



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

La Laguna 11 al 14 Noviembre 2018

Universidad de La Laguna

Una pedagogía ética para un desarrollo sostenible

Isabel Carrillo Flores, Coord.

Universidad de Vic

Enric Prats Gil

Universidad de Barcelona

Míriam Prieto Egido

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Esta ponencia pretende poner de relieve las intenciones para la educación y el desarrollo recogidas por las Naciones Unidas en la Agenda 2030 y, al mismo tiempo, interpelar a la teoría de la educación respecto a su protagonismo en dicha agenda. Para ello hemos estructurado un discurso en tres apartados. En el primero evidenciamos cómo la educación ha ido vinculándose con el desarrollo y ocupando un lugar en las agendas políticas. Nos centramos en la educación adjetivada en los ODS, y nos interrogamos acerca de su Objetivo 4 que propone una educación de calidad, inclusiva y equitativa para contribuir a poner fin a “la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad”. En el segundo apartado analizamos, en nuestra realidad, como las universidades adoptan la responsabilidad de incorporar los contenidos y finalidades de los ODS –en particular el Objetivo 4– en los procesos de investigación, innovación y formación. En el último apartado, abrimos la reflexión al

papel de la teoría de la educación en relación con los ODS. Atendiendo a la necesidad de superar la separación de la pedagogía con la vida y deshacer el hermetismo y aislamiento disciplinar, hemos indagado en ámbitos de conocimiento diversos, no siempre conexos de forma evidente con la educación, para proyectar una pedagogía ética que puede ofrecer algunas respuestas educativas a los retos que plantean los ODS.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible; Educación; Universidad; Pedagogía Ética, Transdisciplinariedad.

1. La educación en la proyección de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

En el transcurrir del siglo XX, la educación fue formando parte, con mayor intensidad, de las agendas políticas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de los Estados, de otras organizaciones de diversa tipología y titularidad, y de movimientos sociales plurales. Ello fue posible gracias a cambios experimentados en diferentes países que avanzaron en la construcción de sociedades más democráticas, más conscientes de la dignidad de todas las personas y de la necesidad de crear las condiciones de desarrollo desde la vivencia de los proclamados Derechos Humanos de 1948. Tras la vivencia devastadora de dos guerras mundiales, los discursos expresaban la necesidad de emprender cambios para que el horror y la destrucción que se habían vivido no volvieran a repetirse, y fuera posible el progreso de la humanidad hacia un mundo más pacífico y justo.

Algunos mensajes se centraban específicamente en la educación, indicando que podía ser catalizadora del desarrollo económico, y que su democratización contribuiría a mejorar la vida de las personas. Para ello, la educación ya no podía quedar reducida a la concepción de la escolarización y debía pasar a ser significada como un proceso a lo largo de la vida que no pusiera límites respecto a dónde, cuándo o en qué edad se producía. El interés por la educación no formal y la educación informal, en una concepción de comunidades educadoras, iba configurándose. De igual forma, la necesidad de contribuir al desarrollo personal y de las sociedades, en una perspectiva más humanista, demandaba aprender a ser, reconociendo así el derecho de cada persona a realizarse plenamente, como persona con identidad propia y colectiva (Faure, 1972).

Sin negar los esfuerzos realizados, el balance en los albores del cambio de milenio mostraba la continuidad de la brecha entre discursos y prácticas. Los avances en los principios de valor de la libertad, la igualdad y la solidaridad en torno a los cuales se

habían ido articulando las diferentes generaciones de derechos humanos¹, mostraban desigualdades a escala mundial. Sur y Norte se mantenían separados geográficamente, pero también se reconocía que en una misma realidad coexistían, como así lo puso de manifiesto en 1999 Federico Mayor Zaragoza. Como director de la UNESCO, había constatado la persistencia de problemas mundiales –nudos gordianos– que mostraban asimetrías en la aldea planetaria; dificultades para la conciliación del cuidado del medio ambiente y el desarrollo; fragilidad de la democracia participativa, y una paz constantemente amenazada. Para el autor, la solución estaba en “la solidaridad o, como proclamaba la Revolución Francesa, en la fraternidad. El sencillo principio de que todos somos hermanos y de que no es posible tolerar por más tiempo las injusticias flagrantes.” Insistía en la urgencia de crear respuestas dialogadas, fundamentadas en el conocimiento y en el buen hacer compartido, en la sabiduría como instrumento para las transformaciones justas, sin olvidar que “no hay paz duradera sin desarrollo. No hay desarrollo sin paz. No hay democracia estable sin paz y desarrollo” (Mayor Zaragoza, 1999, 187-188).

1.1. La educación como indicador de desarrollo

Con la vista puesta en el nuevo milenio, la década de los noventa es momento de balances y proyecciones políticas y pedagógicas, y los organismos internacionales no se quedan al margen. Es en 1990 cuando el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publica el primer informe *Human Development Report 1990*, que plantea el valor de la educación para el desarrollo. El informe define el desarrollo humano como un proceso que amplía las oportunidades de mujeres y de hombres, y reconoce que la verdadera riqueza de un país está en las personas. Se introduce el Índice de Desarrollo Humano (IDH), que considera las relaciones entre desarrollo social y desarrollo económico combinando cuatro indicadores que inciden en tres dimensiones fundamentales para la vida: *esperanza de vida al nacer* –dimensión de salud–; *promedio de años de instrucción y años de instrucción esperados* –dimensión de la educación–; *ingreso nacional bruto per cápita* –estándares de vida–. Los informes anuales del

¹ De interés Pérez Luño (2006), que ha profundizado en el carácter dialéctico, dinámico e inacabado de los Derechos Humanos. Afirma el autor que toda sociedad democrática debe mostrarse siempre sensible y abierta a la aparición de nuevas necesidades, que fundamenten nuevas generaciones de derechos.

PNUD permiten observar el impacto de la educación en los otros indicadores, al mismo tiempo que éstos la permean limitando o no su vivencia como derecho humano.

En este ambiente de reconocimiento de la importancia de la educación para el desarrollo, el Foro Mundial de la Educación (Dakar, abril del 2000) le otorga un papel de centralidad en las agendas políticas. Fueron 164 gobiernos los que acordaron *La educación para Todos* (EPT), concretada en 6 objetivos: 1. Atención y educación de la primera infancia; 2. Enseñanza primaria universal; 3. Competencias de jóvenes y adultos; 4. Alfabetización de los adultos; 5. Igualdad de género; 6. Calidad de la educación. El compromiso con la EPT instaba a promover el desarrollo de la educación para que pudiera contribuir al desarrollo de las sociedades.

El informe *EPT 2000-2015: Logros y Desafíos* (UNESCO, 2015a) constató que los objetivos sólo se habían alcanzado parcialmente. Si bien se impulsaron planes nacionales de educación, éstos se centraron más en velar que todas las niñas y los niños asistieran a la escuela –meta tampoco alcanzada–, olvidando políticas educativas integrales que situaran en el centro el derecho a la educación. Como derecho humano la educación es resultado de una construcción histórica, de un progreso al que ya no es posible renunciar, por lo que no puede ser negada. Para lograr el desarrollo pleno de la educación deberán darse las condiciones de “igualdad en los derechos sociales, que garantizan la reducción de las desigualdades económicas y sociales”; igualdad que precisa de procesos de concienciación y denuncia porque “cada progreso de la igualdad ha nacido siempre al desvelar una violación de la persona que se ha convertido en intolerable” (Ferrajoli, 2008, 43-52).

En septiembre del mismo año 2000, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Resolución 55/2 referente a la Declaración del Milenio, comprometiendo a los 189 países firmantes a una alianza mundial para reducir los niveles de extrema pobreza. Con tal fin se establecieron los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), con fecha máxima de 2015, que hacían referencia a problemas mundiales que existía el peligro de naturalizarse y convertirse en rasgos endémicos de algunos países y grupos.

De los ocho objetivos priorizados², el segundo se centraba en la educación, en concreto en lograr la enseñanza primaria universal, una finalidad demasiado restringida y poco atrevida por diversos motivos.

Por un lado, porque la meta de la enseñanza primaria universal continúa manteniendo las desigualdades y niega la equidad. El objetivo era acorde con lo dispuesto en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos³ que establece que “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria [...]”. El artículo acota la gratuidad y obligatoriedad a la etapa “elemental”, no existiendo consenso entre países de cuántos años de formación deben constituir esta etapa. Además, establece que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”, pero cabe preguntarse cómo va a lograrse el pleno desarrollo si no se garantiza la democratización, la educación universal permanente y sin restricciones.

Por otro lado, la educación no está desligada del logro de los restantes objetivos, dado que se relacionan entre sí y no pueden observarse de forma aislada unos de otros. La educación “es el objetivo de los objetivos [...] el mejor método para luchar contra la pobreza en el mundo y poner las bases para que se puedan cumplir los demás objetivos”, afirmaba Kishore Singh, en calidad de relator especial del Derecho a la Educación de la ONU. Aunque crítico con las promesas no cumplidas, reconocía que los ODM habían contribuido a “la conciencia de la existencia del derecho a la educación” y a “un consenso internacional de su importancia” (García de la Riva, 2014).

El Informe 2015 de balance de los ODM pretendió enviar un mensaje optimista en cuanto a los logros alcanzados –tasa mayor de matrícula, aumento de la alfabetización, reducción del absentismo, reducción de la brecha educativa entre mujeres y hombres, ...–, pero no podía ocultar la persistencia de desigualdades y de progresos desiguales. Los datos facilitados deben contrastarse con la letra pequeña relativa a las fuentes de los datos y a los instrumentos y las cuestiones objeto de indagación; a la veracidad de los censos de población escolar, en cuanto a si son completos o no, y al seguimiento del

² Pueden consultarse en <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

³ Puede consultarse en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

absentismo y del abandono escolar. El derecho a la educación no admite mensajes difusos, ni monopolios del conocimiento, ni circuitos diferenciados, porque la educación es un bien público imprescindible para el desarrollo, el bienestar sin exclusiones y la sostenibilidad de la vida.

1.2. La educación adjetivada en la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los propósitos del milenio que habían pregonado la EPT y los ODM se quedaron cortos de miras o, más bien, de verdaderas acciones de cambio. La educación no podía quedar limitada a la enseñanza primaria universal, pues aspirar sólo a la enseñanza universal conlleva continuar tolerando la reproducción de desigualdades a través de trayectorias formativas que imponen techos máximos para unas personas y techos sin límites para otras. Tampoco se puede obviar la exigencia de adoptar una visión holista que permita comprender cómo el derecho a la educación se niega en contextos de discriminación, de pobreza, de enfermedad, de precariedad, de peligro para la vida y, en general, de impedimento al desarrollo, es decir, en contextos de fragilidad y no logro de los demás derechos (Carrillo Flores, 2016b).

En este contexto de contradicciones, se acuerda la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que ya nace con dificultades. Alargar en el tiempo no va a ser suficiente, no sólo por la complejidad de los objetivos, sino por el hecho de tener que lograr las metas de la Agenda 2015 que se quedaron en el camino y, al mismo tiempo, alcanzar las nuevas. A pesar de las dificultades que se tengan que enfrentar, los ODS deberían tener la utilidad de revisar críticamente los postulados políticos y pedagógicos heredados; los que nuevos intereses económicos quieren imponer en el ámbito de la educación y el desarrollo; y los que se deberían promover en un enfoque de derechos humanos.

Los objetivos se han ampliado a 17, visibilizando otras problemáticas y ampliando los retos⁴. En conjunto, reconocen “la conexión entre personas y planeta” y señalan la urgencia del cuidado planetario, éticamente justo y sostenible del entorno natural, social y físico, pues ya no podemos resignarnos a sobrevivir en entornos asolados, ni acomodarnos al aislamiento del coexistir. Hay que movilizarse y despertar el deseo de aprender a crear vida y aprender a vivir en el más amplio y bello sentido.

⁴ Pueden consultarse en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

En este escenario, no es circunstancial que entre los ODS se incluya la educación, cuyos contenidos se revisan y se amplían para concebirla como base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible. La agenda de la educación 2030 “parte del hecho de que la educación impulsa el desarrollo transformando vidas”, y para lograrlo “la propia educación debe transformarse” (UNESCO, 2017a, 4). La educación formulada en el Objetivo 4 se adjetiva, incorpora en su lenguaje tendencias pedagógicas actuales y exigencias más economicistas, con interrogantes y contradicciones que ello pueda generar. Las finalidades ya no se restringen a logros cuantificables, sino que se aspira también a logros cualitativos. En su epígrafe titular la “calidad” –Educación de Calidad– es el lema que se destaca, acompañándose en su descripción de los conceptos de “equidad” e “inclusión”, y de expresiones como “aprendizaje durante toda la vida” para todas las personas.

La educación, tal y como se define en este objetivo, se enmarca en la *Declaración de Incheon*, adoptada en el Foro Mundial sobre la Educación en 2015. En la Declaración, se detallan las diez metas del objetivo cuarto para cumplir la Agenda 2030⁵. Son metas que establecen el desarrollo de la educación como condición necesaria para el desarrollo sostenible de nuestras sociedades (UNESCO, 2016).

Por una parte, son metas que indican la necesidad de contemplar los diferentes momentos de los procesos educativos: el momento de acceso a las diferentes etapas y centros educativos; las condiciones de escolarización que deberán atender la diversidad, velar por las características de los centros y los recursos, así como por la formación

⁵ De forma sintetizada las metas indicativas de aquí a 2030 son: 4.1. Educación primaria y secundaria universal que deberá ser gratuita, equitativa y de calidad y con resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. 4.2. Desarrollo en la primera infancia y educación preescolar universal y de calidad, así como acceso a servicios de atención y desarrollo, ofreciendo la preparación para la enseñanza primaria. 4.3. Acceso igualitario a la educación técnica/profesional y superior de mujeres y de hombres. 4.4. Competencias técnicas y profesionales adecuadas para el acceso de jóvenes y adultos a un trabajo decente y el emprendimiento. 4.5. Igualdad entre los sexos e inclusión, eliminando las disparidades de género y asegurando el acceso a la educación de las personas vulnerables. 4.6. Alfabetización universal de jóvenes y adultos, garantizando nociones elementales de aritmética. 4.7. Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial asegurando la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos para los derechos humanos, la igualdad, la cultura de la paz y la sostenibilidad. 4.8. Entornos de aprendizaje eficaces construyendo y adecuando instalaciones educativas considerando las necesidades de las personas y ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, no violentos e inclusivos. 4.9. Becas con el fin que estudiantes puedan acceder a la educación más allá de las etapas básicas. 4.10. Respecto a docentes y educadores, aumentar el número y mejorar la formación.

docente; y el momento de los resultados que no deberán conducir al fracaso, sino al aprendizaje óptimo sin exclusiones. Resulta significativa la reiteración de los términos "universal" (vinculado a acceso y gratuidad), "equidad" (relacionado con igualdad e igualitario que se vinculan con inclusión) y "calidad" (que hace referencia a todos los elementos a considerar en la educación). De forma específica, conviene señalar la referencia a la universalidad de la educación, pues se aprecian sesgos en su reconocimiento como derecho. La educación no debería tener ningún tipo de barreras, como es ejemplo la tendencia a sustituir la palabra "derecho" por "acceso"⁶; tampoco se debería limitar la gratuidad y obligatoriedad a unas etapas, aunque se hayan ampliado; así como proyectar la alfabetización limitándose a unos mínimos que pueden ser de baja intensidad; y tampoco mencionar la dotación de becas sin concretar con demasiada claridad a cargo de quién, ni en qué condiciones.

Por otra parte, las metas, al establecer los elementos que van a permitir el desarrollo de la educación, también hacen referencia, específicamente en la meta séptima, a la contribución de la educación al desarrollo sostenible y a la ciudadanía mundial. Estos planteamientos estaban presentes en el documento *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, donde Irina Bokova, como directora general de la UNESCO, afirma que "la educación ocupa un lugar central en nuestros esfuerzos por adaptarnos al cambio y transformar el mundo en el que vivimos" (UNESCO, 2015b, 3). El contenido del documento aborda el desafío del desarrollo sostenible a través de una visión humanista de la educación, siendo necesarias políticas al servicio de las personas y orientadas a la civilización de la Tierra como casa común de la humanidad (Morin, 1999).

1.3. *Hacia la concreción de la Agenda Educativa 2030*

La Agenda 2030 ha suscitado posicionamientos opuestos. Para unos grupos, se avanza en el reconocimiento del empobrecimiento y la persistencia de desigualdades, y en la necesidad de profundizar en otras políticas orientadas a la sostenibilidad como factor clave de desarrollo. Para otros grupos, estos discursos "oficialistas" obvian las metas no alcanzadas y están demasiado condicionados por los intereses de sectores económicos

⁶ Katarina Tomasevski, como relatora especial del Derecho a la Educación, ya denunció que estas variaciones lingüísticas tienen por objeto destacar que se debe financiar la educación, pero se niega explícitamente que deba hacerse con cargo a recursos públicos (Tomasevski, 2004).

que desoyen que las personas más pobres continúan siendo las más vulnerables y sufren en mayor medida el desamparo. Son las “víctimas colaterales” de sociedades capitalistas globalizadas que, en su situación de empobrecimiento, están marcadas “con el doble estigma de la irrelevancia y la falta de mérito” (Bauman, 2011, 17).

Si la educación es depositaria de confianza como articuladora de procesos formativos transformadores para un desarrollo sostenible, a través de la transformación de sí misma, no puede excluir de dichos procesos de cambio el enfoque de derechos humanos en sus finalidades, en sus contenidos y en sus prácticas. En esta perspectiva, concebir la educación como derecho va a significar reconocerla como derecho positivo y también como derecho natural. Los derechos naturales son “aquellos que tienen todos los seres humanos en cuanto seres humanos, es decir, independientemente de sus características personales o del lugar donde la casualidad les haya hecho nacer” (Estévez Araújo, 2013, 21). Como derecho, la educación es inherente a la persona, así como el conocimiento es bien público imprescindible para el desarrollo, la democracia y la justa construcción del bienestar de todos los seres humanos. Siendo esto cierto, la educación no puede ser negada, sino que en su condición de derecho debe garantizarse como tal, y no depender de los gobiernos y políticas de turno (Carrillo Flores, 2016a).

2. Las Universidades y los desafíos de investigación, innovación y formación en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La adopción de la Agenda 2030, concretada en los ODS, reta directamente a la función que deben adoptar las instituciones universitarias. También UNESCO, a quien Naciones Unidas ha asignado la coordinación de las actuaciones encaminadas al logro del Objetivo 4, otorga a las universidades un papel clave en la promoción y consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz en un contexto de justicia (UNESCO, 1995; 1998; 2009).

El hacer de las universidades en el marco de los ODS, articulado bajo la denominada *Responsabilidad Social Universitaria* (RSU) (Vallaey, 2014; Gaete Quezada, 2011), se justifica en base a dos de sus rasgos propios: 1) una comunidad que trasciende a los agentes directamente implicados en ella, dado que su hacer promueve el desarrollo a nivel global; 2) una institución con carácter propio, asentada sobre la *transmisión*, la *intelectualidad*, el *compromiso social* y la *vida universitaria* (Esteban Bara y Martínez, 2012). Es por estos dos rasgos característicos y diferenciadores por lo que las

universidades constituyen instituciones responsables, es decir, no se trata de que adquieran un compromiso voluntario, sino que de su vinculación con la comunidad extensa emana una obligación ética (Vallaey, 2014). Esta obligación, contenida tanto en su tarea de investigación y formación como en su *tercera misión* (García-Peñalvo, 2016; Naval y Ruíz-Corbella, 2012), alude a la producción y transmisión de conocimientos y valores que contribuyan a la mejora, es decir, al desarrollo sostenible y justo. Como recoge Alonso, cuatro son los desafíos que deberán ser asumidos por las instituciones de educación superior: de carácter formativo, de liderazgo en la creación de redes, de promoción de una cultura sostenible y de investigación e innovación (Alonso, 2018).

Por su misma naturaleza, la concreción de los ODS exige la adopción de un enfoque holístico, integrado y sistemático, tal como reza la misma declaración que los aprobó, en todos sus niveles de desarrollo, y especialmente en el terreno científico. Esto conlleva un planteamiento transdisciplinario (Hadorn et al., 2006; Wals, 2015), lo cual no está exento de profundas dificultades, a tenor de las rutinas de trabajo que arrastra la actividad académica, debido a la misma concepción del trabajo científico y su evaluación, y al orden de prioridades de los grupos de investigación, unas prioridades alejadas de intereses generales y demasiado centradas en el corto plazo de cumplir con las acreditaciones académicas de turno (Alonso, 2018). Las universidades se enfrenten al desafío de generar nuevas respuestas y transformar la realidad manteniendo, mediante el ejercicio de su autonomía, su idiosincrasia. En el ámbito de la educación superior, cabe plantearse la necesidad de orientar las actividades formativas hacia un “aprendizaje transformativo para una sostenibilidad socioecológica” (Wals, 2015, 14). Sin embargo, no debemos olvidar que todavía se dan porcentajes elevados de jóvenes sin una formación de este nivel, incluso en los países del Norte.

2.1. El desarrollo sostenible en las políticas universitarias

La contribución al desarrollo, así como el respeto de los derechos humanos y el medio ambiente, y la defensa de los principios de justicia, igualdad y no discriminación, son los valores mediante los cuales la CRUE se sitúa en la línea de trabajo de la Agenda 2030 (CRUE, 2015, art. 2.2). Entre sus líneas de actuación, se encuentra la coordinación de acciones en temas de política universitaria, entre las que podemos destacar, por su relación con los ODS:

- *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE)*, aprobada en el año 2000. Señala como objetivo la actuación sobre las bases subyacentes del subdesarrollo de otros países y la mejora social mediante la modificación de estructuras injustas (CRUE, 2000).
- *Código de Conducta de las Universidades en materia de cooperación al desarrollo*, aprobado en 2005 (CRUE, 2005), que tiene como fin prioritario la erradicación de la pobreza (art. 2) y el establecimiento de la equidad de género, la sostenibilidad medioambiental, la paz, la democracia y el respeto a los derechos humanos, como valores solidarios característicos de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (arts. 5, 6 y 7). El Código establece que la Cooperación al Desarrollo debe entenderse como una actividad integrada en las actividades propias de las universidades (art. 12). En la actualidad, muchas de las universidades que forman parte de la CRUE se han adherido al Código de Conducta, si bien aún queda un número significativo de universidades, especialmente privadas, por adherirse⁷.
- *Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD)*, creado en 2007 con los objetivos de mejorar la integración de la Cooperación Universitaria al Desarrollo en el sistema de Cooperación Española, el conocimiento de las acciones emprendidas por cada universidad y homologarlas bajo una tipología común, y el trabajo en red entre las universidades. Entre sus actividades, el OCUD organiza las “Jornadas OCUD” y los congresos “Educación y Cooperación al Desarrollo”, abiertos a toda la comunidad universitaria.
- *Comisión Sectorial Crue-Sostenibilidad*, creada en 2009 con el objetivo de recopilar la experiencia de las universidades en materia de gestión ambiental. Esta Comisión Sectorial ha llevado a cabo diversas declaraciones institucionales y recomendaciones⁸. De especial relevancia para el tema que nos ocupa son: 1) la declaración “Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el currículum”, aprobadas por la Asamblea General de CRUE en 2005 y revisadas en 2012, en las que se insta a una revisión integral de los currículos para la inclusión de los contenidos transversales básicos en sostenibilidad en todas las titulaciones, así como en los sistemas de evaluación de la calidad universitaria y en los procesos de evaluación del profesorado. Asimismo, se recomienda adoptar declaraciones de principios en materia de Educación para el Desarrollo Humano Sostenible, fomentar la investigación en Educación para la Sostenibilidad, capacitar al profesorado para la inclusión de contenidos sobre sostenibilidad en sus asignaturas, e incluir en las titulaciones itinerarios de especialización en sostenibilidad (CRUE, 2012); 2) el documento técnico “Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad”, aprobado en 2015 y que defiende que el ApS constituye una metodología idónea para la promoción de la sostenibilidad e insta a las universidades españolas a realizar declaraciones institucionales de apoyo a la realización de proyectos ApS, tanto en el marco de las actividades docentes del

⁷ La relación de universidades que se han adherido al Código de Conducta, así como las que no lo han hecho, puede consultarse en la página oficial del OCUD: http://ocud.idisc.es/es/pg2/pl21/estructuras-cud.htm?cat_21=97

⁸ La relación completa de declaraciones, recomendaciones y criterios técnicos puede consultarse en: <http://www.crue.org/SitePages/Documentos-Sostenibilidad.aspx>

profesorado como en las prácticas externas y los Trabajos de Fin de Grado y Fin de Máster.

- En las III Jornadas OCUD, celebradas en 2014, se inició un proceso de reflexión sobre la integración de los ODS y el papel de las universidades españolas en su promoción y logro. En dicho proceso se ha identificado la necesidad de revisar la estrategia ESCUDE aprobada en el año 2000 con el objetivo de elaborar una nueva estrategia que tome la Agenda 2030 como guía para la transformación de las políticas, las estructuras y las dinámicas universitarias, y que integre las diferentes políticas universitarias de responsabilidad social (sostenibilidad, cooperación al desarrollo, igualdad, etc.), así como los ODS en la gestión universitaria (compra ética y responsable, comercio justo, etc.) (CRUE, 2016).

2.2. *Investigación e innovación en el marco de los ODS*

El aporte singular y genuino del conocimiento científico permite atender las tres dimensiones que Wals atribuye a la sostenibilidad: 1) la geológica, biológica y climática, quizás la más beneficiada por las ayudas públicas y privadas a la investigación; 2) la relativa a las relaciones sociales entre humanos y de estos con el resto del mundo natural, algo que ha tenido un incipiente interés en términos financieros; y 3) la que remite a las estructuras sociales, los sistemas de creencias y los mecanismos institucionales que dan forma y sostienen las dos dimensiones anteriores, algo poco atendido por la investigación y que incide directamente en las finalidades de la educación básica.

La investigación sobre sostenibilidad vendría a ser como la “búsqueda de un tesoro de un objeto infinitamente ilusorio” (Jickling, 1992, citado por Wals, 2015, 7), un peligro que conecta con las tentaciones del neoliberalismo por su afán de conseguir eslóganes comerciales relacionados con lo verde y lo sostenible, contaminando a la investigación científica, sometida a los vaivenes de un mercado altamente competitivo. La invocación va en el sentido de que la educación superior sólo podrá reorientarse decididamente hacia la sostenibilidad cuando encuentre vías no convencionales acerca de la gestión, el liderazgo, la creación de conocimiento y la interfaz entre ciencia y sociedad (Wals, 2015, 28). En la misma línea, se pronuncia Tilbury, cuando sostiene que la sostenibilidad reta a los paradigmas, estructuras y prácticas dominantes en la educación superior (Tilbury, 2011).

En otras palabras, la sostenibilidad exige nuevas complicidades, pero también nuevas “ontologías y epistemologías” más acordes con lo que vienen reclamando muchos movimientos de base para conseguir una ciencia “sensible y responsable”. Bajo este

enfoque se podrán activar nuevas formas de aprendizaje social y transformativo, con una ciencia comprometida con la sociedad que la acoge, capaz de poner en marcha nuevas metodologías y redes de colaboración (Wals, 2015, 29).

Precisamente, la historia de la universidad y de las instituciones superiores de investigación y formación ilustra el papel que han ejercido en los cambios de paradigmas dominantes y en la evolución del conocimiento científico, lo que también las hace responsables de la crisis de sostenibilidad que padecemos, al tiempo que les reserva un protagonismo relevante para revertir la situación y encarar el reto que se les plantea en los tiempos actuales (Tilbury, 2011). Esta paradoja sitúa a la universidad como cómplice del problema y parte de la solución. Así, Wals informa de un giro importante que se corrobora con la presencia creciente de temas vinculados al Desarrollo Sostenible en congresos y encuentros científicos de los últimos años.

También en el terreno de la innovación en desarrollo sostenible, Wals dibuja, para el ámbito educativo, un esquema con cuatro clusters: “IT”, referido a un conjunto de enfoques de carácter teórico y aplicado; “I”, de carácter subjetivo, que incide en el desarrollo individual necesario para devenir un sujeto activo en términos de desarrollo sostenible; “WE”, de carácter intersubjetivo, que focaliza en competencias colaborativas para trabajar en entornos interdisciplinarios, y un cuarto bloque, en el cruce de fronteras que se produce en la intercalación de los otros tres, y que conduce a innovaciones situadas en contextos locales específicos (Wals, 2015, 25). Se orientan, estos clusters, a una innovación que no se limita a lo tecnológico, sino que incide de manera notable en la innovación social, “proponiendo nuevos enfoques, nuevas actitudes, nuevas formas de organización de las respuestas sociales ante los problemas y desafíos del presente” (Alonso, 2018, 18). De nuevo, una apelación directa al papel del sistema educativo formal.

En este sentido, la Agenda 2030 remarca que, aun siendo imprescindible la implicación de las administraciones públicas, la responsabilidad de su implementación alcanza a otros agentes sociales, en distintos niveles de participación (Alonso, 2018). Asimismo, pone en evidencia el papel destacado que reserva a la investigación y la innovación, que estando poco desarrollado en los ODS sí que los permea de manera transversal. En concreto, el objetivo 9 remarca la necesidad de incrementar el número de personas que trabajen en investigación e innovación, algo que se va repitiendo en todos los objetivos particulares. Lo importante, para Alonso, es el “espíritu” que impregna la declaración,

que permite transitar hacia modelos “incluyentes y sostenibles”. Sin embargo, se percibe un escaso desarrollo de este principio inspirador, que cabe achacar, según Alonso, a las lagunas epistemológicas y metodológicas que todavía existen en la ciencia para acometer ese encargo “incluyente y sostenible”. En otras palabras, si bien la Agenda señala lo que hay que cambiar, no indica cómo hay que hacerlo, algo donde la academia tendrá que demostrar su capacidad de ajuste a las exigencias de los tiempos.

Después de casi tres años de su aprobación, la Agenda 2030 no ha recibido un tratamiento adecuado en la planificación científica española. El Plan Estatal I+D+i 2017-2020, como herramienta fundamental de la Estrategia Española y de la Estrategia Europea 2020, fue sometido a debate público en julio de 2017. La Red Española de Estudios del Desarrollo presentó un conjunto de recomendaciones al respecto (REEDES, 2018):

1. Mencionar explícitamente la Agenda 2030 y los ODS en el Plan Estatal, ya que no aparecían en el borrador inicial, y que finalmente han quedado recogidos en el texto aprobado.
2. Incluir líneas concretas relacionadas con los ODS, algo que no fue recogido en el texto final.
3. Añadir los Estudios de Desarrollo como estrategia inter y multidisciplinaria, que tampoco ha figurado en el Plan aprobado.
4. Incorporar agentes sociales, especialmente fundaciones, asociaciones sin ánimo de lucro y ONG, como receptores de ayudas financieras, una recomendación no recogida, aunque sí que se hace referencia explícita a las empresas, como indica REEDES.
5. Facilitar la internacionalización de la investigación para favorecer la participación de investigadores de países de renta media y baja en los proyectos financiados por España, que tampoco ha sido recogido en el texto final aprobado por el Consejo de Ministros de 2017.

Aunque las críticas indicadas lo son a escala global, podemos observar cómo la educación es sistemáticamente desatendida tanto en las líneas de trabajo oficial como en el posicionamiento alternativo de entidades comprometidas con la transformación social. Duele profundamente detectar que, a pesar de que la educación es uno de los 17 ODS, los planes ministeriales no dedican más que alguna referencia genérica al tema, desaprovechando la ocasión de incidir plenamente en este terreno.

Recordemos que el objetivo 4 (UNESCO, 2017b), que encomienda a los gobiernos estar atentos a cuestiones de inclusión y equidad en educación, también traslada a la misma educación una responsabilidad transversal, por cuanto del nivel de formación-educación de la ciudadanía va a depender el éxito de los objetivos de la Agenda. Esa aspiración queda cercenada limpiamente cuando revisamos los documentos de monitoreo que se

han ido sucediendo. En particular, el seguimiento cuantitativo de los parámetros en los que se concreta el objetivo esconde o anula un monitoreo cualitativo que podría ir más en consonancia con esa otra mirada que exige la sostenibilidad. Lo mismo ocurre con documentos de seguimiento del Banco Mundial, donde se percibe un sesgo inapropiado, una igualación “por arriba”, que desprecia o arrincona planteamientos más equilibrados y atentos a la igualdad de oportunidades, a la redistribución de riquezas y a un cambio de paradigma que piense la educación como algo más que una fábrica de productores altamente cualificados en clave instrumental (World Bank, 2018).

La misma deriva toma la UNESCO, alineándose con los enfoques del Banco Mundial, cuando limita el papel de la investigación en educación al “control del gasto”, entendido como rendición de cuentas, una función poco ambiciosa que no concuerda con la voluntad holística planteada en los documentos fundacionales de la Agenda 2030. Quizás, la razón habrá que buscarla también en las dificultades ontológicas, epistemológicas y metodológicas que plantea el reto del desarrollo sostenible, algo que hace relevante el rol de la universidad.

2.3. La formación en sostenibilidad de profesionales de la educación

Una de las líneas de acción de las políticas universitarias españolas ha sido la inclusión de contenidos básicos en materia de sostenibilidad en las titulaciones. Desde la perspectiva de la educación, el análisis del estado de esta recomendación adquiere una perspectiva doble: la incorporación de la Educación para el Desarrollo Sostenible en las titulaciones referidas a la cooperación y el desarrollo; y la incorporación del desarrollo sostenible en las titulaciones dirigidas a la formación de profesionales de la educación.

El logro de los ODS requiere profesionales que desde sus diversos ámbitos de intervención sean capaces de concienciar a las generaciones venideras sobre su importancia. Sin embargo, la revisión de las competencias y los planes de estudio de las titulaciones de posgrado impartidas en las universidades españolas en materia de desarrollo sostenible y cooperación⁹, revela la ausencia, como tendencia general, de la Educación para el Desarrollo Sostenible, tanto en las competencias como en los planes

⁹ La formación específica en materia de sostenibilidad se ha desarrollado fundamentalmente a través de titulaciones de posgrado. El análisis realizado se ha limitado a los posgrados oficiales vinculados con el desarrollo sostenible y la cooperación reconocidos por el Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo de la CRUE. La relación completa de los posgrados oficiales analizados, que incluye un total de 201 titulaciones, puede consultarse en: <http://www.ocud.es/es/formacion/postgrados.htm>

de estudio. Ésta no aparece referida como tal en los másteres sobre educación (se habla de educación para la paz, educación para la ciudadanía, etc.), con excepción de las titulaciones sobre Educación para el Desarrollo o de aquéllas que, no siendo específicas de esta temática, incluyen itinerarios formativos sobre la misma. Si bien son muy minoritarias, existen algunas excepciones: las titulaciones sobre estudios de género, sobre Derechos Humanos y sobre cooperación al desarrollo incluyen, en algunos casos, asignaturas sobre educación (educación para la igualdad, educación para la paz, etc.), aunque son una excepción aquéllas que incluyen asignaturas sobre Educación para el Desarrollo Sostenible.

La educación tiene una responsabilidad transversal en el logro de los ODS, lo que hace necesaria la formación del profesorado. La sostenibilidad goza de cierta presencia en los grados de Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil¹⁰, lo que se debe fundamentalmente al hecho de que son profesiones reguladas. En el Grado de Maestro en Educación Infantil, el desarrollo sostenible se incluye como competencia de las materias del módulo de formación básica y del módulo didáctico y disciplinar (ORDEN ECI/3854/2007). Para el de Maestro en Educación Primaria, el desarrollo sostenible se reconoce como una competencia general de la titulación (ORDEN ECI/3857/2007). La casuística aumenta, sin embargo, si consideramos la entidad que las universidades otorgan a estas competencias, que unas consideran como generales de la titulación, mientras otras lo hacen como específicas. También varían las formas en la que se concibe la sostenibilidad, que se reflejan en las asignaturas mediante las cuales se desarrollan las competencias, pudiendo identificar tres grupos:

- 1) Las universidades que entienden la sostenibilidad en sentido restringido, asociándola sólo a las asignaturas que de forma específica desarrollan los módulos genéricos *Sociedad, familia y escuela*, y didáctico y disciplinar *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales*, tal y como se señala en la normativa.
- 2) Las universidades que entienden la sostenibilidad en sentido amplio, y que incluyen las competencias en asignaturas relativas a otros módulos, tanto de formación básica como didáctica y disciplinar.
- 3) Las universidades que a los mínimos establecidos por el Ministerio de Educación añaden ya sea competencias relacionadas con la sostenibilidad, tanto generales como transversales, ya sea asignaturas específicas (Educación para la salud y el consumo,

¹⁰ Para la redacción de esta ponencia se han revisado las competencias y los planes de estudio de las 55 universidades españolas que imparten dichos grados, de las cuales 40 son públicas y el resto privadas (no se han contemplado en el análisis los centros adscritos, ya que éstos siguen los planes de estudio de las universidades a las que se adscriben).

educación científica y ambiental, educación ambiental, etc.), la mayoría de ellas optativas.

En lo que respecta al Grado de Educación Social¹¹, si bien la mayoría de las universidades no recogen la cooperación al desarrollo o la sostenibilidad en las competencias del grado, sí son mayoría las que incluyen en dichos estudios una asignatura específica sobre educación para el desarrollo, aunque suele ser optativa.

Finalmente, en el Grado de Pedagogía¹² la educación para el desarrollo sostenible se aborda, en los casos en los que se hace (aproximadamente la mitad de las universidades que imparten la titulación), principalmente a través de asignaturas específicas, no apareciendo recogida en las competencias. En los casos en los que se imparte una asignatura específica, encontramos tres grupos: las que la incluyen como asignatura obligatoria; las que la imparten como asignatura optativa y, finalmente, las que incluyen asignaturas sobre educación o pedagogía ambiental, limitándose los contenidos a la dimensión ambiental de la sostenibilidad.

En suma, existe aún un largo camino por recorrer en lo que atañe a la inclusión de la sostenibilidad en los currículos de las titulaciones universitarias, tal y como ha recomendado la CRUE. A pesar de esta ausencia, la sostenibilidad goza de mayor reconocimiento en las titulaciones sobre educación, que la educación para el desarrollo sostenible en las titulaciones sobre cooperación y desarrollo.

3. Principios articuladores de una pedagogía ética para un desarrollo sostenible

Sin desdeñar los aportes de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, también se aprecian limitaciones en dos esferas: en la definición no siempre precisa o de poco alcance de la globalidad de los objetivos; y en los cambios necesarios para alcanzar una educación de calidad cuando aún no ha sido posible la educación primaria universal. Junto a las limitaciones cabe mencionar obstáculos, entre los que destacan: una

¹¹ El análisis está basado en la revisión de las competencias y los planes de estudio de las 33 universidades españolas que imparten el Grado de Educación Social, de las cuales 6 son privadas y el resto públicas (no se han contemplado en el análisis los centros adscritos, ya que éstos siguen los planes de estudio de las universidades a las que se adscriben, salvo en los casos de la Universidad de Alcalá de Henares y la Universidad de Oviedo, que sí se han incluido dado que la titulación se imparte sólo en los centros adscritos).

¹² El análisis está basado en la revisión de las competencias y los planes de estudio de las 21 universidades españolas que imparten el Grado de Educación Social, 2 de las cuales son privadas y el resto públicas (no se han contemplado en el análisis los centros adscritos, ya que éstos siguen los planes de estudio de las universidades a las que se adscriben).

focalización excesiva en políticas que pocos o lentos cambios proponen en el presente, dado que trasladan para tiempos futuros los retos más profundos de la educación; la sujeción a políticas del mercado que ensalzan el fortalecimiento de modelos económicos que se alejan de los derechos humanos y desatienden educaciones constructoras de paz y sostenibilidad justa; y el hecho de promover iniciativas que adolecen de ser parciales, fragmentadas y aisladas, es decir, carecen de un enfoque complejo que permita pensar, de manera transdisciplinaria y holista, otras educaciones para otros modelos de desarrollo. Limitaciones y obstáculos interfieren en cómo las universidades asumen la Agenda, pero no debe comportar eludir su responsabilidad.

Atendiendo a este universo complejo de las políticas, de la pedagogía y de la vida, nos surgen algunas preguntas respecto a la teoría de la educación: ¿qué conocimientos puede aportar para contribuir a la comprensión de un mundo globalizado y de sus problemáticas? y ¿qué tiene que decir y hacer respecto a la educación adjetivada en los ODS?

La propia teoría de la educación ha dado diferentes respuestas. Por una parte, ante los problemas de nuestras sociedades, se pueden “presentar las propuestas que nos han dejado los grandes teóricos de la educación, los de ayer y los de hoy”. Por otra parte, lo que se puede hacer es “centrarse en aquellos temas que necesitan solución y hacerlos transcurrir por diferentes planteamientos teóricos, ponerlos en boca de aquellos autores que tienen algo que decir”. Una y otra forma “han dejado excelentes resultados”, pero también se puede optar por caminos que no buscan “llevar la teoría a la práctica para alumbrarla y dejar claro lo que se debería hacer, sino poner a la teoría en aprietos con lo que realmente sucede en la práctica”. En esta perspectiva, la teoría de la educación busca “formar mentes intranquilas y hambreadas, personas que no estén dispuestas a que otros piensen por ellos, profesionales a los que cualquier vicisitud educativa no pille desprevenidos o desinteresados como el que oye llover”, docentes que saben que la educación “no siempre funciona según dicta la teoría”, pero “necesita de ella” para “ser pensada una y otra vez, sin descanso” (Martínez, et. al., 2016, 10-11).

Esta última forma de hacer no conformista, sino cuestionadora, reveladora y propositiva, nos ha motivado para ir más allá del propio conocimiento de teoría de la educación y de las líneas marcadas por las declaraciones internacionales y las normas legales. En esta orientación, queremos trazar una pedagogía ética que trascienda los límites que marcan las fronteras disciplinares, las formulaciones grandilocuentes y lo

políticamente correcto. Hemos indagado en otras áreas del saber para reunir a un grupo de mujeres y de hombres de procedencias y biografías personales y profesionales diversas, que reconocemos como voces autorizadas que pueden acompañar el pensar y el hacer de la educación en este nuevo milenio que ya avanza.

Las voces autorizadas aquí recogidas constituyen una propuesta pedagógica que, en su dimensión axiológica y teleológica, adopta como eje articular el enfoque dialéctico de los derechos humanos. Son voces que, desde espacios temporales y ámbitos disciplinares plurales, no siempre conexos a la educación, urgen a desentrañar las resistencias a las transformaciones justas, profundas y verdaderas, que desde nuestro propio ámbito de conocimiento pueden existir. Tenemos el convencimiento que la teoría de la educación debería abrirse a estas voces autorizadas, impregnarse de las mismas, asumiendo la responsabilidad social y ética que las caracteriza. Una responsabilidad que exige el compromiso político de quiénes no sólo debemos ocuparnos y preocuparnos por la ideación pedagógica, sino también por su vivencia, conciliando utopía y realidad.

La propuesta que realizamos nos pide romper con el hermetismo curricular que obstaculiza el poder interrogar el conocimiento construido, su solidez o debilidad, su suficiencia o sus sesgos; un hermetismo que al mismo tiempo puede generar aislamientos de la realidad reproduciendo la dicotomía entre los saberes teóricos y los saberes de la práctica. Dejarse permeable por la realidad es imprescindible para no separar el mundo de las ideas y el mundo de las vivencias, las apariencias de lo que realmente es, la punta del iceberg o la magnitud de su parte oculta. Pedagogía abierta a la vida y a la verdad, un “imperativo moral” que no se puede eludir, pues también tenemos el deber de desvelar y “averiguar la verdad sobre las cuestiones más importantes, y difundirla lo mejor que uno pueda, y siempre al auditorio más adecuado”, como así lo afirma Noam Chomsky. Ello es necesario para motivar el aprendizaje verdadero, que es aquel que “tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial” dado que esta opción “no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente” (Chomsky, 2001, 28-29).

Hemos dibujado una propuesta que nos acerca a pensamientos críticos que no buscan ser imitados, sino que más bien llaman a la concienciación y son inspiradores del saber para saber hacer, saber convivir y saber ser (Delors, 1996). No son las únicas voces posibles, sino que constituyen ejemplos para conformar una pedagogía ética para el desarrollo sostenible. Todas ellas agitan e interpelan las concepciones enraizadas e

inmovilistas y, simultáneamente, aportan saberes que invitan a reflexionar sobre las líneas temporales de la educación: la educación vivida cuyas herencias aún se sienten; la que se vive en el presente al vaivén de presiones opuestas; y la que puede imaginarse a contracorriente de fatalismos y paralizaciones.

Las voces se han agrupado bajo epígrafes que muestran los principios de una pedagogía ética que, en un enfoque de derechos humanos, orienta procesos educativos plurales para un desarrollo sostenible. Cada principio permite mostrar la singularidad de una voz autorizada, de un discurso en nombre propio, de su activismo focalizado en un centro de interés. Sin embargo, en nuestra propuesta cada voz singular entra en diálogo con las otras voces tejiendo, de esta forma, complicidades colectivas para educaciones de éticas planetarias. Con ello se quiere mostrar que el reto de la complejidad es posible y deseable, como así lo expresa Edgar Morin: “En efecto, existe complejidad cuando no se pueden separar los componentes diferentes que constituyen un todo (como el económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico) y cuando existe tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes.” No se trata, por tanto, de aislar la educación de su entorno separando las disciplinas, sino reconocer sus solidaridades; como tampoco se trata de “desunir los problemas”, sino “vincularlos e integrarlos” (Morin, 2002, 14-15).

Si bien los criterios de orden de los principios de la propuesta de pedagogía ética que realizamos pueden ser diversos, hemos optado por seguir una secuencia formativa que propone: 1) Mostrar la realidad para desvelarla y concienciarse (Salgado); 2) Preguntarse y revisar las nociones de ética y justicia (Cortina, Fraser); 3) Descubrir propuestas para conformar entornos y formas de vivir sostenibles (Pawlyn et. al, Shiva, Latouche, Ngozi; 4) Desarrollar la personalidad y el comportamiento moral (Sen, Hessel).

Educación desveladora, concienciación de los problemas del mundo

En el ámbito del fotoperiodismo, Sebastião Salgado¹³ se inscribe “en la gran tradición de reportaje de fondo”, de la militancia, del compromiso cuya vocación no es “correr

¹³ De interés, el documental *La sal de la tierra* de 2014, dirigido por Wim Wenders y Juliano Ribeiro Salgado, que no sólo narra la vida y trayectoria profesional del fotógrafo brasileño Sebastião Salgado, sino que es un homenaje a la vida y a la belleza del planeta que observamos a través de la sensibilidad de sus fotografías, pero también a través de sus palabras.

detrás de la actualidad inmediata”. En sus fotografías, en blanco y negro, no sólo subyace “el viejo debate sobre estética y política”, sino que muestran la realidad desde una mirada “capaz de resistirse a la banalización”, provocando empatía en quién las mira. “Salgado no busca nuestra compasión frente a la dureza, [...] Simplemente nos pide que veamos, que la constatemos y que seamos capaces de descubrir en ella la belleza” (Caujolle, 2006, sin paginar).

Las instantáneas fotográficas de Salgado sitúan a las personas en el centro a través de la captación de sus cuerpos, sus poses, sus miradas, sus actitudes, sus relaciones... No son anécdota, sino revelación de problemas del mundo que habitamos y vivimos. Son memoria, testimonio de la historia y voz del presente. Como ejemplos de sus proyectos destacamos:

- *Trabajadores*. Documenta la evanescente forma de vida de obreros de todo el mundo, “forzados de la tierra”, explotados que ya no interesan y “están desapareciendo, porque las modalidades del trabajo, en nombre de la rentabilidad, se transforma rápidamente” (Caujolle, 2006, sin paginar; Salgado, 2007a).
- *Éxodos*. Constituye un tributo a la emigración masiva provocada por problemas como las hambrunas, los desastres naturales, el deterioro medioambiental, la presión demográfica... Las fotografías informan de la dimensión global y compartida de las migraciones humanas, de los desplazamientos incesantes, de los silencios, de los abandonos, de personas que sólo han conocido lo peor del género humano, pero que muestran la capacidad para seguir adelante interpelando nuestra responsabilidad y compromiso para construir conjuntamente otras formas de vivir y de convivencia (Salgado, 2007b).
- *Génesis*. Es el resultado de un trabajo que muestra la mirada ideológicamente ecológica de Salgado, acercándonos a los orígenes del planeta, a entornos naturales y formas de vida preservadas y otras que están en peligro (Salgado, 2013).

Las fotografías, articuladas entre ellas, constituyen relatos de situaciones muy duras, de extrema precariedad, de dolor... Informan con un gran respeto y dignidad y, al mismo tiempo, invitan a otra forma de mirar más pausada, profunda y desveladora. De ahí su interés para una educación que no se aísla de los problemas del mundo, sino que quiere comprenderlos críticamente, interrogarse y despertar la necesidad de reflexionar para crear conciencia, para salir del ensimismamiento y posicionarse política y éticamente.

Educación de la razón cordial, aprender a sentir en sociedades indoloras

Adela Cortina ha mantenido, en su extensa obra, la constante de una ética mínima desde la que ha ido trazando éticas aplicadas que reconocen y respetan la igualdad humana; que ponen en relación “mínimos de justicia”, es decir, “valores éticos que una sociedad pluralista puede exigir en justicia”, con “propuestas de felicidad” plurales que son

expresión de “éticas de máximos” que no pueden exigirse, pero si “invitarse” (Cortina, 2010a, 26-27).

No queriendo limitar su pensamiento, la propia autora afirma que ha intentado “reconstruir las dimensiones esenciales de la ética” y ha procurado “ir bosquejando en los últimos tiempos una ética de la razón cordial o compasiva, ligada a las exigencias de justicia como su fuerza vital”. Lo justo, dice, “es lo socialmente exigible, aquello que se puede racionalmente universalizar, el corazón ético que late en la buena economía, la política, el derecho y la teología; una tarea que tiene siempre dos lados, dos caras de una misma moneda: la reflexión filosófica –la ética *filosófica*– y la moral de la vida cotidiana, en la que se expresa como *ética cívica*; como la ética de los ciudadanos de sociedades moralmente pluralistas” (Cortina, 2010b, 9 y 12).

De forma más concisa la autora delimita los principios de la *ethica cordis* que hacen referencia a la no instrumentalización de las personas; el reconocimiento de las capacidades de todos los seres humanos y su empoderamiento; la distribución equitativa de cargas y beneficios en base a la justicia distributiva; la necesaria participación dialógica de las personas en la toma de decisiones que les afectan, y la responsabilidad en el desarrollo sostenible (Cortina, 2007).

La educación no puede dar la espalda a los principios de una ética cordial favorecedora del desarrollo de sociedades con un alto nivel moral; sociedades cívicas y conformadoras de una ciudadanía cosmopolita, que reconocen la igual dignidad de todas las personas y hacen posible el buen funcionamiento de la vida compartida. Cortina nos propone recuperar la educación moral para la formación de “ciudadanos auténticos, verdaderos sujetos morales, dispuestos a obrar bien, a pensar bien y a compartir con otros acción y pensamiento”. Esto es lo que es justo, porque “más allá del derecho y el deber” descubrimos que “estamos *ligados* unos a otros de forma indisoluble y, por tanto, *ob-ligados*, aun sin sanciones externas, aun sin mandatos externos”, desde el sentir más profundo (Cortina, 2007, 253 y 263).

Educación en la justicia, más allá de las fronteras

La justicia es para Nancy Fraser una cuestión de escalas, término que la autora entiende según dos acepciones (Fraser, 2008). La primera, representada por la imagen de la balanza, refiere a la acción de sopesar y equilibrar, mediante un mismo aparato imparcial, consideraciones contrapuestas pero conmensurables sobre el qué de la

justicia, su sustancia. Al tradicional paradigma de la redistribución, que concibe la injusticia en términos socioeconómicos y reclama la reestructuración económica, Fraser añade el paradigma del reconocimiento. Las teorías del reconocimiento conciben la injusticia en términos culturales y reclaman la necesidad del reconocimiento y la valoración positiva para la justicia; sin embargo, frente a ellas, Fraser otorga al reconocimiento un carácter institucional, y no sólo relacional, concibiéndolo en términos de estatus (Fraser, 2006, 2000).

La justicia alude también al quién, al marco, segunda acepción del término escala empleada por Fraser y para cuya representación emplea la imagen del mapa. En un nuevo contexto de patrones culturales, económicos y políticos mundiales, de desafíos globales y de movimientos internacionales, el quién de la justicia tradicional, limitado a los estados nacionales, se torna insuficiente. Para abordar el qué y el quién de la justicia, e introduciendo con ello una tercera dimensión, el cómo, Fraser propone una consideración tridimensional, añadiendo a las dimensiones económica y social, contempladas en los paradigmas de la redistribución y el reconocimiento, la dimensión política, recogida en el paradigma de la representación. La injusticia es para las teorías de la representación la exclusión de participar en la comunidad a la que se pertenece mediante la delimitación de los miembros y no miembros. Esta tercera dimensión atañe no sólo al quién, sino con ella también al cómo de la justicia, ya que conlleva la democratización del proceso mismo por el que se establece el marco de la justicia (Fraser, 2008).

Una educación comprometida con el desarrollo y el perfeccionamiento del ser humano no puede dejar de lado la cuestión de la justicia o, como señala Fraser, las cuestiones de la justicia, esto es, la pluralidad de dimensiones implicadas en su definición y de agentes responsables de su realización. En el marco de una tradición que ha tenido como eje vertebrador el individuo y la autonomía, la propuesta de Fraser puede tomarse como una invitación a pensar la educación con tierra y rostro, es decir, pensar la acción educativa, sus fines y la noción de ser educado sobre la que se asientan, en contextos de injusticia económica, cultural y política. Esta invitación no constituye un mero ejercicio de pensamiento, sino un imperativo ético que atañe al qué, al quién y al cómo de la educación para la construcción de sociedades justas.

Educación para una ética científica y tecnológica para un desarrollo sostenible

El papel de la ciencia, la tecnología y la arquitectura es fundamental para construir un mundo sostenible y para proporcionar elementos a una educación que debe volcarse hacia objetivos de desarrollo sostenible. Las propuestas en estos ámbitos se suceden y resulta problemático seleccionar las que sean relevantes.

A modo de ejemplo, Michael Pawlyn, arquitecto, propone la biomímesis como herramienta para avanzar hacia un aumento radical en la eficiencia de los recursos, hacia un modelo de circuito cerrado en el uso de los recursos, y hacia una economía solar que supere la de combustibles sólidos. Para ello sugiere positivar el lenguaje de la sostenibilidad y hablar de sinergias, abundancia y optimización (Wise, Pawlyn y Braungart, 2013). Sus propuestas entroncan con el enfoque de Michael Braungart, químico, promotor del movimiento *Cradle to Cradle*, a partir del libro del mismo título, trabajado junto con el arquitecto William McDonough (McDonough y Braungart, 2010). En sus planteamientos, apuestan por la “eco-efectividad”, un diseño alternativo de productos y sistemas con un nuevo enfoque en la gestión de los flujos de materiales (residuos).

En una línea similar se sitúa Fabio Naselli, defensor de una arquitectura y un urbanismo sustentable y sostenible. Su enfoque parte de la necesidad de repensar las implicaciones sociales de la actividad agrícola, en busca de un nuevo pacto entre agricultura (tierra) y civilidad (sociedad), con repercusiones en el desarrollo urbano, el turismo, etc. Bajo un prisma de desarrollo sostenible, conviene repensar a la tendencia a la “autodestrucción, partiendo de lo pequeño”, reclamando un replanteamiento de las políticas urbanísticas y arquitectónicas desde lo local, como “lugar privilegiado para interpretar las necesidades reales” al tiempo que serán más eficaces para incrementar la calidad de vida, siempre desde un pensamiento integrado y estratégico (Naselli, 2012, 24). Propone una sostenibilidad 2.0, que será “más democrática, más horizontal, más capilar y más responsable”, porque parte de la universalización de la información y de la participación activa de los sujetos implicados en el territorio para diseñar sus espacios de vida. Vendría a ser lo que Albert Cuchí, profesor de la Escuela Técnica de Arquitectura del Vallés (UPC), expresa con el concepto de metabolismo social, para repensar las relaciones de la sociedad con su medio (Cuchí, 2005).

En este mismo terreno, y circunscrito al urbanismo, Richard Florida, conocido por sus tesis sobre las ciudades creativas, expone en *The New Urban Crisis* (2017), un nuevo

tipo de desigualdad que está creciendo alrededor de macrociudades a causa de lo que denomina el “winner-take-all urbanism”, como atracción de talento provocado por las empresas tecnológicas de alto valor, provocando grandes desequilibrios urbanísticos y polarizando la sociedad con la desaparición de las clases medias.

Educación desde el ecofeminismo, alternativa al modelo neoliberal

El pensamiento de Vandana Shiva pertenece a ese universo de voces diferentes que no admite moldes. Entre el ecologismo y el feminismo –ecofeminismo–, su voz cuestiona las políticas globales sobre desarrollo acuñadas en contextos de industrialización y crecimiento económico capitalista que, para la autora, son políticas abusivas y destructoras de vida que subscriben la ideología neoliberal y las formas de relación patriarcales. Este modelo de desarrollismo imperante, herencia del colonialismo, mide el desarrollo sólo en función de indicadores financieros, y oculta los efectos dañinos en la vida del planeta Tierra, como es la degradación acelerada del medio ambiente que se torna insostenible, al mismo tiempo que esta degradación produce un aumento de la pobreza y de precarización de las formas de vida de las personas.

Shiva plantea una forma alternativa de entender el desarrollo y la vida que es cuidadosa con la fertilidad de la tierra y con la biodiversidad que las economías globales ignoran. Defiende la necesidad de recuperar y dar valor a los saberes relacionales que las mujeres establecen con las personas y con la tierra, saberes que se transmiten de generación a generación. Sin embargo, estos saberes que dan vida y cuidan de la vida no son valorados en sociedades patriarcales que relegan y marginan a las mujeres. El empoderamiento de las mujeres es necesario para invertir “la lógica que ha tratado a las mujeres como subordinadas porque son creadoras de vida y a los hombres como superiores porque la destruyen” (Shiva y Mies, 1997, 135), porque esta lógica lleva a una destrucción irreversible.

Por otra parte, las aportaciones de Shiva permiten abordar el modelo de consumo voraz y sin límites que se impone. Se opone a la creencia que la crisis del desarrollo tiene su origen en la pobreza material que se asocia a la idea que el incremento de mercancías satisface mejor las necesidades básicas, y que más poder de consumo conlleva una reducción de la pobreza. En contraposición, afirma que hay que avanzar en la democracia de la tierra que se traduce en la participación plena de las personas en las

decisiones sobre las formas de producir y de vivir. El principio fundamental de este planteamiento es impulsar economías vivas, que son creativamente sostenibles, y al mismo tiempo son plurales, porque reconocen que los entornos naturales, sociales y culturales son diversos (Shiva, 2006). Son economías que ponen en práctica la ética del cuidado, no del dominio y la explotación, pues la finalidad es proteger a la naturaleza que da vida y a las personas que la habitan para que puedan desarrollar sus vidas.

Incorporar el enfoque ecofeminista en educación va a permitir, por una parte, comprender críticamente el modelo de desarrollo imperante en las sociedades globalizadas que, para la autora, lleva a una guerra permanente que amenaza la justicia y la paz (Shiva, 1995). Por otra parte, construir “una nueva cosmología y una nueva antropología que reconozcan que la vida en la naturaleza (que incluye a los seres humanos) se mantiene por medio de la cooperación, el cuidado mutuo y el amor”, principios de valor necesarios para “ser capaces de respetar y preservar la diversidad de todas las formas de vida, incluidas sus expresiones culturales, como verdaderas fuentes de nuestro bienestar y nuestra felicidad” (Shiva y Mies, 1997, 15).

Educación del decrecimiento, para otras formas de vivir serenas

Serge Latouche, es conocido como uno de los defensores del decrecimiento, movimiento que postula el posdesarrollo. En oposición al desarrollo entendido como una empresa de crecimiento agresivo, tanto hacia la naturaleza como hacia los pueblos – utilizando la explotación para obtener ganancias de los recursos naturales y humanos–, el decrecimiento no refiere a un crecimiento negativo –ir hacia atrás–, sino a un “a-crecimiento”. Esto implica el abandono de la fe basada en la economía, el progreso y el desarrollo vinculados a un crecimiento sin límites y al hiperconsumo que abocan al colapso del planeta y a la catástrofe ecológica y humana. Optar por el decrecimiento es lograr el bienestar de todas las personas mediante formas más serenas de producir y de consumir (Latouche, 2009a).

El autor ofrece las consignas de la resistencia y la disidencia como actitudes de rechazo y de “higiene vital”, no sólo frente al desarrollo capitalista, sino frente a “la era de los desarrollos particularizados” o “calificados”, los que adicionan un “agregado social” o un “componente ecológico” al crecimiento económico, dando la apariencia de que algo cambia, pero en realidad nada cambia. Frente a este cambio de estética, hay que volver al desarrollo que tiene que ver con la cultura, la naturaleza y la justicia social, es decir,

con el objetivo de aprender el arte de vivir, de la “buena vida”, que es mejoramiento de las condiciones de todas las personas (Latouche, 2009b).

En educación este pensamiento aporta elementos para la comprensión crítica de la noción de desarrollo imperante, que “no es más que el triunfo planetario del todo-mercado”; del capitalismo, como “continuación de la colonización por otros medios”; y la mundialización, entendida como “la continuidad del desarrollo con otros medios”. Además, va a permitir aprender a “deshacer el desarrollo” para “rehacer el mundo”, devolviendo la economía a su lugar, es decir, concebirla como “simple medio de la vida humana” y no “fin último”, al igual que se renuncia “a la loca carrera hacia el consumo”.

En esta orientación, se hace necesaria la *descolonización* de nuestro imaginario y *deseconomización* de los espíritus (Latouche, 2009b, 12-13), para poner en el centro de la vida humana otras significaciones. Esto sólo será posible si educadoras y educadores se desintoxican para transmitir una enseñanza que no sea tóxica (Latouche, 2012).

Educación para la convivencia, la diversidad de lo común

La escritora Chimamanda Ngozi describe el proceso de construcción de imágenes sobre los otros mediante lo que ella denomina la historia única. “Así es como creamos la historia única: mostramos a un pueblo como una cosa, como una sola cosa, una y otra vez, hasta que se convierten en eso” (2009). La historia única de Ngozi no es un relato espontáneo y azaroso, sino el resultado de un ejercicio de poder sobre los otros que la escritora nombra mediante el término “igbo nkali”, ser más grande que el otro. “El poder es la capacidad no sólo de contar la historia del otro, sino de hacer que esa historia sea la historia definitiva. La historia única crea estereotipos, y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos. Hacen de una sola historia una única historia” (Íbid.). Esta historia única es la que Maalouf describe como la reducción de la identidad a una sola pertenencia, a una identidad asesina que divide a la población en dos grupos, nosotros y los otros (Maalouf, 1999).

La globalización acontece en nuestros días en paralelo con la reafirmación de las identidades locales y las diferencias grupales, en una suerte de aparente coexistencia paradójica. Y Ngozi señala precisamente el denominador común en estas liquidez y solidez simultáneas, el poder sobre el otro. Frente a ambas y a su denominador común,

Ngozi apela a las similitudes, que no son igualdad ni diferencia, sino semejanza, o lo que Maalouf define en términos de pertenencias.

En tal contexto de liquidez y solidez, la educación, al igual que otras disciplinas, pero también de forma más acuciante debido a su carácter normativo, se enfrenta al desafío de la diversidad, en su doble acepción de desemejanza y de multiplicidad de cosas distintas, debatiéndose a la hora de determinar sus fines entre la transmisión de valores universales y la atención a la diversidad. La llamada de Ngozi a recuperar las semejanzas puede servir para pensar los modos de educar sujetos con convicciones éticas que no sean líquidas ni sólidas, sino densas. La densidad ética refiere aquí a la huida de posicionamientos maniqueos o interesados, la capacidad de construir nuestras convicciones con los otros y no frente a ellos, y de evaluar y juzgar las realidades humanas desde la complejidad de la justicia y la claridad de la injusticia, la trascendencia del bien y la banalidad del mal.

Ngozi sigue la estela, también desde la literatura, de Chinua Achebe, quien ya había denunciado la imagen de África, como “el otro mundo”, expresada por Joseph Conrad en *El corazón de las tinieblas* (Achebe, 1977). Al margen de la polémica literaria, Achebe pondría un grano de arena más en la querrela de la canonización de un discurso único, en términos de cultura elevada o de élite, reclamando un espacio propio para las literaturas construidas desde la periferia.

Educación para la acción, de la potencia al acto

La realización de la justicia requiere de instituciones justas, pero no se agota en ellas; demanda también comportamientos efectivos, y es en estos comportamientos efectivos donde Amartya Sen sitúa el enfoque de las capacidades. Contradiciendo los postulados sobre los que se han erigido las teorías económicas tradicionales (especialmente las teorías de la elección racional y las economías del bienestar), Sen concede un papel esencial a los compromisos, las pertenencias y los valores en nuestras elecciones (Sen, 1977), concluyendo que la felicidad, aunque desempeña un papel importante en nuestras vidas, no puede ser el único indicador de bienestar (Sen, 2010). El enfoque de las capacidades “propone un cambio de énfasis que pase de la concentración en los medios de vida a la concentración en las oportunidades reales de vivir” (Sen, 2010, 264), situando la libertad para realizarse en el foco de la evaluación de la igualdad y la desigualdad (Sen, 1992). La capacidad es un aspecto de la libertad y se concentra en las

oportunidades sustantivas de cada individuo para tomar parte en la vida de la sociedad, esto es, en las oportunidades de pensar, elegir y hacer (Sen, 2010).

La noción de capacidad en Sen entraña no sólo las oportunidades de realizarse (de pensar, elegir y actuar), sino también la responsabilidad vinculada con esas oportunidades. Sus postulados guardan una estrecha relación con la educación, dado que ésta es el proceso y la relación por la que desarrollamos nuestras potencialidades y las convertimos en actos. Por ello, el enfoque de las capacidades de Sen puede constituir una invitación para la educación a preguntarse por las condiciones, los modos y los medios necesarios para que los sujetos que se educan conviertan las capacidades en actos que promuevan la justicia.

Siguiendo el principio de la capacidad de cada persona de Nussbaum (2000), la responsabilidad de la educación es tanto para con aquellos que se encuentran en contextos que ofrecen pocas o nulas oportunidades de desarrollo de las capacidades, como para con aquellos que pertenecen a contextos que ofrecen múltiples posibilidades. La educación debe en ambos casos responder al desafío de formar sujetos que actúen en el mundo y que conviertan la justicia en comportamientos efectivos, tanto en su propia vida como en lo que guarda relación con la de los demás; individuos capaces no sólo de identificar la justicia, sino de comprometerse con ella, de identificar la injusticia y ante ella preguntarse y responderse “Y tú, ¿qué haces para cambiarlo?”.

Educación para la indignación, el compromiso y la esperanza

En su conjunto, la propuesta que hemos trazado, una de tantas posibles, ha querido reunir a un conjunto de voces autorizadas que nos invitan a una teoría de la educación, movilizadora que transforma desde la indignación, el compromiso y la esperanza, siguiendo las tres propuestas de acción realizadas por Stéphane Hessel en tres obras: *¡Indignaos!* (2011a), prologada por José Luis Sampedro; *¡Comprometeos!* (2011b), resultado de las conversaciones con Gilles Vanderpooten; y *El camino de la esperanza* (2012), escrita con Edgar Morin. La voz de Hessel, que recogemos en este último principio, sirve como síntesis, dado que sus tres propuestas de acción atraviesan transversalmente las otras y son imprescindibles en cualquier proceso educativo que tenga una orientación política y éticamente transformadora.

La primera acción es la *indignación*, facultad indispensable para hacer frente a la indiferencia, a “decir paso de todo, ya me las apaño”. La indiferencia no sólo no es

deseable, sino que es la peor de las actitudes frente a un mundo en que son constantes las situaciones de vulneración de derechos humanos. Dichas situaciones resultan insoportables, no se pueden tolerar y es urgente denunciar. La indignación hace surgir la necesidad de acciones ciudadanas fuertes, que no son acciones de violencia, sino acciones de oposición a la mismas que se gestan en la convicción de la capacidad de las personas para lograr la superación de los conflictos a través de una “mutua comprensión y una atenta paciencia.”

La segunda acción es el *compromiso*, individual y colectivo, como expresión activa de la educación, de no resignarse ni caer en derrotismos paralizadores. El compromiso alienta la resistencia que no es sólo acción reflexiva, sino acción de abrirse al mundo que nos rodea con el convencimiento que el determinismo histórico no es cierto, que hay alternativas y posibilidades para inventar otro mundo y otras formas de vida. Al comprometernos, salimos de nuestra burbuja de confort y nos disponemos a participar en la construcción de conciencia de una política ecológica que ponga fin a la destrucción insensible; que no permita la explotación de los recursos de “manera salvaje”; que tenga la mirada puesta “a corto plazo”, y que garantice las condiciones para el desarrollo sostenible.

La tercera acción es la *esperanza*, que es una llamada a la movilización cívica que despierta el “deseo de vivir” y alimenta el “buen vivir” a través de otras tres acciones: la primera es la acción de “denunciar” la perversidad de políticas que conducen al desastre; la segunda es la acción de “enunciar” que hay vías políticas de salvación, que nuestro sistema planetario no está condenado a morir porque puede transformarse; la tercera es la acción de “anunciar” que la esperanza es posible, porque es posible una educación humanista constructora de la “revitalización ética” de nuestras sociedades.

Referencias bibliográficas

ACHEBE, Chinua (1977) An Image of Africa: Racism in Conrad's 'Heart of Darkness'. *The Massachusetts Review*, 18 (4), 782-794.

ALONSO, J.A. (2018) Universidad: Investigación e Innovación al servicio de la Agenda 2030. *Seminario sobre el papel de la Universidad en la Agenda 2030*. Secretaría General Iberoamericana. Salamanca (Documento de trabajo no publicado).

BAUMAN, Z. (2011) *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

CARRILLO FLORES, I. (2016a) Significat el dret a l'educació. Recomanacions de la Conferència Internacional d'Instrucció Pública en el període d'entreguerres. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 27, 23-44.

CARRILLO FLORES, I. (2016b) Balance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y su impacto en el derecho a la educación. *Educación*, 25 (49), 103-119.

CAUJOLLE, Ch. (2006) A la luz de la historia. En Salgado, S. *Sebastiao Salgado*. Barcelona/Madrid, Lundweg Editores.

CHOMSKY, N. (2001) *La (Des)educación*. Barcelona, Crítica.

CORTINA, A. (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, Nobel.

CORTINA, A. (2010a) *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Tecnos (15ª ed.).

CORTINA, A. (2010b) *Justicia cordial*. Madrid, Trotta.

CRUE (2000) *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*. Consultado el 12 de febrero de 2018.

<https://www.um.es/documents/1642032/1886411/ESCUDE.pdf/053b4bcd-3cbf-4dfc-b0d4-89b85734fac3>

CRUE (2005) *Código de Conducta de las Universidades en materia de cooperación al desarrollo*. Consultado el 12 de febrero de 2018.

<https://www.um.es/documents/1642032/1886411/CodigoConductaCoopDesarrollo.pdf/31783d7f-5c02-45a5-8022-d69fa37775d6>

CRUE (2012) *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. CADEP-CRUE. Consultado el 12 de febrero de 2018.

http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf

CRUE (2015) *Estatutos Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. Consultado el 12 de febrero de 2018.

<http://www.crue.org/QueEsCrue/Documentos/Estatutos.pdf>

CRUE (2016) Sobre la Cooperación Universitaria al Desarrollo: retos en el nuevo escenario de la Agenda de Desarrollo 2015-2030. Documento de partida para el proceso para la modificación de la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo. Consultado el 12 de febrero de 2018.

<http://www.ocud.es/agenda2030/files/doc27/documento-de-partida.pdf>

CUCHÍ, A. (2005) *Arquitectura y sostenibilidad*. Barcelona, Edicions UPC.

DELORS, J. (dir.) (1996) *L'éducation, un trésor est caché dedans*. París, UNESCO. Consultado el 10 de marzo de 2018.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>

ESTEBAN BARA, F.; MARTÍNEZ, M. (2012) ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64 (3), 77-92.

ESTÉVEZ ARAÚJO, J.A. (2013) Introducción, en ESTÉVEZ ARAÚJO, J.A. (Ed.) *El libro de los deberes. Las debilidades e insuficiencias de las estrategias de los derechos*. Madrid, Trotta, 11-38.

FAURE, E. (1972) *Aprender a étre*. París, UNESCO.

FERRAJOLI, L. (2008) *Democracia y garantismo*. Madrid, Trotta.

FLORIDA, R. (2017) *The New Urban Crisis. How our cities are increasing inequality, deepening segregation, and failing the middle class—and what we can do about it*. Nueva York, Basic Books.

FRASER, N. (2000) Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107-120.

FRASER, N. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid y A Coruña, Morata-Fundación Paideia.

FRASER, N. (2008) *Escalas de justicia*. Barcelona, Herder.

GAETE QUEZADA, R. (2011) La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.

GARCÍA DE LA RIVA, A. (2014) La enseñanza primaria universal no es suficiente. Y ni siquiera se cumple. *El País*, 2 diciembre 2014 (entrevista a Kishore Singh).

- GARCÍA-PEÑALVO, F.J. (2016) La tercera misión. *Education in the Knowledge Society, EKS*, 17 (1), 7-18.
- HADORN, G.H.; BRADLEY, D.; POHL, C.; RIST, S.; WIESMANN, U. (2006) Implications of transdisciplinarity for sustainability research. *Ecological Economics* (60), 119-128.
- HESSEL, S. (2011a) *¡Indignáos!* Barcelona, Destino.
- HESSEL, S. (2011b) *¡Comprometéos!* Barcelona, Destino.
- HESSEL, S.; MORIN, E. (2012) *El camino de la esperanza*. Barcelona, Destino.
- LATOUCHE, S. (2009a) *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Barcelona, Icaria.
- LATOUCHE, S. (2009b) *Decrecimiento y posdesarrollo. El pensamiento creativo contra la economía de lo absurdo*. España, El Viejo Topo.
- LATOUCHE, S. (2012) *Salir de la sociedad de consumo. Voces y vías del decrecimiento*. Barcelona, Octaedro.
- MAALOUF, A. (1999) *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza.
- MARTINEZ, M.; ESTEBAN, F.; JOVER, G.; PAYA, M. (2016) *La educación, en teoría*. Madrid, Síntesis.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1999) *Los nudos gordianos*. Barcelona, Galaxia-Gutenberg.
- MCDONOUGH, W.; BRAUNGART, M. (2010) *Cradle to cradle: Remaking the way we make things*. Nueva York, North Point Press.
- MORIN, E. (1999) *Les set savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París, UNESCO.
- MORIN, E. (2002) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- NASELLI, F. (ed.) (2012) *Animare un'alternativa mediterranea allo sviluppo. Il turismo per uno sviluppo relazione integrato*. Milán, Franco Angeli.
- NAVAL, C.; RUIZ-CORBELLA, M. (2012) Aproximación a la Responsabilidad Social Universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón*, 64 (3), 103-115.
- NGOZI, Ch. (2009) *The danger of a single story* [Ted Talk]. Consultado el 27 de febrero.
- https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

NUSSBAUM, M.C. (2000) *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 29/12/2007.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 29/12/2007.

PÉREZ LUÑO, A.E. (2006) *La tercera generación de derechos humanos*. Pamplona: Aranzadi.

PNUD (1990). *Human Development. Report 1990*. New York: Osfork University Press.

REEDES (2018) *Análisis sobre el Plan Estatal de Innovación Científica, Técnica y de Innovación I+D+i 2017-2020, y las aportaciones al mismo realizadas por REEDES*. Consultado el 28 de febrero de 2018.

http://reedes.org/wp-content/uploads/2018/02/Ana%CC%81lisis-del-Plan-Estatal-IDi-y-de-las-aportaciones-de-REEDES_febrero-2018.pdf

SALGADO, S. (2007a) *Trabajadores: una arqueología de la era industrial*. Barcelona/Madrid, Lundweg Editores.

SALGADO, S. (2007b) *Éxodos*. Barcelona, Taschen.

SALGADO, S. (2013). *Génesis* Barcelona, Taschen.

SEN, A. (1977) Rational Fools: A Critique of the Behavioral Foundations of Economic Theory. *Philosophy & Public Affairs*, 6 (4), 317-344.

SEN, A. (1992) *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, Alianza.

SEN, A. (2010) *La idea de la justicia*. Madrid, Taurus.

SHIVA, V. (1995) *Abrazar la vida. Mujer, ecología y supervivencia*. Madrid, Horas y Horas.

SHIVA, V. (2006) *Manifiesto por una democracia de la tierra*. Barcelona, Paidós.

SHIVA, M.; MIES, M. (1997) *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona, Icaria.

TILBURY, Daniella (2011) Higher Education for Sustainability: A Global Overview of Commitment and Progress, en *Higher Education in the World 4. The Global University Network*, 18-28. Consultado el 28 de febrero de 2018.

http://www.guninetwork.org/files/8_i.2_he_for_sustainability_-_tilbury.pdf

TOMASEVSKI, K. (2004) *El asalto a la educación*. Barcelona, Intermon-Oxfam.

UNESCO (1995) *Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. París, UNESCO. Consultado el 28 de febrero de 2018.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>

UNESCO (1998) *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París, UNESCO. Consultado el 28 de febrero de 2018.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

UNESCO (2009) *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, UNESCO. Consultado el 28 de febrero de 2018.

Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO (2015a) *La educación para todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*. Consultado el 10 de marzo de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

UNESCO (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. Consultado el 10 de marzo de 2018.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Consultado el 28 de febrero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

UNESCO (2017a) *La educación transforma vidas*. París, UNESCO. Consultado el 10 de marzo de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>

UNESCO (2017b) *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. París, UNESCO. Consultado el 28 de febrero de 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593s.pdf>

VALLAEYS, F. (2014) La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (12), 105-117.

WALS, A.E.J. (2015) *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen, Wageningen University. Consultado el 28 de febrero de 2018. <https://transformativelearning.nl/>

WISE, C.; PAWLYN, M.; BRAUNGART, M. (2013) Eco-engineering: Living in a materials world. *Nature*, 494, 172–175.

WORLD BANK (2018) *Learning to realize education's promise*. Washington, International Bank for Reconstruction and Development - The World Bank. Consultado el 28 de febrero de 2018. <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>