

La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible

The Earth Charter. A reference for the Decade of Education for Sustainable Development

M^a Ángeles Murga-Menoyo

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

Resumen

UNESCO avala la *Carta de la Tierra* como instrumento educativo en el marco de la *Década de Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible*. En este artículo se identifican, al hilo de su texto, los ejes axiológicos de la educación de una ciudadanía comprometida con los valores y metas de la sostenibilidad. Se destacan tres principios básicos: la identidad humana planetaria, la co-responsabilidad y la compasión. El primero de ellos exige incorporar la naturaleza al proceso formativo de construcción de la identidad y aceptar en él tres dimensiones complementarias: el sentimiento de singularidad, el de identificación con el grupo (diferentes grupos) y el de pertenencia a la comunidad de vida que es el planeta en su diversidad biológica.

Respecto al segundo, las cuatro notas que la *Carta* atribuye al principio de co-responsabilidad -universal, diferenciada, sincrónica y diacrónica- permiten contemplar como acciones morales prácticamente todas aquellas que el ser humano realiza: su relación con los restantes seres vivos (no sólo sus congéneres), su papel como eslabón de la especie, o su huella sobre la naturaleza física; y su responsabilidad *glocal* (entorno próximo y cósmico), que le obliga a responder de ellas en la medida del propio estatus, capacidad y posibilidades, dando prioridad a una estricta aplicación del principio precautorio (evitar dañar).

Finalmente, las consecuencias para la educación del valor de la compasión crítica y comprometida, que la *Carta* propone como eje axiológico del comportamiento humano, nos remiten

al ámbito de la educación moral: la formación del juicio moral, el desarrollo de la empatía, las habilidades para el diálogo, la escucha activa y la participación social, la capacidad crítica, el respeto por la vida –humana y en su diversidad de formas–, y la experiencia del sufrimiento.

La *Carta* es un instrumento de sensibilización educativa pero, sobre todo, una guía imprescindible para la educación moral de los ciudadanos en un modelo cuya urgencia es contribuir al desarrollo sostenible en todas sus dimensiones.

Palabras clave: Carta de la Tierra, educación moral, responsabilidad sincrónica, responsabilidad diacrónica, identidad humana planetaria, compasión comprometida, educación para el desarrollo sostenible, educación ambiental.

Abstract

UNESCO endorses the *Earth Charter* as an educational instrument within the framework of the *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. This article trawls through the *Earth Charter* to pick out the axiological axes of education for a citizenry committed to the values and goals of sustainability. Three basic principles are stressed: planetary human identity, co-responsibility and compassion. The first of them requires incorporating nature into the educational process of identity construction and the acceptance of three complementary dimensions: the feeling of singularity, the feeling of identification with the group (different groups) and the feeling of belonging to the community of life, i.e., the planet in its biological diversity.

The four notes assigned by the *Charter* to the principle of co-responsibility (it should be universal, differentiated, synchronic and diachronic) make it possible to consider as moral actions almost any action performed by human beings: his/her relationship with other living things (not just fellow human beings), his/her role as a link in the species or the his/her footprint on physical nature; and his/her *glocal* responsibility (near environment and cosmic environment), which forces the individual to respond according to his/her own status, capability and possibilities, giving priority to a strict application of the precautionary principle of «Do no harm».

Lastly, the consequences for the education of the value of critical, committed compassion, which the *Charter* proposes as an axiological axis of human behaviour, refer us to the realm of moral education: the training of one's moral judgment, the development of empathy, abilities for dialogue, active listening and social participation, critical capacity, respect for life (be it human or in all its diversity of forms) and the experience of suffering.

The *Charter* is an instrument of educational sensitisation, but above all, it is a vital guide for the moral education of citizens in a model whose prime aim is the contribution to sustainable development in all its dimensions.

Key words: *Earth Charter*, moral education, synchronic responsibility, diachronic responsibility, planetary human identity, committed compassion, education for sustainable development, environmental education.

Introducción

Desde los primeros intentos de construcción de una comunidad internacional los instrumentos jurídico-políticos aprobados por el pleno de las naciones se vienen considerando elementos imprescindibles para articular la convivencia entre sus miembros. Aunque a nadie se ocultan las dificultades para consolidar el necesario *corpus* legislativo, poco a poco vamos contando con documentos de un poderoso valor simbólico, suscritos por todos los Estados, que intentan introducir en la vida social y política unos valores comunes consensuados a escala mundial.

Efectivamente, disponemos de la *Carta de las Naciones Unidas*, instrumento que regula las relaciones entre los Estados, y de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* que reglamenta las relaciones entre Estados e individuos; ésta última un paso decisivo hacia el logro de un orden ético-jurídico, político y educativo, más humano y más justo, de alcance universal. A ellos quiere sumarse la *Carta de la Tierra*, un tercer documento esencial, gestado para regular las relaciones entre los Estados, los individuos y la naturaleza.

Ciertamente, la *Carta* aún no ha logrado el estatus de los dos anteriores, aunque existe un activo movimiento internacional respaldado por la UNESCO cuya meta es conseguirlo. Y no parece descabellado esperar el avance de esta iniciativa, no sólo por la fuerza ética del documento en sí, o por las circunstancias que han concurrido en su elaboración –es el primer texto en la historia de la humanidad que se redacta como resultado de un proceso extraordinariamente participativo, que ha contado con una muy amplia representación de las diversas culturas, tradiciones espirituales, enfoques científicos y políticos, movimientos de base y sectores sociales de todas las regiones del mundo– sino, además, porque ofrece respuestas concretas para afrontar las problemáticas globales que a todos nos afectan. En la incorporación de la naturaleza y, con ella, de todos los seres vivos que la integran, como un tercer elemento innovador no contemplado en los anteriores documentos internacionales mencionados, se encuentra su gran aportación. Se trata de un código regulador de las relaciones universales planetarias.

Del texto de la *Carta* cabe destacar tres principales aspectos. El primero de ellos, su planteamiento holístico; contempla el planeta en su totalidad, como un sistema, una «comunidad de vida» -reza literalmente- íntimamente interrelacionada e interdependiente, y defiende, en consecuencia, soluciones complejas y sistémicas para responder a los problemas interconectados a los que se enfrenta la humanidad. En palabras de Boff (2001) establece como eje articulador la categoría de la «Inter-retro-relación» de todo con todo, planteamiento que directamente exige a la educación, en lógica coherencia, un enfoque próximo al paradigma de la complejidad que nos propone Morín (2001).

Paralelamente, llama la atención el poderoso entramado ético que constituye la urdimbre de los cuatro principios básicos del camino que la *Carta* traza hacia la sostenibilidad: el respeto y cuidado de la comunidad de la vida; la integridad ecológica; la justicia social y económica; la democracia, no violencia y paz. El primero de ellos, más general, requiere de los otros tres como vía para su consecución.

Y, en tercer lugar, su dinamismo, con continuas llamadas al compromiso activo, inspirado por un humanismo crítico y transformador de la realidad.

Pero, sobre todo, el texto propone una utopía que sitúa el énfasis en el logro generalizado de un estilo de vida basado en el despliegue de las capacidades de las personas, en la misma línea que reclama Sen (1998 y 2000) cuando sitúa a la persona en su libertad como fin principal del desarrollo, vinculando estrechamente el concepto de bienestar y calidad de vida con las posibilidades y potencialidades que las personas pueden actualizar. La idea queda firmemente enunciada cuando se declara en el Preámbulo que «el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más».

Hasta el momento la *Carta* ha recibido el apoyo explícito de un buen número de Estados, entre ellos España, y de miles de organizaciones de todo el mundo. También muy numerosas adhesiones directas de personalidades de reconocido prestigio internacional (ECI, 2008). Y ha sido objeto de análisis y publicaciones en diferentes campos del conocimiento (Bosselmann, 2004; Davion, 2004; Dower, 2004; Gruenewald, 2004; Lucier, 2004; Lynn, 2004; Murga, 2005; Attfield, 2007; Murga y Novo, 2007; Vilela, 2007).

En octubre de 2003, la Conferencia General de la UNESCO resuelve «reconocer que la *Carta de la Tierra* constituye un importante referente ético para el desarrollo sostenible, y tomar nota de sus principios éticos, sus objetivos y sus contenidos, pues lo que en ella se expresa coincide con la visión que la UNESCO formula en su nueva estrategia a plazo medio», así como «afirmar la voluntad de los Estados Miembros de utilizar la *Carta de la Tierra* como instrumento educativo, especialmente en el marco del *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*» (UNESCO, 2003, p. 36).

Siendo la propia UNESCO, organismo encargado por las Naciones Unidas de hacer efectiva la promoción de la *Década* (UN, 2003, p. 5), quien tan claramente se pronuncia sobre la plena coherencia del modelo educativo que ésta promueve con los postulados, principios y valores que aquella defiende, no parece necesario insistir al respecto. El texto de la Carta, como acertadamente señala Mackey (2002), puede cumplir dos principales funciones de carácter educativo: por una parte, ofrece los mimbres básicos de un modelo educativo para forjar sociedades comprometidas con el desarrollo sostenible, y, por otra, promueve un diálogo global sobre ética para la sostenibilidad. En el primer caso, contribuyendo a tres significativos objetivos educativos: a) sensibilizar a la población sobre las problemáticas globales, sociales, ecológicas y económicas, y la urgente necesidad de asumir un compromiso personal de responsabilidad universal al respecto; b) motivar un cambio de comportamientos hacia estilos de vida más sostenibles, enfocados a lograr la promoción del «ser» más que del «tener», cualitativamente más próximos a la excelencia humana; y c) fomentar una cultura de la colaboración entre los seres humanos, las comunidades y los pueblos, una cultura participativa encaminada a propiciar la emergencia de una ciudadanía planetaria.

Partiendo, pues, de aceptar la *Carta* como un instrumento de reconocido potencial al servicio de la educación para el desarrollo sostenible, dedicaremos las páginas que siguen a analizar tres pilares básicos de su texto, especialmente significativos desde el punto de vista de la educación moral y centrales en el planteamiento de la *Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible*: la identidad humana planetaria, la co-responsabilidad -universal, diferenciada, sincrónica y diacrónica- y, en tercer lugar, la compasión, comprometida y crítica, como valor radical donde asentar las actitudes y comportamientos que la *Década* busca consolidar. En los tres casos la *Carta* ilumina nuevos matices que enriquecen los planteamientos tradicionales.

Finalmente, un cuarto apartado estará dedicado a una reflexión conclusiva sobre el papel de la *Carta* como referente de la educación moral en una sociedad global a escala humana.

La identidad humana planetaria

«Somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común». Así de rotunda se pronuncia la *Carta* en las primeras líneas de su Preámbulo.

Anuncia que la humanidad «es parte de un vasto universo evolutivo» sistémicamente interrelacionado, y para asegurar la propia supervivencia está urgida a «formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos los unos a los otros». Añade que esta meta se puede lograr «identificándonos con toda la comunidad terrestre, al igual que con nuestras comunidades locales. Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo, en donde los ámbitos local y global, se encuentran estrechamente vinculados». En la base de estas afirmaciones se encuentra la vivencia de una identidad humana planetaria.

En la situación actual, cuando topa con tantos escollos la tarea más modesta de construir una identidad europea, este llamamiento resulta a todas luces utópico, aunque necesario. Durante décadas las políticas de construcción de la identidad nacional han hecho bandera de las diferencias (lengua, tradición, historia, ámbito geográfico, religión, etc.) y han acentuado artificialmente la impermeabilidad de las fronteras. La *Carta* reclama un giro copernicano del proceso, recordándonos la interdependencia recíproca de todos los seres vivos entre sí y con la naturaleza. Pero este principio, desvelado por la ciencia hace tiempo –y que, desde la racionalidad, habría de despertar el sentimiento de pertenencia al sistema de la vida– no ha logrado, sin embargo, ni siquiera arañar de forma generalizada la capa superficial de la conciencia de los seres humanos, si juzgamos la situación a la luz de las graves problemáticas ambientales de origen o, al menos, clara influencia, antropogénica (Novo, 2006).

Características

Una nota característica destacada de la identidad planetaria es la unidad en la diversidad. Aunque por una parte, tiene un carácter mixto o plural, fruto de la heterogeneidad de las múltiples pertenencias que se encuentran en su base, por otra cuenta con la sólida amalgama que le proporciona el sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida mundial (global) actuando como eje transversal articulador.

En esta vivencia profunda de pertenencia se encuentra el germen para construir un tipo de identidad humana, personal y colectiva, sin la cual no es posible una acción global de protección y cuidado de la comunidad de vida que constituye el planeta en su conjunto; como es sabido un prerrequisito básico del desarrollo sostenible. En consecuencia, es necesario promover este sentimiento en la sociedad, especialmente

en las generaciones más jóvenes. Y a la educación le corresponde arbitrar modelos para lograrlo, teniendo en cuenta que, como afirma la *Carta*, se necesitan «cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida».

En el concepto de identidad planetaria se encuentra, pues, un principio básico que la educación para el desarrollo sostenible ha de tener en cuenta como base y objetivo de su modelo formativo. Pero la educación está aún muy lejos de presentar unos resultados satisfactorios coherentes con esta necesidad; y no parece aventurado asegurar que el camino por recorrer vaya a ser largo y lleno de dificultades. Efectivamente, incorporar la naturaleza al discurso pedagógico de construcción de la identidad supone que aquella ha de ser incluida como un elemento más del proceso; e implica, igualmente, aceptar en este proceso tres dimensiones complementarias: el sentimiento de singularidad, el de identificación con el grupo (diferentes grupos) y el de pertenencia a una especie integrada en el sistema global de la vida, con su extraordinaria diversidad biológica.

Elementos para articular el discurso pedagógico sobre la construcción de la identidad planetaria

El texto de la *Carta* enumera acciones concretas que, en bucle recursivo, refuerzan y a su vez tienen como motor el sentimiento de identidad planetaria. Como botón de muestra, cabe destacar las siguientes:

Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual (III, 12).

Fortalecer las instituciones democráticas en todos los niveles y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad (IV, 13).

Apoyar la sociedad civil local, regional y global y promover la participación significativa de todos los individuos y organizaciones interesados en la toma de decisiones (IV, 13, b).

Reconocer que la paz es la integridad creada por relaciones correctas con uno mismo, otras personas, otras culturas, otras formas de vida, la Tierra y con el todo del cual somos parte (IV, 16, f).

Analizando estas metas que la *Carta* sugiere se revela, en primer lugar, la necesidad de superar las pertenencias exclusivistas a una determinada comunidad política, cultural, étnica o religiosa. Porque, coincidiendo con Merino Mata (2004), aunque el sentimiento de pertenencia a un grupo determinado proporciona estabilidad emocional al individuo –y también las colectividades necesitan establecer sus propias identidades (social, cultural, étnica)– el diálogo intercultural enriquece la construcción de la identidad, un proceso en constante evolución. Pero, además, es urgente perseguir la cohesión de las múltiples pertenencias simultáneas, a veces paradójicamente contradictorias, que hoy caracterizan a los ciudadanos de las sociedades industrializadas como consecuencia de los distintos roles y circunstancias que les rodean. Y, también, es preciso comprendernos y sentirnos cohabitantes de la casa común que compartimos con las restantes especies vivas del planeta; interiorizar el sentido de lo «glocal», que nos liga a un tiempo a los entornos próximo y mundial. Las primeras dos cuestiones, desde hace tiempo presentes en el debate pedagógico ante las complejas problemáticas que acompañan a la creciente multiculturalidad de nuestras sociedades. La tercera reclamada desde hace décadas por el movimiento internacional de la educación ambiental (Novo, 1995).

Por otra parte, incorporar la naturaleza al discurso pedagógico sobre la construcción de la identidad, nos lleva a descartar como fundamento de la praxis educativa los enfoques antropocéntricos radicales, obviamente también los androcéntricos, y nos sitúa ante la obligación de contemplar los intereses de las personas, pueblos y culturas, los intereses de la especie, como algo ligado a la protección de la naturaleza y la vida en su conjunto. Porque, aunque con razón afirma Cortina que «no es el antropocentrismo moral la causa de los problemas, sino el oligarquismo que pone la capacidad técnica al servicio de unos pocos» (Cortina, 2002, p. 152), la historia de Occidente, fuertemente deudora de este tipo de enfoques, nos ofrece suficientes pruebas para reconocer los graves riesgos que facilitan.

Más próximas a los planteamientos de la *Carta* se encuentran los enfoques de la ética ecológica, consolidados en las últimas décadas del siglo pasado al impulso de la crisis ambiental, una situación de emergencia que:

ha obligado a abrir nuevos frentes de reflexión y análisis sobre la moral contemporánea, sobre su traslación a la práctica en un mundo cada vez más complejo y apremiado por la necesidad de definir principios éticos que sean alternativos o complementarios a los existentes» (Caride y Meira, 2001, p. 227).

Aunque, finalmente, su texto está teñido de una ética ambientalista antropocéntrica, cuyo énfasis se sitúa en la condición moral del ser humano y su responsabilidad universal y global; una responsabilidad que cristaliza en el hecho de que es:

misión de los hombres cuidar la naturaleza, construir un mundo en armonía con ésta, consecuente con la interdependencia que supone el reconocimiento de la pluralidad biológica y cultural (...) tomar conciencia de que el proceso de identidad personal transita por diferentes ámbitos de socialización, que van de lo más cercano y entrañable, como la familia o la escuela, hasta la especie humana (Aranda Sánchez, 2003, p. 9-11).

Una aproximación pedagógica

Como es bien sabido, la construcción de la identidad viene condicionada por los procesos de socialización a cuyo efecto la educación juega un papel significativo. Pero, aunque la noción de identidad planetaria apenas se ha asomado al discurso pedagógico actual, distintos movimientos y enfoques educativos, de forma destacada la educación para una ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1997; Bernal, 2003; Rodríguez y Sabariego, 2003; Martínez y Esteban, 2005; Vilafranca y Buxarrais, 2009), están contribuyendo implícitamente, al menos parcialmente, a la formación de este tipo de identidad, tanto en su dimensión personal como colectiva.

Entre los aspectos de interés que han sido subrayados, Rodríguez Lestegás (2008) refiriéndose a ésta segunda, apunta la necesidad de aprovechar el impulso que se deriva del reconocimiento de un patrimonio cultural común para integrar la constelación de identidades que se han forjado a partir de las distintas herencias culturales. Cabría añadir, en nuestro caso que, dado el carácter holístico de la identidad planetaria, este patrimonio común incluiría no sólo los aspectos culturales sino también todas las restantes dimensiones, entre ellas la que probablemente de forma más evidente es común a toda la humanidad: el ecosistema global.

E, igualmente, otra cuestión a destacar en la problemática educativa relacionada con la formación de la identidad colectiva es la avanzada por Reyero (2001) cuando, analizando dos componentes de la identidad colectiva, las identidades nacional y cul-

tural, llama la atención sobre el reto que para la educación supone contribuir a forjar identidades colectivas en cuyo seno resulten posibles diferentes formas de expresar la pertenencia a esa identidad; es decir una identidad colectiva que pueda acoger una pluralidad de identidades personales, en plena sintonía con las propuestas de la *Carta*.

Por lo que respecta a la noción de identidad personal, vivencia que el sujeto tiene de sí mismo y que ha ido construyendo en un diálogo intersubjetivo con sus «otros» de referencia, presenta dos dimensiones complementarias: el sentimiento de singularidad y el de pertenencia al grupo, hoy a múltiples grupos. De ahí el papel decisivo de la educación. Porque, como destaca Bernal (2003), una identidad humana verdaderamente emancipadora requiere que el sujeto se implique en la construcción sociocultural de su personalidad moral. Y, desde esta perspectiva, el proceso de construcción de la identidad se convierte en un proyecto de educación moral, dimensión que se encuentra en el mismo corazón de la *Carta* cuyo texto es una continua llamada de atención sobre el lugar que el ser humano ocupa en la complejidad ambiental, actual y futura, y donde se reconoce explícitamente que «la protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado» (Preámbulo).

El marco que corresponde a los proyectos de formación de la identidad planetaria es, pues, el de una educación moral enfocada al logro de una ciudadanía comprometida en la acción colectiva de llevar a la práctica el «pensar global y localmente, actuar local y globalmente», conocido lema de los movimientos por el desarrollo sostenible. Porque sólo desde esta posición es posible la coherencia de vida que exige el reconocimiento de la propia obligación moral con relación a nuestros congéneres, sin posibles distracciones o justificaciones inconsistentes (Nussbaum, 2005). Entre los valores que están asociados a este planteamiento se encuentran los siguientes: prioridad de los intereses comunes sobre los individuales, valor intrínseco de la vida, austeridad y moderación, sosiego, cuidado, no violencia, primacía del valor de uso sobre el valor de cambio. Y, desde luego, la solidaridad.

En este marco, la educación no puede limitarse a facilitar las competencias clásicas que todos entendemos características imprescindibles de la excelencia humana y profesional. Ha de dar preferencia, dentro del amplio espectro de dimensiones que la ciudadanía plena exige, para algunos expertos hasta cinco ejes o ciudadanía fundamentales (Imbernón et al., 2002), a aquellos aspectos especialmente referidos a la ciudadanía ambiental, que incluye no sólo el «aprender a vivir juntos», uno de los grandes pilares, y desafíos, de la educación del siglo XXI

(Delors, 1996), sino hacerlo, además, plenamente integrados en una comunidad de vida respetuosa con los principios de equidad y justicia. Porque «la ciudadanía planetaria es, en esencia, una ciudadanía integral, por lo tanto una ciudadanía activa y plena no sólo en los derechos sociales, políticos, culturales e institucionales, sino también en los económicos y financieros» (Gadotti et al., 2003, p. 102). Y éste es un tipo de educación profundamente impregnada de valores éticos y actitudes morales; es una educación que tiene en la solidaridad, alimentada por el sentido de la co-responsabilidad universal diferenciada, sincrónica y diacrónica, su centro axiológico neurálgico; solidaridad que tan sólo es posible a partir de un fuerte sentimiento de pertenencia colectiva.

La co-responsabilidad: universal, diferenciada, sincrónica y diacrónica

«Todos compartimos una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud», anuncia la *Carta*, y afirma que «a mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente responsabilidad por promover el bien común» (Principio 1.2). E insta a que «declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras» (Preámbulo).

En el ámbito educativo, y desde la perspectiva ético-moral, la responsabilidad ha sido definida como la capacidad que posee el ser humano de «responder de sus propios actos ante sí mismo y ante los otros, es decir, de dar razón de ellos y asumir las consecuencias que de ellos se deriven» (Escámez et al., 2003, p. 189). Sentirse responsable requiere, pues, reconocerse sujeto de acciones; abrigar un sentimiento de deber que impulsa a atender activamente, positiva o negativamente, a los requerimientos de la realidad. Saberse con capacidad de respuesta a la llamada de la realidad que capta la conciencia. En esta vivencia se refleja el carácter ético de la persona pues «exige el compromiso con la transformación de los escenarios sociales (...) obliga a la acción» (ibídem, p. 209).

Este planteamiento aparece matizado en la *Carta* por cuatro notas específicas propias de la responsabilidad en el paradigma del desarrollo sostenible: es universal, sincrónica, diacrónica y diferenciada.

Responsabilidad universal

El texto afirma que la responsabilidad es un valor moral de todos para con todos (co-responsabilidad). Y es universal, convirtiendo al ser humano en sujeto de acciones susceptibles de responsabilidad moral hacia todos los seres vivos -no solo humanos- que habitan el planeta.

Pero, además, la *Carta* extiende esta responsabilidad hacia todos los elementos no vivos de la naturaleza, acciones por las cuales el ser humano ha de responder moralmente. En esta misma línea coinciden las denominadas éticas biocéntricas, fruto de diferentes movimientos teóricos del siglo XX, que urgen a cultivar una nueva actitud, ni expoliadora ni manipuladora, radicalmente nueva y centrada en la vida, no en los seres humanos, que incluye a todos los elementos de la naturaleza en la comunidad moral; una ética del cuidado, que aborda expresamente la seria amenaza que el impacto de la tecnología supone para el planeta (Jonas, 1994). También estarían de acuerdo con este enfoque cuantas éticas antropocéntricas pudieran suscribir la idea de que «una ética responsable debe tener en cuenta las consecuencias de las acciones, tanto las intencionadas como las no intencionadas, para el ecosistema, para el Tercer Mundo y para las generaciones futuras» (Cortina, 2002, p. 146).

La responsabilidad, en este caso de los Estados, alcanza incluso a las consecuencias imprevisibles de las acciones por lo que se impone el principio de precaución, ya esbozado en la primera Cumbre Mundial convocada con motivo de la incipiente crisis ambiental (Estocolmo, 1972). Desde entonces su defensa es una constante en los foros internacionales centrados en las problemáticas del desarrollo sostenible.

En 1992 la Cumbre de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Río de Janeiro, refiriéndose al principio precautorio lo define así: «Cuando haya peligro de daño grave o irreversible, la falta de certeza científica absoluta no deberá utilizarse como razón para postergar la adopción de medidas eficaces en función de los costos para impedir la degradación del medio ambiente» (Declaración de Río, Principio 15). Posteriormente, lo mencionan otros documentos vinculantes como, por ejemplo, el *Convenio Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático* (art. 3) o el Tratado de Maastricht de la Unión Europea (art. 130 R-2). Obviamente caben interpretaciones más tibias que deducir del texto la obligación de cancelar la actividad o conducta susceptible de provocar riesgo ambiental. Sin embargo, en esta línea estricta se pronunció, igualmente, la *Cumbre Internacional de la Ciencia* celebrada en Lowell (Universidad de Massachussets, 2001). Como es, asimismo, de obligada y general aceptación el principio de que la carga de la prueba corresponde a quienes proponen una actividad potencialmente dañina.

En alusión directa al principio precautorio, la *Carta* insta a «evitar dañar, como el mejor método de protección ambiental, y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución». Y, seguidamente, propone cinco líneas de actuación para lograrlo:

- Tomar medidas para evitar la posibilidad de daños ambientales graves o irreversibles, aun cuando el conocimiento científico sea incompleto o inconcluso.
- Imponer las pruebas respectivas y hacer que las partes responsables asuman las consecuencias de reparar el daño ambiental, principalmente para quienes argumenten que una actividad propuesta no causará ningún daño significativo.
- Asegurar que la toma de decisiones contemple las consecuencias acumulativas, a largo término, indirectas, de larga distancia y globales de las actividades humanas.
- Prevenir la contaminación de cualquier parte del medio ambiente y no permitir la acumulación de sustancias radioactivas, tóxicas u otras sustancias peligrosas.
- Evitar actividades militares que dañen el medio ambiente (Carta, II.6).

La co-responsabilidad universal tiene, por otra parte, dos planos o niveles de concreción. Es una responsabilidad *glocal*, que conjuga las exigencias de lo local, del entorno más próximo, con las necesidades de la comunidad de vida cósmica. Se trata de una responsabilidad universal, de todos con todos y todo; una responsabilidad ante la comunidad de vida que conforman juntos los seres humanos, cualquiera que fueran sus circunstancias y condición, todos los restantes seres vivos y los ecosistemas que, en interdependencia recíproca, hacen posible la vida tal como hoy la experimentamos.

Responsabilidad sincrónica y diacrónica

El concepto de responsabilidad que promueve la *Carta* se completa con dos nuevas notas significativas. Se trata, por una parte, de una responsabilidad sincrónica, entre las generaciones y pueblos que habitan un mismo tiempo histórico, que nos obliga a:

Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles y pacíficas; a asegurar que las comunidades, a todo nivel, garanticen los derechos humanos y las libertades fundamentales y brinden a todos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial; y a promover la justicia social y económica, posibilitando que todos alcancen un modo de vida seguro y digno, pero ecológicamente responsable (Principio I.3).

Esta dimensión de la responsabilidad nos remite a la solidaridad que, como categoría óptica:

Está inscrita objetivamente en el tejido de todos los seres humanos. Todos ellos son seres de relación y por ello están inter-retro-conectados, son recíprocamente solidarios. Ésta es la estructura básica del universo que ha generado las diversidades más diferentes, especialmente la biodiversidad, como forma de garantizar solidariamente, la subsistencia del mayor número posible de seres (Boff, 2001, p. 77).

Pero, también, es una responsabilidad diacrónica, con los seres humanos que pudieran habitar el planeta en el futuro y que tienen derecho a los bienes comunes que hoy disfrutamos: ecosistemas y legado cultural construido durante siglos por la humanidad (conocimiento, instituciones político-sociales, tecnologías, etc.). Para ello la *Carta* nos llama a:

asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras, reconocer que la libertad de acción de cada generación se encuentra condicionada por las necesidades de las generaciones futuras, y, finalmente, transmitir a las futuras generaciones valores, tradiciones e instituciones, que apoyen la prosperidad a largo plazo, de las comunidades humanas y ecológicas de la Tierra (Principio I.4).

Nos insta a asumir la denominada unidad moral de la especie (Ballesteros, 1997, p. 227), en germen ya en los estoicos cuando defendían una única comunidad moral integrada por todos los seres humanos como fundamento de una ciudadanía cosmopolita.

En este principio de responsabilidad con dos dimensiones, sincrónica y diacrónica, se encuentra una de las bases fundamentales del enfoque de la sostenibilidad. Sobre él se asienta el valor de la solidaridad intra e intergeneracional, porque, como anuncia el conocido *Informe Brundtland*:

Aun el restringido concepto de sostenibilidad física implica la preocupación por la igualdad social entre las generaciones, preocupación que debe lógicamente extenderse a la igualdad dentro de cada generación (...) y que, a su vez, establece limitaciones impuestas por el estado de la tecnología y la organización social, entre la capacidad del medio ambiente para satisfacer las necesidades presentes y futuras (CMMED, 1988, p. 67).

Un principio ya presente en la Cumbre de Estocolmo cuando se afirmaba que «la defensa y el mejoramiento del medio humano para las generaciones presentes y futuras se ha convertido en meta imperiosa de la humanidad» (UN, 1972, Punto 2).

Responsabilidad diferenciada

Al afirmar que «a mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente responsabilidad por promover el bien común» (Principio I, 2.b), la *Carta* reconoce una cuarta nota característica del concepto de responsabilidad, que está vinculada al principio de distribución equitativa de la carga. Defiende una responsabilidad diferenciada, concepto que condiciona la intensidad de la obligación moral del sujeto de velar por el bienestar común a sus posibilidades y medios, de manera que, cuanto mayores sean éstos mayor será también aquella. En este marco teórico, cada ser humano ha de responder en la medida de sus posibilidades, tesis que abre la puerta a la consideración de la responsabilidad como categoría política (Boff, 2001) una dimensión vital en la articulación de las sociedades democráticas.

Valores como la justicia distributiva o la compasión se encuentran estrechamente relacionados con este enfoque de la responsabilidad. Y la *Carta* dedica todo un tercer apartado, bajo el título de «justicia social y económica», a exponer un repertorio de acciones concretas, articuladas en los siguientes grandes ejes de actuación: erradicar la pobreza; poner la economía al servicio del desarrollo humano; promover la igualdad y equidad de género; asegurar el acceso universal a la educación, el cuidado de la salud y la oportunidad económica; y defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los derechos de los pueblos indígenas y las minorías.

El espíritu del texto busca destacar las relaciones estrechas entre la responsabilidad y el cuidado que las personas se dedican unas a otras cuando sienten que sus destinos se entrelazan. Esta actitud de cuidado es la que vincula radicalmente a la persona con el otro, y le hace sentirse co-responsable de su existencia hasta despertar el sentimiento de solidaridad comprometida que promueve la *Carta*. Un sentimiento muy alejado del que pudiera nacer de un egoísmo inteligente, ante la conciencia de los propios límites, o de la conmiseración que provocan las desgracias ajenas -cuando, por ejemplo, los medios de comunicación las presentan como un producto de consumo más- desencadenando una respuesta sin verdadera implicación ni conciencia de obligación o de responsabilidad personal, situación tan característica de la «sociedad del espectáculo» a la que Sontag (2003) se refiere. Tampoco es la solidaridad que nace del sentimiento de culpa colectivo que despiertan las campañas de ayuda humanitaria.

La *Carta* nos reclama la solidaridad del encuentro. Significa vivir la experiencia de enfrentarse al dolor y la injusticia que sufren otras personas, geográficamente próximas o lejanas. Dejarse afectar por su realidad, y hacerlo cordialmente (de corazón). Significa, igualmente, confrontar nuestras posibilidades reales y nuestros límites propios con las posibilidades y límites de otros grupos humanos, aplicando criterios de justicia y equidad. En este sentido «solo habrá solidaridad cuando se reconozca al otro su dignidad herida, maltratada, humillada» (Aranguren Gonzalo, 2000, p. 58) y, por esta misma razón, la solidaridad entraña un componente radical de compasión. Un concepto éste último merecedor de una especial atención pues, a pesar de la ambivalencia que su significado viene arrastrando en nuestra tradición cultural, entendemos que, en su sentido más comprometido y crítico, lleva implícito un fuerte potencial transformador de la realidad.

La compasión comprometida y crítica: un valor radical central

«Cuidar la comunidad de vida con entendimiento, compasión y amor» (Principio 1.2). Esta apelación que a la compasión hace la *Carta* podría provocar en nuestro contexto cultural una cierta inquietud inicial justificada por la polémica que en la tradición filosófica occidental ha venido acompañando a este concepto, con defensores y detractores entre los pensadores más reconocidos. Entre los primeros, Schopenhauer,

que hizo de la compasión el único fundamento posible de la moral, al entender que sufrir con y por el otro es el único sentimiento cuya motivación está libre de egoísmo; o, más recientemente, Nussbaum para quien la captación del sufrimiento ajeno es el fundamento de la humanidad. Entre los segundos Nietzsche, que considera este sentimiento un síntoma de debilidad vital y decadencia moral; una emoción interesada en la que se manifiesta el egoísmo de los débiles.

Lo que sin duda queda probado por la historia del pensamiento es que se trata de un sentimiento complejo y ambiguo, razón por la cual su significado ha de ser depurado para evitar la manipulación y los abusos ejercidos en su nombre. Villar Ezcurra (2008) nos ofrece algunas puntualizaciones clarificadoras. Distingue, en primer lugar, la compasión de la condescendencia; mientras aquella supone sensibilidad e implicación radical ante el dolor ajeno, ésta queda en mera sensibilidad. Una segunda diferencia, explica, es que la compasión exige el compromiso activo solidario y la responsabilidad; en su lugar la condescendencia mantiene la asimetría de la relación entre las personas, ocultando relaciones desiguales de poder. Pero, además, aquella va acompañada de respeto y reconocimiento de la dignidad del que sufre; promueve el acercamiento, la cooperación y la conciencia del «nosotros». Sin embargo, la condescendencia teñida de compasión queda en mera apariencia y fuente de egoísmo. Es un enfoque interesante, que no olvida la dimensión política del concepto, apartándose, en este sentido, de la posición que Ortega y Mínguez (2007) ven en Shopenhauer, para quien, a diferencia de Horkheimer, la compasión está alejada de todo lo que haga referencia a denuncia de las estructuras sociales injustas.

La *Carta* coincide en reconocer el matiz político de la compasión, pues si bien anuncia su condición de sentimiento estrechamente asociado al amor y al cuidado por la comunidad de vida –sin duda bajo influencia del pensamiento oriental– solicita, literalmente, que esta acción se lleve a cabo «con entendimiento»; y lo hace en el marco de un llamamiento urgente al compromiso activo por la justicia económica, el efectivo ejercicio de los derechos humanos universales y, especialmente, por las necesidades de los más vulnerables. En este último aspecto coincide con la postura que en el ámbito pedagógico mantienen Ortega y Mínguez al afirmar que la compasión no es sólo un sentimiento moral sino también un compromiso político, y alertar a los educadores sobre el hecho de que «el desarrollo de la empatía hacia el otro realmente existente debe ir acompañado, necesariamente, de la reflexión crítica sobre las condiciones estructurales que determinan la vida cotidiana de la gente» (Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos, 1998, p. 475).

Y, por otra parte, al postular una compasión acompañada de entendimiento, la *Carta* estaría reclamando un ejercicio de consciencia, de discernimiento y creación de sentido, que sabemos resulta imprescindible para el ejercicio de la compasión, pues este sentimiento tan solo nos moviliza a la acción si se apoya en la razón y la voluntad (Buxarrais, 2006). Y la educación, más concretamente, la educación moral, como proceso que facilita la creación de vínculos integrados entre sentimiento, razón y voluntad, tiene la responsabilidad de estos objetivos.

En el discurso pedagógico la compasión está presente en dos principales problemáticas: como elemento del núcleo central que sustenta la relación educativa, y en el debate que considera los sentimientos y emociones elementos tan esenciales de los procesos formativos –o acaso más– como puedan serlo la organización, el *currículum* o los procedimientos y técnicas pedagógicas (Muñoz-Repiso, 2009). En el primer caso, porque la compasión, en su sentido más genuino, incluye una dimensión de compromiso e implicación personal profunda que arrastra a participar en el destino del otro, sin la cual, difícilmente un docente puede contribuir a la calidad de la educación. En el segundo, porque sentimientos y emociones –y la compasión, así lo atestigua la paleontología, es uno de los que se encuentra en la base del incipiente camino «civilizatorio» emprendido por el ser humano en los albores de su existencia como especie–, forman parte del núcleo constitutivo más esencial de la persona, de ahí el interés creciente que hoy despiertan entre los especialistas dedicados a la educación moral, ámbito en el cuál Buxarrais (2006) defiende que la compasión conduce directamente al terreno de la ética de la solidaridad y el compromiso con el otro, hacia una ética de los sentimientos morales.

A modo de conclusión

Todos los indicios apuntan a que la Humanidad puede llegar a ser, a corto plazo si consideramos los tiempos de la naturaleza, una especie en riesgo de extinción. Los factores que contribuyen a ello son múltiples y de carácter sistémico, aunque tres destacan con especial fuerza: el individualismo y la fragmentación de nuestras sociedades; el exacerbado consumismo, que está contribuyendo al agotamiento de los recursos naturales; y el hiper-desarrollo de la competitividad, en detrimento de la solidaridad y la compasión.

La *Carta* anuncia un contrapeso, y la posibilidad de revertir la situación, en tres valores que podrían servir de sólido pilar a un comportamiento humano que hiciera posible no sólo la viabilidad futura de nuestras sociedades sino también, tal como hoy la conocemos, de la vida en el planeta: el sentimiento de identidad humana planetaria, la co-responsabilidad universal diferenciada, sincrónica y diacrónica, y la compasión, comprometida y crítica. El primero de ellos exige incorporar la naturaleza al proceso formativo de construcción de la identidad y aceptar en él tres dimensiones complementarias: el sentimiento de singularidad, el de identificación con el grupo (diferentes grupos) y el de pertenencia como especie a la comunidad de vida que es el planeta en su diversidad biológica.

Respecto al segundo, las cuatro notas que la Carta atribuye al principio de co-responsabilidad –universal, diferenciada, sincrónica y diacrónica– permiten contemplar como acciones morales prácticamente todas aquellas que el ser humano realiza: su relación con los restantes seres vivos (no sólo sus congéneres), su papel como eslabón de la especie, o su huella sobre la naturaleza física; tiene una responsabilidad *glocal* (entorno próximo y cósmico) y diferenciada, que le obliga a responder de ellas en la medida del propio estatus, capacidad y posibilidades, dando prioridad a una estricta aplicación del principio precautorio (evitar dañar).

Finalmente, situar la ética de la compasión en la base de la praxis educativa nos conduce a:

Un trabajo más intenso en el desarrollo de la empatía, a compartir afecto y sentir con el otro, realizando un entrenamiento afectivo; al desarrollo de las habilidades para el diálogo, de escucha activa y de participación social; al desarrollo de la capacidad crítica para darnos cuenta de qué está pasando en el mundo que nos rodea, cuáles son las condiciones de vida de las personas, el respeto a su dignidad y la experiencia del sufrimiento (Buxarrais, 2006, p. 224).

La UNESCO, al reconocer la *Carta* como un instrumento privilegiado al servicio de la *Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible*, facilita la oportunidad de que su texto pueda cumplir las funciones educativas acordes con su capacidad para orientar esta gran utopía del siglo XXI que es la construcción de una sociedad planetaria social y ecológicamente viable. Se trata, sin duda, de un instrumento de sensibilización educativa pero, sobre todo, es una guía imprescindible para la educación moral de los ciudadanos en un modelo cuya urgencia es contribuir al desarrollo sostenible en todas sus dimensiones. Atendiendo la recomendación de Naciones Unidas

la educación se sumaría al logro de un verdadero hito civilizatorio, expresado como deseo utópico en el párrafo final de la *Carta*:

Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad; por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz, y por la alegre celebración de la vida (Carta de la Tierra).

Referencias bibliográficas

- ARANGUREN GONZALO, L. A. (2000). La solidaridad como encuentro. En L. A. ARANGUREN et al., *El proceso de globalización mundial. Hacia la ciudadanía global* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.
- ARANDA SÁNCHEZ, J. M. (2003). Sociedad civil y mundo global sostenible: importancia de la Carta de la Tierra. Centro de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Ponencia, México (Documento multicopiado).
- ARTETA, A. (1996). *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona: Paidós.
- ATTFIELD, R. (2007). Beyond the Earth Charter: Taking Possible People Seriously. *Environmental Ethics Journal*, 29, 359-67.
- BALLESTEROS, J. (1997). Identidad planetaria y Medio Ambiente. En J. BALLESTEROS y J. PÉREZ, *Sociedad y Medio Ambiente*. Madrid: Trotta.
- BERNAL GUERRERO, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación*, 17, 97-128.
- (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación*, 15, 129-160.
- BOFF, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- (2002). *Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- BOSELMMANN, K. (2004). In Search of Global Law: The Significance of the Earth Charter. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 62-75.
- BUXARRAIS, M^a R. (2006). Por una ética de la compasión en educación. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 18, 201-207.

- CARIDE, J.A. Y MEIRA, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- CMMAD (1988). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza.
- DAVION, V. (2004). The Earth Charter and Militarism: An Ecological Feminist Analysis. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 112-125.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/Unesco.
- DOWER, N. (2004). The Earth Charter and Global Ethics. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 15-28.
- ECI/Earth Charter Initiative (2008). *Handbook*. Costa Rica, Iniciativa Carta de la Tierra.
- (2000). *La Carta de la Tierra*. Costa Rica, Iniciativa Carta de la Tierra
- ENGEL, J. (2004). A Covenant Model of Global Ethics. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 29-46.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J., GARCÍA LÓPEZ, R. Y PÉREZ PÉREZ, C. (2003). La educación moral ante el reto de la pobreza. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 15, 186-212.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. Y ORTEGA RUIZ, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 18, 109-134.
- GADOTTI, M. et al. (2003). *Perspectivas actuales de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GRUENEWALD, D. (2004). A Foucauldian Analysis of Environmental Education: Toward the Socioecological Challenge of the Earth Charter. *Curriculum Inquiry*, 34(1), 71-107.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- JAUREGUI, J.A. (2001). *La identidad humana*. Barcelona: Martínez Roca.
- JONAS, H. (1994). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Círculo de lectores.
- LUCIER, R. (2004). The Earth Charter and Beyond: Prioritizing Natural Space. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 101-111.
- LUNDMARK, C. (2007). The new ecological paradigm revisited: Anchoring the NEP scale in environmental ethics. *Environmental Education Research*, 13(3), 329-347.

- LYNN, W. (2004). Situating the Earth Charter: An Introduction. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 1-14.
- MACKEY, B. (2004). The Earth Charter and Ecological Integrity-Some Policy Implications. *Worldviews: Environment Culture Religion*, 8(1), 76-92.
- MACKEY, B. G. (Ed.) (2002). Synthesis: Summary of the Earth Charter Education Advisory Committee Inaugural Online Forum. *International Journal of Curriculum & Instruction*, IV (1), 81-96.
- MARTÍNEZ, M. Y ESTEBAN, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.
- MERINO MATA, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 16, 49-64.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- (2005). *Tierra-patria*. Barcelona: Kairós.
- MUÑOZ-REPISO, M. (2009). Educar desde la compasión apasionada. *Crítica*, 958, 22-27.
- MURGA, M^a A. (2005). La Carta de la Tierra. Conceptos, principios y valores para la educación. En M^a A. MURGA y M^a P. QUICIOS (coords.), *La educación en el siglo XXI. Nuevos horizontes* (pp. 55-82). Madrid: Dykinson.
- MURGA, M^a Á. Y NOVO, M. (2007). Faculty experiences using the Earth Charter in Distance Learning Programmes. En, *Good Practices using the Earth Charter. Education for Sustainable Development in Action*. Good practices núm. 3, Unesco/ Earth Charter Center for Education for Sustainable Development (pp. 127-131).
- NOVO, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson/UNESCO.
- (1995). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- NUSSBAUM, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*. Barcelona: Paidós.
- (2005). *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- ORTEGA RUIZ, P. Y MINGUEZ VALLEJOS, R. (1998). Educación, cooperación y desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 211, 457-482.
- (2007). La compasión en la moral de Schopenhauer sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 19, 117-137.
- REYERO GARCÍA, D. (2001). El valor educativo de las identidades colectivas. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 105-120.

- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2008). La Construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 85-102.
- RODRÍGUEZ, M. Y SABARIEGO, M. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de educación*, Número extraordinario 2003, 295-320.
- SANFELIZ, U. (1997). *Las identidades del sujeto*. Valencia: Pre-Textos.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- (1998). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza.
- SONTAG, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- VILAFRANCA MANGUAN, I. Y BUXARRAIS ESTRADA, M^a R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 115-130.
- VILELA, M. (2007). The Earth Charter endeavour: building more just and sustainable societies through a new level of consciousness. *Social Alternatives*, 26 (3), 34-37.
- VILLAR EZCURRA, A. (2008). La ambivalencia de la compasión. En M. GARCÍA-BARÓ Y A. VILLAR, *Pensar la compasión* (pp. 19-72). Madrid: Universidad de Comillas/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UN (1972). *Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. Estocolmo.
- (2003). A/RES/57/254, de diciembre de 2002.
- UNESCO (2003). *Actas de la 32 Conferencia General*. (Vol. 1) Resoluciones. París, 29 de septiembre-17 de octubre.

Fuentes electrónicas

- ECI/EARTH CHARTER INITIATIVE (2008). *Handbook*. Recuperado el 30 de enero de 2009, de: <http://www.earthcharterinaction.org/Handbook%20Lighter%202.pdf>
- (2000). *La Carta de la Tierra*. Recuperado el 30 de enero de 2009, de: <http://www.earthcharterinaction.org/assets/pdf/EC.Spanish.pdf>
- UN (1972). *Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. Recuperado el 19 de septiembre de 2008, de: http://www.conama.cl/gestion_ambiental/acuerdos_inter/estocolmo_B.htm

UNESCO (2003). *Actas de la 32 Conferencia General*. Recuperado el 26 de enero de 2009, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133171s.pdf>

Dirección de contacto: M^a Ángeles Murga-Menoyo. UNED. c/ Senda del Rey, n^o 7, 20040. Madrid, España. E-mail: mmurga@edu.uned.es