



# Sobre Sostenibilidad, Educación y Ciudadanía <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Adaptado de Opertti, R. (2023). Sobre sostenibilidad, educación y ciudadanía. *Conectando ideas y sensibilidades en educación: Un viaje por la educación en tiempos de transformación*, 89-107.

## Sobre el Universalismo y la Sostenibilidad

El mundo se enfrenta al desafío impostergable de repensar su sostenibilidad, enraizado en visiones *glolocales*, que entrelazan aspectos culturales, identitarios, sociales, políticos, económicos y territoriales, entre otros fundamentales. Ciertamente, existe una imperiosa necesidad de contar con marcos de referencia, conceptos e instrumentos compartidos y apropiados, que



### Renato Opertti

Sociólogo y magister en Investigación. Profesor de la Universidad Católica de Uruguay. Director ejecutivo de la Asociación Civil Eduy21 para el cambio educativo. Integra el Consejo Asesor de la OEI. Ex-miembro de la Unesco, en donde trabajó como coordinador del programa Innovación y Liderazgo en Currículo, Aprendizaje y Evaluación.

nos ayuden a comprender la sostenibilidad desde la interdependencia, la colaboración y la solidaridad entre regiones, países y comunidades.

Una de las ideas fuerza que nos parece medular, a efectos de profundizar en la conceptualización de la sostenibilidad, es el *universalismo*; depurado o descontaminado, en lo posible, de atribuciones y cualidades que lo asocien, hegemónicamente, a determinadas culturas, tradiciones y afiliaciones. Si el universalismo se vincula únicamente a lo *bueno* y lo *malo* de las mentalidades, culturas

y prácticas occidentales, podemos terminar enredándonos y enfrentándonos en “juegos de suma cero” y en conflictos civilizatorios, culturales y políticos, que hacen más a las dialécticas victimarios/víctimas, pasados/presentes, que a atreverse a idear futuros convocantes y promisorios para las nuevas generaciones.

Como parte de una reflexión, en proceso, a diversas escalas globales y locales, proponemos cinco dimensiones interconectadas, para repensar el *universalismo*, desarrolladas a continuación:

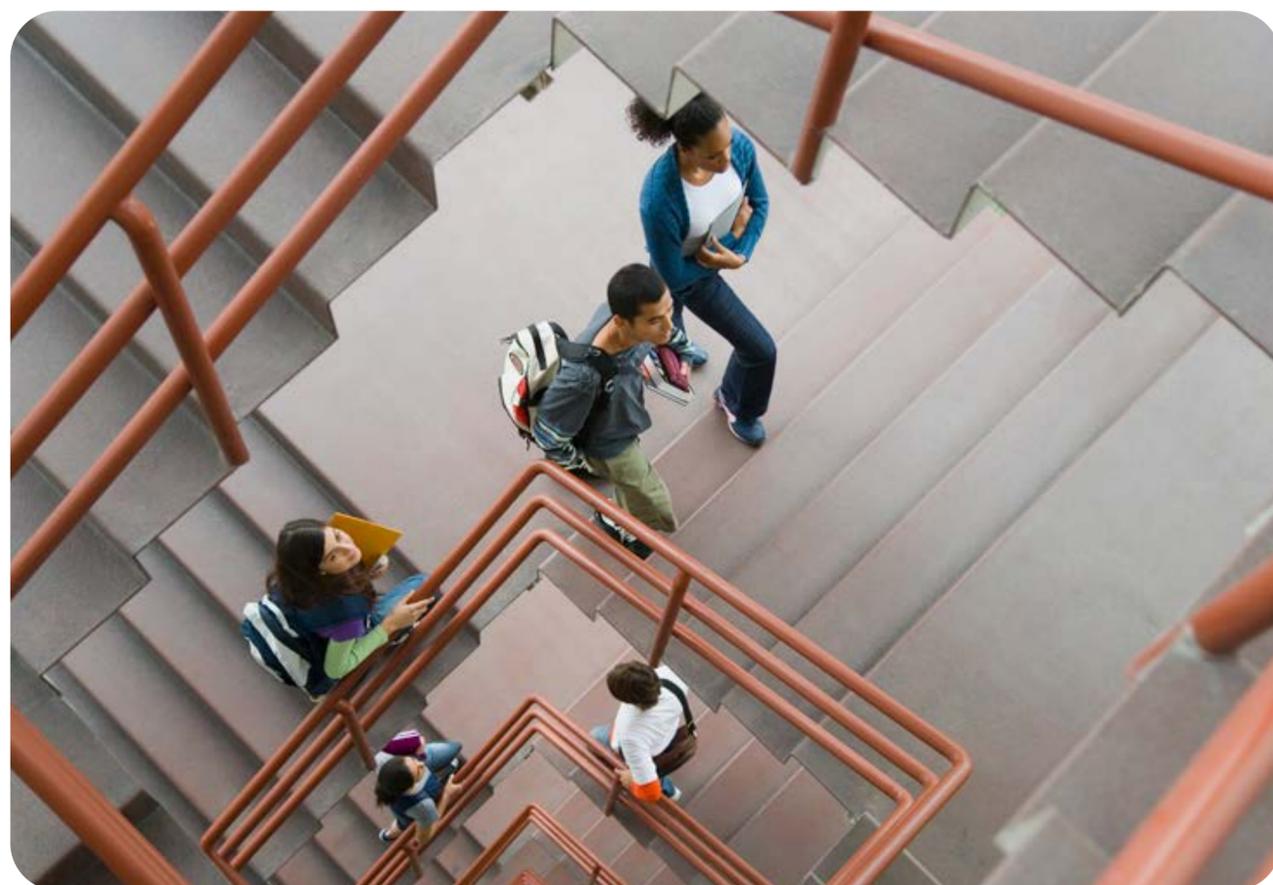
## 1. El universalismo de las personas, en su singularidad e irreductibilidad.

El *universalismo de las personas* tiene que ver con reconocer dos aspectos complementarios, que hacen a la definición de lo humano como tal. Por un lado, asumir lo que el pensador universal Edgar Morin (2022) entiende como *humanologie* <sup>2</sup>, es decir, que el ser *humano* es una conjunción indisociable e indivisible de aspectos individuales, biológicos y sociales. Si perdemos, desdibujamos

<sup>2</sup> En su acepción en francés.

u opacamos a las personas a través de enfoques, que fragmentan sus atributos por la vía de “compartimentar los conocimientos”, no lograremos comprenderlas como tales. Más aún, los hallazgos de las neurociencias sobre los aprendizajes, en diálogo con otras ciencias, nos permiten entender y evidenciar que cada cerebro, como una expresión esencial de lo humano, es un mosaico de características individuales, que se nutre de la interacción y la retroalimentación permanente con diversidad de entornos y estímulos (Future Publishing Limited, 2017).

De la mano, lo humano tiene que ver con las propias



características de las personas, que hacen a su dignidad, valor y respeto *per se*, así como a su libertad, pensamiento y accionar autónomo, que antecede a toda definición identitaria o cultural, o de otra índole similar. Las personas no debieran ser, principalmente,preciadas por los atributos o cualidades de sus culturas o identidades, o, por el contrario, canceladas y rotuladas por su raza, su género, su clase social, o cualquier característica asociada históricamente a posiciones dominantes, colonialistas, esclavistas u otras situaciones denigrantes de la condición humana (Braunstein, 2022). En efecto, el hecho de que una persona sea *blanca, negra, mestiza, heterosexual, homosexual y/o transgénero* <sup>3</sup> es, por cierto, un aspecto a igualar en términos de oportunidades, para compensar desigualdades y erradicar injusticias; pero, por sí mismas, dichas condiciones no pueden definir o, menos aún, encapsular los atributos humanos, que hacen a la individualidad de cada persona.

<sup>3</sup> Aquellas que se identifican con un género, distinto al de su sexo de nacimiento.

## 2. El universalismo de los valores, en su esencialidad y complementariedad.

El *universalismo de los valores* parte del supuesto de que el mundo no es sostenible si no se comparte un núcleo de valores esenciales, que están más allá de los tamices culturales, identitarios, políticos e ideológicos. No se trata de establecer una *moral policiaca universal*, ni de menospreciar la diversidad de las culturas y sus distintos credos —como construcciones locales afincadas en contextos y situaciones particulares—, sino de apreciar y proteger un conjunto de referencias fundamentales, que nos permitan comunicarnos, entendernos y actuar colaborativa y solidariamente, en aras de objetivos y metas compartidas, que nos comprometen como humanidad.

Asimismo, los valores que hacen a la libertad de las personas y de



las comunidades, así como los que hacen a la justicia, la inclusión, la paz y la convivencia, tendrían que desprenderse de sus rotulaciones particularistas, asociadas a determinadas culturas y corrientes de pensamiento, para transformarse en atributos de la humanidad sin “padrinos” ni “mandamases”. Ciertamente, el fortalecimiento de *valores universales* requiere de entendimientos interculturales justos, sustentados en un multilateralismo proactivo y audaz pivotado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

### 3. El universalismo de los conocimientos, en su sustancialidad y diversidad.

El planeta sería más sostenible si fuéramos capaces de mapear, entender, integrar y usar diversos tipos de conocimientos, que se generan en las sinergias entre lo global y lo local, para responder a los desafíos que enfrentamos como humanidad. No es cuestión de contraponer conocimientos, sino de asumir la diversidad epistémica; lo que equivale a reconocer que existen diversos tipos de conocimientos que, producidos desde múltiples entornos y situaciones, pueden contribuir a comprender mejor y a intervenir eficazmente desafíos, que son esencialmente *glolocales*.

El *universalismo de los conocimientos* no solo implica promover la diversidad y la convergencia de ideas, enfoques y prácticas, sino abrigar una visión unitaria



y potente del conocimiento, que nos permita entender los fenómenos, en su cabalidad. Morin (2022) alude a la complejidad, en el sentido de que el análisis de cualquier tema, vinculado al ser humano, requiere de un pensamiento unitario que, necesariamente, se nutra del entrecruzamiento de miradas disciplinares. El pensamiento sobre las cuestiones esenciales de la especie humana, se edifica sobre miradas de conjunto, que abonan tanto a la reflexión, como a la acción.

Existen diversos tipos de conocimientos que, producidos desde múltiples entornos y situaciones, pueden contribuir a comprender mejor y a intervenir eficazmente desafíos, que son esencialmente *glolocales*.

### 4. El universalismo de las realidades, en sus construcciones dinámicas y vinculantes.

El universalismo implica reconocer que existen realidades, que son puntos ineludibles de referencia. Esto no implica adscribir a una concepción de la realidad como *dogma*, inmutable



y con la *última verdad*; así como tampoco, a que toda realidad es un proceso de construcción subjetivo e individual, que cambia según las percepciones y las preferencias de las personas y de las comunidades.

El *universalismo* requiere de anclajes, en realidades que son dinámicas y evolutivas y que, a la vez, son asumidas

como tales. Quizás un ejemplo nos ayude a visualizarlo: los enfoques de *género* son claves para entender la profundidad de la identidad de las personas y facilitar que estas puedan asumirla y desarrollarla en un clima de comprensión, respeto y apoyo de las definiciones que cada una de ellas realiza. Las visiones que ponen la mirada en el *género*, desde el reconocimiento de la diversidad humana individual, se complementan con otras que reconocen la naturaleza biológica del sexo y de sus impactos sobre las propias construcciones de género. De hecho, la alfabetización biológica contribuye a entender mejor las interacciones entre cuerpo, cerebro, mente y espíritu, como ya decía el filósofo holandés Baruch Spinoza (como se citó en Cohen, 2022), quien argumentaba sobre la relación inseparable entre cuerpo y espíritu. Si, efectivamente, se reniega de la biología en cualquiera de los sentidos que pueda formar e impactar, los enfoques de género se quedan cortos en entender la complejidad humana y en fortalecer su legitimidad en la sociedad.

## 5. El universalismo de la diversidad, en su inclusión y capacidad integradora.

Finalmente, el *universalismo* implica apropiarse de una idea amplia de la diversidad —individual, social, cultural, de género, identitaria, o de otra índole—, en el doble sentido de dar cuenta de las múltiples formas en que se expresan los humanos y de hurgar en los denominadores comunes de la diversidad, que promuevan el diálogo y el entendimiento recíproco entre personas y comunidades. La diversidad es *incluyente* de los más diferentes credos y, a la vez, cuenta con la capacidad de promover la solidaridad y la



cooperación, al hacer de las diferencias un factor de encuentro, y no de divisionismo entre culturas y afiliaciones.

La diversidad incluyente, como sostén de un genuino universalismo, interpela las visiones que estigmatizan, reniegan e invisibilizan las diferencias, así como aquellas que las dejan a su libre albedrío, enclaustradas en sí mismas y alimentando, de hecho, la segmentación y la *guetización*. Así mismo, el reconocimiento de la diversidad no supone vaciar a la sociedad de referencias o de valores universales, a través de los cuales nos podemos sentir identificados/as y comprometidos/as en su desarrollo y concreción. Abrigar e, inclusive, amar la diversidad no se contrapone a pensar y a actuar desde el universalismo.

En síntesis, el *universalismo* necesita repensarse como uno de los cimientos de la sostenibilidad, concebida en clave multidimensional y sistémica. Entendemos que el abordaje de los *universalismos* a partir de una visión



que ponga el foco en las personas, los valores, los conocimientos, las realidades y la diversidad, puede contribuir a su legitimación, como tema de la sociedad en su conjunto y, particularmente, como eje transversal de políticas públicas.

## Sobre la Educación y la Sostenibilidad

Esencialmente, la *sostenibilidad* implica nuevas maneras de entender y de trabajar por la vida humana, en armonía tensional y dinámica con la naturaleza. No es cuestión, únicamente, de encarar sus desafíos —asociados al cambio climático

y a la biodiversidad—, sino, también, de captar la complejidad de sus dimensiones entrelazadas, que hacen a la reproducción y al desarrollo de la especie humana —en marcos de convivencia democráticos—, justos, inclusivos y pacíficos.

Renovados marcos de convivencia implican imaginarios de sociedad, que tengan por finalidad última redefinir los supuestos, las bases y los alcances del bienestar y el desarrollo individual y colectivo, para cimentar y gozar de sociedades de cercanías múltiples, en su interior y entre ellas mismas. En este entendimiento, la educación es una base fundamental e insoslayable, para idear y concretar imaginarios de sociedad, que apunten a la sostenibilidad en el marco de visiones sistémicas, transformacionales y progresistas, acerca de los propósitos y contenidos educativos.

En 2015, los Estados miembros de la ONU aprobaron 17 objetivos, enmarcados en la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, referenciados como Objetivos

# “ el espíritu y la materia de la Agenda 2030 se sustentan en la visión de la educación entendida como política ciudadana, cultural, social, económica y comunitaria ”

de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015); en cuyo marco, se visualiza la *educación*, como ventana de oportunidades, puerta de entrada, articuladora y sostén de los objetivos en su conjunto (Global Partnership for Education, 2015; Unesco et al., 2016), a saber:

- La educación contribuye a reducir la pobreza y a aumentar los ingresos (ODS 1, 4 y 8).
- La educación contribuye a mejorar la salud de las personas (ODS 2, 3 y 6).
- La educación cimienta el crecimiento sostenible (ODS 9 y 11).
- La educación suma a la protección del planeta (ODS 7, 12, 13, 14 y 15).
- La educación previene la desigualdad y las injusticias (ODS 5, 10 y 16).
- La educación implica la colaboración y alianzas entre varios actores procedentes de diferentes sectores (ODS 17).

Se puede, por tanto, aseverar que el espíritu y la materia de la *Agenda 2030* se sustentan en la visión de la *educación* entendida como política ciudadana, cultural, social, económica y comunitaria, articulada alrededor de tres funciones básicas:



1. Alcanzar el bienestar individual y colectivo de las personas, lo que implica el desarrollo integrado y balanceado resultante de la interacción e integración de aspectos volitivos, valóricos, actitudinales, emocionales y cognitivos.
2. Sentar las bases fundamentales de los conocimientos y las competencias, que dan cuenta del desarrollo y de los estilos de vida individuales y colectivos, en términos de su *sostenibilidad* política, cultural, social y económica, considerados en su conjunto.
3. Contribuir a desarrollar, de manera armónica, competencias requeridas para la promoción de los valores de la libertad, la inclusión, la justicia, la tolerancia, la cohesión, la paz y la excelencia.



Dicha agenda, liderada por la ONU, se inscribe en contextos permeados por la irrupción, el desarrollo y los impactos de la cuarta revolución industrial. En el campo específico de la educación, dicha revolución pone en jaque las visiones y las prácticas fragmentadas en saberes disciplinares, que resultan, de manera creciente, irrelevantes y disfuncionales para encarar desafíos que implican, necesariamente, conectar con sentido diversas piezas de conocimiento. Esta fragmentación lleva a disociar los conocimientos, encapsulados en contenidos, las voluntades, valores, emociones, actitudes y conductas

que los sustentan y les dan sentido, así como a amplificar y solidificar a través de los silos que conforman, en general, los niveles, los ambientes de aprendizaje y las ofertas educativas.

4 Conocidos en francés como *biogéophysique*.

5 Una nueva época geológica caracterizada por las modificaciones durables de habitabilidad del planeta.



Una agenda potente de sostenibilidad tiene que asumir la necesidad de entender la educación, en clave de una política pública integral, que sea intergeneracional, interinstitucional, intersectorial, *interseccional* e intercultural; así como, poder responder a los desafíos que plantea la cuarta revolución industrial, en cuanto al fortalecimiento de las competencias y los conocimientos requeridos, para asumir la complejidad de los fenómenos humanos y naturales. Esencialmente, se trata — como señala la investigadora en ciencias de la educación Nathanaël Wallenhorst (2022)— de posicionar en el corazón de la formación de las nuevas generaciones las interrelaciones entre saberes biológicos, geológicos y físicos 4, centrados, principalmente, en el estudio de la Tierra y sus ambientes, y de los saberes sociopolíticos del Antropoceno 5, con el objetivo, precisamente, de transformar la educación.

Refiriéndose a la situación educativa en Francia, Wallenhorst (2022) asevera, a título de comentario general, que ningún/a estudiante al completar el liceo es capaz de elaborar un estado de la situación del sistema Tierra, o de explicar las interacciones entre el sistema climático, la biósfera y las

sociedades. Según la propia Wallenhorst, estos temas figuran poco o nada en los programas de estudio, que de alguna forma no toman nota de la necesidad de que las nuevas generaciones asuman conciencia de los límites planetarios y de los riesgos inherentes al crecimiento económico *per se*, sin un direccionamiento hacia el fortalecimiento de la sostenibilidad a presente y a futuro.



En tal sentido, el presidente Emmanuel Macron se refirió —en el marco del Consejo de Ministros, en Francia— a “*la fin de l’abondance*”, en el entendido de que lo que estamos “en tren de vivir” es del orden de un gran punto de inflexión, asociado a las alteraciones energéticas, consecuencia directa de la guerra de Ucrania y el desajuste climático (France Télévisions, 2022). Ciertamente, este tipo de reflexión de alto nivel político-estratégico, matizado con elementos de coyuntura, tendría que ayudar a repensar nuestras maneras de producir, consumir y distribuir, así como, a poner la mirada en los bienes globales comunes, que son patrimonio de la humanidad, y por cuyo desarrollo, resguardo y democratización debemos velar.

La discusión no tendría que conducir a quedar “empantanados” entre enfoques pro-crecimiento o decrecimiento, sino que debería enfocarse en darles contenido sustancial y perspectiva de largo tiempo a entendimientos y visiones sobre la calidad

de vida y el bienestar, que propendan al logro de sociedades más igualitarias y justas. Si en realidad, los discursos y las prácticas de las políticas públicas, así como los análisis económicos y sociales que las permean, se engloban en ponderar el crecimiento, como el factor fundamental —aunque, lógicamente, no el único— que hace al bienestar de las poblaciones y comunidades, estaremos reproduciendo, en gran medida, visiones de mundo que dejan a las generaciones más jóvenes sin un planeta que habitar y gozar, y de cuyo desarrollo y permanencia hacerse responsables.

Tenemos razones para ser optimistas en cuanto a un cambio de paradigma desde la educación. En un contexto promisorio marcado por la Pre-Cumbre de París <sup>6</sup> y la Cumbre sobre la Transformación de la Educación <sup>7</sup> (ONU, 2022a y 2022b; Unesco, 2022a y 2022b), cabe preguntarse sobre los sentidos y los alcances de la transformación que se persigue, en diversos contextos y regiones. Si, en

<sup>6</sup> Llevada a cabo del 29 al 30 de junio de 2022.

<sup>7</sup> Llevada a cabo en Nueva York el 16, 17 y 19 de septiembre de 2022.

efecto, los procesos de transformación de la educación van a asumir el rol insoslayable —que la educación tendría que cumplir— de cimentar nuevos estilos de vida civilizatorios, que impliquen un reacomodo profundo de la vida humana, en armonía tensional y dinámica con la naturaleza. Se trata de generar un nuevo tipo de relacionamiento estético y ético con la naturaleza, como señala la productora y periodista Juliette Volcler (2023).

Cuando nos adentramos en el análisis de los detalles de los procesos de transformación educativa, en aspectos institucionales y principalmente curriculares, pedagógicos y docentes, que informan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se observa que seguimos, en general, atrapados en enfoques disciplinares que —por sí mismos y sin diálogos inter y transdisciplinarios profundos— poco aportan a entender y a actuar en la época del Antropoceno.

Las discusiones no debieran girar solo en torno a proteger las identidades auto-referenciadas de los niveles, ambientes, ofertas, áreas de aprendizaje o disciplinas, sino, también, a la manera en que estas pueden servir para entender la complejidad humana, a través de mentalidades y pensamientos

Seguimos, en general, atrapados en enfoques disciplinares que —por sí mismos y sin diálogos inter y transdisciplinarios profundos— poco aportan a entender y a actuar en la época del Antropoceno.



unitarios, como ha venido argumentando Morin, desde hace unas cuantas décadas (Lecompte, 2023; Morin, 2022). Al decir del periodista francés Laurent Testot (2022), urge pensar en conjunto la economía, las sociedades, la geopolítica, los valores, el ambiente y la tecnología, para que efectivamente podamos ambicionar y concretar un mundo pos-pandémico, mejor que el que teníamos en los tiempos antes de la pandemia.

Los detalles son precisamente aquellos que, reflejados en los planes y programas de estudio, nos pueden embregar en visiones de mundo sin

brújula y en contenidos interrelacionados y vinculantes. Si, por ejemplo, formamos a las nuevas generaciones sin un entendimiento comprensivo y unitario de las materias STEAM <sup>8</sup>, en el marco de un enfoque humanístico de fuerte raigambre ético; o si formamos en economía sobre los supuestos, las categorías y los instrumentos sustentados en paradigmas, que argumentan por el crecimiento, así como por un consumo infinito y sin límites.

Avanzar en la transformación de la educación no solo supone establecer iniciativas que puedan entenderse como valiosas —tales como espacios de coordinación y diálogos entre las disciplinas y/o espacios autónomos de formación dirigidos a los centros educativos—, sino que implica, primariamente, una visión de la educación como forjadora de renovados estilos de vida civilizatorios, que permeen los espacios de formación a lo largo y ancho de toda la vida, desde la

<sup>8</sup> Ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática, por sus siglas en inglés.



infancia hasta la adultez. El rol de un Estado proactivo, generador y garante de oportunidades para todas y todos por igual, que promueva y se haga cargo de liderar un contrato social de amplia base, al convocar a la diversidad de actores e instituciones (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021), es clave para forjar estilos de vida sostenibles.

## Sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Formación Ciudadana

Más allá de las denominaciones de cambio de época —civilizatoria, de paradigma u otras—, que caracterizan la disrupción multidimensional que vivimos como mundo y como planeta, nos enfrentamos a un punto de inflexión en la historia de la humanidad, donde el calibre y la profundidad de las decisiones que tomemos en el corto plazo van a impactar, generando, o no, futuros posibles de coexistencia, bienestar y desarrollo.

Siguiendo con las denominaciones y, en particular, las vinculadas a la educación, nos referimos a tiempos de refundación y de repienso de la educación y de los sistemas educativos en su conjunto, a la luz de formar a las nuevas generaciones para futuros mejores y sostenibles, donde congenien lo global y lo local



como caminos interdependientes, así como necesaria y saludablemente vinculantes. No hay escapatorias ni atajos *globalistas* ni *localistas per se*, que hagan caso omiso o expresen indiferencia o desprecio frente a los diálogos y las construcciones colectivas, que cruzan la diversidad de culturas, afiliaciones y tradiciones. Nos necesitamos unos a otras —la pandemia nos lo recordó y de manera cruda—, superando visiones hegemónicas, colonialistas y de universalismos impuestos, así como encerramientos en defender “lo

nuestro”, como lo único relevante, válido y, diríamos, peligrosamente excluyente.

Bajo la impronta de promover diálogos plurales y propositivos *intra* e interregionales —en los que se involucró a diversidad de instituciones y de actores—, así como de fomentar la producción y diseminación de conocimientos desde perspectivas que abrigaran y conectaran lo global, lo nacional y lo local, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) llevó a cabo,

en el 2022, el estudio *Explorando la educación para el desarrollo sostenible en Iberoamérica*, que tuvimos el honor de coordinar y que se nutrió del destacado trabajo de los colegas argentinos Ezequiel Gómez Caride, Carla Sabbatini e Ignacio Barrenechea (OEI, 2023). A través de este estudio, nos permitimos mencionar los siguientes aspectos, entre otros que derivan de sus implicancias, y que pueden contribuir a alimentar la discusión en torno a las sinergias entre la educación, para el desarrollo sostenible y la formación ciudadana:

I. En primer lugar, la progresión en el tiempo que han tenido los conceptos de educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial que, de alguna manera, convergen en miradas más sistémicas y transformacionales sobre los desafíos que enfrenta la educación a presente y futuro. La educación para el desarrollo sostenible ha ido mutando desde enfoques orientados a la educación medioambiental —con una

mirada puesta, esencialmente, en cimentar sociedades justas, donde la protección de la naturaleza era un asunto prioritario *per se*, que no estaba necesariamente vinculado al relacionamiento entre humanos y con la naturaleza—, hacia enfoques que, enmarcados en los ODS, ponen el acento en una visión multidimensional de la sostenibilidad (ONU, 2015). En particular, el estudio enfatizó que, para lograr un desarrollo sostenible, resulta igualmente importante fomentar tanto la educación para la

ciudadanía global, como la educación para el desarrollo sostenible (Unesco et al., 2016).

Se trata pues de advocar, desarrollar y evidenciar que la sostenibilidad engloba dimensiones políticas, sociales, culturales, económicas, identitarias y territoriales, que incluyen la dimensión ambiental, así como el cambio climático y la pérdida de biodiversidad; pero, que resultan, primariamente,

un reflejo de imaginarios de sociedad de cómo se entiende y sustancia la vida humana. Más aún, la pandemia nos ha permitido profundizar el entendimiento de la interdependencia entre los humanos, con independencia de dónde nos localizamos, quiénes somos y qué hacemos, así como de la necesidad de promover valores de solidaridad y de cooperación entre culturas y credos, tal como señala el documento seminal preparado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), ambientado en el seno de la Unesco.

Asimismo, la pos-pandemia nos está mostrando la urgencia de consolidar referencias universales sobre la democracia, los derechos

“Para lograr un desarrollo sostenible, resulta igualmente importante fomentar tanto la educación para la ciudadanía global, como la educación para el desarrollo sostenible”





humanos, las libertades y la paz mediante el fortalecimiento de marcos normativos internacionales, que impliquen renovados compromisos de los países hacia la importancia y el respeto de valores, que se reafirmen como universales, sin menospreciar los particularismos. Cabe resaltar la revisión, que actualmente se realiza, de la *Recomendación de 1974 sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*, aprobada por los Estados miembros de la Unesco (2023).



Inversamente, la insostenibilidad —como reflejo de quiebres civilizatorios— ya no es, solamente, una cuestión de abordar el cambio climático y la pérdida de biodiversidad —que de por sí interpelan y cuestionan estilos de vida marcados, entre otros, dado el crecimiento infinito y desregulado como *dogma*—, sino de definir maneras de convivir y coexistir entre regiones y países, en diversidad de contextos y situaciones.

Por otro lado, la educación para la *ciudadanía mundial* —inscrita en el fin último de promover un conjunto de valores, actitudes y comportamientos, que se esperan de las personas comprometidas con un sentido de pertenencia y de humanidad compartida



(Unesco et al., 2016)— ha ido mutando, desde enfoques que prescribían de manera uniforme el *universalismo de valores* como rutero para los países, a un universalismo que asume e incluye la diversidad de referencias locales dentro de un conjunto de valores, que son, en sí mismos, válidos y que no deben desnaturalizarse, licuarse o relativizarse, excesivamente, por consideraciones localistas. El concepto pues, de un universalismo diverso e incluyente, permitiría el diálogo entre culturas y afiliaciones, amparado por una visión cosmopolita integradora, que acerque y promueva el entendimiento y la cooperación internacional, sobre la base del respeto y la confianza mutuos.

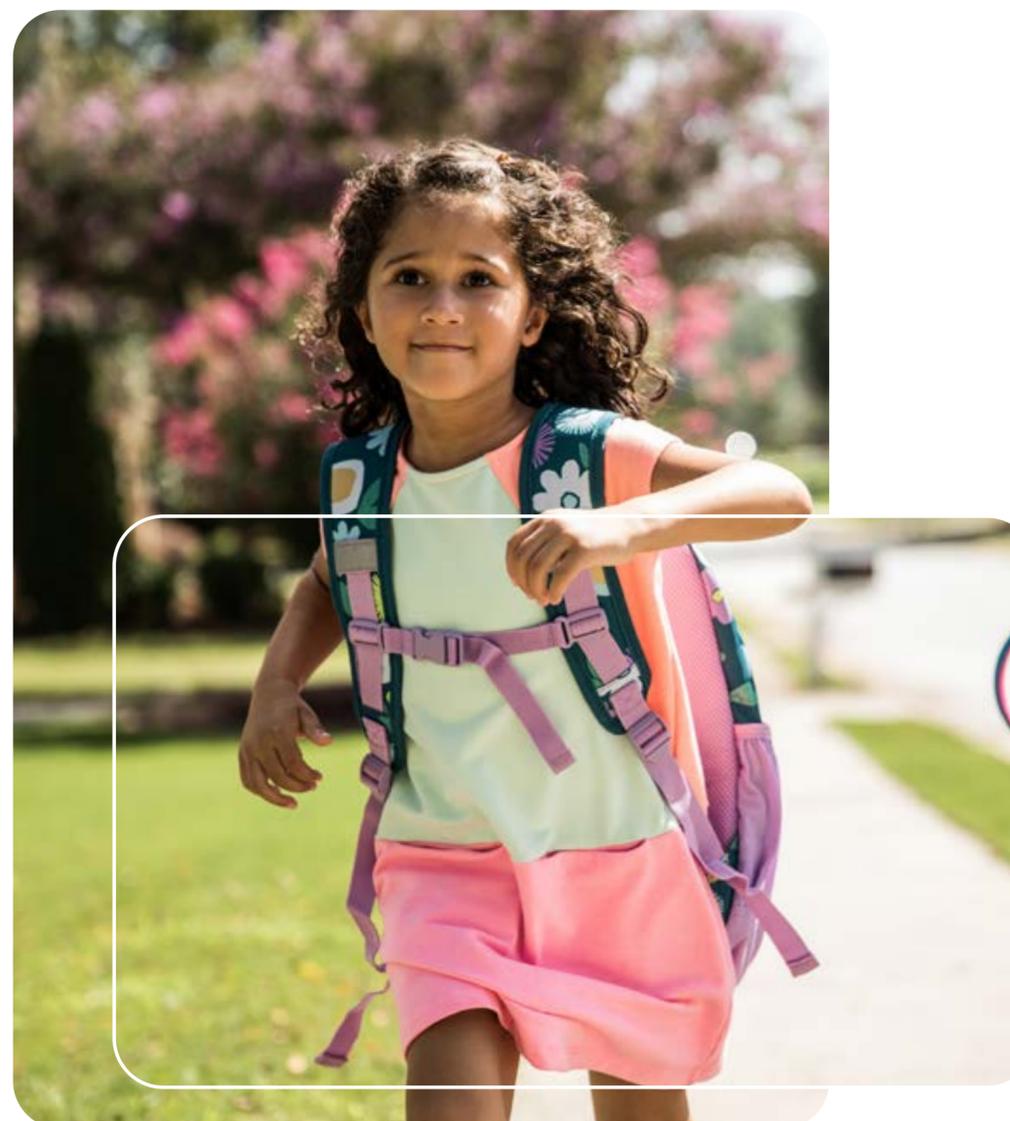
Una educación ciudadana orientada a promover *valores universales*, en los que converjan las identidades globales y locales, se erige en una dimensión insoslayable para el desarrollo sostenible, que, a la vez, integra las preocupaciones en torno a formar en el entendimiento y el apego a la pluralidad, la diversidad, la convivencia, y la participación responsable y proactiva en democracia. No hay, pues, sostenibilidad alguna, sin formar en un enfoque comprensivo de ciudadanía.

II. En segundo lugar, el estudio de la OEI (2023) argumenta en torno a la perentoriedad de repensar el currículo y la pedagogía; esto es, las interconexiones entre el *para qué*, el *qué*, el *cómo*, el *dónde* y el *cuándo* educar, aprender y evaluar, que permita formar a las nuevas generaciones en saberes inter y transdisciplinarios. La conexión e integración, con sentido, del conocimiento de las ciencias naturales y humanas, y sustentada en consideraciones éticas, es primordial para afrontar las preguntas

fundamentales sobre el origen y el futuro de la humanidad (por ejemplo, vinculadas a la bioinformática, la nanotecnología y la neuro-informática). El sustrato común a todo intento de formar en una visión integral del conocimiento se funda en la libertad y en la autonomía

de pensamiento del alumno o la alumna, capaz de identificar, movilizar e integrar valores, actitudes, emociones, conocimientos y habilidades, con miras a actuar competentemente frente a diversidad de desafíos; esto es, *saber actuar en situación* (Jonnaert et al., 2021).

La transversalidad de los saberes emergentes para forjar un mundo sostenible, que se sustenta en formar una ciudadanía *glocal*, implica repensar los



“La conexión e integración, con sentido, del conocimiento de las ciencias naturales y humanas, y sustentada en consideraciones éticas, es primordial”



sistemas educativos en sus fines últimos; así como supone, renovar las maneras de educar, aprender y evaluar, al reconocer los anclajes locales de toda propuesta y, a la vez, al remover las barreras nacionales que obstruyen la democratización y la circulación de conocimientos entre pares y de la sociedad en su conjunto.

Iberoamérica refleja un mosaico de experiencias y prácticas, en orden de implementar propuestas atinentes a la educación, para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. Se trata de un

cuadro diverso de iniciativas, que evidencian el compromiso de la región con una agenda de transformaciones educativas. La diversidad está, esencialmente, marcada por la convocatoria a múltiples actores/as e instituciones, dentro y fuera del sistema educativo, basada en su escala, alcance, modos de intervención, y grados de adhesión y participación en las propuestas.

Mientras en España, parecería que la preocupación por el desarrollo sostenible forma parte de la noción de una ciudadanía responsable —que conoce los desafíos atinentes a la sostenibilidad y se comporta sensiblemente frente a estos—, la educación para el desarrollo sostenible en América Latina —inscrita en una fuerte

Invitado internacional



tradición de educación ambiental— tendría más pregnancia, y haría eco de las cosmovisiones originarias y de resistencia hacia los discursos globalizadores. Nos parece que ambos posicionamientos se pueden enriquecer mutuamente, en vista de que vitalizar las respuestas locales frente a los desafíos que nos plantea la sostenibilidad —contextualizadas por preocupaciones globales—, requiere, necesariamente, de ciudadanías empoderadas y apoyadas para tomar decisiones en un clima de convivencia, así como de apego a la democracia y al régimen de derecho.

Más allá de los matices al interior de Iberoamérica, es perentorio avanzar en renovados *modus operandi*

de los centros educativos que, enmarcados en un contrato social en torno a la educación a escala nacional, permitan a las comunidades educativas locales asumir protagonismo al co-agenciar y corresponsabilizarse por una educación, que integre sostenibilidad y ciudadanía, dentro de marcos universalistas de referencia. Ciertamente, un renovado contrato social, que congenie lo nacional y lo local, abierto al mundo y, a la vez, cuidadoso de los contextos y las culturas, es una ventana de oportunidades para la región, de cara a redefinir las bases de futuros mejores y sostenibles, sustentados en una ciudadanía democrática y activa. **RM**



“ es una ventana de oportunidades para la región, un renovado contrato social, que congenie lo nacional y lo local, abierto al mundo y, a la vez, cuidadoso de los contextos y las culturas ”



# Referencias

- ✍ Braunstein, J. (2022). *La religion woke*. Grasset.
- ✍ Cohen, D. (2022). *Homo numericus: La "civilisation" qui vient*. Albin Michel.
- ✍ Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* [Informe]. Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- ✍ France Télévisions (2022). "La fin de l'abondance": La formule du président Macron ne passe pas pour l'opposition. *franceinfo*. [https://www.francetvinfo.fr/politique/emmanuel-macron/la-fin-de-l-abondance-la-formule-du-president-macron-ne-passe-pas-pour-l-opposition\\_5325610.html](https://www.francetvinfo.fr/politique/emmanuel-macron/la-fin-de-l-abondance-la-formule-du-president-macron-ne-passe-pas-pour-l-opposition_5325610.html)
- ✍ Future Publishing Limited (2017). Book of the brain: Inside the organ that makes us who we are. *How it works*, 1.
- ✍ Global Partnership for Education. (2015). *Education and the global goals* [Infografía]. <https://www.globalpartnership.org/news/infographic/education-and-global-goals>
- ✍ Jonnaert, P., Ndinga, P., Ettayebi, M., Barry, A., Rabinovitch, L. & Malu, R. (2021). Towards indigenous curricula. *In-Progress Reflection: On Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 41. Unesco: International Bureau of Education.
- ✍ Lecompte, F. (2023). *Edgar Morin en suivant la voie: Une vie, une œuvre*. L'Archipel.
- ✍ Morin, E. (2022). *Histoire(s) de vie: Entretiens avec Laure Adler*. Robert Laffont.
- ✍ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Explorando la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en Iberoamérica*. OEI & Gobierno de España: Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://oei.int/publicaciones/explorando-la-educacion-para-el-desarrollo-sostenible-y-la-ciudadania-mundial-en-iberoamerica>
- ✍ Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* [Infografía]. <http://femp.femp.es/files/824-1346-fichero/objetivos%20desarrollo%20sostenible.pdf>



# Referencias



- ✍ Organización de las Naciones Unidas. (2022a). *Cumbre sobre la Transformación de la Educación*. <https://www.un.org/es/transforming-education-summit>
- ✍ Organización de las Naciones Unidas. (2022b). *Vision statement of Secretary-General on transforming education*. <https://www.un.org/en/delegate-delegate/vision-statement-secretary-general-transforming-education>
- ✍ Unesco. (2022a). *Transforming education pre-summit*. <https://www.unesco.org/en/transforming-education-summit>
- ✍ Unesco. (2022b). *Transforming education summit: Unesco rallies coalitions for change*. <https://www.unesco.org/en/articles/transforming-education-summit-unesco-rallies-coalitions-change>
- ✍ Unesco. (2023). *Revisión de la Recomendación de 1974 para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales*. <https://es.unesco.org/themes/ecm/recomendacion-1974#:~:text=La%20revisi%C3%B3n%20de%20la%20Recomendaci%C3%B3n%20de%201974%20tiene%20un%20doble,la%20formulaci%C3%B3n%20de%20pol%C3%ADti-cas%20pertinentes>
- ✍ Unesco, Unicef, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres & ACNUR. (2016). *Declaración de Incheon para la Educación 2030*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- ✍ Testot, L. (2022). *Combien de terriens en 2050? Grands Dossiers, 69*. Sciences Humaines.
- ✍ Volcler, J. (2023). *Bâtir une écologie sonore radicale*. *Bascules, 2*. Socialter.
- ✍ Wallenhorst, N. (2022). *L'éducation en 2050: Entre numérique et politique*. *Grands Dossiers, 69*. Sciences Humaines.