



EL CAMINO HACIA LOS ODS: CONFORMAR UNA CIUDADANÍA PLANETARIA MEDIANTE LA EDUCACIÓN

Towards the SDGs: Building a Planetary Citizenship through Education

M.^a Ángeles Murga-Menoyo

Cátedra Unesco de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. UNED

E-mail: mmurga@edu.uned.es



Autora

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Agenda 2030 de las Naciones Unidas, requieren, entre otras medidas, robustecer una ciudadanía consciente de su ecodependencia y comprometida con el bienestar y la calidad de vida universal. La educación para el desarrollo sostenible facilita esta medida. En el artículo se argumenta este planteamiento articulando respuestas a cuestiones como: ¿qué tipo de ciudadanía podría cumplir los objetivos de la Agenda 2030? ¿Qué rasgos necesita cultivar? ¿Qué implicaciones educativas se derivan de ello? ¿Qué aspectos habrá de contemplar la educación para fomentar este tipo de ciudadanía, activamente comprometida con la transición ecológica y social hacia la sostenibilidad? ¿Cómo llevar a cabo esta tarea? ¿Qué estrategias conviene arbitrar para que la educación pueda contribuir al logro de los ODS?



Resumen

The Sustainable Development Goals (SDGs) within the 2030 Agenda of the United Nations require, among other measures, to strengthen a citizenship aware of its eco-dependence and committed to the well-being and quality of universal life. Education for sustainable development facilitates this measure. The article argues for this approach articulating answers to questions such as: Which type of citizenship could meet the objectives of the Agenda? Which features does it need to cultivate? Which educational implications are derived from it? Which aspects will education have to contemplate in order to promote this type of citizenship, which is actively committed to the ecological and social transition towards sustainability? How to accomplish this task? Which strategies should be arbitrated so that education can contribute to the achievement of the SDGs?



Abstract

Educación para el desarrollo sostenible; ciudadanía planetaria; ciudadanía global; Agenda 2030. *Education for sustainable development; planetary citizenship; global citizenship; 2030 Agenda.*



Key words

Recibido: 12-07-2020 Aceptado: 04-10-2020



Fechas

¿Somos individuos atomizados, compitiendo los unos contra los otros en una loca carrera por la supervivencia del más apto, o somos más bien chispas interdependientes, inevitablemente hilvanadas, uno a través de los otros, hermanas y hermanos, una comunidad?

Julio Monsalvo, *Alimentos para alimentar vivencias varias* (2020)

1. Planteamiento

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), afrontan una situación paradójica que, agudizada por la pandemia de la COVID-19, está poniendo en jaque a la educación. Porque si bien las fronteras de la ciencia y la tecnología se expanden y anuncian avances prometedores, la experiencia sobre “su desigual contribución a la prosperidad humana suscita serias preocupaciones éticas, sociales y políticas” (Unesco, 2020, p. 1). Evitar que estas preocupaciones se confirmen requiere contar con una ciudadanía consciente y comprometida con el bienestar y la calidad de vida comunitaria; hoy, por todos los indicios disponibles (PNUD, 2019), aún lejos de ser una realidad generalizada.

Ante esta situación, la educación se ve urgida por la necesidad de profundizar en las características de este tipo de ciudadanía y, de acuerdo con ellas, intensificar estrategias múltiples, a largo plazo y facilitadoras de un contexto propicio a la construcción colectiva de los significados que la hacen posible.

La complejidad de la tarea no es menor. *Construir ciudadanía* es un proceso propio de las sociedades democráticas al que contribuyen, además de la educación, también otros muchos factores. La utopía es lograr una sociedad integrada por ciudadanos que compartan un sentimiento de identidad, inspirado en valores comunes, y que cuenten con la capacidad y la posibilidad de ejercer plenamente los derechos universales, a la vez que responden con rigor a las exigencias de los consiguientes deberes; todo ello, sin descuidar una activa participación en la vida social, política y económica de la comunidad.

Con este planteamiento, el artículo describe la estrecha relación entre el tipo de ciudadanía mencionado, que en la literatura especializada recibe el calificativo de “planetaria”, y el logro de los ODS, y defiende la necesidad de que la educación asuma la función de contribuir a su expansión y robustez. Está estructurado en cuatro apartados. En el primero se presenta el desafío que la Agenda 2030 supone para la educación. En el segundo se clarifica el concepto de ciudadanía planetaria. En el tercero se describe la educación necesaria. El cuarto se dedica a las estrategias educativas y enfoques procedimentales. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones.

2. La Agenda 2030: a la vez, desafío y reconocimiento del papel de la educación

La aprobación de la Agenda 2030 (ONU, 2015) supone no solo un hito extraordinario en la historia de las relaciones internacionales sino también un claro impulso y nuevo reconocimiento al papel de la educación. Por primera vez los países miembros de la Organización de Naciones Unidas han firmado un acuerdo multilateral que señala 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con la educación como eje transversal a todos ellos, y se han comprometido a lograrlos

en un periodo de quince años. Salvando las distancias, no parece existir un acontecimiento de tal naturaleza desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y, años después, los Pactos por los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), Económicos, Sociales y Culturales, (PIDESC) (ONU, 1966), estos últimos en vigor desde 1976; todos ellos avances de envergadura hacia un orden jurídico de alcance planetario.

El salto cualitativo que una agenda común de esta naturaleza supone en el concierto internacional ha requerido décadas de negociación hasta alcanzar acuerdos, múltiples cumbres y foros a distintos niveles. Sin duda han concurrido en su aprobación factores de carácter pragmático, derivados de la grave crisis ecosocial instalada en el planeta; como, por ejemplo, su más urgente manifestación, la emergencia climática. Pero ya existía terreno abonado por dos grandes avances del siglo XX: el conocimiento de los ecosistemas, gracias a las ciencias de la naturaleza, y el amplio desarrollo del enfoque de los derechos humanos.

Las primeras, tras una rigurosa evaluación¹ (Millennium Assessment, 2005), han desvelado el peso de los factores antrópicos como generadores de las problemáticas que afectan a la biosfera; y la urgencia por mitigarlas ha impulsado el consenso en torno a los ODS, especialmente sobre aquellos que procuran la salud del planeta. El segundo es un enfoque que defiende como finalidad del desarrollo “ampliar las libertades de modo que todos los seres humanos puedan aprovechar las posibilidades que consideren más valiosas” (PNUD, 2016, p. 1). Este último se ha forjado durante décadas, inspirando en su día los Objetivos del Milenio aprobados por las Naciones Unidas (ONU, 2000), precursores directos de la actual Agenda 2030, y en la actualidad apuntala aquellos ODS que focalizan la atención en el bienestar de las personas y la participación comunitaria.

Desde esta perspectiva, como tarea propia de su misión social más genuina, la educación recibe la función de formar el tipo de ciudadanía capaz de cumplir los objetivos señalados en la agenda; un tipo de ciudadanía a la que Unesco asigna denominaciones variadas: “ciudadanía global”, “ciudadanía mundial” o “ciudadanía planetaria” (Unesco, 2016a, p. 15; 2013, p. 3), dando cabida con ello a la posibilidad de diferentes matices. En el marco de la educación, la elección de la denominación no es inocua; da pie a distintos enfoques, con connotaciones axiológicas derivadas de las respectivas adjetivaciones, como veremos posteriormente.

Sin embargo, lo que sí afirma Unesco (2003, p. 37) es que “la *Carta de la Tierra* constituye un importante referente ético para el desarrollo sostenible, y [resuelve] tomar nota de sus principios éticos, sus objetivos y sus contenidos”, decisión que ha ratificado recientemente a la vez que alentaba a considerar sus principios y valores como base de la educación necesaria para alcanzar los ODS (Unesco, 2019, pp. 30-31).

En consecuencia, cabe defender que el tipo de ciudadanía asociado con los ODS ha de estar fundamentado en los marcos epistemológicos y axiológicos que inspiran la Carta. En una sucinta síntesis, destacamos que su texto contempla nuestro planeta como una “comunidad de vida”; una malla de interrelaciones que generan dinámicas sistémicas en las cuales seres vivos y elementos inertes juegan una danza de interdependencias recíprocas. Pero, además, una malla cuajada de valores vinculados a cuatro principios éticos: el respeto y cuidado de la comunidad de la vida; la integridad ecológica; la justicia social y económica; la democracia, no violencia y paz (Earth Charter Initiative, 2000).

La aprobación de la Agenda 2030 (ONU, 2015) supone no solo un hito extraordinario en la historia de las relaciones internacionales sino también un claro impulso y nuevo reconocimiento al papel de la educación

¹ La Evaluación de los Ecosistemas del Milenio (Millennium Assessment), un proyecto científico multilateral mundial impulsado por las Naciones Unidas <http://www.millenniumassessment.org/es/About.html>

El documento tomó la forma de un llamamiento al compromiso activo, hoy concretado en las metas que se establecen para cada uno de los ODS. En él, las distintas generaciones de los derechos humanos universales quedan engarzadas en la radical ecoddependencia de la humanidad; una característica que conforma el concepto de “ciudadanía planetaria”, como veremos a continuación.

3. ¿Qué tipo de ciudadanía conviene a la Agenda 2030?

El significado clásico del concepto de ciudadanía que focalizaba la atención en la relación jurídica individuo-Estado, concediendo al primero derechos y obligaciones, hoy se ha visto ampliado. Incluye el sentido de pertenencia a la comunidad con la que se comparten códigos morales y culturales, hasta el momento principalmente a nivel local y estatal.

La gran pandemia por COVID-19, a caballo entre 2019 y 2020, ha proporcionado una evidencia incuestionable, incluso para el ciudadano común informado, sobre la existencia del sistema-Mundo (Ramonet, 2020) y, en consecuencia, sobre la necesaria consideración del planeta como la casa común que es preciso proteger, como reiteradamente se venía reclamando (Meadows, Randers, & Meadows, 2006; Hathaway & Boff, 2014, entre otros). Se confirma así la urgencia del punto de vista planetario para abordar las cuestiones relacionadas con la vida, tal como quedan reflejadas en las metas de la Agenda 2030.

¿Qué tipo de ciudadanía podría afrontar una tarea de tal envergadura? ¿Qué rasgos necesita cultivar? ¿Qué implicaciones educativas se derivan de ello? Son preguntas que obligan a reconsiderar la actual práctica educativa e, incluso, a repensar las propias teorías pedagógicas que han contribuido al modelo sociocultural actualmente en crisis. Nos hallamos atrapados en una gran paradoja; por una parte, crece la evidencia de la fragilidad de nuestras sociedades frente a la naturaleza y de la limitación que supone para ellas su inevitable ecoddependencia. Por otro lado, se incrementa el poder de la humanidad que, gracias a la tecnología, se ha convertido en una fuerza geomórfica capaz de alterar las condiciones de vida en el planeta (Curtzen & Stoermer, 2000; Colin, 2016).

La relación ser humano-naturaleza emerge como un elemento clave del modelo antropológico y, con ella, un concepto de ciudadano estrechamente ecodpendiente y, a la vez, con responsabilidad moral en la protección de la vida sobre el planeta, incluida la vida y el bienestar de los humanos, de todos los humanos, así como de la especie. Desde esta perspectiva, hablar de “ciudadanía planetaria”, por las connotaciones conceptuales de los términos que se asocian, parece lo adecuado. La denominación permite no solo conciliar —y dar visibilidad— a los vectores persona-naturaleza y persona-sociedad, sino también intuir sus recíprocas interrelaciones y entretejer en esa urdimbre los valores capitales de la sostenibilidad.

La expresión viene de lejos. Se consolida en el marco de la Ecopedagogía (Gutiérrez Pérez, 2003; Gutiérrez Pérez & Prado, 2004), si bien hunde sus raíces en el pensamiento de Edgar Morín (Morín & Kern, 1993), muñidor de conceptos como “ciudadanía terrestre” y “conciencia planetaria”. Es plenamente coherente con los principios y valores de la *Carta de la Tierra* y con el propio enfoque de la complejidad aplicado a las ciencias sociales, que la obra de este último autor ha propiciado.

Este tipo de ciudadanía, asociado a la conciencia planetaria, tiene como base una ética de la responsabilidad y el cuidado que se fundamenta en cinco pilares principales: a) derechos humanos universales en sus distintas generaciones, incluidos los expandidos (ambientales e intergeneracionales); b) democracia y participación; c) equidad; d) protección de las minorías;

El significado clásico del concepto de ciudadanía que focalizaba la atención en la relación jurídica individuo-Estado, concediendo al primero derechos y obligaciones, hoy se ha visto ampliado

y e) resolución pacífica de los conflictos. Y está cimentada en una visión del mundo, solidaria e inclusiva, que reclama universalizar los derechos sociales, políticos, culturales e institucionales, tanto como los económicos y financieros (Gadotti, 2002).

Todas estas características convierten el enfoque de la “ciudadanía planetaria” es especialmente adecuado para afrontar el reto de los ODS, así como la transición ecológica y social hacia la sostenibilidad. Frente a los términos “ciudadanía mundial” o “ciudadanía global” tiene la ventaja de recordar la pertenencia del ser humano al planeta (no a la inversa, como acepta el modelo antropológico dominante), a la vez que evita connotaciones relacionadas con el proceso de globalización, principalmente vinculado este último, como destaca Gadotti (2003, p. 100), a las condiciones materiales (ni políticas ni éticas) que las tecnologías proporcionan.

La idea de ciudadanía planetaria evoca la posibilidad de que las personas puedan conjugar la experiencia profunda de pertenecer a una comunidad concreta, local o estatal, con el sentimiento de formar parte de una especie, la humanidad, cuya rica diversidad refleja una esforzada evolución civilizatoria. A la vez, se hace visible el vínculo persona-naturaleza, tan relevante para la calidad de vida de las sociedades, como muestran los estudios sobre población urbanizada aquejada del síndrome “trastorno por déficit de naturaleza” —sobrecarga cerebral derivada de la prolongada atención a estímulos artificiales— que ha sido descrito con acierto por la psicología (Louv, 2018; Corraliza, 2011). Y todo ello fortalece en el ciudadano su sentido de la responsabilidad, tanto con las generaciones presentes y futuras como con la comunidad de vida que constituye el planeta en su totalidad (Murga-Menoyo & Novo, 2017).

¿Qué aspectos habrá de contemplar la educación para fomentar este tipo de ciudadanía, activamente comprometida con la transición ecológica y social hacia la sostenibilidad? ¿Qué modelo educativo ofrece las bases necesarias para ello?

4. La educación necesaria

La construcción de una ciudadanía planetaria requiere, aunque no solo, una educación que sitúe el foco de atención en la formación integral de la persona, entendida como un ser miembro de la comunidad de vida que constituye la biosfera; a la vez ecodependiente y con responsabilidad moral sobre la vida en el planeta, derivada de la extraordinaria capacidad que la humanidad ha alcanzado como fuerza geomórfica de primer nivel. Un ciudadano activamente comprometido con la democracia, la inclusión y equidad universal, y la solidaridad.

Desde hace décadas esta es la propuesta de la educación para el desarrollo sostenible (EDS), un modelo educativo cuyas raíces se encuentran en la educación ambiental, movimiento con medio siglo de reconocida trayectoria (Novo, 2009). Con el nuevo milenio, este tipo de educación adjetivada se ha expandido bajo los auspicios de la Unesco. Actualmente, el alto organismo impulsa el marco de aplicación, titulado *Educación para el desarrollo sostenible: hacia la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Educación para el Desarrollo Sostenible para 2030)* (ONU, 2019), siguiente fase del *Programa de Acción Mundial por la Educación para el Desarrollo Sostenible* (2015-2019) —GAP, por sus siglas en inglés— que, a su vez, dio continuidad al *Decenio de Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible* (2005-2014).

Es, igualmente, un enfoque que cuenta con el apoyo del Foro Mundial de Educación, auspiciado por Unesco. En su edición de 2015, celebrada en Incheon (República de Corea), propuso entre sus metas, posteriormente recogidas en el ODS4 de la Agenda 2030, la siguiente:

La construcción de una ciudadanía planetaria requiere, aunque no solo, una educación que sitúe el foco de atención en la formación integral de la persona, entendida como un ser miembro de la comunidad de vida que constituye la biosfera

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (Unesco, 2016b, meta 4.7, p. 48)

En este tipo de educación están involucrados tres ámbitos de aprendizaje: cognitivo, socioemocional y conductual. Aun admitiendo diferentes enfoques y matices en la enseñanza, en función de los diferentes contextos formativos, Unesco (2016a) señala algunos elementos comunes que es preciso tener en cuenta. En primer lugar, “una actitud sustentada en una comprensión de los múltiples niveles de identidad, y la posibilidad de una *identidad colectiva* que trasciende las diferencias culturales, religiosas, étnicas u otras diferencias” (p. 10). Sería esta un tipo de identidad sin duda derivada de una *conciencia planetaria*, en palabras de Morin (Morin y Kern, 1993), o, más recientemente, *conciencia de especie* que reclama entre nosotros Carbonell (2018). Incluso, desde un compromiso espiritual, una identidad entendida como “lo esencial de una fraternidad abierta, que permite reconocer, valorar y amar a cada persona más allá de la cercanía física, más allá del lugar del universo donde haya nacido o habite”(Francisco, 2020, p. 1).

Junto a tal actitud, en el mismo texto Unesco solicita “un profundo conocimiento de los problemas mundiales y de valores universales como la justicia, la igualdad, la dignidad y el respeto” (p. 10). Pero también, complementariamente, “competencias cognoscitivas para pensar de forma crítica, creativa y sistemática, incluida la adopción de un enfoque de múltiples perspectivas que reconozca las diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de los problemas” (p. 10). Es decir, una visión sistémica propiciada por un pensamiento relacional, una de las competencias clave para la sostenibilidad que la propia Unesco reiteradamente ha venido señalando (Unesco 2014, p. 12; 2017, p. 10).

A estos tres elementos mencionados, se suman dos más. El cuarto, “las competencias no cognoscitivas, que comprenden aptitudes sociales como la empatía y la solución de conflictos, competencias de comunicación y aptitudes para el trabajo en red y la interacción con personas con diferentes historias, orígenes, culturas y perspectivas” (Unesco, 2016a, p. 10). Y, en quinto lugar, “las capacidades conductuales para actuar de forma conjunta y responsable a fin de encontrar soluciones globales a los problemas mundiales y para luchar por el bien colectivo”. Elementos ambos estrechamente relacionados con el trabajo colaborativo y la participación en la toma de decisiones, así como con la responsabilidad con las generaciones presentes y futuras, incluidas entre las que, como anteriormente hemos señalado, Unesco considera competencias clave para la sostenibilidad. Es esta última uno de los pilares básicos del entramado axiológico, sólidamente anclado en los derechos humanos universales, que da identidad al enfoque del desarrollo sostenible que defendemos (Murga-Menoyo, 2018).

¿Cómo llevar a cabo esta tarea? ¿Qué estrategias conviene arbitrar para que la educación pueda contribuir al logro de los ODS?

5. Estrategias educativas y enfoques procedimentales

La urgencia del cambio y la magnitud del reto que plantea, obligan a considerar estrategias y enfoques procedimentales múltiples y complementarios. Por una parte, se impone aprovechar cuantas oportunidades pudieran brindar los tradicionales ámbitos de la educación formal, no formal e informal; en la actualidad claramente desdibujados. Como bien señalaba Unesco

La urgencia del cambio y la magnitud del reto que plantea, obligan a considerar estrategias y enfoques procedimentales múltiples y complementarios

(2015), se ha extendido una nueva concepción de los espacios, los tiempos y las relaciones de aprendizaje que permite integrar el amplio abanico de opciones formativas, institucionales o no, en el marco de la educación permanente. Se perfila un panorama del aprendizaje variado y multiforme, que facilita adoptar el paradigma hoy consolidado de la educación a lo largo de la vida.

Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, cabe destacar dos significativas innovaciones de creciente difusión. Una de ellas es el abordaje multimodal de los procesos formativos, aprovechando las posibilidades que brindan las infotecnologías para la interacción e integración de varios modos semióticos, tales como: palabras, imágenes (fijas y en movimiento), hipervínculos, sonido, etc. La otra, enraizada en el constructivismo, focaliza la atención en el aprendizaje autorregulado, potenciando con ello el rol primordial que tiene la persona-sujeto de aprendizaje para la calidad de la educación.

En el primer caso, la metodología multimodal propicia una transformación de los procesos comunicativos de enseñanza-aprendizaje con efectos de amplio alcance. No se trata, simplemente, de añadir a un texto verbal una imagen, un sonido o un enlace activo de hipertexto; es preciso crear significados aprovechando de manera integrada todos los tipos y niveles de producción semiótica disponibles en un determinado contexto. Y ha de hacerse asignando a cada uno valores diferentes, teniendo en cuenta las situaciones concretas a cuya construcción de significado puedan resultar apropiados (Kalantzis, Cope, & Zapata, 2019).

Este nuevo paradigma metodológico de carácter multimodal supone un cambio significativo respecto a la educación tradicional. En el contexto de los procesos formativos, durante siglos el lenguaje verbal, oral y escrito, ha prevalecido para la representación de conceptos mientras quedaban relegados otros lenguajes, como el audiovisual o el gráfico, hoy imprescindibles para la comprensión crítica en profundidad de los contenidos de aprendizaje. Esta limitación queda superada, si bien para ello se hacen precisas en el profesorado nuevas competencias y habilidades multimediales que abarcan un amplio abanico de capacidades. Entre ellas, el dominio instrumental de las tecnologías y la continua actualización en el uso del *software*; pero también del conocimiento de las distintas opciones (materialidad, soportes, etc.) que esas tecnologías permiten para la propia construcción de significados.

La segunda tendencia innovadora, el caso del aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*), asimismo está potenciado por el uso de las tecnologías de la comunicación. Presenta una alta sintonía con el enfoque del aprendizaje continuo a lo largo de la vida e introduce un cambio copernicano con relación al tradicional aprendizaje heterogestionado, cuya capacidad motivadora tantas veces se ha mostrado escasa. La oportunidad de elegir qué, cómo, cuándo y dónde aprender, facilita la personalización de la formación y permite aprovechar las sinergias entre cognición y motivación (Pintrich, 2000). Al hacerlo impulsa la adquisición significativa de los elementos que conforman las competencias (conocimientos, valores, destrezas, actitudes, etc.), una finalidad de los procesos formativos admitida por consenso generalizado.

Pero, además, el aprendizaje autorregulado facilita el autoconocimiento y empoderamiento de la persona en formación, que puede elegir sus metas formativas en función de sus propios intereses, posibilidades y necesidades; e, igualmente, puede seleccionar en función de todo ello las estrategias de aprendizaje que mejor se ajustan a las características de su contexto. Se trata de un enfoque cuyo interés viene avalado por resultados de investigación que apuntan a una correlación positiva entre las características que potencia en los estudiantes y los rasgos propios del alto rendimiento (Hernández & Camargo, 2017; Torrano, Fuentes, & Soria, 2017; Bogantes & Palma, 2016).

Se impone aprovechar cuantas oportunidades pudieran brindar los tradicionales ámbitos de la educación formal, no formal e informal; en la actualidad claramente desdibujados

Un ejemplo de reconocida trayectoria en la promoción del aprendizaje autorregulado lo tenemos en el modelo que desde hace décadas viene encarnando en España la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Al inicio del curso, el estudiantado tiene a su disposición el proyecto docente de la asignatura, con sus correspondientes contenidos, materiales, sistema de evaluación e itinerarios opcionales que le permitirán alcanzar los objetivos de aprendizaje por diferentes vías y organizando de forma personal el propio proceso formativo. También en esta universidad se está avanzando en la elaboración de materiales docentes de carácter multimodal.

6. A modo de conclusión

Tras lo expuesto, proponemos la formación de una ciudadanía planetaria como una ineludible función de la educación en el camino hacia los ODS, para cuyo desempeño cuenta con claros referentes axiológicos. Al poderoso valor simbólico de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Pactos de ampliación de derechos suscritos por la comunidad internacional, se suma el fuerte componente ético, aunque también epistemológico, de la Carta de la Tierra. Con esta última, la Naturaleza —y con ella todos los seres que la habitan— recibe voz propia en el concierto internacional. Un elevado número de países se han adherido explícitamente a su texto; entre ellos, España.

Este sustrato normativo internacional proporciona la base más utópica del camino hacia los ODS. En ella tiene pleno acomodo el tipo de ciudadanía que permitiría alcanzar las metas de la Agenda 2030. Una ciudadanía con conciencia de especie y comprometida con el buen vivir universal, características específicas de la denominada “ciudadanía planetaria”. Entre los rasgos significativos que la definen, cuyo desarrollo ha de procurar la educación, se encuentran los siguientes: un conocimiento riguroso de las problemáticas socioambientales (ecosociales) *glocales*, locales y globales a un tiempo; una identidad planetaria, basada en la conciencia de especie; competencias cognoscitivas (pensamiento sistémico y relacional; pensamiento crítico; pensamiento anticipatorio); competencias sociales y para la construcción colaborativa en red; capacidad de participación democrática y compromiso activo, basado en la responsabilidad, interespecie e intraespecie, y con perspectiva temporal diacrónica y sincrónica.

El tipo de educación que se requiere precisa estrategias y enfoques procedimentales innovadores. En particular defendemos un enfoque de aprendizaje autorregulado, en el caso de franjas etarias que lo permitan, en el marco de las metodologías de carácter socioafectivo. Y complementariamente, el uso de metodologías multimodales, apoyadas en el dominio instrumental de las infotecnologías y en el conocimiento de las opciones que estas ofrecen para la construcción de significados.

Se trata, parece evidente, de un verdadero desafío; máxime si, como afirma Unesco en su Informe a la Asamblea General de las Naciones Unidas, a la educación para el desarrollo sostenible le corresponde prestar atención tanto a los procesos de transformación individual de cada educando como a la manera en que estos se producen, teniendo en cuenta que:

En primer lugar, la transformación requiere cierto nivel de alteración, además de valor y determinación. En segundo lugar, hay distintas etapas de transformación personal: al adquirir conocimientos, los educandos toman conciencia de ciertas realidades; mediante un análisis crítico, comienzan a comprender las complejidades de estas últimas; una vivencia experimental los lleva a ser conscientes de las realidades; la compasión y la solidaridad surgen cuando estas son importantes para la vida propia y al atravesar mo-

Proponemos la formación de una ciudadanía planetaria como una ineludible función de la educación en el camino hacia los ODS, para cuyo desempeño cuenta con claros referentes axiológicos

mentos difíciles. Este concepto de la transformación implica: a) educación formal, no formal e informal; b) aprendizaje cognitivo y socioemocional; y c) educación comunitaria y ciudadana. (ONU, 2019, p. 20)

Referencias

- Bogantes, J. & Palma, K. (2016). La regulación continua de la enseñanza y del aprendizaje desde el evaluar para aprender. Una experiencia de la cátedra didáctica del lenguaje. *Revista Innovaciones Educativas*, 18(24), 59-72. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v18i24.1507>
- Carbonell, E. (2018). *Elogio del futuro: Manifiesto por una conciencia crítica de especie*. Barcelona: Arpa Editores.
- Colin, N. W. (2016). The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene. *Science*, 351(6269). DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aad2622>
- Corraliza, J. A. (2011). La ciudad vulnerable. En B. Fernández y T. Vidal (eds.), *Psicología de la ciudad. Debates sobre el espacio urbano*. Barcelona: UOC.
- Earth Charter Initiative. (2000). *La Carta de la Tierra*. Recuperado de <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/descargar-la-carta/>
- Hathaway, M. & Boff, L. (2014). *El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Madrid: Trotta.
- Curtzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000). The 'Antropocene'. *Global Change Newsletter*, 41, 17-18. Recuperado de <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>
- Francisco (2020). Fratelli Tutti. Carta encíclica del Santo Padre Francisco sobre la fraternidad y la amistad social. http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Argentina: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez Pérez, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En J. Martínez, *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Grao.
- Gutiérrez Pérez, F. y Prado, C. (2004). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Xàtiva (Valencia): Editorial Diálogos.
- Hernández Barrios, A. y Camargo Uribe, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Kalantzis, M., Cope, B., y Zapata, G. C. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Louv, R. (2018). *Los últimos niños en el bosque. Salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*. Madrid: Capitán Swing. [Version en inglés, (2005) *Last Child in the Woods. Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. London: Atlantic Books]
- Meadows, D., Randers, J., y Meadows, D. (2006). *Los límites al crecimiento: 30 años después*. Barcelona: Círculo de Lectores.

- Millennium Assessment. (2005). *Ecosystems and Human Well-being. Synthesis*. Washington, DC: Island Press. Recuperado de <http://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf>
- Monsalvo, J. (2020). *Alimentos para alimentar vivencias varias*. Colección Altaalegremia núm. 10. Recuperado de http://www.altaalegremia.com.ar/Archivos-Website/000000A_LI-BRO_Alimentos.pdf
- Morin, E. & Kern, A. B. (1993). *Tierra patria*. Barcelona: Kairós.
- Murga-Menoyo, M.^a A. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Murga-Menoyo, M.^a y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *TERI, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu2915579>
- Novo, M. (2009). La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, N.º Extra(1), 195-217.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. A/RES/217(III). Recuperado de [https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III)), <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Protocolo facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* A/RES/2200(XXI). *Resoluciones aprobadas sobre la base de los informes de la Tercera Comisión* (p. 53). Recuperado de [https://undocs.org/es/A/RES/2200\(XXI\)](https://undocs.org/es/A/RES/2200(XXI))
- ONU-Derechos Humanos. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- ONU-Derechos Humanos. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- ONU. (2019). *Puesta en práctica de la educación para el desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/74/258. Recuperado de <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/74/258>
- PNUD. (2019). Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. *Informe sobre Desarrollo Humano 2019*. Panorama General. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Ramonet, I. (2020, 25 de abril). La pandemia y el sistema Mundo. *Le Monde diplomatique* [en español]. Recuperado de <http://www.mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo>
- Torrano, F., Fuentes, J. L., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.

- Unesco. (2003). Resolución aprobada, previo informe de la Comisión III, en la 20.^a sesión plenaria, el 16 de octubre de 2003. *Actas de la 32.º Conferencia General*, vol. I. Resoluciones. París, 29 de septiembre- 17 de octubre. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133171_spa
- Unesco. (2013). *Global Citizenship Education: An emerging perspective*. Documento final de la Consulta técnica sobre Educación para la ciudadanía mundial. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>
- Unesco. (2014). *Hoja de ruta de la UNESCO para implementar el Programa de Acción Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa
- Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Ediciones Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Unesco. (2016a). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- Unesco. (2016b). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unesco. (2017). *Educación para los Objetivos de desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Unesco. (2019). Resolución aprobada, previo informe de la Comisión ED, en la 16.^a sesión plenaria, el 25 de noviembre de 2019. *Actas de la 40.ª reunión de la Conferencia General*, vol. I., Resoluciones. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372579_spa
- Unesco (2020). *Visión y marco de los futuros de la educación*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-52c32f0e-065f-4cd0-921a-516358c7a29c