstos los que a través de su actividad cognitiva-afectiva construyen significados sobre la realidad que estudian.

La formación orientada al aprendizaje de competencias se inscribe en el marco del proceso de renovación pedagógica en la Universidad impulsado por las directrices de la convergencia europea⁵; la construcción del espacio europeo de la educación superior representa una coyuntura apropiada para entender la actividad docente y de

⁽⁵⁾ Sobre el tema de las «competencias», se ha ocupado extensamente el Tunning educational Structures in Europe Project. Véanse J. GONZÁLEZ Y R. WAGENAR, 2003.

aprendizaje en la Universidad como una oportunidad para reflexionar y profundizar en el propio concepto de competencia (Bautista et al., 2003), y como un espacio de formación desde el que afrontar los retos de la sostenibilidad. La formación universitaria así entendida requiere un cambio de cultura docente en el profesorado (Lozano García, 2008) y en las propias instituciones de enseñanza superior (Martínez y Esteban, 2005); en el caso del aprendizaje de competencias orientadas a la sostenibilidad del desarrollo, es relevante la existencia de un compromiso institucional y la implicación y percepción del profesorado como actores en la inclusión de criterios y enfoques sostenibilizadores en sus programas docentes (Corney y Reid, 2007).

Sladogna (2001) define el concepto de «competencias profesionales» como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, requeridas en el ámbito de cada profesión, que los sujetos tienen que aplicar de forma integrada en las situaciones reales de trabajo, según los criterios de responsabilidad social propios de cada área profesional. De forma más específica, el concepto de competencias para la sostenibilidad ha sido definido como el conjunto complejo e integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que las personas ponen en juego en los distintos contextos (sociales, educativos, laborales, familiares) para resolver situaciones relacionadas con las problemática del desarrollo, así como de operar y transformar la realidad con criterios de sostenibilidad⁶ (Geli et al., 2004); se trata de un saber, saber hacer y saber valorar que requiere trabajar contenidos relacionados con el medio ambiente (natural, socio-económico y cultural) para poder estar capacitado para dar respuestas sostenibles a los problemas o situaciones profesionales.

La sostenibilización curricular es una estrategia que tiende a facilitar la consecución de los objetivos de formación referidos al desarrollo de las competencias básicas para la sostenibilidad en los titulados universitarios, a través de una reorientación del contenido de las materias o asignaturas que es preciso trabajar desde el *diálogo disciplinar* y desde *criterios de sostenibilidad*.

Atendiendo a los diferentes tipos de racionalidad, teórica, práctica y ética, que se van a contemplar en los diseños y acciones de formación, una propuesta de educación para la sostenibilidad debe integrar la promoción del aprendizaje de tres tipos de competencias básicas⁷: cognitivas, metodológicas y actitudinales. Son competencias

⁽⁶⁾ Consideramos que el término «desarrollo» guarda relación con el despliegue de la potencialidad contenida internamente en un fenómeno, mientras que el término «sostenibilidad» guarda relación con el contexto necesario para el despliegue del potencial contenido en el fenómeno.

⁽⁷⁾ Competencias básicas o competencias «clave»; estos términos «básico» o «clave» de las competencias parece de importancia ya que representa una extensión cualitativa que señala la especial relevancia de ciertas competencias y la pertinencia de una consideración transversal de las mismas.

básicas por tres razones: la primera, por cuanto sirven de referencia para la consecución de los objetivos establecidos al finalizar el período de formación universitaria; la segunda, por cuanto su adquisición es transversal en la medida que son propiciadas desde áreas académicas distintas y en momentos evolutivos diferentes; la tercera, por cuanto requieren el aprendizaje de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) nuevos mediante la aplicación de metodologías activas variadas⁸ para su aplicación en contextos diversos.

En este artículo, proponemos un modelo de formación de competencias para la sostenibilidad basado en un perfil obtenido, por una parte, a través de los resultados de encuestas internas dirigidas a profesores universitarios para establecer contenidos mínimos, sobre la base de una previa definición de los objetivos sostenibilizadores de la formación y la especificación de las competencias básicas que se van a desarrollar⁹; y, por otra parte, a través del estudio de investigaciones afines en contextos diversos (Junyent et al., 2003; Rychden y Salganik, 2003; Barth, 2007). El modelo está organizado en tres núcleos (Aznar Minguet, 2006):

- *Competencias cognitivas (SABER): comprensión crítica de la problemática socio-ambiental global, nacional, local.* Las múltiples materias que conforman las diversas titulaciones universitarias pueden propiciar el desarrollo de estas competencias desde sus propias guías docentes a través de un uso contextualizado de los conceptos subyacentes en la problemática socio-ambiental, el análisis de sus causas y efectos, así como de su incidencia en la sostenibilidad del desarrollo. La comprensión crítica de la problemática socio-ambiental requiere el conocimiento de los orígenes históricos de las preocupaciones socio-ambientales actuales, el análisis de las diversas teorías sobre el desarrollo y su vinculación a modelos de desarrollo reales, así como el análisis de los datos procedentes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información referidas al desarrollo sostenible. Este núcleo no puede obviar el desarrollo de la capacidad de reconocer las diferentes formas de organización

⁽⁸⁾ Para una clasificación de metodologías activas para la formación de competencias, véase A. FERNÁNDEZ MARCH (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Revista Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.

⁽⁹⁾ El modelo propuesto ha sido uno de los resultados obtenidos en la investigación «Ambientalización curricular en la Universidad de Valencia» financiada a través de convocatoria pública dirigida por Pilar Aznar con la participación de M^a Ángeles Ull y finalizada en el año 2007. El modelo está siendo actualmente testado en diferentes titulaciones a través de trabajos en seminarios de diálogo disciplinar con profesores de las correspondientes titulaciones, como uno de los objetivos del actual proyecto de investigación que realizan las autoras de este artículo, proyecto que está siendo financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología: «Ambientalización curricular: diseño de intervenciones de diálogo disciplinar para el desarrollo de competencias sostenibilizadoras básicas en la educación universitaria» (duración 2007-2010).

social y política y su influencia en la resolución de problemas relacionados con la sostenibilidad; la capacidad para integrar las diferentes dimensiones ambientales (social, cultural, económica, política, estética, física, biológica) en la toma de decisiones profesionales; la capacidad de percibir lo global desde la acción local (comprensión transcultural), así como la capacidad de reflexionar objetivamente sobre los modelos de comportamiento individuales y culturales vigentes en la sociedad.

- *Competencias metodológicas (SABER HACER): adquisición de habilidades, estrategias, técnicas y procedimientos para la toma de decisiones y la realización de acciones relacionadas con la sostenibilidad.* Las diferentes guías docentes habrían de contemplar contenidos y actividades tendentes a que los estudiantes aprendiesen a elaborar y aplicar indicadores de problemas relacionados con el desarrollo humano ambientalmente sostenible; colaborar en la realización de auditorías ambientales; diseñar planes de acción contextualizados que incluyan acciones educativas para fomentar los valores de la sostenibilidad, la creación o modificación de actitudes que los desarrollen y la permanente actualización de comportamientos que los apliquen; interactuar de forma interdisciplinar en la solución de problemas ambientales relacionados con el ámbito académico-profesional, participar en la gestión ambiental de la comunidad local, así como saber aplicar transversalmente las acciones relacionadas con el medio ambiente natural y social derivadas de la toma de decisiones profesionales.
- *Competencias actitudinales (SABER SER Y VALORAR).* Implícita en la propia definición de desarrollo sostenible está la concepción moral y la actitud ética desde la que fomentar las nuevas actitudes y valores coherentes con la sostenibilidad; implica el desarrollo de una nueva ética abarcadora de los diferentes ámbitos de interacción entre los seres humanos, la sociedad y sus instituciones y el conjunto de sistemas bióticos y abióticos (Jonás, 1995). El conjunto de estas interacciones otorga a la nueva ética una triple dimensión: a) la que prima los derechos individuales y atañe a las relaciones entre los seres humanos (primera generación de derechos); b) la que prima los valores que definen los derechos sociales que atañen a las relaciones entre los seres humanos y las organizaciones sociales (segunda generación de derechos), y c) la que prima los valores definidos por los derechos relacionados con el medio ambiente, la paz y el desarrollo de los pueblos (tercera generación de derechos) que atañe a las relaciones entre los seres humanos, el resto de los seres vivos y aún los objetos inertes. Este cambio de óptica en las consideraciones éticas implicaría que desde las guías docentes

de las diferentes materias se contemplaran acciones dirigidas a desarrollar la capacidad de relacionar valores/comportamientos desde el conocimiento de las creencias, valores y actitudes que subyacen en las relaciones que las personas tienen con su entorno; la capacidad de reconocer los modelos éticos que impulsan la toma de decisiones y la realización de acciones relacionadas con el desarrollo sostenible; la capacidad de reconocer las propias creencias, valores y actitudes en torno a las cuestiones relacionadas con la sostenibilidad; la capacidad de empatía, compasión y solidaridad intra e intergeneracional; la capacidad de situarse ante los dilemas ético-ambientales y razonar y justificar sus posibles soluciones; la capacidad de auto-motivación hacia comportamientos coherentes con los valores de la sostenibilidad; la capacidad de construir una ética personal para la sostenibilidad; la capacidad de prever las consecuencias de las decisiones tomadas (pensamiento previsor); la capacidad de desarrollar el sentido de responsabilidad hacia las consecuencias de las propias decisiones y acciones.

El cambio de óptica que implican las nuevas consideraciones centradas en la sostenibilidad requiere una modificación de los modelos axiológicos tradicionales en los que se basan las relaciones entre los seres humanos y el medio natural y social, y en la que la repercusión de las acciones humanas sobre el medio no forma parte del ámbito de significación ética. De ahí que la inclusión de competencias básicas para contribuir a la sostenibilidad no puede hacer referencia únicamente a aspectos cognitivos y metodológicos y obviar consideraciones de tipo ético.

Criterios para el desarrollo de competencias sostenibilizadoras en la docencia

Desde la última década del siglo XX, universidades de todo el mundo están desarrollando trabajos tendentes a orientar la formación de los estudiantes hacia un desarrollo sostenible, lo que ha posibilitado la organización de diversas redes¹⁰ e in-

⁽¹⁰⁾ Como la AASHE (Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education), que reúne numerosas universidades y centros de Estados Unidos y Canadá (www.aashe.org/); la ULSF (University Leaders for a Sustainable Future) que reúne a 360 universidades de 40 países que firmaron la Declaración de Talloires (www.ulsf.org/about.html); la ACTS (Australasian Campuses Towards Sustainability Association) (<http://acts.asn.au/>); la GUNI (Global University Network of Innovation) (www.guni-rmies.net/), entre otras.

cluso la creación de una revista, *Internacional Journal of Sustainability in Higher Education*, que desde el año 2000 publica los avances relacionados con su título.

Es necesario establecer cauces que faciliten la implicación de toda la comunidad universitaria en la construcción y puesta en marcha de un modelo de sostenibilización en el ámbito institucional. La especificación de competencias clave para la sostenibilidad incorporadas en el conjunto de competencias generales o básicas es una exigencia marcada por la normativa de nuestro país para la elaboración de los nuevos planes de estudio universitarios en el proceso de armonización europea de los estudios superiores, cuyas directrices contienen principios para la aplicación de criterios orientadores de los estudios universitarios hacia la sostenibilidad.

En relación con esta cuestión, hay diversos trabajos publicados en medios nacionales e internacionales que han especificado y desarrollado marcos de criterios como propuestas desde las que orientar el desarrollo de las competencias básicas en todas las titulaciones (Geli, 2004; Barth, 2007; Rychen y Salganik, 2003). Un análisis sintético de las diferentes propuestas estudiadas nos lleva a señalar como criterios básicos los siguientes:

- Criterio interdisciplinar. La docencia universitaria tiene que estar orientada hacia la interdisciplinariedad; el profesorado universitario está formado por docentes e investigadores procedentes de áreas académicas diferentes que aportan enfoques y culturas académicas diversas, que facilitan el desarrollo de los diálogos interdisciplinares desde la lógica de los planteamientos disciplinares.
- Criterio de transversalidad. Los contenidos dirigidos a la formación de competencias para la sostenibilidad han de integrarse en áreas académicas distintas, en las diferentes asignaturas que conforman la titulación, y han de atravesar los diferentes niveles de gestión en la Universidad.
- Criterio de interacción «Universidad/sociedad», «mundo académico/mundo laboral». Las titulaciones universitarias tienen que dar respuesta al reto que tiene planteado la actual, como es el de preparar a profesionales competentes para afrontar sus funciones laborales desde la óptica de la sostenibilidad del desarrollo, de orientación prospectiva.
- Criterio de complejidad. La cambiante y compleja realidad exige la capacidad de hacer frente a situaciones complejas, actuar reflexivamente y tomar decisiones coherentes y justas desde los principios del pensamiento complejo (dialógico, contradicción –orden/desorden–, recursivo, hologramático).

- Criterio de desarrollo científico y ético. Implica la capacidad de asumir responsabilidades que aporten nuevos conocimientos, estrategias y actitudes con respecto a la cultura de la sostenibilidad en el ámbito de los estudios superiores.
- Criterio de orientación normativa en la formación. Dado que los procesos de aprendizaje se basan en el logro de competencias, el logro de competencias clave para la sostenibilidad requiere un marco normativo que justifique la selección de las competencias que se van a desarrollar.
- Criterio de orientación social del aprendizaje. El aprendizaje para el desarrollo sostenible ha de estar vinculado a situaciones de la vida real.
- Criterio de globalidad en las acciones. Los contenidos que es preciso trabajar en los currícula tienen que partir de referentes globales en el tratamiento de las cuestiones locales y contextuales.
- Criterio de integración de experiencias de aprendizaje formal y no formal. La Universidad es un contexto de aprendizaje que ofrece oportunidades de aprendizaje no formal, a través de la generación de debates, fomento de actividades de voluntariado, desarrollo de aprendizajes tácitos a través de la internalización de valores, actitudes, comportamientos, habilidades, etc. durante la vida cotidiana en la comunidad universitaria.

Referencias bibliográficas

- AZNAR MINGUET, P. (2006). El reto educativo de la sostenibilidad en el marco del espacio europeo de la educación superior. En A. ESCOLANO BENITO, *Educación superior y desarrollo sostenible*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BARTH, M. et al. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), 416-430.
- BAUTISTA, J. M., GATA, M. Y MORA, B. (2003). La construcción del espacio europeo de la educación superior: entre el reto y la resistencia. *Revista Aula Abierta*, 82, 173-189.
- CAPDEVILA I PEÑA, I. (1999). L'ambientalització de la universitat. *Monografies d'educació ambiental*, 6, Barcelona: Di7 Edició.

- CORNEY, G. Y REID, A. (2007). Student teachers' learning about subject matter and pedagogy in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13 (1), 33-54.
- COTTON, D.R.E. et al. (2007). Sustainable development, higher education and pedagogy: a study of lecturers' beliefs and attitudes. *Environmental Education Research*, 13 (5), 579-597.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Revista Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- GELI, A. M^a (2002). Universidad, sostenibilidad y ambientalización curricular. En E. ARBAT, E. Y A. M^a GELI (Eds), *Ambientalización curricular de los estudios superiores. Tomo I. Aspectos Ambientales de las Universidades*. Universitat de Girona: Servei de Publicacions /Red-ACES.
- GELI, A. M^a., JUNYENT, M. Y SÁNCHEZ, S. (Ed.) (2004). *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Tomo III. Diagnóstico de la Ambientalización curricular de los estudios superiores. Universidad de Girona: Publicaciones de la Red-ACES.
- (Ed.) (2004). *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Tomo IV. Acciones de intervención y balance final del Proyecto Universidad de Girona: Publicaciones de la Red-ACES.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAR, R. (2003). *Tunning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GUNI (2008). La educación superior en el mundo. *Global University Network for Innovation*. Madrid: Edit. Mundi Prensas.
- IMBERNÓN, F. (Coord.). (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graò.
- JONÁS, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- JUNYENT, M., GELI, A. M^a Y ARBAT, E. (Eds.). (2003). *Ambientalización curricular en los estudios superiores*. Tomo II. Universidad de Girona: Publicaciones de la Red-ACES.
- LOZANO GARCÍA, F.J. et al. (2008). Capacity Building: a course on sustainable development to educate the educators. *International Journal in Higher Education*, 9 (3), 257-281.
- LOZANO, R. (2006). Incorporation and institutionalization of sustainable development into universities: breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14 (9 y 11), 787-796.

- MARTÍNEZ, M Y ESTEBAN, F (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-84.
- MARTÍNEZ-AGUT, M. P., ULL, M.A., PIÑERO, A., PALACIOS, B. Y AZNAR MINGUET, P. (2008). *Análisis de las referencias a la sostenibilidad en los nuevos títulos universitarios*. VI Jornadas de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante, Alicante.
- MORIN, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- MONRÓS TOMÁS, G. (2002). Acciones ambientales en el entorno de las universidades españolas. Actas VI Conferencia Mundial sobre el Medio Ambiente. Comité económico y Social de la Comunidad Valenciana.
- MURGA MENOYO, M^a. A. (2006). La educación necesaria. En M^a A. MURGA (Coord.), *Desarrollo Local y Agenda 21*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- NOVO, M. (2006). *El desarrollo sostenible: su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO/Pearson.
- ONU (2002). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014. Resolución n° 57/254 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- PERIS MORA, E. (2004). *Gestión ambiental de la universidad*. Valencia: Editorial Teatrama.
- PUJOL, R. M. Y ESPINET, M. (2002). Universidad Autónoma de Barcelona. Aspectos Ambientales de la Institución. En E. ARBAT Y A. M. GELI (Eds), *Ambientalización curricular de los estudios superiores. Tomo I. Aspectos Ambientales de las Universidades*. Universitat de Girona: Servei de Publicacions y Red-ACES.
- SLADOĞNA, M. (2001). *Formación basada en competencias*. Buenos Aires: Instituto Tecnológico Universitario.
- TOMÁS, M. (coord.) (2001). El cambio de cultura en las universidades del siglo XXI. *Revista Educar*, 28, 147-162.
- RYCHEN, D. Y SALGANIK, L. (Eds.). (2003). *Key competencies for a succesful life and well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe and Hunber.
- ULL SOLÍS, M^a A. (2008). El impacto de la actividad universitaria sobre el medio ambiente. *Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5 (3), 356-366.
- UNESCO (1997). *Educación para un futuro sostenible. Una visión transdisciplinaria para una acción concertada*. EPD-97/CONF-401/CLD.
- UNESCO (1998). La Educación Superior y el Desarrollo Humano Sostenible. En *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: ED 98/CONF 202/7.2.

Fuentes electrónicas

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (Eds). *Tuning Educational Structures in Europe Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado el 09 de marzo de 2009, de: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

REVISTA EUREKA SOBRE ENSEÑANZA Y DIVULGACIÓN DE LAS CIENCIAS. Recuperado de: <http://www.apac-eureka.org/revista>

Dirección de contacto: Pilar Aznar Minguet. Universitat de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez 30, 46010, Valencia, España. E-mail: pilar.aznar@uv.es

La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible

The Earth Charter. A reference for the Decade of Education for Sustainable Development

M^a Ángeles Murga-Menoyo

Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
Madrid, España

Resumen

UNESCO avala la *Carta de la Tierra* como instrumento educativo en el marco de la *Década de Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible*. En este artículo se identifican, al hilo de su texto, los ejes axiológicos de la educación de una ciudadanía comprometida con los valores y metas de la sostenibilidad. Se destacan tres principios básicos: la identidad humana planetaria, la co-responsabilidad y la compasión. El primero de ellos exige incorporar la naturaleza al proceso formativo de construcción de la identidad y aceptar en él tres dimensiones complementarias: el sentimiento de singularidad, el de identificación con el grupo (diferentes grupos) y el de pertenencia a la comunidad de vida que es el planeta en su diversidad biológica.

Respecto al segundo, las cuatro notas que la *Carta* atribuye al principio de co-responsabilidad –universal, diferenciada, sincrónica y diacrónica– permiten contemplar como acciones morales prácticamente todas aquellas que el ser humano realiza: su relación con los restantes seres vivos (no sólo sus congéneres), su papel como eslabón de la especie, o su huella sobre la naturaleza física; y su responsabilidad *glocal* (entorno próximo y cósmico), que le obliga a responder de ellas en la medida del propio estatus, capacidad y posibilidades, dando prioridad a una estricta aplicación del principio precautorio (evitar dañar).

Finalmente, las consecuencias para la educación del valor de la compasión crítica y comprometida, que la *Carta* propone como eje axiológico del comportamiento humano, nos remiten

al ámbito de la educación moral: la formación del juicio moral, el desarrollo de la empatía, las habilidades para el diálogo, la escucha activa y la participación social, la capacidad crítica, el respeto por la vida –humana y en su diversidad de formas–, y la experiencia del sufrimiento.

La *Carta* es un instrumento de sensibilización educativa pero, sobre todo, una guía imprescindible para la educación moral de los ciudadanos en un modelo cuya urgencia es contribuir al desarrollo sostenible en todas sus dimensiones.

Palabras clave: Carta de la Tierra, educación moral, responsabilidad sincrónica, responsabilidad diacrónica, identidad humana planetaria, compasión comprometida, educación para el desarrollo sostenible, educación ambiental.

Abstract

UNESCO endorses the *Earth Charter* as an educational instrument within the framework of the *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. This article trawls through the *Earth Charter* to pick out the axiological axes of education for a citizenry committed to the values and goals of sustainability. Three basic principles are stressed: planetary human identity, co-responsibility and compassion. The first of them requires incorporating nature into the educational process of identity construction and the acceptance of three complementary dimensions: the feeling of singularity, the feeling of identification with the group (different groups) and the feeling of belonging to the community of life, i.e., the planet in its biological diversity.

The four notes assigned by the *Charter* to the principle of co-responsibility (it should be universal, differentiated, synchronic and diachronic) make it possible to consider as moral actions almost any action performed by human beings: his/her relationship with other living things (not just fellow human beings), his/her role as a link in the species or the his/her footprint on physical nature; and his/her *glocal* responsibility (near environment and cosmic environment), which forces the individual to respond according to his/her own status, capability and possibilities, giving priority to a strict application of the precautionary principle of «Do no harm».

Lastly, the consequences for the education of the value of critical, committed compassion, which the *Charter* proposes as an axiological axis of human behaviour, refer us to the realm of moral education: the training of one's moral judgment, the development of empathy, abilities for dialogue, active listening and social participation, critical capacity, respect for life (be it human or in all its diversity of forms) and the experience of suffering.

The *Charter* is an instrument of educational sensitisation, but above all, it is a vital guide for the moral education of citizens in a model whose prime aim is the contribution to sustainable development in all its dimensions.

Key words: *Earth Charter*, moral education, synchronic responsibility, diachronic responsibility, planetary human identity, committed compassion, education for sustainable development, environmental education.

Introducción

Desde los primeros intentos de construcción de una comunidad internacional los instrumentos jurídico-políticos aprobados por el pleno de las naciones se vienen considerando elementos imprescindibles para articular la convivencia entre sus miembros. Aunque a nadie se ocultan las dificultades para consolidar el necesario *corpus* legislativo, poco a poco vamos contando con documentos de un poderoso valor simbólico, suscritos por todos los Estados, que intentan introducir en la vida social y política unos valores comunes consensuados a escala mundial.

Efectivamente, disponemos de la *Carta de las Naciones Unidas*, instrumento que regula las relaciones entre los Estados, y de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* que reglamenta las relaciones entre Estados e individuos; ésta última un paso decisivo hacia el logro de un orden ético-jurídico, político y educativo, más humano y más justo, de alcance universal. A ellos quiere sumarse la *Carta de la Tierra*, un tercer documento esencial, gestado para regular las relaciones entre los Estados, los individuos y la naturaleza.

Ciertamente, la *Carta* aún no ha logrado el estatus de los dos anteriores, aunque existe un activo movimiento internacional respaldado por la UNESCO cuya meta es conseguirlo. Y no parece descabellado esperar el avance de esta iniciativa, no sólo por la fuerza ética del documento en sí, o por las circunstancias que han concurrido en su elaboración –es el primer texto en la historia de la humanidad que se redacta como resultado de un proceso extraordinariamente participativo, que ha contado con una muy amplia representación de las diversas culturas, tradiciones espirituales, enfoques científicos y políticos, movimientos de base y sectores sociales de todas las regiones del mundo– sino, además, porque ofrece respuestas concretas para afrontar las problemáticas globales que a todos nos afectan. En la incorporación de la naturaleza y, con ella, de todos los seres vivos que la integran, como un tercer elemento innovador no contemplado en los anteriores documentos internacionales mencionados, se encuentra su gran aportación. Se trata de un código regulador de las relaciones universales planetarias.

Del texto de la *Carta* cabe destacar tres principales aspectos. El primero de ellos, su planteamiento holístico; contempla el planeta en su totalidad, como un sistema, una «comunidad de vida» -reza literalmente- íntimamente interrelacionada e interdependiente, y defiende, en consecuencia, soluciones complejas y sistémicas para responder a los problemas interconectados a los que se enfrenta la humanidad. En palabras de Boff (2001) establece como eje articulador la categoría de la «Inter-retro-relación» de todo con todo, planteamiento que directamente exige a la educación, en lógica coherencia, un enfoque próximo al paradigma de la complejidad que nos propone Morín (2001).

Paralelamente, llama la atención el poderoso entramado ético que constituye la urdimbre de los cuatro principios básicos del camino que la *Carta* traza hacia la sostenibilidad: el respeto y cuidado de la comunidad de la vida; la integridad ecológica; la justicia social y económica; la democracia, no violencia y paz. El primero de ellos, más general, requiere de los otros tres como vía para su consecución.

Y, en tercer lugar, su dinamismo, con continuas llamadas al compromiso activo, inspirado por un humanismo crítico y transformador de la realidad.

Pero, sobre todo, el texto propone una utopía que sitúa el énfasis en el logro generalizado de un estilo de vida basado en el despliegue de las capacidades de las personas, en la misma línea que reclama Sen (1998 y 2000) cuando sitúa a la persona en su libertad como fin principal del desarrollo, vinculando estrechamente el concepto de bienestar y calidad de vida con las posibilidades y potencialidades que las personas pueden actualizar. La idea queda firmemente enunciada cuando se declara en el Preámbulo que «el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más».

Hasta el momento la *Carta* ha recibido el apoyo explícito de un buen número de Estados, entre ellos España, y de miles de organizaciones de todo el mundo. También muy numerosas adhesiones directas de personalidades de reconocido prestigio internacional (ECI, 2008). Y ha sido objeto de análisis y publicaciones en diferentes campos del conocimiento (Bosselmann, 2004; Davion, 2004; Dower, 2004; Gruenewald, 2004; Lucier, 2004; Lynn, 2004; Murga, 2005; Attfield, 2007; Murga y Novo, 2007; Vilela, 2007).

En octubre de 2003, la Conferencia General de la UNESCO resuelve «reconocer que la *Carta de la Tierra* constituye un importante referente ético para el desarrollo sostenible, y tomar nota de sus principios éticos, sus objetivos y sus contenidos, pues lo que en ella se expresa coincide con la visión que la UNESCO formula en su nueva estrategia a plazo medio», así como «afirmar la voluntad de los Estados Miembros de utilizar la *Carta de la Tierra* como instrumento educativo, especialmente en el marco del *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*» (UNESCO, 2003, p. 36).

Siendo la propia UNESCO, organismo encargado por las Naciones Unidas de hacer efectiva la promoción de la *Década* (UN, 2003, p. 5), quien tan claramente se pronuncia sobre la plena coherencia del modelo educativo que ésta promueve con los postulados, principios y valores que aquella defiende, no parece necesario insistir al respecto. El texto de la Carta, como acertadamente señala Mackey (2002), puede cumplir dos principales funciones de carácter educativo: por una parte, ofrece los mimbres básicos de un modelo educativo para forjar sociedades comprometidas con el desarrollo sostenible, y, por otra, promueve un diálogo global sobre ética para la sostenibilidad. En el primer caso, contribuyendo a tres significativos objetivos educativos: a) sensibilizar a la población sobre las problemáticas globales, sociales, ecológicas y económicas, y la urgente necesidad de asumir un compromiso personal de responsabilidad universal al respecto; b) motivar un cambio de comportamientos hacia estilos de vida más sostenibles, enfocados a lograr la promoción del «ser» más que del «tener», cualitativamente más próximos a la excelencia humana; y c) fomentar una cultura de la colaboración entre los seres humanos, las comunidades y los pueblos, una cultura participativa encaminada a propiciar la emergencia de una ciudadanía planetaria.

Partiendo, pues, de aceptar la *Carta* como un instrumento de reconocido potencial al servicio de la educación para el desarrollo sostenible, dedicaremos las páginas que siguen a analizar tres pilares básicos de su texto, especialmente significativos desde el punto de vista de la educación moral y centrales en el planteamiento de la *Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible*: la identidad humana planetaria, la co-responsabilidad -universal, diferenciada, sincrónica y diacrónica- y, en tercer lugar, la compasión, comprometida y crítica, como valor radical donde asentar las actitudes y comportamientos que la *Década* busca consolidar. En los tres casos la *Carta* ilumina nuevos matices que enriquecen los planteamientos tradicionales.

Finalmente, un cuarto apartado estará dedicado a una reflexión conclusiva sobre el papel de la *Carta* como referente de la educación moral en una sociedad global a escala humana.

La identidad humana planetaria

«Somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común». Así de rotunda se pronuncia la *Carta* en las primeras líneas de su Preámbulo.

Anuncia que la humanidad «es parte de un vasto universo evolutivo» sistémicamente interrelacionado, y para asegurar la propia supervivencia está urgida a «formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos los unos a los otros». Añade que esta meta se puede lograr «identificándonos con toda la comunidad terrestre, al igual que con nuestras comunidades locales. Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo, en donde los ámbitos local y global, se encuentran estrechamente vinculados». En la base de estas afirmaciones se encuentra la vivencia de una identidad humana planetaria.

En la situación actual, cuando topa con tantos escollos la tarea más modesta de construir una identidad europea, este llamamiento resulta a todas luces utópico, aunque necesario. Durante décadas las políticas de construcción de la identidad nacional han hecho bandera de las diferencias (lengua, tradición, historia, ámbito geográfico, religión, etc.) y han acentuado artificialmente la impermeabilidad de las fronteras. La *Carta* reclama un giro copernicano del proceso, recordándonos la interdependencia recíproca de todos los seres vivos entre sí y con la naturaleza. Pero este principio, desvelado por la ciencia hace tiempo –y que, desde la racionalidad, habría de despertar el sentimiento de pertenencia al sistema de la vida– no ha logrado, sin embargo, ni siquiera arañar de forma generalizada la capa superficial de la conciencia de los seres humanos, si juzgamos la situación a la luz de las graves problemáticas ambientales de origen o, al menos, clara influencia, antropogénica (Novo, 2006).

Características

Una nota característica destacada de la identidad planetaria es la unidad en la diversidad. Aunque por una parte, tiene un carácter mixto o plural, fruto de la heterogeneidad de las múltiples pertenencias que se encuentran en su base, por otra cuenta con la sólida amalgama que le proporciona el sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida mundial (global) actuando como eje transversal articulador.

En esta vivencia profunda de pertenencia se encuentra el germen para construir un tipo de identidad humana, personal y colectiva, sin la cual no es posible una acción global de protección y cuidado de la comunidad de vida que constituye el planeta en su conjunto; como es sabido un prerequisite básico del desarrollo sostenible. En consecuencia, es necesario promover este sentimiento en la sociedad, especialmente

en las generaciones más jóvenes. Y a la educación le corresponde arbitrar modelos para lograrlo, teniendo en cuenta que, como afirma la *Carta*, se necesitan «cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida».

En el concepto de identidad planetaria se encuentra, pues, un principio básico que la educación para el desarrollo sostenible ha de tener en cuenta como base y objetivo de su modelo formativo. Pero la educación está aún muy lejos de presentar unos resultados satisfactorios coherentes con esta necesidad; y no parece aventurado asegurar que el camino por recorrer vaya a ser largo y lleno de dificultades. Efectivamente, incorporar la naturaleza al discurso pedagógico de construcción de la identidad supone que aquella ha de ser incluida como un elemento más del proceso; e implica, igualmente, aceptar en este proceso tres dimensiones complementarias: el sentimiento de singularidad, el de identificación con el grupo (diferentes grupos) y el de pertenencia a una especie integrada en el sistema global de la vida, con su extraordinaria diversidad biológica.

Elementos para articular el discurso pedagógico sobre la construcción de la identidad planetaria

El texto de la *Carta* enumera acciones concretas que, en bucle recursivo, refuerzan y a su vez tienen como motor el sentimiento de identidad planetaria. Como botón de muestra, cabe destacar las siguientes:

Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual (III, 12).

Fortalecer las instituciones democráticas en todos los niveles y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad (IV, 13).

Apoyar la sociedad civil local, regional y global y promover la participación significativa de todos los individuos y organizaciones interesados en la toma de decisiones (IV, 13, b).

Reconocer que la paz es la integridad creada por relaciones correctas con uno mismo, otras personas, otras culturas, otras formas de vida, la Tierra y con el todo del cual somos parte (IV, 16, f).

Analizando estas metas que la *Carta* sugiere se revela, en primer lugar, la necesidad de superar las pertenencias exclusivistas a una determinada comunidad política, cultural, étnica o religiosa. Porque, coincidiendo con Merino Mata (2004), aunque el sentimiento de pertenencia a un grupo determinado proporciona estabilidad emocional al individuo –y también las colectividades necesitan establecer sus propias identidades (social, cultural, étnica)– el diálogo intercultural enriquece la construcción de la identidad, un proceso en constante evolución. Pero, además, es urgente perseguir la cohesión de las múltiples pertenencias simultáneas, a veces paradójicamente contradictorias, que hoy caracterizan a los ciudadanos de las sociedades industrializadas como consecuencia de los distintos roles y circunstancias que les rodean. Y, también, es preciso comprendernos y sentirnos cohabitantes de la casa común que compartimos con las restantes especies vivas del planeta; interiorizar el sentido de lo «glocal», que nos liga a un tiempo a los entornos próximo y mundial. Las primeras dos cuestiones, desde hace tiempo presentes en el debate pedagógico ante las complejas problemáticas que acompañan a la creciente multiculturalidad de nuestras sociedades. La tercera reclamada desde hace décadas por el movimiento internacional de la educación ambiental (Novo, 1995).

Por otra parte, incorporar la naturaleza al discurso pedagógico sobre la construcción de la identidad, nos lleva a descartar como fundamento de la praxis educativa los enfoques antropocéntricos radicales, obviamente también los androcéntricos, y nos sitúa ante la obligación de contemplar los intereses de las personas, pueblos y culturas, los intereses de la especie, como algo ligado a la protección de la naturaleza y la vida en su conjunto. Porque, aunque con razón afirma Cortina que «no es el antropocentrismo moral la causa de los problemas, sino el oligarquismo que pone la capacidad técnica al servicio de unos pocos» (Cortina, 2002, p. 152), la historia de Occidente, fuertemente deudora de este tipo de enfoques, nos ofrece suficientes pruebas para reconocer los graves riesgos que facilitan.

Más próximas a los planteamientos de la *Carta* se encuentran los enfoques de la ética ecológica, consolidados en las últimas décadas del siglo pasado al impulso de la crisis ambiental, una situación de emergencia que:

ha obligado a abrir nuevos frentes de reflexión y análisis sobre la moral contemporánea, sobre su traslación a la práctica en un mundo cada vez más complejo y apremiado por la necesidad de definir principios éticos que sean alternativos o complementarios a los existentes» (Caride y Meira, 2001, p. 227).

Aunque, finalmente, su texto está teñido de una ética ambientalista antropocéntrica, cuyo énfasis se sitúa en la condición moral del ser humano y su responsabilidad universal y global; una responsabilidad que cristaliza en el hecho de que es:

misión de los hombres cuidar la naturaleza, construir un mundo en armonía con ésta, consecuente con la interdependencia que supone el reconocimiento de la pluralidad biológica y cultural (...) tomar conciencia de que el proceso de identidad personal transita por diferentes ámbitos de socialización, que van de lo más cercano y entrañable, como la familia o la escuela, hasta la especie humana (Aranda Sánchez, 2003, p. 9-11).

Una aproximación pedagógica

Como es bien sabido, la construcción de la identidad viene condicionada por los procesos de socialización a cuyo efecto la educación juega un papel significativo. Pero, aunque la noción de identidad planetaria apenas se ha asomado al discurso pedagógico actual, distintos movimientos y enfoques educativos, de forma destacada la educación para una ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1997; Bernal, 2003; Rodríguez y Sabariego, 2003; Martínez y Esteban, 2005; Vilafranca y Buxarrais, 2009), están contribuyendo implícitamente, al menos parcialmente, a la formación de este tipo de identidad, tanto en su dimensión personal como colectiva.

Entre los aspectos de interés que han sido subrayados, Rodríguez Lestegás (2008) refiriéndose a ésta segunda, apunta la necesidad de aprovechar el impulso que se deriva del reconocimiento de un patrimonio cultural común para integrar la constelación de identidades que se han forjado a partir de las distintas herencias culturales. Cabría añadir, en nuestro caso que, dado el carácter holístico de la identidad planetaria, este patrimonio común incluiría no sólo los aspectos culturales sino también todas las restantes dimensiones, entre ellas la que probablemente de forma más evidente es común a toda la humanidad: el ecosistema global.

E, igualmente, otra cuestión a destacar en la problemática educativa relacionada con la formación de la identidad colectiva es la avanzada por Reyero (2001) cuando, analizando dos componentes de la identidad colectiva, las identidades nacional y cul-

tural, llama la atención sobre el reto que para la educación supone contribuir a forjar identidades colectivas en cuyo seno resulten posibles diferentes formas de expresar la pertenencia a esa identidad; es decir una identidad colectiva que pueda acoger una pluralidad de identidades personales, en plena sintonía con las propuestas de la *Carta*.

Por lo que respecta a la noción de identidad personal, vivencia que el sujeto tiene de sí mismo y que ha ido construyendo en un diálogo intersubjetivo con sus «otros» de referencia, presenta dos dimensiones complementarias: el sentimiento de singularidad y el de pertenencia al grupo, hoy a múltiples grupos. De ahí el papel decisivo de la educación. Porque, como destaca Bernal (2003), una identidad humana verdaderamente emancipadora requiere que el sujeto se implique en la construcción sociocultural de su personalidad moral. Y, desde esta perspectiva, el proceso de construcción de la identidad se convierte en un proyecto de educación moral, dimensión que se encuentra en el mismo corazón de la *Carta* cuyo texto es una continua llamada de atención sobre el lugar que el ser humano ocupa en la complejidad ambiental, actual y futura, y donde se reconoce explícitamente que «la protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado» (Preámbulo).

El marco que corresponde a los proyectos de formación de la identidad planetaria es, pues, el de una educación moral enfocada al logro de una ciudadanía comprometida en la acción colectiva de llevar a la práctica el «pensar global y localmente, actuar local y globalmente», conocido lema de los movimientos por el desarrollo sostenible. Porque sólo desde esta posición es posible la coherencia de vida que exige el reconocimiento de la propia obligación moral con relación a nuestros congéneres, sin posibles distracciones o justificaciones inconsistentes (Nussbaum, 2005). Entre los valores que están asociados a este planteamiento se encuentran los siguientes: prioridad de los intereses comunes sobre los individuales, valor intrínseco de la vida, austeridad y moderación, sosiego, cuidado, no violencia, primacía del valor de uso sobre el valor de cambio. Y, desde luego, la solidaridad.

En este marco, la educación no puede limitarse a facilitar las competencias clásicas que todos entendemos características imprescindibles de la excelencia humana y profesional. Ha de dar preferencia, dentro del amplio espectro de dimensiones que la ciudadanía plena exige, para algunos expertos hasta cinco ejes o ciudadanías fundamentales (Imbernón et al., 2002), a aquellos aspectos especialmente referidos a la ciudadanía ambiental, que incluye no sólo el «aprender a vivir juntos», uno de los grandes pilares, y desafíos, de la educación del siglo XXI

(Delors, 1996), sino hacerlo, además, plenamente integrados en una comunidad de vida respetuosa con los principios de equidad y justicia. Porque «la ciudadanía planetaria es, en esencia, una ciudadanía integral, por lo tanto una ciudadanía activa y plena no sólo en los derechos sociales, políticos, culturales e institucionales, sino también en los económicos y financieros» (Gadotti et al., 2003, p. 102). Y éste es un tipo de educación profundamente impregnada de valores éticos y actitudes morales; es una educación que tiene en la solidaridad, alimentada por el sentido de la co-responsabilidad universal diferenciada, sincrónica y diacrónica, su centro axiológico neurálgico; solidaridad que tan sólo es posible a partir de un fuerte sentimiento de pertenencia colectiva.

La co-responsabilidad: universal, diferenciada, sincrónica y diacrónica

«Todos compartimos una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud», anuncia la *Carta*, y afirma que «a mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente responsabilidad por promover el bien común» (Principio 1.2). E insta a que «declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras» (Preámbulo).

En el ámbito educativo, y desde la perspectiva ético-moral, la responsabilidad ha sido definida como la capacidad que posee el ser humano de «responder de sus propios actos ante sí mismo y ante los otros, es decir, de dar razón de ellos y asumir las consecuencias que de ellos se deriven» (Escámez et al., 2003, p. 189). Sentirse responsable requiere, pues, reconocerse sujeto de acciones; abrigar un sentimiento de deber que impulsa a atender activamente, positiva o negativamente, a los requerimientos de la realidad. Saberse con capacidad de respuesta a la llamada de la realidad que capta la conciencia. En esta vivencia se refleja el carácter ético de la persona pues «exige el compromiso con la transformación de los escenarios sociales (...) obliga a la acción» (ibídem, p. 209).

Este planteamiento aparece matizado en la *Carta* por cuatro notas específicas propias de la responsabilidad en el paradigma del desarrollo sostenible: es universal, sincrónica, diacrónica y diferenciada.

Responsabilidad universal

El texto afirma que la responsabilidad es un valor moral de todos para con todos (co-responsabilidad). Y es universal, convirtiendo al ser humano en sujeto de acciones susceptibles de responsabilidad moral hacia todos los seres vivos –no solo humanos– que habitan el planeta.

Pero, además, la *Carta* extiende esta responsabilidad hacia todos los elementos no vivos de la naturaleza, acciones por las cuales el ser humano ha de responder moralmente. En esta misma línea coinciden las denominadas éticas biocéntricas, fruto de diferentes movimientos teóricos del siglo XX, que urgen a cultivar una nueva actitud, ni expoliadora ni manipuladora, radicalmente nueva y centrada en la vida, no en los seres humanos, que incluye a todos los elementos de la naturaleza en la comunidad moral; una ética del cuidado, que aborda expresamente la seria amenaza que el impacto de la tecnología supone para el planeta (Jonas, 1994). También estarían de acuerdo con este enfoque cuantas éticas antropocéntricas pudieran suscribir la idea de que «una ética responsable debe tener en cuenta las consecuencias de las acciones, tanto las intencionadas como las no intencionadas, para el ecosistema, para el Tercer Mundo y para las generaciones futuras» (Cortina, 2002, p. 146).

La responsabilidad, en este caso de los Estados, alcanza incluso a las consecuencias imprevisibles de las acciones por lo que se impone el principio de precaución, ya esbozado en la primera Cumbre Mundial convocada con motivo de la incipiente crisis ambiental (Estocolmo, 1972). Desde entonces su defensa es una constante en los foros internacionales centrados en las problemáticas del desarrollo sostenible.

En 1992 la Cumbre de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Río de Janeiro, refiriéndose al principio precautorio lo define así: «Cuando haya peligro de daño grave o irreversible, la falta de certeza científica absoluta no deberá utilizarse como razón para postergar la adopción de medidas eficaces en función de los costos para impedir la degradación del medio ambiente» (Declaración de Río, Principio 15). Posteriormente, lo mencionan otros documentos vinculantes como, por ejemplo, el *Convenio Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático* (art. 3) o el Tratado de Maastricht de la Unión Europea (art. 130 R-2). Obviamente caben interpretaciones más tibias que deducir del texto la obligación de cancelar la actividad o conducta susceptible de provocar riesgo ambiental. Sin embargo, en esta línea estricta se pronunció, igualmente, la *Cumbre Internacional de la Ciencia* celebrada en Lowell (Universidad de Massachussets, 2001). Como es, asimismo, de obligada y general aceptación el principio de que la carga de la prueba corresponde a quienes proponen una actividad potencialmente dañina.

En alusión directa al principio precautorio, la *Carta* insta a «evitar dañar, como el mejor método de protección ambiental, y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución». Y, seguidamente, propone cinco líneas de actuación para lograrlo:

- Tomar medidas para evitar la posibilidad de daños ambientales graves o irreversibles, aun cuando el conocimiento científico sea incompleto o inconcluso.
- Imponer las pruebas respectivas y hacer que las partes responsables asuman las consecuencias de reparar el daño ambiental, principalmente para quienes argumenten que una actividad propuesta no causará ningún daño significativo.
- Asegurar que la toma de decisiones contemple las consecuencias acumulativas, a largo término, indirectas, de larga distancia y globales de las actividades humanas.
- Prevenir la contaminación de cualquier parte del medio ambiente y no permitir la acumulación de sustancias radioactivas, tóxicas u otras sustancias peligrosas.
- Evitar actividades militares que dañen el medio ambiente (Carta, II.6).

La co-responsabilidad universal tiene, por otra parte, dos planos o niveles de concreción. Es una responsabilidad *glocal*, que conjuga las exigencias de lo local, del entorno más próximo, con las necesidades de la comunidad de vida cósmica. Se trata de una responsabilidad universal, de todos con todos y todo; una responsabilidad ante la comunidad de vida que conforman juntos los seres humanos, cualquiera que fueran sus circunstancias y condición, todos los restantes seres vivos y los ecosistemas que, en interdependencia recíproca, hacen posible la vida tal como hoy la experimentamos.

Responsabilidad sincrónica y diacrónica

El concepto de responsabilidad que promueve la *Carta* se completa con dos nuevas notas significativas. Se trata, por una parte, de una responsabilidad sincrónica, entre las generaciones y pueblos que habitan un mismo tiempo histórico, que nos obliga a:

Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles y pacíficas; a asegurar que las comunidades, a todo nivel, garanticen los derechos humanos y las libertades fundamentales y brinden a todos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial; y a promover la justicia social y económica, posibilitando que todos alcancen un modo de vida seguro y digno, pero ecológicamente responsable (Principio I.3).

Esta dimensión de la responsabilidad nos remite a la solidaridad que, como categoría óntica:

Está inscrita objetivamente en el tejido de todos los seres humanos. Todos ellos son seres de relación y por ello están inter-retro-conectados, son recíprocamente solidarios. Ésta es la estructura básica del universo que ha generado las diversidades más diferentes, especialmente la biodiversidad, como forma de garantizar solidariamente, la subsistencia del mayor número posible de seres (Boff, 2001, p. 77).

Pero, también, es una responsabilidad diacrónica, con los seres humanos que pudieran habitar el planeta en el futuro y que tienen derecho a los bienes comunes que hoy disfrutamos: ecosistemas y legado cultural construido durante siglos por la humanidad (conocimiento, instituciones político-sociales, tecnologías, etc.). Para ello la *Carta* nos llama a:

asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras, reconocer que la libertad de acción de cada generación se encuentra condicionada por las necesidades de las generaciones futuras, y, finalmente, transmitir a las futuras generaciones valores, tradiciones e instituciones, que apoyen la prosperidad a largo plazo, de las comunidades humanas y ecológicas de la Tierra (Principio I.4).

Nos insta a asumir la denominada unidad moral de la especie (Ballesteros, 1997, p. 227), en germen ya en los estoicos cuando defendían una única comunidad moral integrada por todos los seres humanos como fundamento de una ciudadanía cosmopolita.

En este principio de responsabilidad con dos dimensiones, sincrónica y diacrónica, se encuentra una de las bases fundamentales del enfoque de la sostenibilidad. Sobre él se asienta el valor de la solidaridad intra e intergeneracional, porque, como anuncia el conocido *Informe Brundtland*:

Aun el restringido concepto de sostenibilidad física implica la preocupación por la igualdad social entre las generaciones, preocupación que debe lógicamente extenderse a la igualdad dentro de cada generación (...) y que, a su vez, establece limitaciones impuestas por el estado de la tecnología y la organización social, entre la capacidad del medio ambiente para satisfacer las necesidades presentes y futuras (CMMED, 1988, p. 67).

Un principio ya presente en la Cumbre de Estocolmo cuando se afirmaba que «la defensa y el mejoramiento del medio humano para las generaciones presentes y futuras se ha convertido en meta imperiosa de la humanidad» (UN, 1972, Punto 2).

Responsabilidad diferenciada

Al afirmar que «a mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente responsabilidad por promover el bien común» (Principio I, 2.b), la *Carta* reconoce una cuarta nota característica del concepto de responsabilidad, que está vinculada al principio de distribución equitativa de la carga. Defiende una responsabilidad diferenciada, concepto que condiciona la intensidad de la obligación moral del sujeto de velar por el bienestar común a sus posibilidades y medios, de manera que, cuanto mayores sean éstos mayor será también aquella. En este marco teórico, cada ser humano ha de responder en la medida de sus posibilidades, tesis que abre la puerta a la consideración de la responsabilidad como categoría política (Boff, 2001) una dimensión vital en la articulación de las sociedades democráticas.

Valores como la justicia distributiva o la compasión se encuentran estrechamente relacionados con este enfoque de la responsabilidad. Y la *Carta* dedica todo un tercer apartado, bajo el título de «justicia social y económica», a exponer un repertorio de acciones concretas, articuladas en los siguientes grandes ejes de actuación: erradicar la pobreza; poner la economía al servicio del desarrollo humano; promover la igualdad y equidad de género; asegurar el acceso universal a la educación, el cuidado de la salud y la oportunidad económica; y defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los derechos de los pueblos indígenas y las minorías.

El espíritu del texto busca destacar las relaciones estrechas entre la responsabilidad y el cuidado que las personas se dedican unas a otras cuando sienten que sus destinos se entrelazan. Esta actitud de cuidado es la que vincula radicalmente a la persona con el otro, y le hace sentirse co-responsable de su existencia hasta despertar el sentimiento de solidaridad comprometida que promueve la *Carta*. Un sentimiento muy alejado del que pudiera nacer de un egoísmo inteligente, ante la conciencia de los propios límites, o de la conmiseración que provocan las desgracias ajenas –cuando, por ejemplo, los medios de comunicación las presentan como un producto de consumo más– desencadenando una respuesta sin verdadera implicación ni conciencia de obligación o de responsabilidad personal, situación tan característica de la «sociedad del espectáculo» a la que Sontag (2003) se refiere. Tampoco es la solidaridad que nace del sentimiento de culpa colectivo que despiertan las campañas de ayuda humanitaria.

La *Carta* nos reclama la solidaridad del encuentro. Significa vivir la experiencia de enfrentarse al dolor y la injusticia que sufren otras personas, geográficamente próximas o lejanas. Dejarse afectar por su realidad, y hacerlo cordialmente (de corazón). Significa, igualmente, confrontar nuestras posibilidades reales y nuestros límites propios con las posibilidades y límites de otros grupos humanos, aplicando criterios de justicia y equidad. En este sentido «solo habrá solidaridad cuando se reconozca al otro su dignidad herida, maltratada, humillada» (Aranguren Gonzalo, 2000, p. 58) y, por esta misma razón, la solidaridad entraña un componente radical de compasión. Un concepto éste último merecedor de una especial atención pues, a pesar de la ambivalencia que su significado viene arrastrando en nuestra tradición cultural, entendemos que, en su sentido más comprometido y crítico, lleva implícito un fuerte potencial transformador de la realidad.

La compasión comprometida y crítica: un valor radical central

«Cuidar la comunidad de vida con entendimiento, compasión y amor» (Principio 1.2). Esta apelación que a la compasión hace la *Carta* podría provocar en nuestro contexto cultural una cierta inquietud inicial justificada por la polémica que en la tradición filosófica occidental ha venido acompañando a este concepto, con defensores y detractores entre los pensadores más reconocidos. Entre los primeros, Schopenhauer,

que hizo de la compasión el único fundamento posible de la moral, al entender que sufrir con y por el otro es el único sentimiento cuya motivación está libre de egoísmo; o, más recientemente, Nussbaum para quien la captación del sufrimiento ajeno es el fundamento de la humanidad. Entre los segundos Nietzsche, que considera este sentimiento un síntoma de debilidad vital y decadencia moral; una emoción interesada en la que se manifiesta el egoísmo de los débiles.

Lo que sin duda queda probado por la historia del pensamiento es que se trata de un sentimiento complejo y ambiguo, razón por la cual su significado ha de ser depurado para evitar la manipulación y los abusos ejercidos en su nombre. Villar Ezcurra (2008) nos ofrece algunas puntualizaciones clarificadoras. Distingue, en primer lugar, la compasión de la condescendencia; mientras aquella supone sensibilidad e implicación radical ante el dolor ajeno, ésta queda en mera sensible-ría. Una segunda diferencia, explica, es que la compasión exige el compromiso activo solidario y la responsabilidad; en su lugar la condescendencia mantiene la asimetría de la relación entre las personas, ocultando relaciones desiguales de poder. Pero, además, aquella va acompañada de respeto y reconocimiento de la dignidad del que sufre; promueve el acercamiento, la cooperación y la conciencia del «nosotros». Sin embargo, la condescendencia teñida de compasión queda en mera apariencias y fuente de egoísmo. Es un enfoque interesante, que no olvida la dimensión política del concepto, apartándose, en este sentido, de la posición que Ortega y Mínguez (2007) ven en Shopenhauer, para quien, a diferencia de Horkheimer, la compasión está alejada de todo lo que haga referencia a denuncia de las estructuras sociales injustas.

La *Carta* coincide en reconocer el matiz político de la compasión, pues si bien anuncia su condición de sentimiento estrechamente asociado al amor y al cuidado por la comunidad de vida –sin duda bajo influencia del pensamiento oriental– solicita, literalmente, que esta acción se lleve a cabo «con entendimiento»; y lo hace en el marco de un llamamiento urgente al compromiso activo por la justicia económica, el efectivo ejercicio de los derechos humanos universales y, especialmente, por las necesidades de los más vulnerables. En este último aspecto coincide con la postura que en el ámbito pedagógico mantienen Ortega y Mínguez al afirmar que la compasión no es sólo un sentimiento moral sino también un compromiso político, y alertar a los educadores sobre el hecho de que «el desarrollo de la empatía hacia el otro realmente existente debe ir acompañado, necesariamente, de la reflexión crítica sobre las condiciones estructurales que determinan la vida cotidiana de la gente» (Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos, 1998, p. 475).

Y, por otra parte, al postular una compasión acompañada de entendimiento, la *Carta* estaría reclamando un ejercicio de consciencia, de discernimiento y creación de sentido, que sabemos resulta imprescindible para el ejercicio de la compasión, pues este sentimiento tan solo nos moviliza a la acción si se apoya en la razón y la voluntad (Buxarraís, 2006). Y la educación, más concretamente, la educación moral, como proceso que facilita la creación de vínculos integrados entre sentimiento, razón y voluntad, tiene la responsabilidad de estos objetivos.

En el discurso pedagógico la compasión está presente en dos principales problemáticas: como elemento del núcleo central que sustenta la relación educativa, y en el debate que considera los sentimientos y emociones elementos tan esenciales de los procesos formativos –o acaso más– como puedan serlo la organización, el *currículum* o los procedimientos y técnicas pedagógicas (Muñoz-Repiso, 2009). En el primer caso, porque la compasión, en su sentido más genuino, incluye una dimensión de compromiso e implicación personal profunda que arrastra a participar en el destino del otro, sin la cual, difícilmente un docente puede contribuir a la calidad de la educación. En el segundo, porque sentimientos y emociones –y la compasión, así lo atestigua la paleontología, es uno de los que se encuentra en la base del incipiente camino «civilizatorio» emprendido por el ser humano en los albores de su existencia como especie–, forman parte del núcleo constitutivo más esencial de la persona, de ahí el interés creciente que hoy despiertan entre los especialistas dedicados a la educación moral, ámbito en el cuál Buxarraís (2006) defiende que la compasión conduce directamente al terreno de la ética de la solidaridad y el compromiso con el otro, hacia una ética de los sentimientos morales.

A modo de conclusión

Todos los indicios apuntan a que la Humanidad puede llegar a ser, a corto plazo si consideramos los tiempos de la naturaleza, una especie en riesgo de extinción. Los factores que contribuyen a ello son múltiples y de carácter sistémico, aunque tres destacan con especial fuerza: el individualismo y la fragmentación de nuestras sociedades; el exacerbado consumismo, que está contribuyendo al agotamiento de los recursos naturales; y el hiper-desarrollo de la competitividad, en detrimento de la solidaridad y la compasión.

La *Carta* anuncia un contrapeso, y la posibilidad de revertir la situación, en tres valores que podrían servir de sólido pilar a un comportamiento humano que hiciera posible no sólo la viabilidad futura de nuestras sociedades sino también, tal como hoy la conocemos, de la vida en el planeta: el sentimiento de identidad humana planetaria, la co-responsabilidad universal diferenciada, sincrónica y diacrónica, y la compasión, comprometida y crítica. El primero de ellos exige incorporar la naturaleza al proceso formativo de construcción de la identidad y aceptar en él tres dimensiones complementarias: el sentimiento de singularidad, el de identificación con el grupo (diferentes grupos) y el de pertenencia como especie a la comunidad de vida que es el planeta en su diversidad biológica.

Respecto al segundo, las cuatro notas que la Carta atribuye al principio de co-responsabilidad –universal, diferenciada, sincrónica y diacrónica– permiten contemplar como acciones morales prácticamente todas aquellas que el ser humano realiza: su relación con los restantes seres vivos (no sólo sus congéneres), su papel como eslabón de la especie, o su huella sobre la naturaleza física; tiene una responsabilidad *glocal* (entorno próximo y cósmico) y diferenciada, que le obliga a responder de ellas en la medida del propio estatus, capacidad y posibilidades, dando prioridad a una estricta aplicación del principio precautorio (evitar dañar).

Finalmente, situar la ética de la compasión en la base de la praxis educativa nos conduce a:

Un trabajo más intenso en el desarrollo de la empatía, a compartir afecto y sentir con el otro, realizando un entrenamiento afectivo; al desarrollo de las habilidades para el diálogo, de escucha activa y de participación social; al desarrollo de la capacidad crítica para darnos cuenta de qué está pasando en el mundo que nos rodea, cuáles son las condiciones de vida de las personas, el respeto a su dignidad y la experiencia del sufrimiento (Buxarraís, 2006, p. 224).

La UNESCO, al reconocer la *Carta* como un instrumento privilegiado al servicio de la *Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible*, facilita la oportunidad de que su texto pueda cumplir las funciones educativas acordes con su capacidad para orientar esta gran utopía del siglo XXI que es la construcción de una sociedad planetaria social y ecológicamente viable. Se trata, sin duda, de un instrumento de sensibilización educativa pero, sobre todo, es una guía imprescindible para la educación moral de los ciudadanos en un modelo cuya urgencia es contribuir al desarrollo sostenible en todas sus dimensiones. Atendiendo la recomendación de Naciones Unidas

la educación se sumaría al logro de un verdadero hito civilizatorio, expresado como deseo utópico en el párrafo final de la *Carta*:

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

Referencias bibliográficas

- ARANGUREN GONZALO, L. A. (2000). La solidaridad como encuentro. En L. A. ARANGUREN et al., *El proceso de globalización mundial. Hacia la ciudadanía global* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.
- ARANDA SÁNCHEZ, J. M. (2003). Sociedad civil y mundo global sostenible: importancia de la Carta de la Tierra. Centro de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Ponencia, México (Documento multicopiado).
- ARTETA, A. (1996). *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona: Paidós.
- ATTFIELD, R. (2007). Beyond the Earth Charter: Taking Possible People Seriously. *Environmental Ethics Journal*, 29, 359-67.
- BALLESTEROS, J. (1997). Identidad planetaria y Medio Ambiente. En J. BALLESTEROS Y J. PÉREZ, *Sociedad y Medio Ambiente*. Madrid: Trotta.
- BERNAL GUERRERO, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación*, 17, 97-128.
- (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación*, 15, 129-160.
- BOFF, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- (2002). *Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- BOSSELMANN, K. (2004). In Search of Global Law: The Significance of the Earth Charter. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 62-75.
- BUXARRAIS, M^a R. (2006). Por una ética de la compasión en educación. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 18, 201-207.

- CARIDE, J.A. Y MEIRA, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- CMMAD (1988). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- DAVION, V. (2004). The Earth Charter and Militarism: An Ecological Feminist Analysis. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 112-125.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/Unesco.
- DOWER, N. (2004). The Earth Charter and Global Ethics. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 15-28.
- ECI/Earth Charter Initiative (2008). *Handbook*. Costa Rica, Iniciativa Carta de la Tierra.
- (2000). *La Carta de la Tierra*. Costa Rica, Iniciativa Carta de la Tierra
- ENGEL, J. (2004). A Covenant Model of Global Ethics. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 29-46.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J., GARCÍA LÓPEZ, R. Y PÉREZ PÉREZ, C. (2003). La educación moral ante el reto de la pobreza. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 15, 186-212.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. Y ORTEGA RUIZ, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 18, 109-134.
- GADOTTI, M. et al. (2003). *Perspectivas actuales de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GRUENEWALD, D. (2004). A Foucauldian Analysis of Environmental Education: Toward the Socioecological Challenge of the Earth Charter. *Curriculum Inquiry*, 34(1), 71-107.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- JAUREGUI, J.A. (2001). *La identidad humana*. Barcelona: Martínez Roca.
- JONAS, H. (1994). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Círculo de lectores.
- LUCIER, R. (2004). The Earth Charter and Beyond: Prioritizing Natural Space. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 101-111.
- LUNDMARK, C. (2007). The new ecological paradigm revisited: Anchoring the NEP scale in environmental ethics. *Environmental Education Research*, 13(3), 329-347.

- LYNN, W. (2004). Situating the Earth Charter: An Introduction. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 1-14.
- MACKEY, B. (2004). The Earth Charter and Ecological Integrity-Some Policy Implications. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 76-92.
- MACKEY, B. G. (Ed.) (2002). Synthesis: Summary of the Earth Charter Education Advisory Committee Inaugural Online Forum. *International Journal of Curriculum & Instruction*, IV (1), 81-96.
- MARTÍNEZ, M. Y ESTEBAN, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.
- MERINO MATA, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 16, 49-64.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- (2005). *Tierra-patria*. Barcelona: Kairós.
- MUÑOZ-REPISO, M. (2009). Educar desde la compasión apasionada. *Crítica*, 958, 22-27.
- MURGA, M^a A. (2005). La Carta de la Tierra. Conceptos, principios y valores para la educación. En M^a A. MURGA y M^a P. QUICIOS (coords.), *La educación en el siglo XXI. Nuevos horizontes* (pp. 55-82). Madrid: Dykinson.
- MURGA, M^a Á. Y NOVO, M. (2007). Faculty experiences using the Earth Charter in Distance Learning Programmes. En, *Good Practices using the Earth Charter. Education for Sustainable Development in Action*. Good practices núm. 3, Unesco/ Earth Charter Center for Education for Sustainable Development (pp. 127-131).
- NOVO, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson/UNESCO.
- (1995). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- NUSSBAUM, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*. Barcelona: Paidós.
- (2005). *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- ORTEGA RUIZ, P. Y MINGUEZ VALLEJOS, R. (1998). Educación, cooperación y desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 211, 457-482.
- (2007). La compasión en la moral de Schopenhauer sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 19, 117-137.
- REYERO GARCÍA, D. (2001). El valor educativo de las identidades colectivas. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 105-120.

- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2008). La Construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 85-102.
- RODRÍGUEZ, M. Y SABARIEGO, M. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de educación*, Número extraordinario 2003, 295-320.
- SANFELIZ, U. (1997). *Las identidades del sujeto*. Valencia: Pre-Textos.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- (1998). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza.
- SONTAG, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- VILAFRANCA MANGUAN, I. Y BUXARRAIS ESTRADA, M^a R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 115-130.
- VILELA, M. (2007). The Earth Charter endeavour: building more just and sustainable societies through a new level of consciousness. *Social Alternatives*, 26 (3), 34-37.
- VILLAR EZCURRA, A. (2008). La ambivalencia de la compasión. En M. GARCÍA-BARÓ Y A. VILLAR, *Pensar la compasión* (pp. 19-72). Madrid: Universidad de Comillas/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UN (1972). *Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. Estocolmo.
- (2003). A/RES/57/254, de diciembre de 2002.
- UNESCO (2003). *Actas de la 32 Conferencia General*. (Vol. 1) Resoluciones. París, 29 de septiembre-17 de octubre.

Fuentes electrónicas

- ECI/EARTH CHARTER INITIATIVE (2008). *Handbook*. Recuperado el 30 de enero de 2009, de: <http://www.earthcharterinaction.org/Handbook%20Lighter%202.pdf>
- (2000). *La Carta de la Tierra*. Recuperado el 30 de enero de 2009, de: <http://www.earthcharterinaction.org/assets/pdf/EC.Spanish.pdf>
- UN (1972). *Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. Recuperado el 19 de septiembre de 2008, de: http://www.conama.cl/gestion_ambiental/acuerdos_inter/estocolmo_B.htm

UNESCO (2003). *Actas de la 32 Conferencia General*. Recuperado el 26 de enero de 2009, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133171s.pdf>

Dirección de contacto: M^a Ángeles Murga-Menoyo. UNED. c/ Senda del Rey, n° 7, 20040. Madrid, España. E-mail: mmurga@edu.uned.es

La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales

Towards the promotion of education for sustainability

Walter Leal Filho

Hamburg University of Applied Sciences. Research and Transfer Centre «Applications of Life Sciences». Hamburg, Germany.

Resumen

Durante las pasadas décadas se han producido numerosos acontecimientos en el campo de la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible, con repercusiones que, en algunos casos, han traspasado las fronteras de los países. Uno de ellos, especialmente destacado, es la *Década de las Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014, DEDS)*, liderada por la UNESCO, cuyo objetivo es integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los ámbitos de la educación y el aprendizaje. Este artículo presenta un elenco de acontecimientos internacionales en el campo de la educación para la sostenibilidad (ES). En primer lugar, ofrece una aproximación al debate internacional sobre la ES, describiendo, a continuación, tanto los aspectos que es necesario tener en cuenta para alcanzar el desarrollo sostenible, como las estrategias y técnicas encaminadas a conseguir una enseñanza de calidad en el marco de este enfoque educativo. La principal conclusión del artículo es que la educación para el desarrollo sostenible debería incluirse en un mayor número de áreas curriculares y en todos los niveles de la enseñanza. Porque tan solo de este modo los niños y los adultos podrán desarrollar un conocimiento interdisciplinario y sistémico, tanto del entorno natural como del construido; e, igualmente, tan solo desde esta óptica podrán adquirir la formación necesaria para participar de forma activa en la construcción de una sociedad y una economía sostenibles. También debería reforzarse el enfoque del desarrollo sostenible en las instituciones de enseñanza superior y fuera de las aulas. Afortunadamente, las autoridades educativas de muchos Estados están trabajando en este sentido.

Palabras clave: educación ambiental, educación para el desarrollo sostenible, interdisciplinariedad, enseñanza superior.

Abstract

Much has been happening in the field of environmental education and education for sustainability over the past few years, with impacts that sometimes go beyond any given country. This is especially so bearing in mind the *UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014, DESD)* for which UNESCO is the lead agency and whose goal is to integrate the principles, values, and practices of sustainable development into all aspects of education and learning. This paper presents a review of some past and future international developments in the field of Education for Sustainability (EfS). It first of all presents an analysis of the international debate on EfS. This follows with a description of some items that need to be considered in order to achieve sustainability and an overview of some strategies and techniques for optimal learning about sustainability. The main conclusion of the paper is that if children and adults are to develop interdisciplinary, systems-based knowledge of the natural and built environments and the skills to participate actively in developing a sustainable society and economy, education for sustainability should be infused into more subject areas and at all grade levels. It also should be reinforced in post-secondary institutions and outside the walls of the classroom. Fortunately, education leaders in many states are working toward these goals.

Key words: environmental education, education for sustainable development, interdisciplinarity, higher education.

Introducción: en qué consiste la educación para la sostenibilidad

A escala internacional, el interés y la inversión en educación ambiental tienen ya una larga trayectoria. La literatura contiene numerosas publicaciones que abordan esta cuestión (p. ej., Leal Filho *et al.*, 1995; Leal Filho, MacDermott, Padgham, 1996; Leal Filho y Murphy, 1996; Leal Filho y O'Loan, 1996) y examinan los vínculos entre la educación para un desarrollo sostenible y diversos contextos (p. ej., Leal Filho y Ahlberg, 1998; Leal Filho y Schleicher, 1998).

Históricamente, los organismos gubernamentales y no gubernamentales han llevado a cabo toda una serie de programas y han destinado recursos a promover profesiones relacionadas con el medio ambiente, así como a proteger y mejorar la

salud y el medio ambiente humanos. Además, los referidos organismos, a veces con la ayuda de financiación extranjera, han invertido en el fomento del conocimiento y la formación necesarios para que el público adopte decisiones informadas sobre el uso y la conservación de los recursos naturales. Para promover una visión más amplia y global de la sostenibilidad, los gobiernos deberán desarrollar enfoques eficaces en materia de educación (Leal Filho, 2000) y sensibilización del público (Leal Filho, 2002).

En el pasado, la escasez de recursos ha sido un obstáculo a los esfuerzos de los gobiernos por impulsar oportunidades en el campo de la educación para el desarrollo sostenible. En gran medida, continúa sucediendo lo mismo. Incluso cuando se dispone de recursos, no existe la garantía de que este apoyo vaya a mantenerse en años sucesivos. Tampoco se cuenta con los recursos adecuados para respaldar las funciones de los organismos y satisfacer las necesidades de educación y formación del público en este ámbito (Azeiteiro, Gonçalves, Leal Filho, Morgado y Pereira, 2004).

Desde hace tiempo se reconoce la necesidad de coordinar los esfuerzos entre los organismos gubernamentales y no gubernamentales competentes, para fomentar la colaboración, realizar una planificación a largo plazo y compartir los recursos a escala ya sea nacional o regional (Leal Filho y Ubelis, 2004; Leal Filho, Ubelis y Berzina, 2006). Una de las consecuencias de la actuación descoordinada de los organismos es la duplicación de esfuerzos y el solapamiento de los programas. El aumento de la cooperación y la coordinación ayudaría a diseñar programas y materiales eficaces para atender a las funciones del correspondiente organismo y responder a las necesidades del público.

Aunque en diversas partes del mundo están en marcha proyectos de colaboración ejemplares, tanto a escala estatal como federal, los recursos necesarios para sostener estos esfuerzos y mantener la comunicación existente constituyen una empresa que exige un gran esfuerzo. El resultado es un número escaso de programas de calidad consolidados, y una evaluación y promoción insuficiente del éxito de estos programas.

La educación para la sostenibilidad (ES) pretende ser un proceso de formación continua de una ciudadanía informada e implicada, que disponga de herramientas creativas para la resolución de los problemas, una cultura científica y social, y el compromiso de protagonizar actuaciones responsables, tanto individuales como colectivas. Estas actuaciones ayudarán a garantizar un futuro viable desde el punto de vista ecológico, y próspero desde el económico. La educación para el desarrollo sostenible tiene el potencial necesario como herramienta para construir unos puentes más sólidos entre el aula y la empresa, y entre las escuelas y las comunidades.

La expresión «educación para la sostenibilidad» o «educación sobre la sostenibilidad» se ha consolidado a partir de la educación ambiental. Indudablemente y, pese al hecho de ser un tema polémico, que algunos consideran una tentativa de ponerle un nombre distinto a la *educación ambiental*. La *Educación para el Desarrollo Sostenible* es un llamamiento a distintos movimientos como: la educación ambiental, la educación global, la educación económica, la educación para el desarrollo, la educación multicultural, la educación para la conservación, la educación al aire libre, la educación sobre el cambio global y otras. La educación para la sostenibilidad es considerablemente amplia y abarca muchos aspectos de estos distintos enfoques mencionados, que ya están consolidados y cuentan con una aceptación generalizada. Puede también incluir componentes de disciplinas tradicionales, como la educación cívica, la ciencia, la geografía y otras.

El movimiento de la *Educación para la Sostenibilidad*

El movimiento de la *Educación para la Sostenibilidad* (ES) comenzó a ganar impulso a principios de la década de los noventa, poco después de la Conferencia de Río. Se fortaleció durante el período de 1994 a 1998, y continúa hasta nuestros días; aunque ya no tiene el grado de repercusión que alcanzó entre 1995 y 1996. Aglutina a diversos grupos de individuos y organizaciones, que se han reunido con el objetivo común de llegar a poder vivir en un mundo sostenible. El movimiento ha impulsado el alcance del enfoque, más tradicional, de la educación ambiental, gracias a la inclusión de diversos grupos de interés de la sociedad, como empresas, industria, gobierno, comunidades, fundaciones y enseñanza. Los participantes en el movimiento tienen diferentes objetivos y estrategias para alcanzar un futuro viable; no obstante, la sinergia que surge de la colaboración recíproca y de compartir recursos refleja coherentemente los valores del desarrollo sostenible.

La satisfacción de las necesidades humanas básicas, ahora y en el futuro, requiere un cambio significativo en el pensamiento, los valores y las actuaciones de todas las personas e instituciones con respecto al entorno natural. Este cambio de mentalidad debe ser liderado por el sistema de enseñanza superior, que incluye entre sus funciones la de preparar a la mayoría de las personas que desarrollan y gestionan las instituciones de la sociedad y a las que actúan como profesores. Es preciso un cambio

educativo global, a corto y largo plazo, que exigirá a las escuelas técnicas, las universidades y las escuelas profesionales un liderazgo y un compromiso sin precedentes.

Este enfoque de la educación para la sostenibilidad ha sido impulsado por el informe del *National Forum on Partnerships Supporting Education about the Environment*, celebrado en Presidio, San Francisco (California), en otoño de 1994 (Hulbert et al., 1996).

La mayor parte de la población desconoce, en gran medida, de dónde proceden las mercancías y hacia dónde van, los efectos destructivos de la contaminación sobre la salud humana y la importancia de mantener ecosistemas biológicamente diversos y productivos. La creencia de que todos los recursos naturales y físicos son libres e inagotables y que el medio ambiente puede asimilar toda nuestra contaminación y nuestros residuos ha conducido a un uso no sostenible de los recursos renovables como la pesca, los bosques, el suelo cultivable y el agua dulce, así como a la sobreexplotación de los recursos no renovables, como los minerales y los combustibles fósiles. Esta creencia también conduce a una sobreexplotación del suelo, la atmósfera y las masas de agua, como depósitos para la contaminación y los residuos. La falta de conocimiento a menudo desemboca en un uso inadecuado de la tecnología, así como en una preocupación infundada con respecto a algunos riesgos ambientales, al tiempo que se desatienden otros más graves. También sustenta la errónea creencia de que el desarrollo económico exige el sacrificio del medio ambiente. Y, lo más importante, el público en general tiene poca idea de que no son sólo las empresas industriales, sino la suma de todas las actividades humanas –todas las decisiones diarias, individuales y colectivas– lo que están modificando de forma irreversible la Tierra, o que la degradación del medio ambiente puede ser tanto causa como consecuencia de la pobreza, especialmente en los países más desfavorecidos.

Diversos aspectos estructurales del sistema educativo agravan el problema. Las interacciones entre la población, las actividades humanas y el medio ambiente, así como las estrategias, tecnologías y políticas encaminadas a conseguir un futuro justo y sostenible desde el punto de vista ambiental, se encuentran entre las cuestiones controvertidas más complejas a que se enfrenta la sociedad. La UNESCO ha intentado afrontar el problema mediante un cambio estructural en su actuación. La *Environmental Education Unit*, que hasta principios de la década de los 90 era el principal punto de contacto en materia de educación y desarrollo, fue transformada en el programa de *Environment, Population and Development* (EPD), encargado de todas las cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible.

Los problemas ambientales tienen un carácter interdisciplinario, por lo que resulta muy difícil reunir todas las habilidades necesarias para lograr una investigación y

una enseñanza eficaces en las instituciones educativas, dado que éstas se organizan en áreas de conocimiento y disciplinas tradicionales muy especializadas. De ellas salen especialistas con escaso sentimiento de interrelación y escasa comprensión del funcionamiento de los sistemas naturales, e incluso del lugar que ocupa su propia disciplina en el conjunto del mundo, humano y no humano. Por ejemplo, la economía neoclásica considera al sistema económico como independiente de la biosfera, y no como uno de sus subsistemas. Los expertos, centrados en áreas muy específicas, a menudo generan información de utilidad limitada y dirigida a un número minúsculo de lectores. Los patrones y relaciones de interconexión que rigen todas las interacciones naturales, y la mayor parte de las humanas, se dejan al libre discernimiento del estudiante. En su obra *Earth in the Balance: Ecology and the Human Spirit*, el vicepresidente Al Gore (1992) sostiene que organizamos nuestro conocimiento del mundo natural en segmentos cada vez más pequeños y damos por sentado que las conexiones entre estos compartimentos estancos carecen de importancia..., mientras que la perspectiva ecológica comienza con la visión de conjunto, la comprensión de que las diversas partes de la naturaleza (incluidos los seres humanos) interaccionan conforme a patrones que tienden al equilibrio y que persisten en el tiempo.

El diseño de un futuro humano sostenible exige un cambio de paradigma, hacia una perspectiva sistémica que abarque la compleja interdependencia entre las actividades individuales, sociales, culturales, económicas y políticas y la biosfera. Este cambio pone el énfasis en la colaboración y la cooperación, mientras que la enseñanza superior actual hace hincapié en el aprendizaje y la competencia individuales, produciendo gestores escasamente preparados para esfuerzos cooperativos.

FIGURA I. Algunas cuestiones ambientales o relacionadas con el medio ambiente que los estudiantes y los adultos deberían conocer

- El medio ambiente natural y físico es la plataforma sobre la que se sustentan todas las comunidades e instituciones;
- La sostenibilidad depende de un diseño ecológico, tanto dentro como fuera de las comunidades;
- Los procesos de interacción operan en diferentes marcos temporales, en situaciones interpersonales, interempresariales, interindustriales e intersociales; los procesos de interacción cortos resultan clave para conseguir un cambio eficaz y deben ser incorporados a las instituciones;

- La gestión ambiental debe ser «descompartamentalizada», esto es, ser una función repartida entre distintos organismos gubernamentales, no delegada en un solo Ministerio; y la evaluación de las cuestiones relacionadas con el medio ambiente y la sostenibilidad deben formar parte tanto de los programas normales del Estado como de los de las organizaciones comunitarias;
- Las instituciones deben mejorar la comprensión de sus relaciones con el planeta;
- Las instituciones deben alentar la delegación de poderes mediante incentivos, como la reorganización para alcanzar resultados óptimos, el aumento del acceso a los recursos comunitarios y la construcción de relaciones locales simbióticas; y
- En general, sería conveniente aplicar los principios de descentralización y flexibilidad.

La Figura I recoge un elenco de cuestiones que es necesario tener en cuenta para una adecuada difusión de la educación para el desarrollo sostenible, que permita alcanzar un equilibrio entre lo que los niños y los adultos deben conocer.

La Década de las Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible

En 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas, reconociendo que el desarrollo sostenible constituye una urgente necesidad, tanto desde el punto de vista social como ecológico, y que la educación resulta un elemento indispensable para alcanzarlo, declaró al período de 10 años que se iniciaría en 2005 como *Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible*. La UNESCO fue designada como organismo encargado de la promoción de la *Década*. En su calidad de organismo rector, a la UNESCO le correspondió la redacción de un proyecto de *Plan de Implementación Internacional* (PII), que establecería las relaciones entre la *Década* y otras iniciativas globales ya existentes, en particular el *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos* (EPT), el *Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización* (DNUA) y los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM).

La UNESCO también debía efectuar recomendaciones a los gobiernos en materia de promoción y mejora de la integración de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) en sus respectivas estrategias y planes educativos de actuación.

La estrategia de la UNESCO para la Década declara que:

La educación para el desarrollo sostenible se percibe como un proceso de aprendizaje para tomar decisiones que tengan en cuenta a largo plazo el futuro de la economía, la ecología y la equidad de todas las comunidades. Crear la capacidad de prever el futuro constituye la principal misión de la educación (UNESCO, 2006).

Esta manifestación refuerza la idea de que el progreso hacia la sostenibilidad requiere una educación que cultive el respeto por la diversidad, una mayor sensibilidad de los seres humanos hacia el entorno natural y unas formas de desarrollo más responsables desde el punto de vista ambiental y social.

Se redactó un *Marco para el Proyecto* de PII y se recibieron alrededor de 2.000 respuestas de numerosos grupos de interés. El PII fue presentado ante la Asamblea General y aprobado en 2004. La UNESCO también estableció el marco para el lanzamiento a escala nacional y las estrategias regionales, y elaboró una serie de materiales de comunicación.

Logros alcanzados hasta la fecha, cuando ha transcurrido la mitad de la Década

En la 63ª Asamblea General, celebrada en 2003, la Comisión Alemana para la UNESCO aprobó la *Declaración de Hamburgo*. La Declaración exhorta a todos los grupos de interés a escala federal, estatal y local, así como a las instituciones económicas, de investigación, educativas y de la sociedad civil, a unirse en una «alianza para el aprendizaje de la sostenibilidad». Su objetivo era la elaboración conjunta de un plan de actuación para la *Década*, así como de programas y mecanismos de coordinación para su puesta en práctica.

De acuerdo con la UNESCO, la *Educación para un Desarrollo Sostenible* muestra las siguientes características:

- *Interdisciplinariedad y globalidad*: el aprendizaje para el desarrollo sostenible debe imbuir todo el currículo, no es una materia independiente.
- *Basada en valores*: compartiendo los valores y principios del desarrollo sustentable.
- *Pensamiento crítico y para la solución de problemas*: administración a confianza en dirección de los dilemas y los desafíos del desarrollo sostenible.
- *Multi-metodológica*: palabra, arte, dramatización, debate, experiencia... diferentes procedimientos y técnicas para dinamizar los procesos educativos.
- *Participación en la toma de decisiones*: los estudiantes han de participar en las decisiones sobre cómo han de ser enseñados.
- *Importancia de lo local*: «la dirección local de las cuestiones, tanto como de la perspectiva global, y la utilización de la lengua que los estudiantes habitualmente emplean en su vida cotidiana» (UNESCO, 2006, pp. 4-5).

La educación para un desarrollo sostenible está dirigida a todos y tiene lugar dentro de una perspectiva de formación continua, que capte todos los espacios posibles del aprendizaje, formales, no formales e informales, desde la más tierna infancia hasta alcanzar la edad adulta. La educación para un desarrollo sostenible requiere una reorientación de los enfoques educativos: plan de estudios y contenido, pedagogía y exámenes. Los espacios de aprendizaje incluyen el aprendizaje no formal, las organizaciones comunitarias y la sociedad civil local, el lugar de trabajo, la educación formal, la formación técnica y profesional, los organismos encargados de la toma de decisiones... y muchos más.

El libro *Education for Sustainable Development* (Chalkley, Haigh y Higgit, 2008) presenta un resumen de los planteamientos de la *Década*. Ésta y otras experiencias muestran que el éxito de la *Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible* depende, en parte, de la medida en que compartamos una definición común del concepto de desarrollo sostenible (DS), y coincidamos en el contenido y los procesos educativos eficaces para alcanzarlo. Como señala la UNESCO, el propio concepto de DS es amplio y con cierta ambigüedad; cualquiera puede darle el significado que desee. Hasta la fecha, en Alemania, como botón de muestra de las actividades que se están llevando a cabo a escala nacional, se han puesto en marcha las siguientes:

- 2005: Publicación del primer *Plan Nacional de Actuación*
El Plan Nacional de Actuación establece como el objetivo general de la *Década* la incorporación de la idea de desarrollo sostenible a todas las áreas de la educación.

Se complementa con más de cuarenta medidas concretas de política educativa y criterios de inspección para su puesta en práctica. El Plan de Actuación y los catálogos de medidas se evalúan y actualizan periódicamente.

- 2006: Taller Internacional sobre la «Década de las Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible».

50 expertos de todo el mundo se reunieron en Bonn los días 28 y 29 de noviembre invitados por la Comisión Alemana para la UNESCO y el Ministerio de Generaciones, Familia, Mujer e Integración del Estado alemán de Renania del Norte-Westfalia, con el fin de intercambiar puntos de vista sobre el estado de implementación de la Década. Existen actas de la conferencia en inglés, que compilan los resultados más importantes.

- 2007: *Conferencia Internacional* y lanzamiento de un portal de Internet.

La Conferencia Internacional «Década de las Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible – La aportación de Europa», se celebró los días 24 y 25 de mayo en Berlín, en el ámbito de la presidencia alemana del Consejo de la Unión Europea. El principal objetivo de la conferencia era identificar la aportación europea al proyecto global de la *Década* y, de esta forma, analizar la responsabilidad global de Europa. El acontecimiento fue organizado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación, el Departamento del Senado de Educación, Ciencia e Investigación de Berlín y la Comisión Alemana para la UNESCO. Participaron en la Conferencia más de 200 representantes de todos los países de la Unión Europea, otras regiones del mundo y organizaciones internacionales.

- 2008: *Días Nacionales de Actuación* y nueva versión del *Plan Nacional de Actuación*.

Por primera vez, se han celebrado a escala nacional los Días de Actuación, como iniciativa de un Comité Nacional Alemán, con más de 320 acontecimientos diferentes. En septiembre de 2008, apareció la nueva versión del Plan Nacional de Actuación, publicado en 2005, con 66 medidas para implementar la Década en el ámbito nacional.

- 2009: *Conferencia Mundial*.

Cuando se publique el presente artículo, se habrá celebrado en Bonn, Alemania, entre el 31 de marzo y el 2 de abril de 2009, la «Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible – Entrando en la segunda mitad de la Década de las Naciones Unidas». La UNESCO y el Ministerio Federal de Educación e Investigación alemán han organizado la Conferencia en colaboración con

la Comisión Alemana para la UNESCO. Acudirán 700 participantes de todas las regiones del mundo.

Las lecciones aprendidas hasta la fecha permiten avanzar algunas conclusiones. En primer lugar, se considera que es preciso adoptar cinco medidas esenciales para alcanzar la sostenibilidad, como se ha subrayado en algunas publicaciones recientes, escritas en apoyo de la Década (p. ej., Leal Filho, 2006; Leal Filho y Salomone, 2006; Azeiteiro, Gonçalves, Leal Filho, Morgado, Pereira y Pereira, 2008). Dichas medidas son las siguientes:

- Aumento de la responsabilidad personal.
- Implicación de todos los sectores de la sociedad.
- Respaldo financiero.
- Esfuerzos intensos en materia de conservación ambiental.
- Perspectivas a largo plazo.

Es preciso subrayar que, si los políticos se han mostrado decepcionados por la lentitud de los resultados en materia de educación ambiental, es probable que se enfrenten a un problema similar en relación con la educación para la sostenibilidad: es un proceso lento, a largo plazo, que conlleva una educación amplia y la formación de personas preparadas para impulsar la marcha hacia un mundo más sostenible. Nuestro objetivo no debe consistir, únicamente, en pronunciar unas palabras bellas, sino en lograr un compromiso y una entrega reales.

Tanto los estudiantes como las escuelas y los adultos deben comprender:

- Cómo funciona el mundo natural.
- La interdependencia entre los seres humanos y el medio ambiente.
- Cómo evaluar los efectos sobre los seres humanos y la biosfera de la dinámica de la población humana; la extracción, la producción y el uso de la energía; y otras actividades humanas como la agricultura, la fabricación, el transporte, la construcción y el esparcimiento.
- La relación entre población, consumo, cultura, equidad social y medio ambiente.
- La interdependencia entre la salud humana y el medio ambiente.
- Cómo aplicar principios de sostenibilidad en el contexto de sus actividades profesionales.
- Técnicas y estrategias técnicas, de diseño, científicas e institucionales que fomenten el desarrollo sostenible y promuevan la eficiencia y la conservación

de la energía y los recursos naturales, impidan y controlen la creación de contaminación y residuos, remedien los problemas ambientales y preserven la diversidad biológica.

- Marcos sociales, culturales, legales y gubernamentales para orientar la gestión ambiental y el desarrollo sostenible.
- Evaluación del riesgo para el medio ambiente y la salud, comunicación, percepción y gestión.
- Estrategias que motiven una conducta justa y sostenible desde el punto de vista ambiental por parte de los individuos y las instituciones.

En el marco de los enfoques pedagógicos de la educación para el desarrollo sostenible, podría decirse que la sostenibilidad se comprende mejor explorando la intersección de una serie de dimensiones distintas, como la biofísica, la cultural (incluida la lingüística), la económica, la social, la institucional, la estética y la espiritual. Este marco no pretende ser estático; debe evolucionar a medida que mejoremos nuestra comprensión de lo que conlleva la sostenibilidad. El mundo real cambia y nuestra comprensión del mismo está llena de incertidumbres. En lugar de limitarse a expresar hechos, la auténtica educación supone un proceso iterativo de interrogación y exploración.

Los estudiantes deben aprender que el pensamiento sistémico proporciona una comprensión, más que una explicación, y que hace hincapié en:

- La totalidad, sobre las partes.
- Las relaciones, sobre los objetos.
- Lo contextual, sobre las definiciones objetivas.
- Los patrones, sobre los contenidos.
- La cualidad, sobre la cantidad.
- Los procesos, sobre la estructura.
- El equilibrio dinámico, sobre la estabilidad.
- El desarrollo, sobre el crecimiento.
- Lo incluyente, sobre lo excluyente.
- La dinámica no lineal.
- Las relaciones complejas de causa-efecto.

El pensamiento sistémico es una forma de conocimiento que existe en todos nosotros pero que, dentro de la educación formal, tiende a ser relegada a un segundo plano y eclipsada por el pensamiento lineal. La falta de aplicación del

pensamiento sistémico a menudo desemboca en soluciones a los problemas que son incompletas o erróneas. El pensamiento sistémico puede llevar a una comprensión de las causas originarias de los problemas y a soluciones más duraderas, holísticas y equitativas.

Las comunidades y las instituciones desempeñan un papel esencial en el desarrollo sostenible, tanto en los países industrializados como en los países en vías de desarrollo. Los estudiantes deben comprender los principios por los que se rigen las comunidades y las instituciones, y pueden contribuir a conseguir un futuro sostenible. Deben, en particular, ser orientados para que descubran y comprendan las claves de funcionamiento de las comunidades e instituciones a las que pertenecen, o que les afectan de forma significativa, y participar en estas comunidades e instituciones con el fin de prestar su aportación personal a un futuro sostenible.

Conclusiones

Para que los niños y los adultos desarrollen un conocimiento interdisciplinario y sistémico, tanto del entorno natural como del construido, así como las habilidades necesarias para poder participar de forma activa en el desarrollo de una sociedad y una economía sostenibles, la educación para la sostenibilidad debería ser incluida en un número mayor de áreas disciplinares y en todos los niveles de la enseñanza. También debería reforzarse su presencia en las instituciones de enseñanza superior y fuera de las aulas. Afortunadamente, las autoridades educativas de muchos países están trabajando en pro de estos objetivos. La Década de las Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible constituye también un paso positivo en la dirección adecuada.

El desafío al que nos enfrentamos hoy en día es el de fomentar y apoyar programas amplios, cuyos egresados asuman el compromiso de mantener comunidades, ciudades y regiones viables desde el punto de vista ecológico, y prósperas desde el económico. Hasta la fecha, el trabajo ha sido realizado, en gran medida, por la educación ambiental. En el futuro, este trabajo debería centrarse en la educación global, en cuyo marco el desarrollo sostenible constituye un componente esencial.

Referencias bibliográficas

- AZEITEIRO, U., GONÇALVES, F., LEAL FILHO, W., MORGADO, F. y PEREIRA, M. (Eds.) (2004). *World Trends in Environmental Education*. Frankfurt: Peter Lang Scientific Publishers.
- AZEITEIRO, U., GONÇALVES, F., LEAL FILHO, W., MORGADO, F., PEREIRA, M. y PEREIRA, R. (Eds.) (2008). *Science and Environmental Education*. Frankfurt: Peter Lang Scientific Publishers.
- CHALKLEY, B., HAIGH, M. y HIGGIT, D. (Eds.) (2008). *Education for Sustainable Development*. London: Routledge.
- GORE, A. (1992). *Earth in the Balance: Ecology and the Human Spirit*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- LEAL FILHO, W. (Ed.) (2000). *Communicating Sustainability*. Frankfurt: Peter Lang Scientific Publishers.
- (Ed) (2002). *Teaching Sustainability - towards curriculum greening*. Frankfurt: Peter Lang Scientific Publishers.
- (Ed.) (2006). *Innovation, Education and Communication for Sustainable Development*. Frankfurt: Peter Lang Scientific Publishers.
- LEAL FILHO, W. *et al.* (Eds.) (1995). *Practices in Environmental Education in Europe*. Bradford: ERTCEE.
- LEAL FILHO, W., MACDERMOTT, Y. y PADGHAM, J. (Eds.) (1996). *Implementing Sustainable Development at University Level*. Ginebra: CRE.
- LEAL FILHO, W. y MURPHY, Z. (Eds.) (1996). *A Sourcebook of Environmental Education*. Carnforth: Parthenon Press.
- LEAL FILHO, W. y O'LOAN, K. (Eds.) (1996). *Teacher Education for the Environment*. Carnforth: Parthenon Press.
- LEAL FILHO, W. y AHLBERG, M. (Eds.) (1998). *Environmental Education for Sustainability*. Frankfurt: Peter Lang Scientific Publishers.
- LEAL FILHO, W. y SCHLEICHER, K. (Eds.) (1998). *Comparing European and National Environmental Education (Europäische und Nationale Umweltbildung im Vergleich)*. Munich, Münster, Berlin, New York: Waxmann Verlag.
- LEAL FILHO, W. y UBELIS, A. (Eds.) (2004). *Integrative approaches towards sustainability in the Baltic Sea Region*. Frankfurt: Peter Lang Scientific Publishers.
- LEAL FILHO, W., UBELIS, A., y BERZINA, D. (Eds.) (2006). *Sustainable Development in the Baltic and Beyond*. Frankfurt, Peter Lang Scientific Publishers.
- LEAL FILHO, W. y SALOMONE, M. (Eds.) (2006). *Innovative Approaches to Education for Sustainable Development*. Frankfurt: Peter Lang Scientific Publishers.

Fuentes electrónicas

HULBERT, S. *et al.* (1996). *Education for sustainability: an agenda for action*. Final report for the National Forum on Partnerships Supporting Education About the Environment. Recuperado el 6 de abril de 2009, de:
<http://www.ffof.org/pcsd/toc.html>

UNESCO (2006). *UNESCO Framework for the UNDESD-International Implementation Écheme*. Recuperado el 15 de enero de 2009, de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf>

Dirección de contacto: Walter Leal Filho. Hamburg University of Applied Sciences. Research and Transfer Centre «Applications of Life Sciences». Hamburg, Germany. Armgartstr. 24. 22087 Hamburgo, Germany. E-mail: walter.leal@haw-hamburg.de



Anexos

ANEXO I. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible

Naciones Unidas

A/RES/57/254

Asamblea General

Distr. general
21 de febrero de 2003

Quincuagésimo séptimo período de sesiones

Tema 87 a) del programa

02 55615

Resolución aprobada por la Asamblea General

[sobre la base del informe de la Segunda Comisión (A/57/532/Add.1)]

57/254. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible

La Asamblea General,

Recordando el capítulo 36 del Programa 21, relativo al fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia, aprobado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro (Brasil) en 1992¹,

Reafirmando el objetivo de desarrollo acordado a nivel internacional de lograr la educación primaria universal, en particular que, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria,

Expresando su reconocimiento por la contribución hecha por la Comisión sobre el Desarrollo Sostenible al tratamiento de la cuestión de la educación para el desarrollo sos-

⁽¹⁾ Véase *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro, 3 a 14 de junio de 1992* (publicación de las Naciones Unidas, número de venta: S.93.I.8 y correcciones), vol. I: *Resoluciones aprobadas por la Conferencia*, resolución 1, anexo II.

tenible desde la celebración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo,

Acogiendo complacida el hecho de que, en el Plan de Aplicación de las Decisiones de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (“Plan de Aplicación de Johannesburgo”) se haya confirmado la importancia de la educación para el desarrollo sostenible y recomendado que la Asamblea General considerase la posibilidad de proclamar un decenio de la educación para el desarrollo sostenible a partir de 2005²,

Subrayando que la educación es un elemento indispensable para alcanzar el desarrollo sostenible,

1. *Decide* proclamar el período de diez años que empieza el 1º de enero de 2005 Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible;

2. *Designa* a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura organismo rector de la promoción del Decenio y le pide que prepare un proyecto de plan de aplicación internacional, en el que se aclare la relación del Decenio con los proyectos educacionales en curso, en particular el Marco de Acción de Dakar aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación³ y el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización⁴, en consulta con las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales competentes, gobiernos, organizaciones no gubernamentales y otras entidades interesadas, con miras a presentar recomendaciones a los gobiernos sobre la forma de promover y mejorar la integración de la educación para el desarrollo sostenible en sus respectivos planes de acción y estrategias en materia de educación al nivel apropiado;

3. *Invita* a los gobiernos a que consideren incluir medidas para aplicar el Decenio en sus respectivos planes de acción y estrategias en materia de educación a más tardar para el año 2005, teniendo en cuenta el plan de aplicación internacional que ha de preparar la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura;

4. *Decide* incluir en el programa provisional de su quincuagésimo octavo período de sesiones un tema titulado “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible”.

*78ª sesión plenaria
20 de diciembre de 2002*

⁽²⁾ Véase *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo (Sudáfrica)*, 26 de agosto a 4 de septiembre de 2002 (publicación de las Naciones Unidas, número de venta: S.03.II.A.1 y corrección), cap. I, resolución 2, anexo.

⁽³⁾ Véase Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Informe Final del Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar (Senegal), 26 a 28 de abril de 2000, París, 2000.

⁽⁴⁾ Véase resolución 56/116.

ANEXO II. Apoyo de la UNESCO a la Carta de la Tierra¹

La Conferencia General, Considerando que durante el decenio de los noventa tuvo lugar en todo el mundo un proceso de consultas de carácter multicultural y multisectorial con vistas a la creación de un instrumento que contuviera los valores comunes, principios y criterios éticos que puedan guiar los esfuerzos de los Estados Miembros por hacer realidad un futuro sostenible,

Considerando además que hoy en día la comunidad internacional dispone de un instrumento, la Carta de la Tierra, que contiene principios fundamentales para edificar una sociedad mundial justa, sostenible y pacífica,

Observando que en la Carta de la Tierra se define un planteamiento holístico para responder a los problemas interconectados a los que se enfrenta la comunidad mundial, y que se trata de un referente ético que preconiza el respeto y la responsabilidad respecto de la comunidad de la vida, así como la integridad ecológica, la justicia social y económica y la equidad, la democracia, la reducción de la pobreza, la no violencia y la paz, *Observando además* que la Carta de la Tierra es parte de un proceso permanente que nace con la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Comisión Brundtland) de las Naciones Unidas (1987) y su llamamiento en favor de un nuevo código ético para el desarrollo sostenible y pasa por la labor inacabada de la Cumbre de la Tierra celebrada en Río de Janeiro (1992), en la que se intentó definir un conjunto de grandes principios éticos para la sostenibilidad, y

Recordando que la UNESCO es la organización que, en el marco del sistema de las Naciones Unidas, coordina las labores relativas a los Capítulos 35 (Ciencia) y 36 (Educación) del Programa 21,

Resuelve:

a) reconocer que la Carta de la Tierra constituye un importante referente ético para el desarrollo sostenible, y tomar nota de sus principios éticos, sus objetivos y sus contenidos, pues lo que en ella se expresa coincide con la visión que la UNESCO formula en su nueva Estrategia a Plazo Medio para 2002-2007;

⁽¹⁾ Resolución aprobada, previo informe de la Comisión III, en la 20ª sesión plenaria, el 16 de octubre de 2003. UNESCO (2003): *Actas de la 32 Conferencia General* Vol. 1. Resoluciones. París 29 de septiembre- 17 de octubre <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133171s.pdf> [Disponible a 26.01.09]

b) afirmar la voluntad de los Estados Miembros de utilizar la Carta de la Tierra como instrumento educativo, especialmente en el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible;

c) invitar al Director General a estudiar la forma en que los programas de la UNESCO podrían, en la práctica, integrar en mayor medida la visión y los principios enunciados en la Carta de la Tierra, y a presentar propuestas al respecto al Consejo Ejecutivo.



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

ARÓSTEGUI, J. L. Y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Coords.). (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal. 248 p. ISBN: 978-84-460-2941-0. (Antonio Bustos Jiménez).

COLL, C. Y MONEREO, C. (Eds.). (2008). *Psicología de educación virtual*. Madrid: Morata. 416 p. ISBN: 978-84-7112-519-4. (Elena Martín).

ESCRIBANO, A. Y DEL VALLE, Á. (2008). (Coords.). *El aprendizaje basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea. 184 p. ISBN: 978-84-277-1575-2. (Leonor Prieto Navarro).

GINER, A. Y PUIGARDEU, O. (2008). *La Tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori. 249 p. ISBN: 978-84-96108-54-7. (Jesús Manso Ayuso).

GULLICKSON, R. (Dir.). (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Mensajero. 278 p. ISBN: 978-84-271-2919-1. (Manuela Varilla Valderas).

LINO BARRIO, J. (Coord.) (2008): *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla, 356 p. ISBN: 978-84-7133-777-1. (Bárbara Fernández López).

PARRAS LAGUNA, A., MADRIGAL MARTÍNEZ, A. M., REDONDO DUARTE, S. ET AL. (2008): *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. 405 p. ISBN: 978-84-369-4585-0. (Cristina Tiernes Cruz).

POZO, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial. 614 p. ISBN: 978-84-206-8349-2. (Isabel Moncayo Chacón).

PUELLES BENÍTEZ, M. (Coord.). (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch. 503 p. ISBN: 978-84-9876-411-6. (Antonio Bolívar).

Libros Recibidos

MASET PUJOLÁS, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

BERNABEU, N. Y GOLDSTEIN, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.

FANDIÑO CUBILLOS, G. M. (2007). *El pensamiento del profesor: sobre la planificación en el trabajo por proyectos: grado de transición. Tesis doctoral*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MARTÍN ARNÁIZ, J. L. (2008). *La conexión entre el capital humano y la competitividad: Instrumentos de medición y análisis estructural*. Burgos: Universidad de Burgos.

SANZ MORENO, A. (2008). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora: Tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de la ESO*. Navarra: Gobierno de Navarra.

SENABRE, E. (2008). *El sabor de la ciudadanía: derechos y deberes en un mundo de transformación*. Barcelona: Algar.

GUSSIN PALEY, V. (2008). *La bondad de los niños*. Buenos Aires: Amorrortu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Autor.

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2008). *La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Autor.

PELEGRÍN, A., SOTOMAYOR, M. V. Y URDIALES, A. (2008). *Pequeña memoria recobrada: libros infantiles del exilio del 39*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

TORRE PUENTE, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

SANTOS GÓMEZ, M. (2008). *La educación como búsqueda: filosofía y pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ARÓSTEGUI, J. L. Y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (Coords.). (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal. 248 p. ISBN: 978-84-460-2941-0.

La publicación se encuadra en la línea de análisis de temas de actualidad educativa, cultural y social que lleva a cabo la Universidad Internacional de Andalucía. Se trata de un trabajo en el que se contextualiza la educación en una época en la que las bases del neoliberalismo están siendo cuestionadas por sus efectos en las economías mundiales y en la que se vislumbra la necesidad de una gran transformación adaptada a las exigencias de la globalización.

En el libro se parte de un planteamiento plural para ilustrar de forma crítica diferentes parámetros de calidad educativa. Se ponen en entredicho algunos de los discursos utilizados recientemente por los estados referentes a la calidad y se ofrecen propuestas que ayudan a evitar algunas de las paradojas en las que han caído las sociedades en la era de la posmodernidad. Con este fin, se utilizan visiones desde campos diversos como la economía, la filosofía y la sociología a través de las aportaciones de prestigiosos autores pertenecientes a universidades del ámbito anglosajón y nacional. El diseño multidisciplinar del trabajo permite interpretar de un modo integral la realidad educativa analizada ante un continuo proceso de cambio.

La obra está estructurada en ocho capítulos. En el primero, Juan Bautista Martínez analiza los principios subyacentes a cada uno de los discursos o modelos actualmente existentes en torno a la evaluación; el derivado de la perspectiva neoliberal y el que se atiene a los valores democráticos. Se comprueba cómo el primer modelo ha contribuido más notoriamente a modelar la identidad del profesorado. José Antonio Pérez Tapias aborda en el segundo capítulo los diferentes conceptos utilizados de calidad, poniendo como claro ejemplo el discurso sesgado en torno al empleo del término en la reforma educativa que la Ley Orgánica para la Calidad en Educación traía consigo en España. El tercer capítulo, ofrecido por Fazal Rizvi, está compuesto por una reflexión sobre el desarrollo que están teniendo en el mundo diferentes reformas educativas. Su aportación alerta de la uniformidad que se manifiesta a favor del

pensamiento neoliberal. Roger Dale trata en el capítulo 4 la influencia que está teniendo en la educación el actual marco económico, que parte de planteamientos globalizadores, pero que favorece la aplicación de la política de mercado. En el quinto, Susan Robertson y Roger Dale analizan la situación actual de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación; su aportación propone herramientas formativas para avanzar en el crecimiento del espacio europeo de educación. A través del sexto capítulo, Ramón Flecha propone una «globalización desde abajo», planteando alternativas opuestas a los postulados de quienes defienden el neoliberalismo y analizando el papel que pueden adoptar las comunidades locales. José Luís Aróstegui analiza en el capítulo 7 la influencia que han tenido en la música, como elemento educativo y de consumo, los patrones económicos, sociales y culturales implícitos en la posmodernidad. El último capítulo, trabajo ofrecido por Saville Kushner, permite una revisión del concepto de calidad, ya que debe ser considerado como sensible a múltiples elementos y cambios en el contexto. Interpretarlo, por tanto, de un modo homogéneo lleva a la descontextualización de su significado y acaba influyendo en los resultados educativos.

Se convierte, pues, en una obra imprescindible para comprender los efectos que han tenido las políticas neoliberales en los sistemas educativos occidentales. En palabras de Pérez Tapias (p. 54), «Son los valores consolidados desde una realidad social en la que la lógica económica del mercado marca las pautas a las que de hecho se atienen individuos y colectividades; es la constatación de cuya mano viene planteada la siguiente pregunta que espolea nuestra reflexión en estas páginas: ¿no es la calidad, como valor que ha devenido central para la educación, uno de esos valores determinados por la lógica del mercado?». Tanto la calidad de las aportaciones, como la contrastada credibilidad de quienes las componen, permiten al lector construir una imagen ampliada de aspectos básicos en los que, tradicionalmente, la literatura pedagógica no ha focalizado suficientemente la atención.

Antonio Bustos Jiménez

COLL, C. Y MONEREO, C. (Eds.). (2008). *Psicología de educación virtual*. Madrid: Morata. 416 p. ISBN: 978-84-7112-519-4.

No es fácil escribir un libro asequible acerca de un tema que todavía hoy resulta lejano para muchas de las personas implicadas en la educación. Los editores de esta obra se han enfrentado a este reto y nos ofrecen una interesante panorámica de los procesos de aprendizaje y de enseñanza que se realizan en entornos virtuales, analizados desde la perspectiva psicológica.

El enfoque netamente psicológico, y más concretamente de la psicología de la educación, es una de las señas de identidad del libro. El estudio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) se ha abordado en las tres últimas décadas desde múltiples perspectivas disciplinares, todas ellas muy interesantes. Sin embargo, no son tan abundantes los trabajos que se proponen comprender en profundidad los cambios que se producen en los procesos psicológicos del ser humano por el hecho de estar insertos en contextos educativos virtuales. Este es uno de los ejes que permite a los editores acotar el campo del conocimiento al que esta obra pretende contribuir y, a nuestro juicio, de hecho contribuye con éxito. Se hace explícita por parte de los autores la voluntad de complementar las restantes perspectivas y no de enfrentarse a ellas, lo que resulta muy coherente con las afirmaciones que se recogen a lo largo de las cuatrocientas páginas de texto en contra de los reduccionismos disciplinares que con demasiada frecuencia se producen en el mundo académico.

Una segunda opción teórica que delimita el marco del libro es la adopción de una postura socioconstructivista en la descripción y explicación del psiquismo humano. Si bien se hace referencia en algunos de los diecisiete capítulos a otras posiciones, los supuestos básicos que consiguen que la obra no sea una mera suma de aportaciones yuxtapuestas responden a los pilares nucleares de una concepción del desarrollo en la que la mediación social de la cultura desempeña un papel fundamental.

César Coll y Carles Monereo hacen explícito un tercer supuesto: la existencia de una interrelación e influencia recíproca de los factores tecnológicos y los psicoeducativos. En el libro se mantiene por tanto que la mera introducción de las TIC en los entornos educativos no garantiza una mejora, pero sí constituye en todos los casos un cambio que posibilita avances, en la medida en que puede mejorar el ajuste entre los tres elementos de toda interacción educativa: el aprendiz, el mediador y la tarea que realizan en torno a un contenido.

Estos ingredientes constituyen la urdimbre del libro que se va desgranando de acuerdo a una organización que les resultará familiar a los lectores que conozcan otra obra de uno

de los editores. Nos referimos al manual de *Psicología de la educación escolar*, editado por César Coll en 2001 y publicado por Alianza como segundo volumen de una trilogía. En el libro que estamos comentando, se dedica un capítulo a cada uno de los vértices del triángulo interactivo al que ya se ha hecho referencia procurando que esta separación en la forma no rompa su unidad conceptual. A continuación se analizan los principales entornos virtuales donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje: diseño de materiales autosuficientes y aprendizaje autodirigido; sistemas de emulación socio-cognitiva; análisis de casos y resolución de problemas; aprendizaje colaborativo, y la representación visual del conocimiento. A través del análisis de estos entornos se ilustra la forma en que diferentes concepciones psicopedagógicas consideran que debe organizarse la interacción educativa.

La última parte del libro se centra en un tema esencial a nuestro modo de ver, la contribución de los entornos virtuales a la adquisición de cuatro competencias básicas acerca de cuya necesidad para el desarrollo, y por tanto para el aprendizaje a lo largo de la vida, existe un sólido consenso: la competencia digital, la competencia comunicativa, la que agrupa las estrategias que permiten seguir aprendiendo de forma autónoma, y la que se refiere a la búsqueda y selección de información en entornos digitales. No «están todas las que son», pero «son todas las que están». En esta cuarta parte del libro las aportaciones no se limitan a la dimensión virtual del análisis. La caracterización que se hace de cada competencia y su pormenorización en subcompetencias, estrategias y habilidades resulta muy interesante para cualquier persona interesada en la enseñanza, más en un momento en el que el nuevo currículum de la LOE pretenden promover una mejora en la calidad a través precisamente de la vertebración por competencias.

Hacerse competente es mucho más difícil que aprender contenidos. Enseñar utilizando las TIC desde sus potencialidades más esenciales tampoco resulta sencillo. Sin embargo ambas cosas son imprescindibles para favorecer el aprendizaje y el desarrollo en la sociedad actual y no es casual que estén estrechamente relacionadas entre sí. Se trata de cambios tan necesarios como difíciles. Los veintiún autores del texto, como expertos que son, escriben con soltura acerca de conceptos que no siempre es fácil entender, entre otras razones por los numerosos términos propios de este ámbito que lógicamente se utilizan. Por ello se agradece el glosario que se incluye al final de cada capítulo así como la referencia continua a fuentes complementarias para seguir aprendiendo. Pero, se agradece sobre todo que en sus escritos demuestren que es posible hacer real lo virtual. Se trata de profesores y profesoras que de hecho se han embarcado en este complejo camino que afortunadamente no tiene vuelta atrás.

Elena Martín

ESCRIBANO, A. Y DEL VALLE, Á. (2008). (Coords.). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea. 184 p. ISBN: 978-84-277-1575-2.

Aunque son múltiples y de diversa índole los aspectos que las universidades han de someter a una profunda reflexión en el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, la renovación metodológica es, quizás, una de las consideraciones más importantes que debe centrar la atención del profesorado en cuanto incide de una forma directa en la calidad del aprendizaje universitario. En este sentido, el aprendizaje basado en problemas representa una opción metodológica de interés creciente en este contexto donde lo importante es el desarrollo de un perfil competencial variado en los estudiantes, que se convierten en los auténticos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta obra colectiva, coordinada por las profesoras Alicia Escribano y Ángela del Valle, ofrece una oportunidad excelente para conocer a fondo la metodología del aprendizaje basado en problemas, avanzando desde una exhaustiva justificación teórica hasta el desarrollo paso a paso para llevarla a la práctica en las aulas universitarias, y así establecer las condiciones necesarias para que puedan obtenerse los múltiples beneficios que esta modalidad de aprendizaje puede generar tanto para los estudiantes como para los propios docentes.

En los primeros capítulos de esta obra se describen las características definitorias y el origen del Aprendizaje Basado en Problemas, además de una extensa revisión de la literatura científica existente, la exploración de su significado, los principios fundamentales que sustentan el método y otras consideraciones de carácter teórico. Se ofrecen, además, dos capítulos dedicados al desarrollo de dos competencias esenciales, que responden a su vez a las modalidades de aprendizaje más características del aprendizaje basado en problemas: el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje colaborativo. Más adelante en el libro se abordan aspectos más concretos tales como el papel que desempeña el profesor en el marco de una experiencia de aprendizaje basado en problemas, los planteamientos de evaluación más adecuados en un proceso metodológico de este tipo, las ventajas que puede ofrecer el trabajo en esta línea y también las posibles dificultades que pueden surgir a lo largo del proceso.

La última parte del libro es de gran interés, pues recoge una serie de casos prácticos que, siguiendo un esquema común, permiten formarse una idea clara de los pasos necesarios para desarrollar una experiencia de aprendizaje basado en problemas. La utilidad principal del esquema estructurado que aquí se presenta es su posible

aplicación a cualquier materia y la clara visión que ofrece para organizar las distintas fases del proceso didáctico que se ha de seguir, como son el establecimiento de las competencias que se desean desarrollar en los estudiantes, la definición del problema, la identificación de las necesidades de aprendizaje, la fase de búsqueda de información, las acciones que se deben realizar para avanzar hacia la solución del problema planteado, la evaluación y la relación de materiales necesarios para desarrollar con éxito esta propuesta metodológica.

Sin lugar a duda, la opción metodológica que da sentido a esta obra es un paso importante en el esfuerzo actual de *centrar la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes*, puesto que además de posibilitar la adquisición de los contenidos propios de las materias, el Aprendizaje Basado en Problemas potencia el desarrollo de otras habilidades y actitudes más allá de lo puramente académico y útiles para que los estudiantes lleguen a desenvolverse con eficacia en distintos contextos y situaciones de aprendizaje más allá de las aulas.

La actualidad y amplitud de la bibliografía final así como el prólogo a cargo del profesor *Barry J. Zimmerman*, son otros dos aspectos que contribuyen, además de todo lo señalado, al interés indudable de este libro.

Leonor Prieto Navarro

GINER, A. Y PUIGARDEU, O. (2008). *La Tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori. 249 p. ISBN: 978-84-96108-54-7.

A pesar de que desde la Ley General de Educación de 1970 se ha venido definiendo la figura del tutor y sus funciones, sigue siendo necesario adaptarse a los constantes cambios sociales que requieren hacer, del espacio de la tutoría, una herramienta útil para el proceso educativo que se lleva a cabo en nuestras escuelas. Con esta intención se escribe la obra de Antoni Giner y Óscar Puigardeu que ofrece una propuesta útil para la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria.

Los autores parten de una concepción de la tutoría en la que el claustro, y todo el equipo docente, colabora con el tutor, el cual lidera y coordina, y que definen como:

La persona de referencia del alumno o alumna que le acompaña en su crecimiento personal durante una temporada de su vida, en unos momento de vital importancia para el chico o la chica (p. 22).

Para ello, los autores van desarrollando, después de unos capítulos de marco conceptual, normas legales y elementos éticos de la función tutorial, los diferentes aspectos a tener en cuenta para hacer de la tutoría un espacio educativo que enriquezca el desarrollo de nuestros estudiantes.

La característica principal de cada uno de los capítulos es la incorporación de una explicación teórica fundamentada y una, posterior, propuesta práctica (a modo de ejemplo) para la mejor comprensión del aspecto correspondiente. Comienzan con el desarrollo moral y en valores basado en la presentación y resolución, por parte del grupo clase, de diferentes *dilemas morales* de manera que se favorezca un crecimiento progresivo en esta dimensión que se «considerada como un todo, integrada por pensamientos, emociones y acciones» (p. 51).

En el siguiente capítulo, se recoge la importancia de considerar la teoría de las «Inteligencias múltiples» como herramienta fundamental para la adaptación y respuesta individual a las necesidades de cada uno de los alumnos.

Esta teoría incluye la inteligencia emocional, siendo ésta la que se recoge, en el siguiente capítulo, como elemento a considerar en la tutoría. La «Educación emocional» considera la identificación de las propias emociones y de las ajenas (empatía) lo que favorece una mejor autoestima y relación con uno mismo y el entorno.

A continuación se presentan las «Dinámicas de grupo» como una herramienta fundamental a utilizar en la tutoría y, en general, en todo lo educativo presentando una amplia y variada gama de propuestas prácticas e ideas para los profesores.

El siguiente capítulo, sobre la «Gestión de la convivencia», es uno de los más importantes ya que el conflicto, especialmente en secundaria, es un elemento que requiere constante formación y reflexión.

Después se desarrolla un capítulo, esencialmente teórico, centrado en «La comunicación» como herramienta que debe tener el profesor para aplicar especialmente en los tres siguientes capítulos: «La entrevista con el alumno/a», «La familia» y «La entrevista con la familia». Conviene resaltar las propuestas prácticas que se incluyen en cada uno de ellos y la importancia de incluir a la familia como parte responsable en la función tutorial.

Ampliando el círculo de personas implicadas en la tutoría, se recogen, en los dos siguientes capítulos, la «Coordinación con el equipo docente» y «El trabajo en red entre los recursos de la comunidad» como dos elementos sin los que la función tutorial se reduciría a un aula concreta siendo necesario que se viva un clima coherente en todo el centro.

Finalmente, se incluyen las TIC y la evaluación como dos elementos que requieren un cuidado especial en la acción tutorial. La evaluación, por su parte, se propone cualitativa y con multitud de propuestas prácticas para desarrollarla: portafolios, encuestas abiertas, etc.

La lectura de este libro pretende, y puede, producir cambios en la manera de entender la tutoría ya que el hecho de ofrecer propuestas didácticas prácticas permite que el lector descubra que es posible convertir este espacio en un momento de verdadero aprendizaje y crecimiento para todas las personas implicadas en el mismo.

Jesús Manso Ayuso

GULLICKSON, R. (Dir.). (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Mensajero. 278 p. ISBN: 978-84-271-2919-1.

Esta publicación sobre estándares de evaluación de los aprendizajes es fruto de la traducción y adaptación a nuestro contexto educativo del título original «*The Student Evaluation Standards*» trabajo dirigido por el Dr. Arden R. Gullickson, presidente *The Joint Committee On Standards for Educational Evaluation*.

Se trata de una obra dedicada a los estándares de evaluación de los aprendizajes que tiene como finalidad clarificar y orientar sobre los principales problemas y aspectos que los educadores deberían tener en cuenta para realizar una evaluación precisa y de calidad. Para ello elabora veintinueve estándares de evaluación (Satisfacción; Políticas y Procedimientos Apropriados; Acceso a los Resultados de la Evaluación; Tratamiento del Alumnado; Derechos del Alumnado; Evaluación Equilibrada; Conflicto de Interés; Orientación Positiva; Identificación de Usuarios y Usos; Foco y Selección de la Información; Credibilidad del Evaluador; Identificación de Principios; Informes eficaces; Seguimiento; Procedimientos Prácticos; Viabilidad Política; Apoyo a la Evaluación; Procedimientos de Evaluación Claros; Análisis del Contexto; Procedimientos Descritos; Fuentes de Información Defendibles; Uso Válido de la Información; Manejo de la Información y Control de calidad; Análisis de Información Cuantitativa; Análisis de Información Cualitativa; Conclusiones justificadas; Control del Sesgo y Meta-Evaluación) los cuales se organizan entorno a cuatro principios fundamentales: adecuación, utilidad, factibilidad y precisión.

Los estándares de adecuación tienen como objetivo velar para que cada alumno sea respetado en términos éticos y legales. Los estándares de utilidad guían las evaluaciones de los aprendizajes para que éstas realmente informen, sean oportunas y produzcan efectos. Los estándares de factibilidad tienen en cuenta el contexto concreto en el que se realizan las evaluaciones y que muchos factores ambientales pueden tener influencia sobre ellos. Los estándares de precisión determinan si una evaluación ha producido una información razonable y bien fundada.

Así, el presente libro queda estructurado en dos partes diferenciadas. En la primera, se explica en qué consiste cada uno de los estándares, se proporcionan pautas para sus aplicaciones, errores frecuentes para cada uno y se ilustran con ejemplos las aplicaciones de cada uno de los estándares, organizados por los principios mencionados. La segunda parte comenta la aplicación y usos de los estándares para la evaluación de los aprendizajes del alumnado, la reflexión y mejora de las prácticas en los centros educativos, asimismo se explicitan los pasos necesarios en la evaluación de un método para la aplicación de los estándares.

Esta publicación está dedicada principalmente a educadores y educadoras profesionales de todos los niveles educativos tanto para guiarles como para ayudarles a planificar y llevar a cabo las evaluaciones de los aprendizajes de una forma apropiada, exacta y creíble; ya que tiene en cuenta que la evaluación es la clave del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En definitiva, esta obra proporciona a los profesores y profesoras profesionales de la educación de diferentes niveles educativos las claves para la mejora de sus procesos de evaluación y metas - evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Propone además ejemplos de cómo pueden utilizar éstos estándares en su práctica cotidiana. Esta publicación presenta habilidades de mediación, diagnóstico y calificación, aspectos en los que en muchas ocasiones los educadores y educadoras no han sido suficientemente formados. Así, de esta forma pueden continuar su labor de formación y mejorar sus procesos de evaluación.

Manuela Varilla Valderas

LINO BARRIO, J. (Coord.). (2008). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla, 356 p. ISBN: 978-84-7133-777-1.

A finales del siglo pasado, constataba Stern en *Fundamental concepts of Language Teaching*, una obra de gran repercusión en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la carencia de datos empíricos en el campo de la teoría de la enseñanza de lenguas haciendo hincapié sobre la necesidad de una investigación de carácter descriptivo como fundamento de dicha teoría.

En este sentido teje José Lino Barrio, profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Valladolid y coordinador de la obra que aquí reseñamos, el hilo conductor de los trabajos reunidos en el presente volumen llevando a cabo una investigación educativa de carácter empírico que tiene como principal referente el aula, entendida como escenario en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, como espacio en que interactúan los distintos componentes de dichos procesos.

El proceso de enseñar lenguas se erige en medio del panorama que envuelve a la investigación sobre la didáctica de las lenguas en España, un proceso que, en el caso español, se ha visto entorpecido por no pocas dificultades durante su historia caracterizándose en el presente por su variedad y complejidad.

Dicho todo lo anterior, la obra persigue un doble objetivo. Por un lado, pretende, tal como apunta Lino Barrio en la introducción a la misma, crear una conexión entre los trabajos que se han ido llevando a cabo de manera dispersa a través de una comunidad de investigación que, a su vez, otorgue continuidad a dichos trabajos contando con un espacio común que permita el intercambio y el debate entre investigadores. Por otro lado, y enlazando con Stern, el método parte de la experiencia, situando el campo de estudio en el proceso de enseñanza más que en el producto de la misma, con la intención de elaborar un conocimiento didáctico que permita mejorar el trabajo en las aulas. Es decir, que parte de la práctica para volver a ella.

Los contenidos que desarrollan los diversos trabajos que se dan cita en el volumen en cuestión se distribuyen, esencialmente, en tres bloques, atendiendo a las diferentes perspectivas didácticas con que se enfoca el proceso de investigación sobre la enseñanza de las lenguas y al replanteamiento de diversos aspectos de base del sistema educativo actual, como lo son los usos escrito y oral del lenguaje o la formación del profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria, cuestión a la que está dedicado el tercer bloque.

Así, por ejemplo, en el capítulo titulado «La escritura, elaboración y expresión del conocimiento: la escritura como instrumento de aprendizaje» los profesores del grupo GISE (Universidad de Minho y E.S.E. de Leiria) sitúan el tema del lenguaje escrito, elemento determinante del éxito o el fracaso escolar por el que pasa la mayor parte de la evaluación del alumnado, en el centro neurálgico del debate sobre la escuela en el momento actual. El equipo investigador despliega su estudio en un doble análisis: los manuales de enseñanza primaria, por un lado, y los trabajos escritos realizados por alumnos de enseñanza universitaria, por otro lado, concluyendo que es aún alarmante el índice de alumnos de Enseñanza Universitaria que ejercitan la escritura limitándose a copiar la información que contienen las fuentes. El tema de la adquisición de habilidades en torno a expresión escrita desde los eslabones más bajos del sistema educativo requiere, en conclusión, una redefinición para que la escritura sea entendida como herramienta de un aprendizaje derivado del proceso de transformación del conocimiento opuesta a la mera reproducción de productos previos.

La nueva situación social y, por tanto, lingüística que se deriva del amplio flujo migratorio del que es receptor este país es otra de las cuestiones que precisa un análisis minucioso. Dicha situación convierte el tema de la enseñanza lingüística en general y de la lengua oral en particular en renovado foco de investigación. Y es en este sentido que giran los trabajos realizados por el grupo GREIP (Universidad Autónoma de Barcelona), recogidos en el capítulo titulado «Tres en uno». El equipo colabora en una interesante investigación que desemboca en la identificación de los problemas prácticos que se producen a raíz de la integración de alumnado inmigrante en un aula en la que se utiliza el catalán.

Como se ha podido comprobar a partir de estos dos últimos ejemplos, los trabajos expuestos, que comparten el método común de la investigación acción, que combina la teoría con la práctica, alcanzan interesantes conclusiones que invitan, sin duda, a la reflexión sobre la formación del profesorado y la mejora de la acción docente.

Bárbara Fernández López

PARRAS LAGUNA, A., MADRIGAL MARTÍNEZ, A. M., REDONDO DUARTE, S. ET AL. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. 405 p. ISBN: 978-84-369-4585-0.

La Orientación es considerada por el sector educativo como ese campo desconocido en el que todos nos tenemos que mover, pero por el que nadie nos enseña a andar. Por ello son de necesaria actualidad obras como ésta, que profundizan acerca de la práctica de la orientación educativa en nuestro país.

A medida que vamos avanzando en la lectura apreciamos cómo desde sus páginas los autores han tratado esta temática con un entusiasmo vehemente y, cómo han ido hilvanando aspectos con una excepcional coherencia, hasta hacernos un retrato exhaustivo de estas tres décadas de orientación educativa en España.

El manual comienza recogiendo lo que a nivel legislativo se contempla acerca de la labor de todo orientador, y pronto se ofrece al lector la posibilidad de comprometerse con la lectura a través de una panorámica histórico-conceptual que seduce, pues se adentra hasta los diferentes modelos de intervención, llegando incluso hasta la recién estrenada «e-orientación».

Será de forma más específica en el apartado dedicado a *orígenes, concepto y modelos de orientación*, donde desde un plano histórico se nos ofrezca la posibilidad de conocer los enfoques de orientación más aceptados, destacando además los principios esenciales de esta profesión. Asimismo, los autores reflexionan acerca de la falta que hace una delimitación profesional de la conceptualización de orientación, pues con ella se conseguirá que la intervención de un orientador pueda ajustarse a un modelo concreto; lo que a su vez garantiza una actuación viable y eficaz.

Con un delicado giro comienzan a reflexionar acerca de los *modelos y estructuras institucionales de orientación educativa* donde con una estilosa pluma se acompaña al lector a través de un recorrido de aquellas propuestas de orientación nacionales e internacionales existentes, haciéndose un especial hincapié en lo que en España la Ley Orgánica de Educación (LOE) y las Comunidades Autónomas con competencia educativa proponen acerca de las funciones de un orientador. Se refleja además un sentir unánime entre los autores que estudian esos factores clave en el proceso de institucionalización de la orientación y afinan destacando la necesidad de formar a profesionales cualificados para ello, haciendo especial hincapié en que la orientación se utilice como medio para potenciar las competencias de cada individuo, ayudándole así a conseguir una mejora social y económica.

A medida que avanzamos en la lectura nos aflora la curiosidad acerca de las *áreas y contextos de intervención* donde podrían realizar su labor los profesionales de la orientación. Vemos así como los autores a través de una reflexión crítica contemplan como principales áreas de intervención psicopedagógica la atención a la diversidad desde perspectivas incluso autonómicas, las necesidades e innovaciones en los procesos de orientación y asesoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la acción tutorial. Además, reflexionan sobre la multitud de enfoques existentes en la orientación académica y profesional para aplicar en los diferentes contextos de intervención sociocomunitarios, teniendo en cuenta además el desarrollo organizativo y político de la escuela y el desarrollo psicofectivo de los alumnos.

Por último, se concluye abordando las *nuevas perspectivas en orientación* a través de la incorporación de las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) en la intervención psicopedagógica, favoreciendo con ello el proceso de información personal, académica, profesional y la toma de decisiones del alumnado, y todo esto desde un plano intercultural, enfocando esta nueva orientación desde el nuevo marco europeo que propone el Espacio Europeo de Educación Superior.

Es así como este manual de interesante lectura nos cautiva mientras delimita con un excelente rigor científico la labor de cualquier profesional dedicado a la orientación educativa y se nos plantea como guía imprescindible para todos los agentes implicados en la docencia.

Cristina Tiernes Cruz

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial. 614 p. ISBN: 978-84-206-8349-2.

El Catedrático de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid, D. Juan Ignacio Pozo realiza en esta segunda edición de su obra una revisión de la que había publicado en 1996 y que queda justificada por varios motivos, entre ellos, los cambios sociales y los avances producidos en el ámbito de la psicología cognitiva del aprendizaje.

En primer lugar, el autor alude a los importantes cambios sociales que se han producido desde la publicación de la primera edición destacando como fenómeno significativo la denominada brecha digital, que se acusa especialmente entre discentes

y docentes y entre los conocimientos y competencias tan distantes que tienen unos y otros sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación tan relevantes en la sociedad actual.

El segundo cambio que se destaca es la evolución que ha tenido la disciplina objeto de estudio de este libro, la psicología cognitiva del aprendizaje, que queda patente en esta edición revisada, ya que en ella se recogen los nuevos avances y enfoques hacia los que apuntan las investigaciones en este ámbito de conocimientos.

Estos cambios hacen que Juan Ignacio Pozo lleve a cabo una acertada modificación de su primera obra por *crecimiento, ajuste y reestructuración*, de acuerdo con las propias palabras del autor.

Así en la primera parte, en la que encontramos numerosos cambios, se analiza la relación del binomio biología-cultura, ocupándose del aprendizaje como función natural y cultural y de los problemas para llevarlo a cabo en la actual sociedad del conocimiento, destacando la necesidad de entender la conexión entre ambos elementos para desarrollar un modelo jerárquico del aprendizaje que integre diversos niveles de análisis. Finaliza este apartado con un capítulo dedicado a los principales enfoques teóricos sobre el aprendizaje, destacando el asociacionismo y el constructivismo como enfoques complementarios necesarios para generar un modelo integrador del sistema de aprendizaje humano.

A continuación, ya en la parte segunda, expone dicho modelo integrador a través de dos capítulos: el primero centrado en la definición y caracterización del aprendizaje para que sea satisfactorio y eficaz; y el segundo enfocado en desarrollar el modelo propiamente dicho, del que emanarán tres componentes esenciales para el aprendizaje: los procesos de aprendizaje, los resultados de estos procesos y las condiciones en las que deben realizarse; a los que se dedicarán la tercera, cuarta y quinta parte de esta obra, respectivamente.

Respecto a los procesos de aprendizaje, a los que se dedica el apartado tercero, el autor detalla la estructura del sistema cognitivo, situándose en el enfoque representacional en el que las representaciones implícitas y explícitas se integran y articulan de la mano del aprendizaje asociativo y constructivo, los cuales se analizan detalladamente. También se analizan otros procesos auxiliares como la motivación, la atención, la recuperación, la transferencia o el meta-conocimiento, que afectan al proceso de aprendizaje, mostrándose cómo podría optimizarse su funcionamiento.

En la cuarta parte del libro, la atención se centra en los resultados que adquirimos en los procesos de aprendizaje conductual, social, verbal y procedimental. Destacan los profundos cambios realizados en los capítulos 11 y 12, respecto a la obra original,

sobre todo en lo relativo al cambio conceptual y al aprendizaje de estrategias, por los grandes avances que se han producido sobre estos temas en la última década.

Finalmente, la quinta parte dedicada a las condiciones del aprendizaje, analiza cómo pueden organizar el alumnado y, sobre todo, el profesorado su práctica para conseguir que se produzcan los aprendizajes esperados.

Concluye la obra con un decálogo, o los 10 mandamientos del aprendizaje como los denomina el autor, que son las 10 ideas esenciales que ningún docente puede obviar si quiere que la conjugación enseñanza-aprendizaje se realice coordinadamente.

Por todo ello, debemos resaltar que nos encontramos ante una obra actualizada con gran rigor y precisión, que contribuirá a que los docentes tomen conciencia de las dificultades a las que se enfrenta el alumnado en sus procesos de aprendizaje y encuentren vías para superarlas a través de una reflexión solidamente fundamentada.

Isabel Moncayo Chacón

PUELLES BENÍTEZ, M. (Coord.). (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch. 503 p. ISBN 978-84-9876-411-6.

El profesor Manuel de Puelles es desde 1980, fecha de la primera edición de su libro *Educación e ideología en la España contemporánea*, un reconocido analista de nuestro pasado reciente en educación. En gran medida, ese libro, contribuyó a dar una nueva mirada a toda una nueva generación de estudiantes en la etapa democrática. Luego le han seguido todo un conjunto de excelentes análisis en artículos o ensayos hasta el libro inmediato antecesor de este (*Estado y educación en la España liberal. Un sistema educativo nacional frustrado, 1809-1857*). Por eso, es un placer leer este texto donde con la maestría que le caracteriza viene a sumariar sus análisis de nuestro sistema educativo en el siglo XX, desde la modernidad a la Ley Orgánica de la Educación incluida. Una historia que, según indica en las primeras páginas, no quiere ser «descriptiva, sino explicativa de ese fenómeno complejo que es la modernidad en sí misma, así como de su proyección sobre la educación». Una reflexión de segundo orden sobre lo que han sido las claves del desarrollo de la educación en España: entre

los proyectos modernizadores (republicanismo y democracia) y las resistencias que han impedido dicho desarrollo.

Se toma como nuclear en la óptica del desarrollo de la educación en España la tensión entre modernidad y tradición que atraviesa la historia de España en el siglo pasado hasta nuestros días, una tensión que, como mostraran Horkheimer y Adorno, va inmersa en la dialéctica misma de la modernidad. Por eso, ante los avances de los sucesivos intentos modernizadores, aparece, dialécticamente, la resistencia conservadora como contrapeso.

La modernidad que surge con la Ilustración, no entendida en términos dicotómicos, tiene la grandeza del progreso humano y la igualdad mediante la educación, pero es esencialmente compleja. Tras la conmoción del 98, los sucesivos regeneracionismos liberales y las rémoras conservadoras en todo el primer tercio del siglo pasado, a los que dedica la Primera parte.

El republicanismo cívico ha sido actualmente reivindicado como una profundización, cuando no alternativa, de la democracia liberal, mediante una moral cívica y la participación de la ciudadanía en la cosa pública. Manuel de Puelles lo vincula con los mejores propósitos de nuestro republicanismo, al que se dedica la segunda parte (*Republicanismo y frustración*). En este sentido el republicanismo impregna toda la segunda mitad del XIX, por lo que el proyecto educativo de la II República hunde sus raíces en las diversas corrientes que desde el siglo anterior luchan por la modernidad. Pero dicho sueño, como describe bien en sus contradicciones internas y obstáculos externos, quedó truncado. El franquismo es la cruenta respuesta al fenómeno de la modernidad que la II República quiso representar. Además de la destrucción de un legado llegó a penetrar en modos de ver la vida.

La tercera parte (*Democracia: una apuesta por la modernidad*) describe nuestra más reciente historia, desde la transición y las dificultades para un consenso con el pacto escolar en las Cortes constituyentes. El segundo capítulo lo dedica al largo gobierno de los socialistas, con sus intentos de modernización y políticas de igualdad, pero también con sus contradicciones en la reforma de la LOGSE y de la Universidad. El tercer capítulo se dedica a los ocho años de gobierno de la derecha española, puesta en relación con las políticas educativas de otros gobiernos conservadores, especialmente la Nueva Derecha inglesa. Se cierra el libro con el intento de hacer con la LOE una ley para el consenso, buscado pero no logrado, aunque ha sido una ley con amplios acuerdos. Habrá que ver, dando tiempo, si logra «conciliar el logro de una educación de calidad con las exigencias de la equidad social».

El autor combina el recurso a las fuentes y a la amplia literatura sobre el período que estudia (no limitada a la historia de la educación), con su propia reflexión y opinión. Se agradecen las notas a pie de página, que permiten contrastar directamente las fuentes. Por lo demás, un periodo tan amplio, sólo se puede hacer si el libro tiene en su base otros estudios del autor, como es el caso, con un marco conceptual potente que permita dar coherencia y unidad a la historia, como es la perspectiva de la modernidad.

Antonio Bolívar



Autores

Pilar Aznar Minguet. Catedrática de Teoría de la Educación en la Universidad de Valencia; miembro del equipo de investigación ACUVEG -Ambientalización curricular en la Universidad-, y de la ERI SOSTENIBILIDAD -Estructura de Recerca Interdisciplinar-; es coordinadora en la Universidad de Valencia del Programa Inter-Universitario de Doctorado de Educación Ambiental, realizado con el patrocinio del Ministerio de Medio Ambiente.

José Antonio Caride Gómez. Catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Director del Grupo de Investigación *Pedagogía Social y Educación Ambiental* (SEPA), es autor de más de 300 publicaciones en libros y revistas especializadas, en varios idiomas y países. Profesor visitante de distintas Universidades europeas y latinoamericanas, desde 2002 preside la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social* (SIPS), vinculando su trabajo científico al desarrollo teórico y metodológico de la Educación Social en diversos ámbitos y contextos sociales.

Cristina Carrasco. Profesora Titular de Teoría Económica de la Universidad de Barcelona. Es miembro de la Comisión coordinadora del Máster Interuniversitario: *Mujeres, género y ciudadanía* y forma parte del equipo de redacción de las revistas: *Feminist Economics* y de la *Revista de Economía Crítica*. Sus temas de investigación son: el trabajo de las mujeres, la economía feminista e indicadores y estadísticas no androcéntricas. Entre sus últimas publicaciones se encuentran, La contribució de les dones a l'economia familiar en *Nota d'Economia*, nº91, 2008; Les coüts invisibles des soins et du travail des femmes, *Nouvelles Questions Feministes*, 26 (2), 2007 y Compte satèl.lit de la producció domèstica (CSPD) de les llars de Catalunya, ICD, 2007.

Antonio Elizalde. Sociólogo; Rector Emérito de la Universidad Bolivariana de Santiago de Chile; integrante del directorio del Programa Chile Sustentable; Director de *POLIS*, Revista Internacional de Ciencias Sociales. Profesor invitado en diversos programas de postgrado e integrante de comités editoriales de más de una decena de revistas de universidades de América Latina y España. Ha escrito extensamente en revistas españolas y latinoamericanas sobre temas de desarrollo, medio ambiente, pobreza, ética y epistemología. Junto con Manfred Max-Neef, ha desarrollado una innovadora teoría sobre las necesidades humanas y sus satisfactores, que ha servido de guía a múltiples estudios posteriores.

Daniel Gil Pérez. Catedrático de Didáctica de las Ciencias. Ha codirigido 19 Tesis Doctorales sobre aspectos clave de la didáctica de las ciencias: resolución de problemas, trabajos prácticos, preconcepciones de los alumnos, evaluación, concepciones acerca de la naturaleza de la ciencia y de la tecnología, atención de la educación científica a la situación del mundo y educación por la sostenibilidad. En la actualidad codirige otras cinco tesis. Ha publicado artículos en revistas como: *Enseñanza de las Ciencias*, *International Journal of Science Education*, *Science Education*, *Studies in Science Education*, *Environmental Education Research*, etc., así como numerosos libros. Actualmente centra su actividad investigadora, docente y ciudadana en la *Educación para la sostenibilidad* (ver currículum completo en www.uv.es/gil/).

Walter Leal Filho. Biólogo, *Doctor of Science* en tecnología medio-ambiental, y *Doctor Honorario* (DL) en información medioambiental. Es el Director del Research and Transfer Centre Applications of Life Sciences de la Hamburg University of Applied Sciences, donde es responsable de varios de proyectos europeos. Es autor, co-autor o editor de más de 50 libros sobre educación ambiental, organización ambiental, tecnología, innovación y cambio climático. Ha publicado más de 120 artículos científicos. Es editor de las revistas *International Journal of Climate Change Strategy and Management* (IJCCSM) y *International Journal of Sustainability in Higher Education* (IJSHE), y de la serie *Environmental Education, Communication and Sustainability* distinguida con varios premios. Es el creador de *Climate 2008*, la primera conferencia del mundo por Internet sobre temas medioambientales.

Federico Mayor Zaragoza. Doctor en Farmacia. Catedrático de Bioquímica. Ha sido Rector de la Universidad de Granada (1968-1972), Diputado del Parlamento Español (1977-1978), Ministro de Educación y Ciencia (1981-1982), Diputado español al Parlamento Europeo (1987) y, desde esa fecha hasta diciembre de 1999, Director General de la UNESCO. Miembro de una treintena de Academias de Ciencia y Asociaciones de todo el mundo. Doctor *Honoris Causa* por varias Universidades, poeta y escritor. En la actualidad es Presidente de la Fundación Cultura de Paz. Autor, entre otros, de los libros *Los nudos gordianos* (1999), *Un mundo nuevo* (2001), *La fuerza de la palabra* (2005) y *En pie de paz* (2008).

M^a Ángeles Murga Menoyo. Psicóloga y Pedagoga. Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en la UNED. Miembro de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible y del grupo de investigación consolidado EDUCAMDES. Desde 2003, dirige el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social en dicha Universidad. Ha coordinado y es coautora, entre otras, de las obras: *Escenarios de Innovación e Investigación educativa* (Universitas, 2009) y *Desarrollo local y Agenda 21. Una visión social y educativa* (Pearson, 2006).

María Novo. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Desde hace más de veinticinco años desarrolla su actividad docente e investigadora en el campo del medio ambiente, la educación ambiental y el desarrollo sostenible. Titular de la Cátedra UNESCO de

Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Directora del grupo de investigación consolidado EDUCAMDES y del Proyecto ECOARTE, para la integración Ciencia / Arte / Medio Ambiente. Además de numerosos artículos, ha publicado dieciséis libros sobre cuestiones ambientales, educativas y de desarrollo. Entre ellos, los últimos, *El desarrollo sostenible: su dimensión ambiental y educativa* (Pearson/Unesco, 2006) y *Mujer y Medio Ambiente: los caminos de la visibilidad* (Catarata, 2007).

Miguel A. Santos Rego. Catedrático de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela (Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social). Amplió estudios en las Universidades de Illinois y John Hopkins en los Estados Unidos de América. Fue Vicerrector de Profesorado y Director del ICE en la USC. Actualmente es miembro del Consejo Escolar de Galicia. Ha dirigido doce proyectos de investigación y publicado numerosos libros y artículos tanto en España como en otros países. Recientemente (2008) le ha sido concedido, junto a su grupo de investigación, el *Primer Premio Nacional a la Investigación Educativa*.

Francesco Tonucci. Investigador del Instituto de Ciencia y Tecnología de la Cognición del Centro Nacional de Investigación (C.N.R.) italiano, en Roma. Su actividad profesional se ha dirigido al estudio del pensamiento y del comportamiento infantil, en la familia, en la escuela, en la ciudad, etc. Es creador y responsable del proyecto internacional «La ciudad de los niños», que propone a los administradores cambios en las ciudades asumiendo a los niños como parámetro de sostenibilidad. Entre sus libros destacan *Con ojos de niño* (1987), *La soledad del niño* (1994) y *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad* (1996).

M.^a Àngels Ull Solís. Profesora Titular de Bioquímica y Biología Molecular en la Universitat de Valencia, con más de 30 años de experiencia docente. Ha sido decana de la Facultad de Ciencias Biológicas (1990-1993) y Delegada del Rector de su universidad para temas de Medio Ambiente de 1996 a 2002. Desde hace 7 años forma parte del Equipo de Investigación interdisciplinar sobre introducción de la sostenibilidad en los planes de estudio de la Universitat de Valencia.

Amparo Vilches. Doctora en Química, Máster en Didáctica de las Ciencias, Catedrática de Física y Química de Bachillerato y profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València. En la actualidad, su campo principal de investigación está centrado en los aspectos axiológicos del aprendizaje, las interacciones CTSA, y muy en particular, en la educación para la sostenibilidad. Sobre dichos temas, ha dirigido tesis doctorales, ha publicado libros y artículos en revistas como: *Enseñanza de las Ciencias*, *Science Education*, *Environmental Education Research*, etc.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

1. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación (Madrid)*, publicada por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y resecciones de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en este área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Resecciones.** Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

2. Presentación y envío de artículos

Manual de estilo: *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*. 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org).

Soporte y formato: se remitirá una copia del original impresa (en DIN-A4), con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete.

Datos, contenido, estructura y estilo del artículo: los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación:** en hoja aparte se indicarán necesariamente:
 - Datos del autor o autores: el nombre² y los dos apellidos de cada autor, con el/los grado/s académico/s más alto/s y la filiación institucional completa, esto es: nombre completo del centro y del departamento y/o institución subordinada a las que pertenezcan los autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.
 - Los autores están obligados a declarar, si este es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar, así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

⁽¹⁾ Los autores debe tener en cuenta que al publicar la Revista mayor proporción de investigaciones originales, el resto de los artículos (ensayos, informes y experiencias) pueden tener más demora en su publicación.

⁽²⁾ **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información véase www.accesowok.fecyt.es (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

- **Presentación del artículo:**

- Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales.
- El artículo ha de estar encabezado por:
 - El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, conteniendo entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus – www.eric.ed.gov.
 - Un **resumen en español**, que debe tener 300 palabras y, a continuación, la traducción de éste al inglés (**abstract**). El resumen y el **abstract** serán publicados tanto en la edición impresa como electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y **discusión o conclusiones**³.
 - Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesoro de ERIC).

- **Texto del artículo:**

- **Extensión:** en el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
- **Estructura:** en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
- **Nombres, símbolos y nomenclatura:** los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
- **Citas textuales:** las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
- **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías,** etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
- **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
- Al final del trabajo se incluirá una lista denominada «**Referencias bibliográficas**»; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA⁴ (en el Anexo IV de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

- El autor o autores deben adjuntar una **Carta de presentación y cesión de derechos**, donde harán constar:

- El título del artículo completo.
- Nombre/s del autor/es.
- Dirección del responsable de la correspondencia.
- Solicitud de evaluación del artículo.

⁽³⁾ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

⁽⁴⁾ Consultar en www.revistaeducacion.educacion.es o en www.apastyle.org.

- Justificación de la selección de la **Revista de Educación**.
 - Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
 - Declaración de que el manuscrito es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
 - Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; o c) Experiencias educativas (innovación).
 - Cesión de derechos (**copyright**) del artículo a la **Revista de Educación**.
 - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.
- **Envío de artículos:** debe hacerse por correo postal a la siguiente dirección:
Revista de Educación
 Instituto de Evaluación (ME)
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
 (28002 Madrid)

3. Proceso editorial

- **Recepción de artículos.** Se acusará su recibo, tras lo que la Secretaría de la Revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- **Sistema de revisión por pares (per review).** Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría del Consejo Editorial. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo I) en el sitio web de la Revista. En el caso de juicios dispares entre los dos evaluadores, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. El trabajo revisado que se considere puede ser publicado condicionado a la inclusión de modificaciones, deberá ser corregido y devuelto por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes, tanto si se solicitan correcciones menores como mayores. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas.
- **Criterios de selección de revisores.** La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- **Criterios de política editorial.** Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; b) Actualidad y novedad; c) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) Significación: para el avance del conocimiento científico; e) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- **Proceso de publicación.** Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Asimismo será informado de la llegada de las primeras pruebas de imprenta para facilitar su revisión dentro del plazo establecido por la Revista.
- **Permiso para reproducir material publicado.** El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita al Editor antes de la publicación de dicho material.

- **Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.** Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: *Revista de Educación (Madrid)*, número de la revista, página/s y año de publicación.

4. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.
- Se adjuntará al artículo una *Hoja de Identificación y Cesión de Derechos* (facilitada por la revista) firmada por todos los autores. La *Revista de Educación* se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

Anexo I. – PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Anexo II. – LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Anexo III. – CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Anexo IV. – EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.educacion.es)

Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Normas para la presentación de Recensiones

- I. Con relación a la obra reseñada:
 - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
 - Relevancia del tema objeto de la obra.
 - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
 - Actualidad (año de publicación).
 - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:
 - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
 - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
 - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
 - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: redaccion.revista@educacion.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación (Madrid)* le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

I. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación (Madrid), edited by the Spanish Ministry of Education, Social Science and Sport, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación (Madrid)*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following¹⁾: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

2. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducacion.educacion.es or www.apastyle.org).

Medium and Format: Provide 1 copy of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as a text processor) and a file copy stored on a CD-Rom o diskette.

Data, content, structure and style of the paper: authors will take into account the following guidelines to achieve a greater efficacy in the editorial management of manuscripts:

- **Authorship data and, when appropriate, research funding data.** It should be specified on a separate sheet of paper:
 - Personal and professional details: author or authors forename²⁾ and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.
 - If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

⁽¹⁾ Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.

⁽²⁾ **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consists of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- **Style of presentation:**
 - Any reference to the author(s) will be omitted from the paper.
 - The paper should be headed by:
 - The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English. Include 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: www.eric.es.gov/thesaurus.
 - An **abstract in Spanish**, which must contain 300 words, followed by the its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**³³.
 - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish** and **English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.
- **Text:**
 - **Length:** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
 - **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
 - **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
 - **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...); they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
 - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
 - At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria⁴⁴ (a summary of these criteria is provided in Annex IV). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.
- The author or authors should submit a **Presentation and transmission of author's rights letter** where they should include the following data:
 - Full title of the paper.

⁽³⁾ **The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).**

⁽⁴⁾ Further information in www.revistaeducacion.educacion.es or in www.apastyle.org.

- Author(s)' name(s).
- Full postal address of the author responsible for correspondence.
- Request for the review of the paper.
- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Declaration of authorship: In the case of those papers carried out by more than one author, all of them should certify that the signatories to it have all directly contributed to the intellectual content of the paper, that they are responsible for it, they approve of it and agree for their name to appear as one of the main authors.
- Declaration that the paper is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

- **Sending of papers:**

They should be sent by normal post to the following address:

Revista de Educación (Madrid)
 Instituto de Evaluación (ME)
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
 (28002 Madrid)
 SPAIN

3. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is done according to the double-mask method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex I) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).

- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, s/he will be informed about the carrying out of the first proofs/ galley proofs so as to facilitate its revision within the deadline established by the Journal.
- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the editor will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

4. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.
- Authors will enclosed an *Identification and Transmission of Rights Sheet* (provided by the Journal) signed by all authors. *Revista de Educación* reserves the right to make any change or introduce modifications in the application of these norms, which will be reported at the proper time. Originals will not be returned.

Annex I – ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es)

Annex II – CHECK LIST FOR AUTHORS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es)

Annex III – PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es)

Annex IV – BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.educacion.es)

Revista de Educación (Madrid) thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.

Norms and Criteria for Submitting Reviews

- I. With regard to the work reviewed:
 - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
 - Relevance of the work's subject.
 - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
 - Topicality (year in which it was published).
 - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:
 - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
 - It cannot exceed 700 words.
 - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
 - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address redaccion.revista@educacion.es. The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación (Madrid)*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Educación para el desarrollo sostenible Education for sustainable development

FEDERICO MAYOR ZARAGOZA. **La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado.**

ANTONIO ELIZALDE. **¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? La cuestión de los límites y las necesidades humanas.**

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ. **Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio.**

AMPARO VILCHES Y DANIEL GIL. **Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y «podemos» hacer frente.**

MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO. **Migraciones, sostenibilidad y educación.**

FRANCESCO TONUCCI. **Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños.**

CRISTINA CARRASCO. **Mujeres, sostenibilidad y deuda social.**

MARÍA NOVO. **La Educación Ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible.**

PILAR AZNAR MINGUET Y M^a ÁNGELES ULL SOLÍS. **La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad.**

M^a ÁNGELES MURGA-MENOYO. **La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible.**

WALTER LEAL FILHO. **La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.educacion.es