

DÉCADA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: 2005-2015. UN ENFOQUE ÉTICO

Carmen Ferrete Sarria

Universitat Jaume I de Castelló

carmenferrete@hotmail.com

Abstract: El objetivo principal del siguiente artículo es analizar desde la reflexión ética la educación para el desarrollo sostenible como un horizonte utópico para esta década y para las venideras. Para ello se preguntará, en primer lugar, por el significado de una educación así entendida. A continuación, y en segundo lugar, se analizará en qué medida la ética ecológica puede contribuir a la iniciativa planteada desde una revisión de las responsabilidades del mundo educativo. La propuesta es centrar la atención en la educación en valores y virtudes con el objetivo de lograr un *ethos* sostenible, es decir, un carácter que nos permita alcanzar el horizonte de la sostenibilidad.

In this paper we analyse from the ethical reflection the education for the sustainable development as a utopian horizon for this decade and for the future ones. In order to achieve this purpose the article is divided in two parts. Firstly, we review the concept of an education as a means for the sustainable development. Secondly it will be analysed in what measurement the ecological ethics can contribute to the initiative raised from a review of the responsibilities of the educational world. This paper focuses the attention on the values and virtues in the education with the aim to achieve a sustainable *ethos*, that is to say, a character that allows us to reach the horizon of the sustainability.

Keywords: environmental ethics, education, environment, feminism, sostenibility, responsibility.

EL 1 de enero de 2005 comenzó lo que se denomina *la década de la educación para el desarrollo sostenible*. Una idea que nació en la Asamblea General de las Naciones Unidas (resolución 57/254) y fue propuesta atendiendo a una recomendación de la “Cumbre para el Desarrollo Sostenible” (Johannesburgo, 2002). Sin embargo, esta suerte de conmemoración y las actuaciones que lleva emparejadas no nos librarán de visiones estrechas de lo que pueda entenderse por “educación para el desarrollo sostenible”. En principio, la propuesta mejora la denominación clásica de *educación ambiental*, pues el término desarrollo hace referencia además de la dimensión propiamente natural, a un desarrollo humano integral. Pero aún así *desarrollo sostenible* puede derivar en significaciones simplistas, si predomina una versión económica del proceso.

El objetivo principal del siguiente artículo es analizar desde la reflexión ética la educación para el desarrollo sostenible como un horizonte utópico para esta década y para las venideras. Para ello se preguntará, en primer lugar, por el significado de una educación así entendida. Si bien es cierto, que el cambio de actitud y la incorporación de los valores ambientales hace ya algún tiempo que entraron en las aulas, se trata de mostrar que una mirada más amplia en el ámbito pedagógico permite aflorar cuestiones diferentes, generalmente invisibilizados por determinadas interpretaciones del desarrollo sostenible. A continuación, y en segundo lugar, se analizará en qué medida

la ética ecológica puede contribuir a la iniciativa planteada desde una revisión de las responsabilidades del mundo educativo. Si es necesario una década para replantear la educación desde esta perspectiva, que duda cabe que tendrá que ser una educación diferente, no sólo en conceptos sino especialmente en actitudes y procedimientos. La propuesta es centrar la atención en la educación en valores y virtudes con el objetivo de lograr un *ethos* sostenible, es decir, un carácter que nos permita alcanzar el horizonte de la sostenibilidad.

A pesar de la certeza de que educar es tarea de toda la sociedad, en lo que sigue se analizará la institución educativa entendida como una actividad reglada, y dentro de ella especialmente en la enseñanza secundaria y bachillerato, una de las etapas claves para sentar los valores, las actitudes y replantear las creencias para poder hacerse responsable de los retos que comporta la construcción de un mundo sostenible, es decir, social y ambientalmente justo.

1. EL RETO DE LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

1.1. *Desarrollo sostenible, un concepto de corta historia pero con amplias miras*

Antes de preguntar por el significado de la propuesta, conviene repasar la corta historia del concepto de desarrollo sostenible con el fin de descubrir algunas de sus claves. El germen del concepto de desarrollo sostenible se encuentra en la Declaración de la Conferencia de Naciones Unidas celebrada en Estocolmo en 1972. En el punto 6 de este documento aparece la necesidad de defender y mejorar el medio ambiente para las generaciones presentes y futuras, y se reclama que se convierta “en meta imperiosa de la humanidad” que “ha de perseguirse al mismo tiempo que las metas fundamentales ya establecidas de la paz y el desarrollo económico y social en todo el mundo, y de conformidad con ellas”.

Sin embargo, no es hasta 1987 cuando aparece por primera vez el concepto en lo que hoy se conoce como Informe Brundtland. Gro Harlem Brundtland, ex primera ministra de Noruega, entonces presidenta de la Comisión Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo, acuñó el concepto de “desarrollo sostenible” en el documento titulado *Nuestro Futuro Común*. Se definía como aquel desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Aparece también por primera vez la idea de calidad del medio ambiente relacionada con los derechos fundamentales del ser humano. Allí se dice: “Los hombres tienen el derecho fundamental a la libertad, la igualdad y las condiciones adecuadas de vida en un medio ambiente con una calidad tal que permita una vida con dignidad y bienestar”. Y más adelante: “Todos los seres humanos tienen el derecho fundamental a un medio ambiente adecuado para su salud y su bienestar. (...) Los estados deben conservar y usar el medio ambiente y los recursos naturales para el beneficio de las generaciones presentes y futuras.”¹

El informe Brundtland siguió inspirando las reuniones de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (UNCED), hoy conocida como la “Cumbre de la Tierra”, celebrada en Río en 1992. Encuentro que pasará a la his-

¹ World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford, 1987, p. 330 y p. 348.

toria por la Agenda 21 y por *La carta de la Tierra*. En el Principio primero de este documento se afirma que “los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionados con el desarrollo sostenible. Tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza”. Con ello se pretendía lograr un concepto integral de calidad al incluir junto al aspecto económico, el ecológico y el social. Estas son las tres claves que desde entonces conforman lo que hoy se entiende por desarrollo sostenible.

Como se puede apreciar la dimensión ética de esta cuestión es evidente desde sus inicios, ya que aparece unido a valores como los de justicia, libertad e igualdad, y asociada a dos derechos humanos de tercera generación: el derecho al desarrollo y el derecho a un medio ambiente sano.² Y especialmente porque el concepto supuso la atención a dos aspectos no tenidos en cuenta anteriormente: una preocupación por la calidad del crecimiento —no sólo por la cantidad— y un interés en asegurar un medio ambiente sano para las generaciones futuras —no sólo para las presentes—, con lo que se ampliaba la consideración del *punto de vista moral* del crecimiento económico. En cualquier caso, nos encontramos ante un tema que requiere de una reflexión ética.

El primer paso consiste en cuestionar si son suficientes las tres dimensiones (la económica, la social y la ambiental) para lograr un desarrollo sostenible. La idea que se presenta no trata de ofrecer desde la filosofía práctica una perspectiva más, porque no se trata de mirar desde otro lugar, sino desde todos los puntos de vista con otra mirada, una mirada que percibe otros problemas que también son ambientales, pero que se escapan desde una versión estrecha de medio ambiente, de ser humano, de sociedad justa y de sostenibilidad. Porque no todos los planteamientos asociados a este concepto pueden considerarse éticos.

Y el segundo paso consiste en preguntarse ¿cómo educar en las aulas para afrontar el reto de la sostenibilidad? En el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI se señalan los cuatro pilares sobre los que debe estructurarse la educación para cumplir el conjunto de tareas que le son propias: aprender a *conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a *hacer*, para poder influir sobre el entorno; aprender a *vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y aprender a *ser*, desarrollar la identidad personal en un contexto sociocultural.

Pero el problema sigue en pie ¿cómo replantear la práctica educativa desde estos cuatro cimientos y al mismo tiempo aportar respuestas para un desarrollo sostenible que tenga en cuenta a toda la humanidad? Y más aún, ¿cómo enfrentarse a estas tareas en un mundo globalizado, cambiante y complejo, en continuo avance científico-técnico, que sufre grandes movimientos migratorios y que está formado por sociedades plurales y diversas?

La cuestión clave no es tanto cómo adaptarse a esta situación cada vez más complicada, sino principalmente, cómo ofrecer respuestas, es decir, cómo responsabilizarse de nuestro medio ambiente, el natural y el social. Si el problema fuera de adaptación, se trataría de diseñar una serie de herramientas y estrategias para “acomodarse”, pero uno no puede “situarse cómodamente” en un mundo variable e inestable. Por eso educar para un futuro sostenible no puede consistir sólo poner el acento en los cono-

² Para el análisis de la exigencia a un medio ambiente sano como un derecho humano de tercera generación véase: Carmen Ferrete, “El Derecho Humano a un Medio Ambiente Sano en el Tratado de la Constitución para Europa”, *Recerca*, Castellón, 2006.

cimientos, sino que es necesario ampliar el horizonte de las exigencias que provienen del mundo profesional y del económico.

A mi juicio, el reto principal de la educación en esta década que se propone ha de entenderse en el sentido de educar a asumir responsabilidades. Pero esta respuesta abre a otros interrogantes, cómo hacerse cargo de la responsabilidad en un mundo donde es mayor el poder de la economía que el de los Estados, donde tienen más autoridad los medios de comunicación que las familias, donde mandan más los mensajes de los futbolistas y cantantes que la de los educadores. ¿Se puede ser responsable nadando a contracorriente? ¿Cómo dar respuesta con unos valores que no son los imperantes en la sociedad, con unos conocimientos que no sirven para alcanzar una vida rica en dinero o en poder? ¿Se puede ser responsable en esta “jungla global”?³

No obstante, sólo aparentemente la educación sigue un camino inverso a los deseos de la sociedad, pues realmente no va en contra de lo que la propia sociedad nos exige de otro modo. Ya que ésta espera de las instituciones educativas que sirvan como motor del desarrollo económico, pero también del social y humanitario. Como no se trata de asumir o no esa responsabilidad, porque la tarea educativa ya la contiene, es necesario analizar su significado. A mi modo de ver son tres los pasos que hay que dar para abordar esta cuestión.

Si ser responsables es dar respuesta a la complejidad, es imprescindible en primer lugar conocer la sociedad del riesgo en que vivimos, pero no es suficiente, pues no estaríamos dando respuestas, es decir, ideas o propuestas de acción.⁴ Como institución al servicio de la sociedad los centros educativos tienen una gran responsabilidad, no sólo porque le corresponde como a toda organización social, sino porque contribuye, junto a otras instancias, al desarrollo de la identidad de los individuos de una sociedad, futuros ciudadanos que tendrán que responsabilizarse individual y colectivamente, hacerse cargo del mundo en que viven y del medio ambiente que les rodea y que tienen el deber de legar en condiciones dignas a las generaciones futuras.

Por eso, en segundo lugar, y antes de reflexionar sobre las herramientas y prácticas educativas conviene saber con qué fines se usan. Desde Platón, la finalidad de la educación es conseguir un determinado tipo de sociedad, un determinado tipo de ciudadanos, en este sentido es necesario saber el horizonte hacia donde caminar. Pero para eso, en mi opinión, no vale cualquier propuesta ambiental, pues algunas impiden el progreso a países en vías de desarrollo, otras promueven actitudes premodernas y otras no incluyen a toda la humanidad presente y futura.

Finalmente, una vez que se han diseñado los nuevos horizontes pedagógicos desde un criterio amplio de sostenibilidad, se estará dispuesto a iniciar la búsqueda de alternativas didácticas y de metodologías diferentes para lograr los fines propuestos.

³ En expresión de Jesús Conill, *Horizontes de economía ética. Aristóteles, Adam Smith, Amartya Sen*, Tecnos, Madrid, 2004, véase especialmente la parte III “El reto de la jungla global”, pp. 199-245. También interesante al respecto: Domingo García-Marzá, “La responsabilidad ecológica como responsabilidad moral”, *La Laguna. Revista de Filosofía*, La Laguna, 1999, pp. 293-301.

⁴ La “sociedad del riesgo” hace referencia a una denominación del sociólogo Ulrich Beck en: *Políticas ecológicas en la edad del riesgo. Antídotos. La irresponsabilidad organizada*, El Roure, Barcelona, 1998.

2. EDUCAR EN VALORES Y VIRTUDES SOSTENIBLES: UN PROCESO HUMANIZADOR

Educar para el desarrollo sostenible es, en mi opinión, iniciar el aprendizaje para entender la complejidad, es decir, mirar las diferentes perspectivas de una realidad que casi nunca es unilateral, sólo de este modo se puede dar respuesta a la actual crisis ambiental. Para ello, como se ha dicho, es preciso primero conocer la sociedad del riesgo y el mundo natural limitado en el que vivimos. Porque si la ciudadanía no está formada en cuestiones ambientales, no podrá responder correctamente en las decisiones que se tomen con repercusión en el medio ambiente. La información nos tiene que llevar a la conciencia de que éste es un bien escaso y contiene riquezas que lo son de toda la humanidad.

Crear conciencia sostenible es entender que la Naturaleza es algo más que un lugar que nos provee de unos recursos que necesitamos y que no puede convertirse en el basurero de nuestros desperdicios. Es tener conocimiento de los límites del planeta que habitamos —tanto de los recursos naturales como de la capacidad de absorción de los residuos. Estos límites nos obligan a pensar en auto-limitaciones de los individuos y de las sociedades, porque no es sostenible seguir viviendo al ritmo actual que no tiene en cuenta no sólo las generaciones futuras, ni tan siquiera a todos los presentes, ni menos al medio ambiente en su totalidad.

Pero también es imprescindible educar en el fomento de determinadas capacidades que permitan ese desarrollo respetuoso con el medio ambiente. Es decir, sustituir las actitudes que hay detrás de acciones como derrochar, esquilar, destruir, despilfarrar, contaminar, aniquilar, degradar... que han llevado a la actual situación ambiental. Para fomentar una cultura sostenible es necesario educar en virtudes como autolimitación, moderación, cautela, prudencia y responsabilidad, entre otros. En definitiva, es necesario potenciar una serie de virtudes que permitan y faciliten a nuestra sociedad acercarse a ese horizonte de sostenibilidad.⁵

En segundo lugar, la educación para el desarrollo sostenible debe permitir vivir bien, es decir, ser más eficiente en la producción de bienes, ser más eficaz para conseguir logros, pero también debe posibilitar “ser más humano”, “tener una vida más digna” y ahora “ser más sostenibles”. Promover un desarrollo sostenible, así, obliga a centrarse en la vida real que consiguen los individuos y, especialmente, la de los más desfavorecidos, no sólo en la economía global, sino también en una realidad más concreta como la de los centros educativos.

Educar dignifica, humaniza, permite ser más humanos, por más sociales, por más racionales, por más competentes comunicativamente, etc. Educar es la herramienta más humanizadora que conocemos. Donde humanizar, como afirma Adela Cortina, “significa potenciar a los seres que son valiosos en sí mismos, mientras que deshumanizar significa instrumentalizar a esos mismos seres”.⁶ Por eso educar en los valores y las

⁵ Hay una extensa bibliografía acerca de la posibilidad y necesidad de educar en virtudes cívicas también llamadas virtudes públicas o no relativas. Véase al respecto, Adela Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid, 1997; Victoria Camps, *Virtudes públicas*, Austral, Madrid, 1993; Domingo García-Marzá, “¿Sentimientos virtuosos? El papel de los sentimientos en la vida moral” en *Diálogo filosófico*, nº 62, 2005, pp. 241-256; Martha Nussbaum, “Virtudes no relativas: un enfoque aristotélico” en Martha Nussbaum / Amartya Sen (comps.), *La calidad de vida*, FCE, México, 1996; Agnes Heller, “Ética ciudadana y virtudes cívicas” en A. Heller / F. Fehér, *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*, Península, Barcelona, 1989. Elsa González Esteban, “Pensar y promover valores globales en la Europa actual” en Sonia Reverter Bañón (ed.), *Valores básicos de la identidad europea*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón, pp. 87-115.

⁶ Adela Cortina / Juan Escámez / Esteban Pérez-Delgado, *Un mundo de valores*, Generalitat Valenciana, 1996, p. 21.

virtudes con el fin de lograr un *ethos* sostenible significa crecer en humanidad, porque no se trata de potenciar determinados rasgos humanos o culturales, sino rasgos humanos universalizables: el respeto a los demás, a las otras culturas, a los diferentes y también a los animales no humanos y al resto de la naturaleza.⁷

En tercer lugar, educar para la sostenibilidad implica replantear las herramientas y prácticas pedagógicas. La idea es, pues, profundizar junto a la educación en contenidos ambientales (en el sentido más amplio posible), la educación en valores y virtudes sostenibles. No es el momento para detenerse en el tema de los contenidos, pero sí en el *modo en que deben de enseñarse*. En mi opinión, es necesario que la institución escolar enseñe las diferentes respuestas que las ciencias humanas y naturales dan hoy en día con una metodología interdisciplinaria, pues ofrecer al alumnado conocimientos por separado es no prepararles para un mundo interconectado. La interrelación entre las claves para el desarrollo sostenible (ecología, economía, desarrollo social y moral) debe obligar a la interdisciplinarietà de los departamentos, como también de toda la comunidad educativa y de todas las administraciones. No hay modo de acercarse al horizonte de un desarrollo sostenible desde compartimentos estancos, sean del tipo que sean: conocimientos, ámbitos sociales o relaciones interhumanas.

Pero además, si educar es un proceso de humanización será conveniente potenciar lo que de humanos somos: capacidades, autonomía, iguales oportunidades, competencias comunicativas, etc. Para ello hay que crear condiciones concretas —en los ámbitos social, económico, cultural, legal y políticamente— con el fin de motivar proyectos educativos que contribuyan a los valores y las virtudes necesarias para lograr un *ethos* sostenible. Un carácter que permita criticar lo fáctico, que capacite para iniciar opciones alternativas y para responsabilizarse de las opciones que se tomen. No se trata sólo de abrir caminos, sino también de orientar hacia unos caminos determinados, porque no todos son igual de válidos, porque no todos son universalizables, ni garantizan la dignidad de toda la humanidad.

Para conseguir las metas sostenibles son imprescindibles el diálogo y el consenso entre todos los sectores de la sociedad. Y eso requiere desarrollar capacidades comunicativas, capacidades generadoras de otras capacidades como la de relacionarse de una forma autónoma, la propiamente participativa, la crítica, etc. Por ello, enseñar a asumir responsabilidades es educar también en una actitud dialogante, empoderar y desarrollar las competencias dialógicas, con el fin de dotar al alumnado de estrategias y habilidades necesarias para la participación en las cuestiones públicas.

El diálogo tiene que tomar un papel protagonista, un diálogo entre humanos, culturas, naciones y generaciones para dirimir lo que sea el horizonte de sostenibilidad y las estrategias para alcanzar este ideal. Por eso, fomentar una actitud dialógica y participativa es central para que cada persona, cada institución cada actividad y conocimiento humano pueda “hacerse cargo” de responder a esta cuestión que es de toda la Humanidad.

En los tres apartados sobre contenidos, fines y metodología mencionados se ha insistido en la importancia de educar en valores y virtudes sostenibles.

Ahora es el momento de añadir otras virtudes, mal llamadas femeninas y otros valores tradicionalmente vinculados al ámbito familiar o privado. La idea es incor-

⁷ Cf. Adela Cortina, *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Santillana, Madrid, 1996; Adela Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid, 1997; Carlos Thiebaut, “¿Qué no es educar en valores? El caso de la responsabilidad” en G. Hoyos / M. Martínez (coords.), *¿Qué significa educar en valores hoy?*, Octaedro OEI, Barcelona, 2004, p. 99.

porar también la educación afectiva, además de la cognoscitiva, pues como advierte Carol Gilligan, el desarrollo moral postconvencional, si es que pretende ser universalista, debe incluir también valores de cuidado. Para esta autora en el desarrollo de la conciencia moral deben tomarse en consideración otros aspectos que se descubren cuando además de “mirar” las capacidades cognitivas, se observan también las conativas o afectivas. Su tesis demuestra que la madurez moral contiene junto a la justicia, componentes como la empatía y la compasión.⁸

A su juicio, el lenguaje de la justicia no siempre ejemplifica el modelo del crecimiento moral, porque puede ser insensible a las circunstancias, a los débiles, a los seres no humanos, etc. Su estudio difiere del de Kohlberg porque incorpora en su investigación la variable sexo.⁹ Y descubre que mientras los varones tienen más facilidad en razonar moralmente atendiendo a principios y normas morales de justicia y derechos, las mujeres tienden a razonar de un modo contextual, tomando en consideración los detalles, las relaciones personales. Desde el punto de vista de Kohlberg la mitad de la humanidad está incapacitada para alcanzar el último nivel del desarrollo del juicio moral, porque se pierde en detalles “poco decisivos” para las cuestiones de justicia, quedándose con ello en el nivel 3 o nivel del cuidado. El que las mujeres tengan experiencias diferentes de la realidad moral, no puede llevar a identificar un problema en el desarrollo moral de la mujer.¹⁰

En este sentido, se puede concluir que las éticas de la justicia no llegan a ser totalmente universalistas si no incorporan el punto de vista de las mujeres. El error proviene de considerar que la moral consiste sólo en racionalidad y, por tanto, en estudiar exclusivamente la parte del razonamiento lógico, de elección racional. Gilligan propone que se considere en las investigaciones del desarrollo moral también la parte emocional, la preocupación y responsabilidad por los demás. Desde este reformulado estudio del desarrollo moral se advierte que el nivel postconvencional también se incluye la responsabilidad del cuidado al Yo y a los Otros. Porque el mandamiento de no causar daño sostiene el ideal de cuidado y atención, mientras enfoca la realidad de la elección.¹¹

Tampoco se trata de mantener separadas el cuidado como virtud propia de las mujeres, de la justicia propia de los varones. Porque mantener la separación es seguir legitimando el discurso de la separación entre mujeres y varones, entre vida pública

⁸ C. Gilligan, *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, FCE, México, 1994, p. 120.

⁹ Kohlberg se ocupó del tema de la justicia centrándose en el desarrollo de la conciencia moral individual. Su tesis es que para la construcción y crecimiento de la conciencia moral es fundamental la forma del razonamiento y el modo de juzgar sobre cuestiones morales. Inicia así una investigación acerca de cómo las personas evolucionamos en la formulación de nuestros juicios sobre lo que es correcto o justo; y descubre que las normas y principios morales surgen no tanto de una interiorización de reglas, sino de las experiencias de interacción con otros seres humanos. La investigación da como resultado seis estadios en la evolución moral de la persona divididos en tres niveles: preconvencional (punto de vista individual en el entendimiento moral), convencional (punto de vista social) y postconvencional (punto de vista universal) definidos por el modo de razonamiento utilizado. L. Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992, p. 207. Estos procesos cognitivos son el modelo que toma Habermas en su teoría de la evolución social. Así las sociedades occidentales democráticas se encontrarían en el tercer nivel o postconvencional. Cf. J. Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona, 1985. J. Habermas, *La teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 1989.

¹⁰ No sólo es el caso de Kohlberg, ocurre también en otros teóricos de la psicología como Piaget —en el que Kohlberg fundamentaba su pensamiento— o el caso de Erikson. J. Piaget, *El criterio moral del niño*, Barcelona, Martínez Roca, 1984; E. Erikson, *Ética y psicoanálisis*, Hormé, Buenos Aires, 1967; C. Gilligan, *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, op. cit., p. 14.

¹¹ Cf. C. Gilligan, *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, op. cit., p. 159.

y vida privada. De lo que se trata es de complementarlas, tratando de ver la justicia desde el punto de vista del cuidado porque de lo contrario se elimina la posibilidad que las cuestiones de vida buena puedan guiarse por orientaciones normativas universalizables.¹²

La compasión, la vulnerabilidad, el cuidado de lo que nos rodea y los que nos rodean no son sólo ingredientes indispensables para afrontar la responsabilidad ambiental y social, sino también son imprescindibles para que la construcción de la identidad de los estudiantes sea completa e integral. Los humanos son seres racionales, pero también seres concretos y corporales, que tienen necesidades, emociones y deseos, y que son vulnerables. Por ello es importante enseñar a ser sensibles ante la injusticia, a ponerse en el lugar del otro, a transmitir la necesidad de reaccionar.

Y desde esa vulnerabilidad se ha de reconstruir nuestra responsabilidad para con el entorno natural, los animales no racionales y el resto de los humanos presentes y futuros. No se puede separar la justicia y el cuidado, los derechos y la responsabilidad, porque como afirma Seyla Benhabib: “en términos ontogenéticos ni la justicia ni el cuidado poseen primacía alguna, y ninguno debe solaparse con el espacio de pertinencia de la moral.”¹³ Tampoco en el espacio educativo.

También es conveniente rescatar la tesis principal del ecofeminismo que insiste en que la sostenibilidad es una cuestión que también requiere una crítica feminista porque el problema ambiental va necesariamente ligado al problema de género. Junto a la crítica al paradigma del desarrollo como causa de problemas sociales y ambientales, esta corriente de pensamiento insiste en que el mal desarrollo intensifica la desigualdad entre hombres y mujeres, porque la crisis ecológica hace más pobres a las más pobres, las mujeres.¹⁴

Y si como muestra este pensamiento la dominación de la naturaleza es semejante a la dominación de la mujer no se puede pensar la estrategia de supervivencia separada de la estrategia de emancipación, y eso significa transformar las instituciones educativas para que la realidad, la no participación en las grandes decisiones ambientales de las mujeres, se adecue progresivamente a la idealidad del principio de responsabilidad.

Por eso, si obviamos la reflexión de género no será posible alcanzar el horizonte de sostenibilidad. Y en este sentido, la propuesta de que junto al desarrollo de una ética de la justicia, de los derechos humanos y de la responsabilidad, sería necesario

¹² S. Benhabib, “Una revisión del debate sobre las mujeres” en *Isegoría, Revista de Filosofía moral y política*, Madrid, CSIC, nº 6, 1992, p. 40.

¹³ Seyla Benhabib, “Una revisión del debate sobre las mujeres”, en *Isegoría, Revista de Filosofía moral y política*, Madrid, CSIC, nº 6, 1992 (número monográfico dedicado a Ética y Feminismo), pp. 37-63, p. 49.

¹⁴ El *ecofeminismo* no es una simple unión entre ecologismo y feminismo como podría pensarse por su denominación, sino más bien una rama del feminismo que aporta su metodología y presupuestos al tema ambiental que se ve, de este modo, reformulado de raíz. Se trata de un enfoque que analiza los temas que interesan a la ecología desde una mirada femenina, con el objetivo de buscar un marco más amplio que incluya a temas y a personas que permanecen invisibles en todos los planteamientos ambientales. Su tesis principal es que la explotación y dominación de las mujeres corre paralela a la pobreza del Tercer Mundo y a la destrucción de la Naturaleza. Entre sus representantes más destacadas señalar: Barbara Holland-Cunz, Mary Daly, Vandana Shiva, Marie Mies, entre otras. Para ampliar: Barbara Holland-Cunz, *Ecofeminismos*, Cátedra, Madrid, 1996. Karen Warren (ed.), *Filosofías ecofeministas*, Icaria, Barcelona, 2003. M^a José Guerra Palmero, “Ecofeminismos: la sostenibilidad de la vida humana como problema”, en Jorge Riechmann (coord.), *Ética ecológica. Propuestas para una reorientación*, Nordan-Comunidad, Montevideo, 2004, pp. 227-235. Alicia Puleo, “Ecofeminismo: hacia una redefinición filosófico-política de “naturaleza” y “ser humano””, en Celia Amorós, (ed.) *Feminismo y filosofía*, Síntesis, Madrid, 2000, pp. 165-190. Carmen Ferrete, “Los ecofeminismos: la introducción de la categoría de género en la ética ecológica” en XIII Congreso Valenciano de Filosofía, Universitat de València.

potenciar una ética del cuidado, para el desarrollo de sentimientos de empatía y de compasión.¹⁵

La cuestión, a continuación, consistiría en analizar cómo conjugar esta propuesta de cambio con la realidad del aula. En mi opinión, es posible si se renuncia a modelos tradicionales de aprendizaje y se apuesta por una teoría constructivista del aprendizaje con una perspectiva crítica del conocimiento, junto a lo que más arriba se ha explicitado como un desarrollo moral postconvencional que conjuga la postura de Kohlberg y Carol Gilligan.

Una metodología constructivista que parte de la experiencia personal del alumnado; que trabaja en las capacidades de todos y todas; que analiza no sólo sus conocimientos sino también sus sentimientos; y trata de que se descubra y se construya en un proceso de indagación autónoma. Un proceso de aprendizaje que se realiza en grupo de un modo dialógico y que responde ante las exigencias de nuestra sociedad compleja y globalizada con un modelo de currículo abierto y flexible. Porque no cabe la educación moral sin desarrollo cognitivo y afectivo en un clima de respeto, de cuidado, de diálogo.

A nivel de centro educativo, no es suficiente que la educación para la sostenibilidad, ahora inevitablemente normativa, sea un tema transversal, ni tan siquiera que se incorpore como contenido indispensable dentro de todas las áreas curriculares, sino que tiene que inundar el espíritu, la filosofía del centro y la práctica diaria en el aula.¹⁶ Esta tarea que debe ser de todos, no sólo del profesorado, es una labor corresponsable. Lo que significa que también son imprescindibles cambios en otros ámbitos como el económico, el político, las relaciones internacionales, etc. Pero estas modificaciones caerían en saco roto, si previa y conjuntamente no se dieran en el ámbito educativo.

Desde esta propuesta, una respuesta completa y eficaz en una sociedad compleja y globalizada requiere como instrumento el diálogo y como fundamento una apuesta por un ser humano completo educado en capacidades cognoscitivas y en las emocionales. Un ciudadano que ha construido su identidad desde valores democráticos y dentro del marco de los derechos humanos.

En resumen, para que la propuesta de década de la educación para el desarrollo sostenible pueda hacerse realidad, pues no es suficiente que quede como propuesta ideal, en estas páginas se ha planteado la necesidad de revisar desde la reflexión ética los valores sostenibles. Valores que no son nuevos, que pueden ser universalizables y que definen la sostenibilidad como una categoría moral, un concepto normativo que señala el lugar hacia donde caminar.

El artículo también recupera desde la tradición aristotélica la necesidad de educar en las virtudes. Pues junto a valores que pueden actuar a modo de brújulas que sirvan para guiar el camino, es conveniente fomentar una serie de cualidades, de virtudes que motiven la actuación sostenible por muy lejana e inalcanzable que pueda parecer la

¹⁵ Cf. Carol Gilligan, *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, FCE, México, 1985, p. 120. Para un análisis de cómo el limitado papel de la agencia activa de las mujeres afecta a la vida de todas las personas véase Amartya Sen, *Desarrollo y libertad*, Planeta, Barcelona, 2000, especialmente capítulo 8, pp. 233-249. También al respecto, Jodi L. Jacobson, *Discriminación de género. Un obstáculo para un desarrollo sostenible*, Bakeaz, Bilbao, 1994.

¹⁶ Especialmente interesante que la propuesta sea el eje o uno de los ejes de un proyecto educativo de centro. Al respecto véase: Carmen Ferrete, "Educar en calidad de vida. Una propuesta teórica para los proyectos educativos de centro", *Recerca*, Castellón, 2003.

propuesta. La responsabilidad, el cuidado, la compasión, la empatía, una vida participativa y una actitud dialógica son requisitos para educar en la sostenibilidad.

Y finalmente insiste en la necesidad de integrar la perspectiva de género en el marco teórico del desarrollo sostenible. Porque el problema ambiental, por tanto el desarrollo sostenible, requiere también de una reflexión de género, sin la cual no será posible alcanzar el horizonte de sostenibilidad.

Aún podría quedar una duda, para qué iniciar un viaje con una meta tan incierta. Pero como diría Adela Cortina, si es necesario, es posible y si es posible tenemos el deber de realizar el camino hacia ese horizonte de justicia diseñado racionalmente y que ha incorporado el respeto ambiental.