

Universidad de Valladolid
Departamento de Pedagogía



Tesis Doctoral

***Valores en la escuela y sostenibilidad.
La Carta de la Tierra:
Un estudio de caso en educación primaria***

Autora: Mercedes García Gómez
Directora: Dra Rocío Anguita Martínez
Codirectora: Dra Sofía Díaz de Greñu Domingo



Universidad de Valladolid

Departamento de Pedagogía

TESIS DOCTORAL

**VALORES EN LA ESCUELA Y
SOSTENIBILIDAD. LA CARTA DE
LA TIERRA: UN ESTUDIO DE
CASO EN EDUCACION PRIMARIA**

AUTORA: MERCEDES GARCÍA GÓMEZ

**DIRECTORA: DRA. ROCÍO ANGUITA
MARTÍNEZ**

**CODIRECTORA: DRA. SOFÍA DÍAZ DE
GREÑU DOMINGO**

SEGOVIA, 2016

Delito
de silencio.
Tenemos que convertirnos
en la voz
de la gente
silenciada.
En la voz
que denuncia,
que proclama
que el hombre
no está en venta,
que no forma parte
del mercado.
En la voz
que llegue fuerte y alto
a todos los rincones
de la tierra.
Que nadie que sepa hablar
siga callado.
Que todos los que puedan
se unan
a este grito
Federico Mayor Zaragoza

A Javi, Javier, Mara
y Alba, por su apoyo
incondicional.

A M^a Paz por ser la
mejor “cuidadora”.

A Paloma, por llevar
un sol en sus ojos.

Índice de contenidos

Introducción.....	1
<i>CAPÍTULO I: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD</i>	17
1.1 Sociedad del Siglo XXI.....	18
1.2 Educación en el siglo XXI	26
1.3 Escuela del siglo XXI. Conclusiones	37
<i>CAPÍTULO II: EDUCACION Y VALORES</i>.....	49
2.1 Delimitación conceptual de términos	50

2.1.1 Ética	50
2.1.4 Valor/es	53
2.1.5 Educación.....	59
2.1.6 Educación en valores	60
2.1.7 Educación Moral.....	61
2.1.8 Actitudes	61
2.1.9 Normas.....	62
2.1.10 Transversal (Tema o eje)	63
2.2 Teorías sobre el desarrollo Moral	63
2.2.1 Teorías desde la Psicología	64
2.2.1.1 Teoría del desarrollo cognitivo	64
2.2.1.2 Teoría del aprendizaje social	68
2.2.1.3 Teoría psicoanalítica	68
2.2.2 Teorías desde la Educación Moral	69
2.2.2.1 Educación Moral como socialización	69
2.2.2.2 Educación Moral como clarificación de valores	70
2.2.2.3 Educación Moral como desarrollo	71
2.2.2.4 Educación Moral como formación de hábitos virtuosos	72
2.2.2.5 Educación Moral como construcción de la personalidad	73
2.2.3 Teorías desde la Pedagogía.....	75
2.2.3.1 Pedagogía crítica.....	75

2.2.3.2 Filosofía para niños	77
2.2.3.3 Técnica o análisis de la comprensión crítica de la realidad	78
2.2.3.4 Aprendizaje para la acción	79
2.2.3.5 Procedimientos de la neutralidad activa	79
2.2.3.6 Clarificación de valores.....	80
2.2.3.7 Desarrollo del juicio Moral	80
2.2.3.8 Educación del carácter.....	81
2.3 Los valores y la Educación.....	82
CAPÍTULO III: SOSTENIBILIDAD Y LA CARTA DE LA TIERRA	93
3.1 Delimitación conceptual.....	94
3.1.2 Educación para el Desarrollo	96
3.1.3 Sostenibilidad.....	96
3.1.4 Desarrollo sostenible	97
3.1.5 Educación para el Desarrollo Sostenible..	99
3.1.6 Agenda 21	101
3.1.7 Ecopedagogía	102
3.2 Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible	104
3.3 Carta de la Tierra.....	109
3.3.1 Cronología.....	110
3.3.2 Estructura organizativa.....	118

3.3.3 Articulado de la Carta de la Tierra.....	121
3.3.3.1 Principios éticos.....	123
3.3.3.2 Valores Morales en la Carta de la Tierra: Ética del Cuidado.....	127
3.3.4 Ecopedagogía. Pedagogía de la Carta de la Tierra.....	139
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	149
4.1 Método de investigación: elección y justificación.....	151
4.2 Diseño de la investigación: aproximación teórica al estudio de casos interpretativo	157
4.3 Estudio de casos: Proyecto didáctico de la Carta de la Tierra en un aula de Educación Primaria de Segovia.....	164
4.3.1 Estructura conceptual.....	164
4.3.2 Contextos: escolar y físico-social	166
4.4 Instrumentos de investigación: análisis de contenido, observación y entrevista.....	170
4.4.1 Análisis de contenido.....	171
4.4.2 Observación	181
4.4.3 Entrevistas.....	185
4.5 Ética y rigor de la investigación	192
4.5.1 Códigos éticos respecto a los participantes de la investigación	194
4.5.2 Códigos éticos respecto al desarrollo y difusión	196

4.6 Cronología del proceso de investigación.....	204
4.6.1 Fase de planificación.....	206
4.6.2 Fase de trabajo de campo	207
4.6.3 Fase de reflexión	208
CAPÍTULO V: RESULTADOS. ANÁLISIS DE PROPUESTAS SOBRE LA CARTA DE LA TIERRA	211
5.1 Análisis de una selección de propuestas didácticas sobre la Carta de la Tierra	212
5.1.1 Procedencia de los recursos.....	213
5.1.2 Formato	221
5.1.3 Nivel.....	226
5.1.4 Amplitud del recurso.....	231
5.1.5 Contenidos educativos.....	233
5.1.6 Valoración	243
5.2 Propuesta de Unidades Didácticas con la Carta de la Tierra.....	246
5.2.1 Justificación.....	246
5.2.2 Objetivos curriculares de la comunidad de Castilla y León para Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.....	249
5.2.3 Destinatarios.....	252
5.2.4 Contenidos y temporalización	253
5.2.5 Metodología	254
5.2.5.1 Actividades y recursos destacados ..	259
5.2.6 Evaluación.....	262

5.2.7 Desarrollo curricular de las unidades didácticas	263
5.2.7.1 Unidad: Los animales. Principio de interconexión	263
5.2.7.2 Unidad: Sol, Aire y Agua. Principios Paz y Tierra.....	268
5.2.7.3 Unidad: Las Plantas. Principio Vida	273
5.2.7.4 Unidad: Pueblos y ciudades. Principio Futuro	277
CAPÍTULO VI: LA CARTA DE LA TIERRA EN UN AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA PROVINCIA DE SEGOVIA	285
6.1 Carta de la Tierra en acción en un aula de Primaria.....	286
6.1.1 Alumnado.....	314
6.1.1.1 Conciencia	314
6.1.1.2 Responsabilidad.....	319
6.1.1.3 Autonomía	322
6.1.1.4 Inteligencia emocional	326
6.1.1.5 Pensamiento crítico.....	330
6.1.1.6 Afectividad.....	335
6.2.1 Contexto.....	340
6.2.1.1 Conocimiento del entorno.....	341
6.2.1.2 Proactividad	346
6.2.1.3 Acciones en el medio	350

6.3.1 Proceso enseñanza-aprendizaje	357
6.3.1.1 Práctica escolar.....	357
6.3.1.2 Motivación	363
6.3.1.3 Clima escolar.....	367
6.3.1.4 Currículum	372
6.3.1.5 Recursos	376
6.3.1.6 Perspectiva personal.....	379
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES.....	385
7.1 Valores y principios de la Carta de la Tierra. 386	
7.2 Recursos sobre la Carta de la Tierra y unidades didácticas elaboradas.....	388
7.3 Resultados de la implementación del proyecto didáctico	391
7.3.1 Conocimientos adquiridos.....	391
7.3.2 Actitudes y valores desde la CT y el DS	394
7.4 Dificultades y limitaciones.....	403
7.5 Perspectivas de futuro	406
7.6 Consideraciones finales.....	407
Referencias bibliográficas.....	415

Índice de tablas

Tabla 1. Valores y necesidades humanas	57
Tabla 2. Modelo axiológico de educación integral ...	58
Tabla 3. Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa	199

Tabla 4. Esquema temporal y fases de la investigación	205
Tabla 5. Contenido y paginado de recursos	232
Tabla 6. Contenidos temporalizados.....	254

Índice de figuras

Figura 1. Organigrama de la red global de la Carta de la Tierra.	120
Figura 2. Relación Carta de la Tierra y ética del cuidado.	138

Figura 3. Estructura del caso. Elaboración propia: adaptación	166
Figura 4. Esquema de catalogación de recursos	166
Figura 5. Tipología de recursos internacionales catalogados según niveles y tipos de enseñanza	228
Figura 6. Tipología de recursos de la Fundación Valores según niveles y tipos de enseñanza	228
Figura 7. Porcentaje de los recursos internacionales catalogados por temática.....	237
Figura 8. Porcentaje de los recursos de la Fundación Valores catalogados por temática	238
Figura 9. Tipología de recursos catalogados según el contenido educativo	240
Figura 10. Estructura conceptual unidad 5	265
Figura 11. Estructura conceptual unidad 6	270
Figura 12. Estructura conceptual unidad 7	274
Figura 13. Estructura conceptual unidad 8	279
Figura 14. Valoración de los niños de la puesta en práctica de unidades didácticas de la Carta de la Tierra.....	300
Figura 15. Valoración familiar de la puesta en práctica de unidades didácticas de la Carta de la Tierra.....	300

Figura 16. Preferencias de actividades de los alumnos	304
Figura 17. Preferencias de actividades de los alumnos, según sus familiares	305
Figura 18. Calificación de clases de conocimiento del medio de la Carta de la Tierra, según los alumnos	307
Figura 19. Preferencia de los principios de la Carta de la Tierra, por parte de los alumnos	309

Índice de imágenes

Imagen 1. Aprendamos un estilo de vida sostenible con la Carta de la Tierra.....	215
Imagen 2. Educando para un estilo de vida sostenible con la Carta de las Tierra	215
Imagen 3. Los scouts de la Tierra	217
Imagen 4. La Pequeña Carta de la Tierra, de JC	217

Imagen 5. Comunidades de esperanza, México	218
Imagen 6. Universidad de Guanajuato, México	218
Imagen 7. La expedición Brink, Australia	219
Imagen 8. La escuela Wondai, Australia.....	219
Imagen 9. Instituto Nacional de Educación de Seychelles	220
Imagen 10. Educación para el desarrollo sustentable, Rumanía	221
Imagen 11. Presentación el desarrollo sostenible	223
Imagen 12. Presentación en les meues mans.....	223
Imagen 13. Presentación el Mon de Mariola.....	223
Imagen 14. Presentación Rodant la Carta	224
Imagen 15. Taller de animación para niños FIME 2008 ...	225
Imagen 16. Web educamos juntos, Universidad de Granada	226
Imagen 17. Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad de Granada	230
Imagen 18. Celebración día de la paz.....	288
Imagen 19. Plantación de pinos.....	288
Imagen 20. Ejemplo de actividad de síntesis	289
Imagen 21. Ejemplo de actividad de síntesis 2	289
Imagen 22. Bits de plantas estudiadas.....	289
Imagen 23. Ejemplo de actividad de seguimiento	290
Imagen 24. Ejemplo de actividad de seguimiento 2	290
Imagen 25. Canción "reducir, reutilizar y reciclar"	291
Imagen 26. El ciclo del agua, anuncio agua Evián.....	291

Imagen 27. Mural grupal.....	292
Imagen 28. Plantación de semillas en envase reciclado ...	292
Imagen 29. La Pequeña Carta de la Tierra, de JC little	292
Imagen 30. Principio Paz de la PCT	294
Imagen 31. Principio Futuro de la PCT.....	294
Imagen 32. Actividad del principio de interconexión	295
Imagen 33. Actividad del principio paz	295
Imagen 34. Pulseras-síntesis de los principios estudiados	296
Imagen 35. Pulsera finalizada	296
Imagen 36. Carnets club "Cuidadores de la Tierra"	296
Imagen 37. Anverso carnet "Cuidadores de la Tierra"	296
Imagen 38. Pulsera de los principios de la Carta de la Tierra.....	303

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero dar las gracias a mis directoras de tesis, Rocío y Sofía, por su cariño, trabajo, apoyo y hacer posible que esta tesis sea una realidad. Aprender a su lado ha sido un placer.

Quiero agradecer a Ana Maroto su ayuda técnica en el momento que más lo necesitaba. Gracias también a los amigos y compañeros que colaboraron y

animaron en el proceso, y a los familiares y alumnos que participaron en la investigación, e impregnaron estas páginas de sentimientos, valores, y cuidado.

A mi familia, darles las gracias especialmente por el tiempo detraído para este trabajo, por su paciencia y comprensión. Ellos son el estímulo para sonreír cada día y luchar por un mundo más justo y solidario.

Gracias a las personas que creen que un mundo mejor es posible y trabajan para conseguirlo cada día.

Introducción

La humanidad del siglo XXI tiene que dar respuestas y generar condiciones para atender una auténtica emergencia planetaria (Bybee, 1991). La sociedad actual es una sociedad del riesgo (Beck, 1998), que requiere comprender la gravedad de los problemas mundiales de forma interrelacionada para poderlos hacer frente. Muchos autores inciden en la necesaria visión holística de los problemas y la urgencia de actuar ya, sin demora. Encontramos autores que nos avisan de la pérdida de diversidad biológica (Broszimmer, 2005; Delibes y Delibes, 2005; Lewin,

1997; Pearce, 2007) y cultural (Diamond, 2006, Mayor 2000; Vilches y Gil, 2003), de la pobreza extrema que se vislumbra (Giddens, 2000; Mayor, 2009, Novo 2006, Sachs, 2008); del cambio climático (Duarte, 2006; Gore 2007, Pedrinaci, 2008). Autores que alertan sin ambages de la gravedad de la situación mundial y la necesidad de una toma de conciencia generalizada que conduzca a una acción rápida y constante de mejora del planeta. Surge así el concepto de sostenibilidad (por vía negativa) como análisis de una situación insostenible de vida que amenaza gravemente el futuro de la Humanidad. Se constata, además, que hay una insensibilidad generalizada y, aunque se conocen los problemas, suelen tener un planteamiento inconexo y parcial que distorsiona la percepción real y una gran pasividad ciudadana. Coincidimos con Maturana (2002) en afirmar que es fundamental el lenguaje de las interrelaciones para incidir en la conciencia. Por todo ello, se precisa un planteamiento global que nos haga reaccionar ante las serias amenazas respecto al presente y el futuro y comprender la relevancia de lo que hacemos y dejamos de hacer, porque seguir con el ritmo actual de crecimiento consumista es inadmisibles e insostenible. Afortunadamente, cada vez es más fuerte y más general el convencimiento que el desarrollo o es sostenible o no es desarrollo.

No es posible concebir la sostenibilidad, ni un futuro sostenible, sin referencia a la educación y la ética, porque son las bases necesarias para tomar conciencia de la situación (Cortina, Escámez, Llopis, & Ciurana, 1998; Murga-Menoyo 2015; Novo, 2006; Tilbury 1995). Precisamos abandonar los planteamientos

antropocéntricos del pasado en pro de un mensaje ecocéntrico y holístico que nos haga ver la problemática mundial en su verdadera dimensión, considerando la finitud de los recursos y los cada vez mayores desequilibrios humanos, desenmascarándolos, porque como nos dice Adorno (2004, p. 37) “no cabe la vida justa en la vida falsa”.

El desarrollo sostenible podemos considerarlo fundamentalmente un proyecto moral, ya que comporta los valores morales de justicia y solidaridad, la dignidad de las personas y un consumo justo y responsable; comporta una ética de la compasión y el cuidado. El concepto implica mucho más que la mera supervivencia humana; la integridad ecológica conlleva la equidad social y nos incita a pasar a la acción, efectuando cambios en nuestros comportamientos y actitudes.

También la educación es en sí misma un acontecimiento ético, porque nos hacemos cargo del otro y le ayudamos en su desarrollo, cuidándolo, lo cual requiere un planteamiento global y vivenciado, donde se den cita todas las dimensiones del individuo y se integren los diferentes ámbitos de conocimiento y experiencia (Santos, 2012). En los últimos cuarenta años la sostenibilidad ha sido impulsada fundamentalmente por parte de organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con programas para empoderar iniciativas mundiales para introducir el Desarrollo Sostenible (DS) y el cuidado del medio ambiente en las políticas

nacionales. La gran utopía que se pretende conseguir es la ciudadanía planetaria, mediante la reconversión de las personas en agentes de cambio que proyecten nuevas formas de vivir y estar en el mundo, de uso de recursos compartidos y a favor del bien común. En este mismo sentido, Gandhi proponía “Se tú el mundo que sueñas”, una clara alusión a que el cambio ha de producirse primeramente en nosotros o que hemos de ser nosotros mismos los artífices de cambio.

La importancia dada por los expertos en sostenibilidad a la educación, quedó reflejada en el lanzamiento mismo de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) en el periodo 2005-2014, promovido por Naciones Unidas, con el objeto de impulsar una educación solidaria que generara actitudes y comportamientos responsables y preparara para una dinámica participativa fundamentada, ajena a individualismos e incompatible con una visión puramente competitiva. Trataría, en síntesis, de educar la ciudadanía planetaria: pensar en forma global, educar los sentimientos, respetar la identidad y fomentar el entendimiento, la simplicidad, el cuidado y la paz. Constituyó todo un llamamiento a los educadores de todas las áreas y niveles para contribuir a formar ciudadanos conscientes de los problemas socio ambientales de la humanidad (Bybee, 1991, Diamond, 2006, Duarte, 2006, Vilches y Gil, 2003 y 2009).

Concluido el Decenio, en Noviembre de 2014 y auspiciado por la UNESCO, se aprobó el Programa Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible, (GAP, 2015-2020), para promover la transición a la

sostenibilidad con dos objetivos fundamentales: reorientar la enseñanza y el aprendizaje para adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes que permitan contribuir al desarrollo sostenible, cambiar las cosas y fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en los programas y actividades que promueven el desarrollo sostenible. Entre sus líneas de acción dos competen específicamente al profesorado: integrar los principios y valores de la sostenibilidad en los contextos educativos (*sostenibilización curricular*) y reforzar las capacidades de los docentes para afrontar con eficacia su labor educativa en el marco de la EDS. Asimismo la Agenda Mundial de Educación (Educación, 2030) forma parte de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, que componen la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y que se desarrollará en cinco ejes centrales: personas, planeta, prosperidad, paz y alianzas. El éxito en la consecución de dichos objetivos depende, en gran medida, de los resultados en materia de educación. El Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheón (República de Corea) propuso metas para 2030 entre las que encontramos la número cinco, que constituye la relación más directa entre Educación y Sostenibilidad: todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las aptitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante entre otras, la *educación para la ciudadanía mundial* y la *educación para el desarrollo sostenible*.

Además en la actualidad, la aclamada calidad educativa debe incluir en su entramado la

sostenibilidad como axioma, según se desprende de las directrices internacionales antes mencionadas.

Este trabajo, se enmarca en el período de vigencia de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible y bajo sus directrices de acción. En él, a través de un estudio de caso en educación primaria, se pretende refrendar la Carta de la Tierra (CT, en adelante) como una herramienta práctica para educar en valores comprometidos con el Desarrollo Sostenible. Este documento marco es una precisa declaración de principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad basada en la justicia, la sostenibilidad y la paz. Se constituye en un poderoso material de sensibilización educativa; pero, sobre todo, una guía imprescindible para la educación moral.

Reconocemos que la educación moral es imprescindible en un modelo educativo que pretenda la formación integral del alumno, máxime en estos tiempos en que los anti valores tienen más espacio publicitario y predicamento que los idóneos para construir esta sociedad solidaria, justa, sostenible y pacífica que se pretende. Podemos percibir claramente que vivimos en un tiempo en que la ética social actual es laxa, con un culto al ego desmedido y un permanente ocaso del deber (Lipovestsky, 2005). Habitamos en un mundo globalizado, agotado y líquido (Bauman, 2008), marcado por una economía neoliberal que provoca un gran sufrimiento en muchos de los habitantes del planeta: hambre, guerras, destrucción del medio ambiente... Necesitamos pues, un resurgir ético que establezca un fuerte vínculo entre los seres humanos para garantizar una vida digna para

todos, porque el mundo no puede estar marcado por la lotería del nacimiento (Green, 2008) y ajeno a la justicia. Podemos y debemos afirmar que otro mundo es posible, y además necesario. Debemos alzar la voz, con una visión crítica del acontecer mundial para no caer en un delito de silencio (Mayor, 2011). Por todo ello, es imprescindible un nuevo humanismo que nos lleve a la acción (que promueva una ciudadanía activa) para lograr una sociedad interconectada que reverencie la vida, desde una sensibilidad moral y crítica, que nos produzca un verdadero cambio en la mirada para crear una nueva sociedad más solidaria y compasiva. En esta línea de acción encontramos la Carta de la Tierra, representativa de una tercera generación de derechos y deberes humanos; un código ético de cuidado que se constituye en una fuente de valores apreciables para educar esta ciudadanía planetaria tan necesaria.

El estudio de campo de la investigación analiza una *sustentabilización* curricular, en el que opera como un eje transversal la CT por medio de la incorporación de los principios, valores y procedimientos de educación para el desarrollo sostenible y a través de una metodología interdisciplinaria, sistémica y socio-afectiva principalmente.

El objetivo principal de esta tesis es refrendar la Carta de la Tierra como herramienta útil para imbuir el Desarrollo Sostenible. El estudio se subdivide en otros objetivos específicos de investigación que son: a) evaluar a través de un análisis de contenido materiales educativos on-line que existen en la web sobre la Carta de la Tierra, b) elaborar unidades didácticas para Educación Primaria combinando algunos de los

recursos con otros personales y c) evaluar la puesta en marcha de dichas unidades didácticas en un aula a través de la metodología del estudio de caso.

Las razones de la elección de un estudio sobre la Carta de la Tierra, sus valores implícitos y el desarrollo sostenible, son tanto personales como profesionales. Responde a planteamientos tanto émicos como éticos. Émico porque emana de una necesidad real de evaluar el proceso diseñado respecto a los valores de la CT y del Desarrollo Sostenible (DS), y ético en el sentido de que surge de la propia preocupación de la investigadora por la educación en valores, la ética y el DS.

Siempre tuvo para mí un interés especial la educación en valores, quizás por partir de la licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación o por los muchos años ejerciendo la docencia en educación infantil, donde los valores se experimentan y sienten extraordinariamente, o por la preocupación por la difusa jerarquía de valores de nuestro mundo contemporáneo...

Mi trabajo como docente siempre ha transcurrido en el medio rural; al principio, por imposición y posteriormente, como opción personal, es este medio en el que me siento feliz y en el que encuentro relaciones más cercanas y fluidas en conexión con el entorno y la comunidad. He trabajado en varios tipos de agrupaciones: colegios comarcales, unitarias, centros rurales agrupados y colegios de educación infantil y primaria, todos de origen público en las provincias de Asturias y Segovia, mayormente en

educación infantil, etapa de la que me confieso claramente admiradora. Defendí mi trabajo de investigación tutelado bajo el título *Educación en valores en Educación Infantil* en 2006, como culmen del programa de doctorado *Diversidad y desarrollo socioeducativo* del departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. En este programa aprendí numerosos aspectos sobre los métodos cualitativos, la investigación relacionada con la diversidad y desigualdad en la educación, el estudio de casos, la escuela rural y la atención a su diversidad, la acción tutorial, las medidas de apoyo y la prevención. Por otro lado, numerosos cursos de formación me permitieron profundizar en el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la diversidad, la alfabetización digital y creación multimedia, internet como herramienta para la educación y la investigación así como el clima, liderazgo y participación en los centros educativos. Cursos que sirvieron, sin duda, para motivarme hacia la investigación, aunque quedó aplazada por problemas familiares de salud que requerían mi atención y cuidado. Durante ese tiempo indefinido, entré en contacto con la Carta de la Tierra por casualidad buscando actividades para incluir en las clases. Desde el primer momento me fascinó su potencial y seguí lo relacionado con la CT con verdadera pasión. Realicé primeramente, en 2007, un programa de formación del profesorado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia: *La Carta de la Tierra. Principios y valores para la educación de la ciudadanía*. Asistí también a los Congresos Internacionales III y IV titulados *Proyectos y Utopías para un mundo mejor de la CT* en 2007 y 2008, celebrados en Madrid, donde me imbuí en el

mundo de la sostenibilidad, la ética y la CT con autores de primer orden como Luis Emilio Oliver Navas, Teresa Vicente Giménez, Marcia Monteiro de Miranda, M^a Pinar Merino, Federico Mayor Zaragoza, María Novo o Leonardo Boff. En 2014 asistí también al II encuentro de *Docentes por el Desarrollo* en Castilla y León. Todas las aportaciones no hicieron más que ratificar mi preferencia y en el año 2013 comenzaba mi tesis doctoral sobre la Carta de la Tierra realizando un estudio de caso en educación primaria. Trabajo, que, aparte de dar respuesta a las tensiones de investigación o issues, es toda una reflexión sobre la práctica y me aporta un importante conocimiento personal y profesional. Encontramos únicamente tres tesis referidas explícitamente a la CT; una, desde la óptica del Derecho Internacional (de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela) donde se analiza la conexión entre los ámbitos de la moral y el derecho y se califica a la CT como instrumento de soft law (derecho blando, no obligatorio) que privilegia nuevas formas de legitimidad; otra tesis, desde la Ecopedagogía y el Programa eco-escuelas de Puerto Rico, que es una investigación cualitativa con la metodología de estudio de caso; y otra más, referida al género, desarrollo sostenible y CT de la Universidad para la Paz en Costa Rica, donde se evalúan cómo están representados los aspectos de género en la Iniciativa de la CT y la interconexión entre los derechos de género y el desarrollo sostenible a nivel internacional. Hay también trabajos de grado, como el referido a la CT y la sostenibilidad a través de ella (Universidad Simón Bolívar) y lecciones ambientales siguiendo los lineamientos de la CT para hacer un mariposario escolar, de la Universidad Metropolitana

de Puerto Rico. Ninguna de las tesis o trabajos mencionados sigue el planteamiento curricular y axiológico que presentamos.

Nuestro informe de tesis está organizado en siete capítulos que procedemos a continuación a describir.

En el primer capítulo analizamos los conceptos Educación y Sociedad desde el marco temporal del siglo XXI, mostrando las peculiaridades de la sociedad actual, las tendencias educativas didácticas y políticas (a nivel español y europeo) explicitando su marcado corte neoliberal, y el tipo de escuela que se precisa para lograr una educación integral teniendo en cuenta las características establecidas. La pretendida viabilidad ecológica, humana y social tiene que permear todos los órdenes, entre ellos el educativo para fomentar un adecuado desarrollo desde perspectivas globales y locales o, lo que conocemos ya, como enfoques glocales que se caracterizan por la defensa del derecho a ser diferente en oposición a la homogeneización cultural y el pensamiento único, y que son una oportunidad para revalorizar la dimensión local.

Una vez establecida la necesidad de una ética y moral para el desarrollo personal y social en el capítulo anterior, en el segundo capítulo realizamos una delimitación conceptual de términos relativos a la educación y a los valores; nos adentramos en las teorías psicológicas, morales y pedagógicas respecto a la educación en valores y el desarrollo moral, así como las razones que justifican la necesidad de una educación en valores en el entorno escolar, en el

desarrollo personal y en una civilización llena de *anti valores*: para afrontar la emergencia planetaria es necesario tomar conciencia de la situación mundial, desde un enfoque global. Se precisa, por tanto, una educación en valores que nos capacite para transformar el mundo y convertirlo en justo y equitativo, con una fundamentación ética a través de un mínimo de valores compartidos. La CT, puede ser ese mínimo por ser un código regulador de las relaciones planetarias, con un poderoso entramado ético. Además la sociedad actual requiere de un conjunto de saberes más allá de los cognitivos (cada vez más efímeros), como son los competenciales, con aprendizajes procedimentales, actitudinales y axiológicos.

A lo largo del tercer capítulo se detalla el contenido de la Carta de la Tierra; su organización, su articulado en principios, su contribución a la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible y su potencial para la educación moral por la ética de cuidado que atesora, refiriéndose sus principios éticos y valores morales. Asimismo analizamos la Ecopedagogía, concepto joven, nacido en el Foro Mundial de 1992 y que es una propuesta pedagógica que traduce en objetivos educativos el contenido de la Carta de la Tierra, pero que al mismo tiempo es un movimiento político y social en evolución. Nuestro estudio es una humilde contribución respecto a esta pedagogía, que contempla la sostenibilidad desde la ética de cuidado de la Carta de la Tierra, pues sigue en gran medida su didáctica.

El cuarto capítulo refiere la metodología de la investigación. Los primeros apartados se ocupan de la

justificación del método elegido, así como del diseño del estudio de caso interpretativo que se lleva a cabo en un aula de educación primaria. Para la elección de este diseño priman tanto la viabilidad contextual como el interés temático particular. Realizar la investigación en la misma clase en que se es tutora brinda unas excelentes posibilidades de estudio, con un contexto escolar y físico social ya conocido y en el que la investigadora no es un agente extraño. Además el diseño nos permite aprender lo más posible teniendo en cuenta la facilidad de acceso, la buena relación con los informantes, la indagación durante un periodo de tiempo establecido y también tiene utilidad como reflexión sobre la práctica para la propia investigadora. Posteriormente se especifican los instrumentos de investigación que se utilizaron para el estudio: análisis de contenido, observación participante y entrevista. Se justifica la utilización de dichos instrumentos de acuerdo con los objetivos que se marcan al inicio de la investigación. Los tres instrumentos resultaron ser muy útiles. El análisis de contenido realizado sobre las experiencias didácticas de la CT recogidas on-line aportaron un importante conocimiento de base para realizar la propuesta personal de actividades; el análisis de contenido de las actividades realizadas, también arrojó una rica revelación sobre el proceso educativo y las consecuciones programáticas. La observación y las entrevistas pusieron de manifiesto la utilidad tanto del diseño curricular como la puesta en práctica, así como las actitudes y las percepciones de los educandos y sus familiares. Las entrevistas, aunque breves, fueron una fuente cargada de matices y apreciaciones que complementaron enormemente la información obtenida en la observación de campo, y

fueron las que mejor expusieron el cambio actitudinal logrado, contestando así a varias de las preguntas informativas formuladas. La quinta sección permite valorar la ética y rigor de la investigación a través del desvelado de sus códigos éticos. Por último, se finaliza el capítulo con la cronología del proceso seguido.

El capítulo quinto aborda los resultados obtenidos respecto al análisis de contenido de una selección de sugerencias didácticas sobre la Carta de la Tierra al que se ha hecho referencia. Constituye, en sí mismo, un banco de datos útil para buscar recursos desde diversas perspectivas: por temática, por niveles, por formatos... Contiene además una valoración precisa desde el ámbito didáctico de sus aportaciones principales que puede ser beneficioso para la comunidad educativa que busque este tipo de recursos. A continuación y tras valorar, aparte de otras cuestiones, la validez de los materiales, se presenta la propuesta personal de las unidades didácticas para poner en práctica en el aula escolar, su desarrollo curricular y su desarrollo en el entorno escolar.

En el capítulo sexto se relacionan los datos obtenidos durante las observaciones en el estudio de campo y categorizados mediante el programa informático NVivo 8, con los recogidos en las entrevistas semi estructuradas realizadas tanto a los niños y niñas como a sus familiares y un análisis de los documentos generados a lo largo del desarrollo de las sesiones. Se pretende dar respuesta a las declaraciones temáticas propuestas evidenciando la perspectiva del conjunto de

implicados en el proceso de *sostenibilización curricular*, obteniéndose las primeras conclusiones.

El capítulo séptimo y último está constituido por las conclusiones finales de nuestra investigación refrendadas por los conocimientos adquiridos y las actitudes y valores tras la implementación de las unidades didácticas desde la percepción de los alumnos y alumnas, y de sus familiares. Además se precisan las dificultades encontradas en la realización del estudio y se pergeñan las líneas de desarrollo futuro de la presente investigación.

Pensamos que la CT es una herramienta extraordinaria para educar en valores comprometidos con el desarrollo sostenible y la justicia social, produce cambios actitudinales de mejora que trascienden también hacia el entorno familiar y local y que tiene como consecuencia una mejora del pensamiento crítico y de la responsabilidad del alumnado, siempre desde el ámbito particular llevado a cabo desde nuestro ejemplo de acción. Produce, asimismo, una mejora en la convivencia y el clima de aula, que incluso repercute en un mayor rendimiento escolar.

Las expectativas personales iniciales respecto a los resultados de la tesis, quedaron superadas en casi todos los ámbitos. Es cierto que se confirmó el potencial educativo en el plano axiológico de la Carta de la Tierra, como preveía y como ya habían apuntado diversos autores, pero las consecuciones y mejoras en el campo actitudinal, social, cognoscitivo y afectivo del alumnado que participó en el estudio las sobrepasaron con amplitud. Fue una grata sorpresa

percibir la concienciación efectiva, la conducta prosocial promovida, el desarrollo emocional y moral observado, la responsabilidad y autonomía conseguidas, el desarrollo del pensamiento crítico...

El proceso de implementación del proyecto didáctico en el aula fue trabajoso por el gran número de recursos utilizados que precisaban una concreta selección previa desde el punto de vista tanto didáctico como emocional, la reconstrucción del aprendizaje grupal, la Ecopedagogía como metodología para pensar y sentir, así como la función de la profesora como guía y estímulo de su aprendizaje entre otros aspectos destacables, pero configuraron un proyecto dinámico, atractivo y sensible que impactó en todos los implicados satisfactoriamente. Familiares, alumnos y la propia profesora observaron una mejora actitudinal tangible hacia los valores implícitos en la CT y la sostenibilidad, lo que constituye en sí mismo una mejora en la propia práctica docente. La reflexión de la praxis realizada ha servido para una sensibilización personal proclive a una didáctica más flexible con el alumnado, más dialógica, más cooperativa y más ética. El impregnar de cuidado el acto didáctico revalorizó el encuentro intra e interpersonal y supuso un desarrollo moral sobrenado en el proceso educativo mencionado, que nos deparó a todos los participantes una convivencia más armónica, una re-ligación con la naturaleza más cercana y una re-ligación con el mundo y con los que sufren más próxima y compasiva, una visión del mundo más holística.

CAPITULO I: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2007, p. 7)

El presente capítulo es una síntesis de las características principales de la sociedad actual. Se usan múltiples acepciones para adjetivarla, quizás por su propia naturaleza cambiante y convulsa. La educación que demanda para un desarrollo pleno del alumnado, así como la inferencia de la escuela adecuada para lograr esta meta, serán los puntos clave que seguirán a continuación. Aspectos como las influencias económicas y sociales, la globalización, el neoliberalismo y las tendencias educativas internacionales, entre otros, influyen tremendamente en el panorama pedagógico. El descubrimiento de las características sociales, económicas y culturales, revelan al mismo tiempo sus potencialidades para fomentar una educación integral.

1.1 Sociedad del Siglo XXI

Esta sociedad es denominada por autores reconocidos de muy diversas maneras: Castells (1997) la llama “sociedad red” (la sociedad es una realidad constituida por redes de información que procesan, almacenan y transmiten información sin restricciones de distancia, tiempo ni volumen), Bauman (2003) *sociedad líquida* (sociedad cambiante, imprevisible, fría y pragmática), *sociedad de riesgo* (la producción social de la riqueza va acompañada sistemáticamente de una creciente producción social de peligros globales, fruto de la modernidad radicalizada) Beck (1998), *sociedad del conocimiento* Tedesco (1999) (los cambios económicos, políticos, sociales y culturales dependen de varios factores, entre los que destaca el papel cada

vez más relevante del conocimiento), Debord (1999) *sociedad del espectáculo* por su superficialidad: la vida social se puede entender como la declinación de ser en tener, y de tener en simplemente parecer. Esto nos hace comprender, en primera instancia, su complejidad.

Si hay que definirla con una única palabra, ésta sería cambio. Atrás quedaron las verdades inamovibles e inmutables, los saberes dogmáticos y rígidos...El triunfo de las ideas globalizadoras y neoliberales en esta sociedad agitada por el vertiginoso desarrollo tecnológico y científico son el escenario en el que se desarrollan nuestras vidas, remodelándose cada vez más deprisa y exigiendo grandes esfuerzos de adaptación. Entre los rasgos que la caracterizan, según Marquès (2000) y Krüger (2006), podemos destacar:

Los avances científicos son continuos e incesantes: Nuevas tecnologías de la información y comunicación (informática, telefonía...), ingeniería genética, nanotecnología, materiales nuevos...Los cambios son muchos, profundos, y se producen con enorme rapidez, sin apenas tiempo para poder asimilarlos. Las redes mundiales de distribución de la información hacen posible el acceso desde cualquier lugar en que haya un terminal (ordenador, teléfono móvil, televisor...) y se crea así la necesidad de saber utilizar estos instrumentos tecnológicos. Los ordenadores e internet se han hecho herramientas imprescindibles para múltiples trabajos, e incluso para el ocio. Formamos parte de una red global de transmisión instantánea de información, de ideas y de juicios de valor que fácilmente se prestan a tergiversación. Es, por tanto,

absolutamente necesaria una alfabetización digital para integrarse en el mundo tecnológico en el que estamos inmersos, e intentar escapar de las manipulaciones ideológicas que se pueden ocasionar ante la eclosión cultural y multimedia que nos invade. En la actualidad el *imperativo tecnológico* nos impele a tener ordenador y saber inglés, e incluso las TIC están imponiendo nuevos patrones en las relaciones interpersonales, en el lenguaje de interlocución, en las formas de entretenimiento... Ya que es necesaria su utilización, es primordial un uso seguro y crítico que posibilite la transformación de la información en conocimiento. La sobreabundancia de información a nuestro alcance, distribuida a través de múltiples medios nos hace difícil seleccionar la información más veraz y actualizada.

También en el plano sociocultural se impone el pensamiento único: se unifican las pautas de comportamiento por la globalización económica. Hay una integración cultural referida a una comunidad mundial de consumidores y clientes, imponiéndose la cultura de los países más poderosos por encima de la de otros países, pueblos y grupos étnicos. Hay una ideología de la globalización: *Neoliberalismo*, llamado así porque se inspira en los principios clásicos del liberalismo actualizados; en esencia trata de limitar el poder del Estado y las responsabilidades de las instituciones públicas respecto a las protecciones sociales y al mismo tiempo exaltar el valor del mercado, las iniciativas privadas frente a lo público y la economía especulativa o financiera. Marset (2005, pp. 136-137) condensa este proceso en tres des:

- reducción del *déficit* público (con recortes y privatizaciones).
- *desregulación* laboral: rebaja de salario, precariedad, trabajo eventual, debilidad sindical...
- *deslocalización* del capital, hacia países que le aporten mayores beneficios.

Otros aspectos importantes son la concentración de población mayoritaria en megaciudades (que implican múltiples desplazamientos), el descenso notable de natalidad en los países desarrollados, la mayor incorporación de la mujer al trabajo (con discriminación salarial respecto al hombre en ocasiones, y el desgaste generalizado de la doble jornada: en el trabajo y en el hogar), los nuevos modelos de agrupación familiar (personas que viven solas, agrupaciones monoparentales, homoparentales...). Existe tendencia a un relativismo ideológico, caracterizado por la pérdida de referentes, de valores, de ausencia de ética, donde emergen nuevos satisfactores como la inmediatez y el momento, el “tener” sobre el “ser” y el éxito fácil. La religiosidad disminuye, y el poder de las iglesias; aunque aparecen sectas, pseudosectas, y formaciones con planteamientos integristas que vulneran los derechos humanos fundamentales. Por otra parte, destacamos aspectos positivos como los avances científico-médicos (tanto en prevención como en terapia) que han aumentado la esperanza y la calidad de vida.

En cuanto a la formación, en la actualidad necesitamos una continua y permanente para poder adaptarnos a todos los cambios que se generan: laborales, culturales, relacionales... Formación continua a lo largo de toda la vida, que deja atrás el viejo concepto de “reciclaje” y consiste más en un proceso de reeducación que implica habilidades y destrezas para aprender a aprender. Ortega (2001, p. 184) apunta en este sentido:

...la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber. La noción de especialización está siendo sustituida por la competencia evolutiva y adaptativa al cambio en gran parte de los sectores de actividad. En adelante el período de aprendizaje cubre toda la vida y cada tipo de conocimiento invade el ámbito de los demás y lo enriquece.

En cuanto a los aspectos socioeconómicos, se constatan las desigualdades crecientes en el desarrollo entre los países (tecnológico, económico, acceso a la información...); los pobres cada vez son más pobres.

Los países del Tercer Mundo cada vez son más pobres lo que produce una serie de efectos perversos: las emigraciones en masa y a la desesperada, el rebrote del racismo, el desarraigo social y cultural generalizado, el comercio perverso de personas, los enfrentamientos entre culturas, el fortalecimiento de los integristas, la superexplotación de los recursos naturales y el trabajo y la explotación infantil. (Pérez Gómez, 1998, p. 87)

Este estado de cosas es una de las consecuencias de la globalización económica: grandes empresas y

multinacionales controlan el mercado único mundial. Se produce una creciente movilidad de mercancías y capitales, e incipiente también de personas. En cuanto al mundo laboral, asistimos a continuos cambios tanto por las actividades económicas (giros en la producción, el transporte de mercancías en constante mejora, sistemas de financiación, formas de comercialización así como el incremento sustancial de las actividades que se realizan a distancia: telebanca, teleformación, teletrabajo... Hay una tendencia clara a las organizaciones en red, según los proyectos, sin necesidad de espacios físicos de trabajo, virtuales. Los empleos se hacen cada vez más inseguros e inestables, debido al aumento de paro, la precarización laboral, la deslocalización empresarial... y todo ello como consecuencia de la flexibilización o desregulación de la contratación laboral y del despido así como la insistente búsqueda de competitividad en el panorama internacional a fuerza de ajustar costes y obtener el máximo beneficio.

Existe un marcado aumento de paro y exclusión social: especialmente en los trabajos menos cualificados, pero alcanza a todos los sectores. Hay un número creciente de parados de larga duración. Vivianne Forrester (citado por Muñoz-Repiso, 2000) ya afirmaba lo siguiente sobre la economía neoliberal, en relación con el trabajo:

Lejos de traer la liberación de todos, casi como una quimera paradisíaca, la desaparición del trabajo se vuelve una amenaza. Su escasez y precariedad son siniestros, porque el trabajo sigue siendo irracional, cruel y fatalmente necesario, no para la sociedad y la producción, sino precisamente para aquellos que

no lo tienen, no lo pueden tener y para quienes trabajar sería la única salvación (...). El camino que se hubiera podido iniciar no hacia la falta de trabajo sino hacia su disminución gradual y concertada, como una liberación para todos y una vida más plena, esa vía conduce hoy a la pérdida de dignidad, la pobreza, la humillación y la marginación”. (p. 26)

Las nuevas tecnologías se conceptúan como imprescindibles en el panorama laboral actual, ya sean como factor de producción o incluso como mercancía. Hay un fuerte crecimiento del sector servicios, especialmente el relacionado con la creación, proceso y difusión de la información.

Existe un flujo constante de emigración de los países más pobres a los más ricos, constituyéndose así una sociedad multicultural, aunque no siempre se integran adecuadamente en el país de acogida.

Aunque parece haber más conciencia de protección medioambiental, no se ponen aún los medios suficientes para minimizar la problemática existente.

En cuanto a los aspectos políticos, el “estado de bienestar” de los países desarrollados está experimentando cierta recesión por omisión de derechos o privatizaciones. Se aprecia un debilitamiento de los Estados, pues son las multinacionales las que controlan las mercancías, los precios, los mercados... En general podemos hablar de paz entre países, aunque hay numerosos conflictos entre pueblos, etnias y grupos divergentes. La democracia parece consolidada en muchos países,

aunque se observan múltiples focos desestabilizadores: corrupción, fanatismos... Existe una tendencia al agrupamiento de países, como el caso de la Unión Europea, así como el resurgimiento de nacionalismos que reclaman su propia identidad. Aunque los Estados siguen teniendo la soberanía, observamos el creciente poder de las instituciones globales, que aunque aducen fines correctores de la economía y filantrópicos, se están convirtiendo en nuestro gobierno mundial no elegido (Díez Gutiérrez, 2007, p. 59)

Tenemos así un “Gobierno Global sin Estado Global”, en el cual un puñado de instituciones-el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, las Agencias de Crédito a la Exportación (ECA)-controlan el escenario, y en donde la mayoría de los afectados por sus decisiones no tienen ni siquiera voz.

La economía, la política, la cultura están fuertemente influidas por el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación... La información es el principal recurso para generar riqueza, por encima incluso del capital y del trabajo. Se ha erigido por sí misma en resorte de la economía, de la producción, de empleo... Toffler (1990, pp. 40-41 y 52) ya nos hablaba del poder de la información y del conocimiento en la sociedad:

El conocimiento, la violencia y la riqueza y las relaciones entre ellos definen el poder en la sociedad (...) el conocimiento en sí mismo resulta no sólo la fuente de poder de más calidad, sino también el ingrediente más importante de la fuerza

y de la riqueza. En otras palabras el conocimiento ha pasado de ser un accesorio del poder del dinero y del poder del músculo, a ser su propia esencia. De hecho es el amplificador definitivo. Esta es la clave del cambio de poder que nos espera, y explicita el por qué la batalla por el control del conocimiento y de los medios de comunicación se está enardeciendo por todo el mundo...el conocimiento es la auténtica palanca del poder.

1.2 Educación en el siglo XXI

Un escenario de globalización, cambios en todos los órdenes de la actividad humana, planetariedad, cambios en los valores, crisis económica, aumento de las desigualdades entre países e incertidumbre son aspectos del hoy fácilmente visibles. Esta “nueva realidad”, tiene importantes implicaciones en el sistema educativo: desde modificaciones nacionales, europeas e internacionales en las políticas de educación, pasando por la terminología importada del mundo empresarial (eficiencia, calidad, competencias...), hasta la grave conceptualización de educación como necesidad (sobre todo para acomodar “el capital humano” al mundo laboral), eliminando así un derecho fundamental.

Según Aróstegui y Martínez (2008): “El efecto más claro que la globalización económica ejerce sobre la educación sería el desarrollo de un mercado mundial en el cual la educación es un bien de consumo más, que se compra y se vende” (p. 128). Los mismos autores hablan de la peligrosidad de conceptualizar a la

educación como servicio, según las directrices del Acuerdo General sobre Aranceles y Servicios (GATS) porque el concepto educación se minusvalora, se ignora su valía como derecho fundamental (Aróstegui y Martínez, 2008). La desregulación y las privatizaciones están haciendo sucumbir la igualdad de acceso y oportunidades de los servicios públicos. Según Pérez Gómez (1998):

El recorte y deterioro actual de las prestaciones sociales atendidas por el estado de bienestar, en virtud de la mundialización de la economía de libre mercado, amenaza la permanencia de los servicios públicos y con ello la protección de los individuos y el equilibrio social anterior. Los ciudadanos corren el riesgo de perder el espacio público de intercambio, satisfacción y contraste, y de verse arrojados como clientes a la arena de los intercambios inmisericordes de la oferta y la demanda...Podemos estar asistiendo a la transformación de la aceptación de derechos y obligaciones con y de los ciudadanos en razón de su status como ciudadanos, a la aceptación de derechos y obligaciones en razón de su acceso al mercado. (p. 94)

Los problemas de desamparo de los más desfavorecidos y de exclusión crecen ante un panorama económico de “clientes educativos”, de opciones de elección de centro que no tienen en cuenta la desigualdad del punto de partida. Si el estado de bienestar es insostenible, será necesario edificar la sociedad del bienestar (Contreras, 1990; Sotelo, 1993). La tendencia a la individualización y el culto a la propiedad privada, nos llevan a una insolidaridad

creciente, camuflada en la libertad de elección. Se eluden las consignas morales respecto a la cuestión social, remarcando la responsabilidad en cuanto al potencial personal. Martínez Rodríguez, (2013), nos habla así del cambio en la inserción social como responsabilidad del individuo:

Este planteamiento de que “gane el mejor”, el más competitivo y de mayores logros académicos, está detrás del esquema de funcionamiento del mercado de trabajo actual. En él las empresas seleccionan a los “mejores”, a los que previamente han obtenido éxito escolar, quedando los peores puestos de trabajo y peor remunerados para aquellos que no han triunfado en el sistema educativo.

De esta forma, se convierte en una carrera por la excelencia individual que deja a un lado a los menos aptos, menos motivados y menos preparados, por no haber sido responsables activos de esta especie de lucha social. (p. 116)

Las tendencias en la política educativa y en las reformas que están inmersos muchos países europeos y latinoamericanos suponen una ruptura de la ciudadanía social, con las prestaciones sociales de las que se hacía cargo el Estado: ahora los derechos sociales básicos tendrán un coste o una contraprestación en base a un comportamiento establecido como deseable: becas para los alumnos excelentes, copago en educación y sanidad, ayudas al desempleado por trabajos precarios... Este modelo liberal basado en los rendimientos llega a nuestro país desde una estrategia más global lanzada por la Unión Europea en torno al año 2000 y significará un gran cambio educativo.

Las políticas educativas neoliberales no empiezan con la actual Ley de Educación: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, sino que ya estaba presente el discurso de la eficacia, calidad, competencias y evaluación del sistema en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 (Gurpegui y Mainer, 2013). Lo que hace la LOMCE es añadir itinerarios, competitividad, selección y algo más de conservadurismo. En definitiva, se vincula la educación al crecimiento económico y a la competitividad, y se propugna un cambio de modelo educativo hacia modelos de gestión del mundo empresarial, con indicadores y objetivos cuantificables que prueben su eficacia respecto a la producción del “capital humano” que la sociedad actual precisa.

En cuanto a los ejes de la política europea, su tendencia es principalmente reducir la distancia existente entre mercado de trabajo y la formación escolar en el sentido de que los centros educativos se convierten en productores de capital humano (las personas han de cumplir las demandas de las empresas para obtener trabajo, un bien escaso y ampliamente solicitado). Los estudios se centran en competencias y habilidades básicas como máximos exponentes del conocimiento necesario para optar al mundo laboral con relativo éxito. Entendidas éstas como saber hacer cosas, resolver situaciones. Requiere conocimientos teóricos, pero también prácticos, además de creatividad e imaginación. Inés Aguerrondo (1999) lo expresa así:

La sociedad del Siglo XXI requiere de algo más complejo que los meros “saberes” o conocimiento. Requiere COMPETENCIAS. El viejo paradigma

centraba sus esfuerzos en que los chicos “supieran”. Un buena escuela era aquella capaz de garantizar conocimientos a todos sus alumnos. Hoy pedimos a la escuela no solo saberes, sino “competencias”. (párr.60)

La ingente cantidad de *saberes* y conocimientos culturales no son el fin del aprendizaje, sería imposible asimilar tal magnitud de información. Además el desarrollo de las nuevas tecnologías hacen al conocimiento accesible y presente cuando se necesita, por tanto, se muta esta misión tradicional de la educación. Ya no se trata de tener la información, sino de ser capaz de gestionarla, para transformarla en conocimiento. Sería pasar del más puro saber al saber hacer. Esta capacitación en términos de competencias está vinculada a perfiles profesionales y a versatilidad para el empleo.

Los informes de evaluación estudiantil que realiza la Unión Europea y sus recomendaciones, hacen el efecto de ranking entre países e influye en sus posiciones globales en el mercado (con todo lo que conlleva respecto a demandas desde las empresas, obtención de trabajos cualificados, “fuga de cerebros”...). La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (ESEE) o proceso Bolonia, terminó formalmente en 2010 y tiene dos ejes fundamentales: la adopción del sistema de créditos (ECTS), mecanismo de reconocimiento de méritos o calificaciones iguales para los estudiantes de los países miembros y el establecimiento de una serie de competencias. Otro de los esfuerzos de compartir visiones comunes de los sistemas educativos es el

llamado Bachillerato Internacional, basado en unos principios de internacionalización, interculturalidad y excelencia que se imparte de 3 a 19 años.

En cuanto a la cooperación transnacional en las políticas de educación, formación y juventud hay varios programas vigentes (Erasmus +) y de intercambio tanto de profesorado como de alumnos, proyectos innovadores de enseñanza-aprendizaje y redes así como de fomento de idiomas.

Ningún sistema educativo puede ser interpretado hoy sin tener en cuenta la mundialización planetaria de la información y la comunicación. Así Caruso (2011) afirma:

La emergencia de lo “global” o “transnacional”, como variables causales específicas en el campo de los fenómenos educativos, ha radicalizado la necesidad de comprender las prácticas educativas más allá de sus límites nacionales. (p.9)

En la actualidad está vigente el plan de trabajo en materia de educación y formación para la década 2010-2020, estrategia “Educación y formación 2020” (Consejo Europeo, 2009) cuya finalidad principal es que Europa sea la economía más competitiva del mundo basada en el conocimiento, apostando por la educación como motor esencial para lograr dicha estrategia. Se desglosa en cuatro objetivos estratégicos: hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad, mejorar la calidad y la eficacia de educación y la formación, promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, e incrementar la

creatividad y la innovación en todos los niveles de la educación y la formación.

La Estrategia “Educación para Todos” que se puso en marcha en 1990 en la Conferencia Mundial de Educación de Jomtien, auspiciada por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se reiteró en la Conferencia Mundial de Dakar de 2000, y en donde se asumieron seis grandes metas educativas para 2015: extender el cuidado y la educación de la primera infancia; alcanzar una escolaridad obligatoria y gratuita para todos en la Educación Primaria; promover la adquisición de las competencias necesarias en jóvenes y adultos para el aprendizaje permanente; mejorar en un 50% la alfabetización de adultos; alcanzar una completa igualdad de géneros en educación y mejorar la calidad de la educación.

También a nivel supranacional existe en la actualidad el Proyecto *Metas Educativas 2021*, que tiene finalidades semejantes al anterior, pero a diferencia de éste, no es de ámbito mundial, sino iberoamericano.

El vivir en una sociedad cambiante, altamente tecnificada, globalizada, acelerada y de múltiples variables, requiere cambios educativos también respecto a los alumnos, como sujetos que viven en un mundo incierto y en el que habrán de insertarse laboralmente en un tiempo indeterminado. Coombs (1971), dice al respecto:

Los sistemas educativos deben realizar un cambio de énfasis. El nuevo esfuerzo ha de encaminarse, no tanto a la producción de una persona educada como

a la producción de una persona educable, que pueda aprender y adaptarse eficientemente, durante toda su vida, a un medio ambiente que está en constante evolución. Si un sistema educativo por sí mismo no es adaptable a las condiciones cambiantes del ambiente, ¿cómo puede esperarse que produzca gente que lo haga? (p.159)

Esta idea de la educación a lo largo de toda la vida es esencial para poder adaptarse a las nuevas modalidades de trabajo. Se supera así la educación formal como periodo formativo en pro de un puesto de trabajo acorde con lo estudiado, y se amplía el periodo de aprendizaje hasta el ciclo laboral útil del individuo. Los conocimientos y la tecnología van cambiando y las personas se quedan obsoletas si no se reciclan paralelamente a los requerimientos del momento.

Delors (1996, pp.14-15) ya apuntaba en “La educación encierra un tesoro” que la educación durante toda la vida o educación permanente aporta ventajas en cuanto a flexibilidad, diversidad y accesibilidad. Este informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI, lo utiliza Paul Ortega (2001, p.186) para explicitar los cuatro pilares de la educación referidos al ámbito laboral:

- Aprender a conocer, saber cómo conocer, aumentando las competencias de las personas.
- Aprender a aprender: formación permanente. Readaptación a las condiciones de vida, de trabajo y de sociabilidad.
- Aprender a hacer, saber hacer, ser capaces de realizar las diversas tareas. No sólo para adquirir una cualificación profesional, sino

poner en acción toda la serie de competencias para poder hacer frente a un ingente número de situaciones no previsibles y para poder trabajar en equipo.

- Aprender a ser, saber ser, tener determinadas características personales acordes a las novedosas necesidades laborales, con comportamientos sociales adecuados.
- Aprender a vivir juntos; con los demás, tomando conciencia de la interdependencia de todos los seres humanos, de la necesidad de una sociedad sostenible, conociendo y respetando la diversidad cultural y ambiental, la solidaridad y el desarrollo humano, para poner a la humanidad como centro impulsor de todas las aspiraciones y necesidades.

Unido a estos pilares, Mayor Zaragoza, que fuera Director General de la UNESCO, añade *aprender a emprender, saber emprender*. Pondría en juego competencias educativas como capacidad de razonamiento, trabajo en equipo, formalización de propuestas, conocimiento de nuevas tecnologías, resolución de conflictos...Sería una llamada a la acción, a la intervención personal, a la actividad consecuente. El emprendimiento está tratando de fomentarse desde todas las instancias educativas, tanto en educación formal como de adultos. Hay autores que no están de acuerdo en estas prácticas, que conexionan nuevamente con el mercado neoliberal. Beck (2000) considera que, salvando la potenciación de la capacidad de iniciativa, no supone más que cumplir la necesidad de que los trabajadores se conviertan en autónomos, y de ahí a empresarios, “pequeños

empresarios” que estarán sometidos a las reglas de juego de las grandes empresas.

La educación actual tiene que poner el énfasis para promover espíritus críticos, ciudadanos activos y concienciados de los problemas de esta era planetaria (Morin, Ciurana y Motta, 2002) para transformarlo y mejorarlo. La sociedad, la economía, el progreso han de estar al servicio de las personas y no al revés. En la base del crecimiento económico debe estar la ética. De hecho, autores como Mayor Zaragoza (2009, 2011), Sampedro (2010), Sen (2010), Stiglitz (2006,2009) o Yunus (2008) defienden que no sólo es posible otro modelo de desarrollo socioeconómico, sino que además es deseable.

Es necesario transformar la educación hacia formas de desarrollo más sostenibles y equitativas. Impregnar de ética la acción humana, reorientar los patrones de crecimiento. Fomentar la solidaridad, el cuidado, los valores de la sencillez, la paz, la compasión. Debemos instaurar una educación para la formación tanto personal como social, para la acción y el cambio real hacia una sociedad mejor desde la concienciación, desde una perspectiva más humanista y humanizadora, que pretenda un equilibrio efectivo de desarrollo sostenible. Desde la acción, desde la práctica. Crear de nuevo una sociedad ética y solidaria que salvaguarde la dignidad de todo ser humano a través de la educación.

Esto nos obligará a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, qué legado cultural, qué valores y qué concepción de hombre y sociedad deseamos transmitir (Tedesco, 1995).

Coincidimos con Martínez Rodríguez (2013) en que

Los sujetos tienen que desarrollar sus competencias técnicas, adquirir conocimientos técnico-profesionales y ponerlos en práctica en el mundo empresarial y productivo para generar valor añadido; pero del mismo modo, también deben desarrollar las competencias sociales y personales que les capaciten para la vida en sociedad en sentido amplio, pues de lo contrario la educación seguiría al servicio exclusivo de los intereses económicos de “unos pocos”, manteniéndose el *statu quo* actual, caracterizado por la inequidad y los desequilibrios socio económicos. (p.68)

Ya hace algunos años, Edgar Morin (1999) propuso una reforma de la educación basada en siete principios o “saberes”, una reforma de la educación desde el pensamiento complejo, paradigmática, para relacionarse con el conocimiento desde una reflexión epistemológica, con una revisión crítica y relativista que fuera capaz de generar un conocimiento global y democrático, contextualizando los saberes y desde la incertidumbre, conducir a una “antropo-ética” considerando el carácter ternario de la condición humana que es ser a la vez individuo-sociedad-especie. En esta línea de interrelación concebimos la educación, como una búsqueda de conocimiento que nos haga más competentes, pero sin olvidar la equidad y la mayor integración social. Si estamos ante un nuevo paradigma, que convierte al alumno en el protagonista de su aprendizaje, que no se olvide también la dimensión social, para alcanzar un desarrollo pleno, integral. La educación ha de pretender una sociedad sostenible, con un desarrollo armónico con el planeta a

través de unas competencias individuales para que cada persona pueda encontrar un lugar propio dentro del sistema social, sin exclusión ni marginación de ningún tipo. Además con una actitud de intervención en la realidad, transformadora; un aprendizaje activo que busque mejorar y solucionar las situaciones problemáticas que se dan en nuestra vida cotidiana, en la comunidad más próxima para trascender hacia un bien común siempre deseable.

La cuestión clave que debe resolverse es encontrar una interrelación coherente entre la educación en competencias y la educación en valores. El nuevo paradigma educativo tiene que fomentar una educación más humanista, que transforme y desarrolle integralmente al ser humano.

1.3 Escuela del Siglo XXI. Conclusiones

En el contexto en el que vivimos, debemos preguntarnos qué tipo de escuela necesitamos, qué sociedad es la que queremos, qué valores queremos transmitir, qué concepción de hombre y que fines de la educación pretendemos. Y tras ello, comenzar por apostar por una escuela que revalorice esos fines, esas metas establecidas. En este sentido, García Pérez y de Alba Fernández (2008), apuntan:

El carácter global de nuestro mundo debería llevarnos a repensar radicalmente el propio sentido de la educación, y más concretamente a replantear el carácter de los contenidos escolares y de los

posibles problemas que se podrían trabajar en la escuela. (p. 3)

En esta sociedad del siglo XXI, con una educación terriblemente mediatizada por la economía, con un potencial enorme de conocimiento a causa del desarrollo extraordinario de las ciencias y la tecnología necesitamos:

- Una escuela integradora, que respete la diversidad y compense las diferencias.
- Una escuela democrática que fomente la participación desde el respeto de los derechos y deberes de los ciudadanos: participación ética, abierta y pluralista. Las competencias a trabajar para ello serían las relacionadas con la multiculturalidad: formas de comunicación, valores, normas y conocimiento de otras culturas, desarrollando las habilidades de observar, buscar información relevante, leer, interpretar y valorar con sentido crítico, analizar datos y construir conocimiento. Sería importante también fomentar el autoaprendizaje, la autoevaluación, la reflexión, el aprendizaje continuo. Usar un variado elenco de técnicas de estudio y el aprendizaje de idiomas para dinamizar la dimensión relacional.
- Una escuela que fomente la participación ciudadana responsable,

las habilidades sociales básicas para la acción mediante la práctica, la toma de decisiones, la actitud creativa, la motivación, la responsabilidad y flexibilidad para identificar problemas, analizarlos y resolverlos, que fomente también el uso eficiente de recursos (especialmente nuevas tecnologías), y los buenos hábitos de trabajo, que enseñe a ser coherente con las actuaciones y los valores que se proclaman, a ser conscientes del impacto de nuestras acciones en el medio y respecto a los demás, preservando el patrimonio cultural y natural en el presente y para las generaciones futuras...

- Una escuela que enseñe a ser competente para comunicarse y expresarse: para escuchar, comprender, negociar, intercambiar, hablar, escribir, presentar trabajos y conclusiones, discutir, persuadir, gestionar conflictos, generar empatía...
- Una escuela que nos haga poner en acción también nuestra dimensión social: cooperación, el respeto a los otros, solidaridad, convivencia, diálogo, tolerancia, equidad, inclusión, compromiso. Una escuela con enfoques que engloben la educación para la ciudadanía, la democracia, los

derechos humanos, la paz y el desarrollo sostenible.

- Una escuela que atienda la educación integral de la persona. Consistiría en capacitar para desarrollar y valorar la propia identidad en todas sus dimensiones; la autoestima, el equilibrio, favorecer la adaptación al mundo en cambio, la disposición para aprender, innovar, inventar, re-crear, el manejo de los medios de comunicación (su uso y utilización, lenguaje, símbolos, las fronteras éticas que no se han de rebasar), el control emotivo, la curiosidad, la capacidad investigadora, la sensibilidad, pensar y actuar crítica y creativamente desde una moral autónoma fundamentada en los Derechos Humanos...

En la sociedad de la información, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han convertido en un eje transversal de la acción formativa, en su triple función ya sea como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje: fuente de información, canal de comunicación, recurso... como herramienta para el proceso de información o como contenido implícito de aprendizaje. Pero a nivel educativo también han significado un importante cambio en la función docente. El papel de los educadores ya no es tanto “enseñar” unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles (en internet especialmente), como ayudar a los alumnos a “aprender a aprender” autónomamente, mediante

actividades críticas y reflexivas, aprovechando el gran caudal informativo disponible y las potentes herramientas TIC. Todo ello en un proceso activo, pluridisciplinar y partiendo de las características del alumnado, para que ellos mismos elaboren su propio conocimiento y promuevan su desarrollo pleno. El docente se reconvierte así en mediador de los aprendizajes de los estudiantes, y a su preparación didáctica se suma la de conocer y dominar las nuevas tecnologías comunicativas, hasta convertirse en un experto gestor de información, para dinamizar el aprendizaje de sus alumnos. Supone el paso de expositor del conocimiento a facilitador, guía y administrador de medios, en constante actualización. Asistimos sin duda a la prevalencia casi exclusiva de los valores técnicos y materiales, al ensalzamiento de determinadas materias en detrimento de otras consideradas menores, a que la primacía de lo económico imponga requerimientos a lo académico. Debemos hacernos preguntas en un intento de restituir los valores humanos a la educación. ¿Qué lugar ocupan en la escuela de hoy la imaginación, la afectividad, la alegría, los sentimientos, la creatividad? ¿Qué valores son deseables en esta sociedad, los de la publicidad y los medios de comunicación de masas, los económicos, los del bien común? ¿Es necesario implicarse con el entorno inmediato, o virtual para generar conocimiento digno de ser apreciado? ¿Se ocupa la escuela por igual de las nueve inteligencias válidas? ¿Cumplir el currículum es suficiente? ¿La educación moral, está presente en el currículum?

El primer deber moral de toda educación es el de dar respuestas a los problemas y contradicciones de

nuestro tiempo, que signifique una reapertura a la reconstrucción ética en nuestras vidas cotidianas, en nuestro día a día, en un intento de encontrar argumentos más potentes y veraces, que nos expliquen y nos hagan comprender lo cotidiano, nuestras actitudes, nuestros sentimientos. Promover el desarrollo del juicio moral es inherente a la labor educativa.

A lo largo de mucho tiempo la cultura de la Ilustración impuso la razón como verdad suprema y fundamento de toda educación. Esto ha supuesto un desprecio sistemático de la sensibilidad, afectos, emociones y sentimientos. Hoy, los últimos movimientos pedagógicos intentan unir razón y corazón, conseguir una educación más humanista, que contemple la indivisibilidad del ser humano. Los sentimientos son los que actúan de puente y puerta de entrada a la razón. “Si queremos dar sentido a lo que hacemos, ante todo, debemos sentirlo porque lo que no se siente (...) no se entiende, y lo que no se entiende no interesa” (Gutiérrez y Prado, 2004, p. 45). La energía que nos mueve a actuar no se compone exclusivamente de buenas razones sino también de deseos, impulsos, afectos, emociones y sentimientos. Esto es esencial comprenderlo en la práctica educativa. Asimismo la educación multisensorial nos ayudará en la revalorización de una sociedad que tiene una fuerte crisis de emoción por la competitividad a que está sometida y que nos produce una paulatina insensibilización en todos los órdenes de nuestra vida. A través del desarrollo emocional se puede llegar a una educación plena. “Los aspectos cognoscitivos no se pueden desligar de los afectivos y de la relación que se

genera en el contexto del aula” (Goleman, 1996, p. 14). La inteligencia emocional constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales. Supone un desarrollo que no sólo atiende a factores académicos sino también al desarrollo interpersonal e intrapersonal, como parte motivacional del aprendizaje. Por tanto, necesitamos también una escuela que sea capaz de proporcionar una adecuada alfabetización emocional. Si sabemos conocernos desde el interior nos valoraremos como personas, podremos reaccionar con efectividad ante los retos de la globalización, nos adaptaremos a los acelerados cambios de la posmodernidad sin perder la perspectiva de lo que somos, aprenderemos a ser productivos pensando en el servicio a los demás y a nosotros mismos en su doble vertiente, seremos capaces de trabajar en equipo e intentar construir una sociedad más justa y equitativa que dé igualdad de oportunidades a todos. Además existe la evidencia de que las actitudes éticas fundamentales que adoptamos en la vida se orientan en las capacidades emocionales subyacentes. La escuela debe pretender entonces la formación integral del alumno, un ser de necesidades, habilidades y potencialidades, a través de las dimensiones cognoscitiva (conocimientos), axiológica (valores) y motora (habilidades y destrezas).

En la escuela es necesario introducir los problemas globales y fundamentales de nuestro mundo para comprenderlos desde la perspectiva relativista, compleja y crítica que nos impulse a actuar de manera coherente. Entender el mundo de una manera global y compleja implica análogamente entender el ser humano en todas sus dimensiones, y tener una

perspectiva más holista. Nos llevará así a tomar conciencia de nuestra ciudadanía planetaria, de ser una especie con un mismo hogar, la Tierra, y de la necesidad de cuidado como virtud básica de desarrollo. Surgen así los sentimientos de solidaridad y responsabilidad humana como elementos ineludibles de esta ciudadanía (García Pérez y De Alba, 2007; Martínez Bonafé, 2003; Souto, 2007).

Como consecuencia de las transformaciones económicas, de los cambios en los modos de producción y de los procesos de globalización de la economía y la cultura, una respuesta común en casi todas las latitudes ha sido acometer reformas en la educación. Desde los años 90 informes internacionales (relacionados con la educación y el mundo laboral) y las recomendaciones de distintos organismos (Economic Commission for Latin America and the Caribbean o ECLAC, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization o UNESCO, Programme for International Student Assessment o PISA, Organization for Economic Co-operation and Development o OECD, la International Energy Agency o IEA...) han inducido a los países europeos y latinoamericanos a realizar reformas en sus sistemas educativos para adaptarse a los desafíos económicos y sociales, aunque hoy encontramos también autores que superando la idea de reformar la educación, hablan más bien de la reinención de la escuela (Elmore, 1990; Gimeno Sacristán, 2008), o en palabras de Díez Gutiérrez (2007) una reconversión.

En nuestro país, tras la promulgación de la Constitución española, siete leyes han ordenado el

sistema educativo. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que en realidad es una modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), ha sido aprobada el 9 de Diciembre de 2013 (BOE de 10 de Diciembre) y trae nuevos y profundos cambios: supone una ruptura con el sistema anterior, un cambio metodológico en cuanto a competencias transversales y metodologías activas, y el fomento del rol del alumnado. El currículo pasa a estar formado por objetivos, contenidos, competencias, metodología didáctica, los estándares y los resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación de grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

La LOMCE es posiblemente la única ley que se ha aprobado con el rechazo de buena parte de la comunidad educativa. Aunque la normativa tiene potencialidades, la falta de consenso con la comunidad educativa hace presentir un fracaso. Su separación de asignaturas (troncales, específicas y de libre configuración) y la primacía que da a unas materias sobre otras está en contradicción con el aprendizaje centrado en la persona y sus potencialidades, desde una visión plena e integral. La desaparición de la Ciudadanía en el currículum no se explica en una realidad desde la perspectiva compleja planetaria. La concreción de materias que siguen criterios economicistas para la búsqueda de empleo o la adaptación continua al mundo laboral, no parece criterio suficiente para promulgar su idoneidad. La educación bien entendida, no descansa únicamente en el aprendizaje, ni en el saber hacer, sino también en la

trascendencia ética del mismo y de la conducta humana que de él se deriva. Los referentes éticos son inexcusables en toda educación que se precie plena. La atención a los valores humanos se nos presenta como imprescindible, especialmente en una sociedad informatizada, donde se sabe que el desarrollo tecnológico es inevitable, pero es necesario comprenderlo y controlarlo desde los referentes axiológicos (Postman, 1994). La atención a los aspectos cualitativos del aprendizaje son los que enmarcarán el desarrollo de todas las capacidades, y la estimulación de las específicas de cada individuo para que cada cual alcance el desarrollo óptimo respecto a sus potencialidades. No se trata de segregar por talentos, ni de seleccionar por rendimientos, sino atender a las peculiaridades para fomentar el pleno desarrollo. La escuela debe seguir cultivando (para superar los nuevos conceptos de ciudadanía y la mundialización que impone) una ética de mínimos: las libertades fundamentales y los derechos humanos. Por ello, la escuela no puede ser “neutral” (Gil-Robles, 2011, p. 187) y ha de poner en clave de crítica los aspectos socioculturales y socioeconómicos que no se ajusten a los derechos antes mencionados, y desde esta crítica regular la acción para minimizar lo peyorativo y optimizar los recursos desde un enfoque holístico, ecológico y sostenible, que proporcione una educación plena e integral y que al mismo tiempo sea adecuada para el mejoramiento de la sociedad y del entorno más próximo.

Después de esta reflexión sobre nuestra sociedad y la evolución reciente de las distintas tendencias en Educación, el siguiente capítulo pretende un

acercamiento a la relación entre educación y valores, relación necesaria e indispensable para conferir una ética básica en el acto pedagógico. Como veremos, educación y valores forman una unidad insoluble.

CAPÍTULO II: EDUCACION Y VALORES

“La conexión entre educación y valores comienza en el hecho de que la educación implica una referencia esencial a los valores, en el doble sentido de que si se educa es precisamente porque se desea conseguir unos valores y, por lo mismo, la educación consiste en una formación de

valores en el individuo: se trata de que éste llegue a tener adecuadas ideas y comportamientos sociales, ideológicos, estéticos, morales, etc., lo cual supone que acepte y cultive los correspondientes valores” (Quintana, 1998, p. 216).

En este capítulo se intentan abordar los términos más usuales respecto a la Educación en Valores, las teorías que las sustentan (psicológicas, morales y pedagógicas) y la relación de los valores con la Educación desde distintas opciones, pretendiendo con ello una visión holística.

2.1 Delimitación conceptual de términos

Los términos y conceptos abordados pueden puntualizarse desde distintas disciplinas: filosofía, antropología cultural, psicología, sociología, pedagogía... lo que explicaría la pluralidad de concepciones de los distintos vocablos, así como su cambio de significado a lo largo del tiempo.

Las definiciones que se aportan sirven para precisar los términos más comunes y los que su polisemia aconseja una explicación más concisa.

2.1.1 Ética

Parte de la Filosofía que tiene por objeto el estudio (análisis, descripción y explicación) de los actos libres

y conscientes del ser humano. El hombre construye la ética mediante la creación de hábitos, unos hábitos que se alcanzan por repetición de actos.

La ética, por otro lado, es una reflexión sobre la moral. La ética como filosofía de la moral, se encuentra en un nivel diferente: se pregunta por qué consideramos válidos unos y no otros comportamientos; compara las pautas morales que tienen diferentes personas o sociedades buscando su fundamento y legitimación; investiga lo que es específico del comportamiento moral; enuncia principios generales o universales inspiradores de toda conducta; crea teorías que establezcan y justifique aquello por el que merece la pena vivir. La ética se erige en el fundamento de la vida social.

Existe una ética individual, que determina los deberes del hombre consigo mismo; y una ética social que señala sus obligaciones respecto a los demás.

Savater (1998) aporta que en el siglo XX se han opuesto dos tipos de reflexiones éticas: la ética de la perspectiva restringida y la ética de la perspectiva universal. La primera ética parte de la base de que no hay moral sino morales, que dependen del grupo humano al que se pertenece; la segunda perspectiva señala que hay un hecho moral único tras la diversidad de morales efectivas (...) y que ese único hecho moral se funda en la común pertenencia a la humanidad (Savater, 1998, p. 40).

La perspectiva ética universalista ve la ética como un reconocimiento de la humanidad ajena desde la

humanidad propia y que lo específicamente moral es colocar ese reconocimiento por encima de cualquier otro concepto diferenciador, como la raza, el sexo, la nacionalidad, etcétera (Savater, 1998).

2.1.2 Moral

La moral es un conjunto de juicios relativos al bien y al mal, destinados a dirigir la conducta de los humanos. Estos juicios se concretan en normas de comportamiento que, adquiridas por cada individuo, regulan sus actos, su práctica diaria.

Es el medio por el cual se demuestra la validez y eficacia de la Ética y la Axiología, a través de la *buena* o *mala* convivencia social. Es el puente entre la realidad individual y el “ideal” social. Se consideran dos planos:

- el *deber ser*, constituido por normas y reglas, denominado normativo.
- *moralidad*, práctico, referente a los actos realizados de acuerdo a lo moral, aspecto que le da contenido y significado a los principios teórico-éticos.

Para que un acto moral pueda ser considerado como tal, necesita cumplir las siguientes condiciones:

- Libertad: decisión y ejecución propia de las acciones.
- Conciencia moral: refleja un proceso reflexivo de causa-efecto del acto.

- Responsabilidad moral: el sujeto es el único responsable del acto.

2.1.3 Axiología

Parte de la Filosofía que estudia la naturaleza de los valores y su influencia. Palabra procedente del griego axios “lo que es valioso o estimable” y logos, “ciencia”. Teoría del valor o de lo que se considera valioso. Trata tanto de los valores positivos como negativos o antivalores, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de tal juicio.

2.1.4 Valor/es

Etimológicamente proviene del latín “valere”, verbo que se define como estar sano y fuerte. A lo largo del tiempo superó la noción meramente física abarcando todas las esferas de la actividad humana -social, psicológica, artística, ética y económica entre otras-.

Ferrater Mora (1991), en su Diccionario de Filosofía define valor en los términos siguientes: en general, este concepto tiene que ver con selección, o preferencia. Ahora bien, en sentido moral, el término puede implicar preferencia o pertenencia por un valor incluso antes que por una realidad. El mismo autor, describe la existencia a lo largo de la historia de tres corrientes básicas de pensamiento:

- Platónica. Se identifica con líneas de pensamiento surgidas en Alemania, especialmente en el período de entreguerras europeo y posteriormente después de la II

Guerra Mundial. Sus exponentes principales serían M. Scheler y N. Hartmann. Valor es algo independiente de las cosas; más aún, el valor es el fundamento de la realidad valorada, de manera que puede existir sin necesidad de personas o entes de otra naturaleza.

- Nominalista. El valor se basa en criterios subjetivos de cada ser humano.
- De apreciación. Pensadores en una zona intermedia entre el sujeto y el objeto. Es en la apreciación del objeto por parte de la persona, teniendo en cuenta tanto la realidad de aquel como la capacidad interpretativa del sujeto en cuestión, donde radica el valor.

Son muchas y variadas las definiciones que se han dado para aclarar el término de valor. González Lucini (1992, p. 13) sintetiza las definiciones que aporta fijándose en sus coincidencias:

- Los valores son proyectos ideales de comportamiento y de existencia que el ser humano aprecia, desea y busca.
- Los valores son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.
- Los valores son creencias que se integran en la estructura del conocimiento.
- Los valores son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

Valero (1992, p. 85) afirma que valor es una creencia duradera donde un modo de conducta o estado último de existencia es personal y socialmente preferible a su opuesto inverso. El sistema de valores total de una persona puede experimentar cambios como resultado de la socialización, de la terapia o de los procesos experimentales destinados a cambiar valores.

González Lucini (1992, p. 37) define los valores como proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento, consciente y asumido, de unas normas o pautas de conducta.

En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad. (Vásquez, 1999, p. 3)

Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino adheridos a los objetos

que lo sostienen. Antes son meras posibilidades (Prieto Figueroa, 1984, p. 186).

No existe una ordenación deseable o clasificación única de los valores; las jerarquías valorativas son cambiantes, fluctúan de acuerdo con el contexto en el que está inmerso. Múltiples han sido las tablas de valores propuestas.

La clasificación más común discrimina valores lógicos, éticos y estéticos. También han sido agrupados en: objetivos y subjetivos (Frondizi, 1972); o en valores inferiores (económicos y afectivos), intermedios (intelectuales y estéticos) y superiores (morales y espirituales).

Marín Ibáñez (1976, pp. 192-193) diferencia seis grupos:

- Valores técnicos, económicos y utilitarios
- Valores vitales (educación física, educación para la salud)
- Valores estéticos (literarios, musicales, pictóricos)
- Valores intelectuales (humanísticos, científicos, técnicos)
- Valores morales (individuales y sociales)
- Valores trascendentales (cosmovisión, filosofía, religión).

Otros autores establecen una correspondencia entre valores y necesidades básicas humanas.

Alcántara, (1988, pp. 47-48), hace la siguiente esquematización, atendiendo a las necesidades:

VALORES	NECESIDADES
Valor de la paz	Necesidad de seguridad
Valor del trabajo	Necesidad de creatividad
Valor de la amistad	Necesidad de amistad
Valor de la comunidad	N. de pertenencia a un grupo
Valor de la ciencia	Información/conocimiento
Valor de la libertad	Autonomía/autoposición
Valor de la belleza	Necesidad de belleza
Valor del orden	Necesidad de orden, de limpieza
Valor de prestigio	Estimación/reconocimiento
Bienestar y salud	Necesidad de salud
Expresión corporal/deporte	Necesidad de actividad
Valor del alimento	Necesidad de alimentación
Valor del amor erótico	Necesidad de erotismo
Valor del juego y diversión	Necesidad de juego

Tabla 1. Valores y necesidades humanas (Alcántara, 1988)

Gervilla Castillo (1993, p. 270), expone un modelo concreto que denomina *Modelo axiológico de*

educación integral, en el cual intenta resaltar todas las dimensiones de la persona.

LA PERSONA (Sujeto de la Educación)	VALORES (Ideales)	EJEMPLOS (Proyección real)
CUERPO	corporales	salud, alimento, descanso.
RAZÓN	intelectuales	sabiduría, reflexión, crítica
AFECTO	afectivos	amor, cariño, pasión.
SINGULARIDAD	individuales liberadoras morales volitivo	conciencia, intimidad, libertad, fidelidad, justicia, verdad, honradez querer, decidir
APERTURA	sociales ecológicos instrumentales estéticos religiosos	amistad, familia, fiesta, río, montaña, playa, coche, vivienda, vestido bello, agradable Dios, oración, fe.
	espaciales temporales	grande, pequeño hora, día, año

Tabla 2. Modelo axiológico de educación integral (Gervilla, 1993)

2.1.5 Educación

La palabra educación viene del latín “educere” que significa extraer, sacar y de “educare” que significa formar, instruir. Podríamos definirla como un proceso continuo de desarrollo de las potencialidades personales del individuo con el fin de integrarse mejor en la sociedad o en su propio grupo. Aúna por tanto los factores de individualización (perfeccionamiento humano personal) y socialización (influencias externas) en un proceso interactivo y dinámico. Freire (1971, p. 7) la define como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

La educación es un proceso permanente y persistente, se da a lo largo de toda la vida ya que estamos en constante aprendizaje. En cuanto a su dimensión socializadora, podemos decir que es el proceso social más generalizado entre los hombres: todos somos educandos y educadores al mismo tiempo. Somos educandos en cuanto que percibimos la influencia de los otros y somos educadores en cuanto ejercemos esa influencia.

En la Educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y

con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.

Asimismo, la educación es un derecho fundamental reconocido por la Constitución Española.

2.1.6 Educación en valores

Se entiende por educación en valores el proceso que ayuda a las personas a construir racional y autónomamente sus valores (Buxarraís, Martínez, Puig y Trilla, 1995). Es decir, capacitar al ser humano de aquellos mecanismos cognitivos y afectivos, que, en completa armonía, nos ayuden a convivir con la equidad y comprensión necesarias para integrarnos como individuos sociales y como personas únicas, en el mundo que nos rodea. Se trata de trabajar las dimensiones morales de la persona para así potenciar el desarrollo y fomento de su autonomía, racionalidad y uso del diálogo como mecanismo habilitador en la construcción de principios y normas, tanto cognitivos como conductuales. Dichas dimensiones a su vez, posibilitarán la equidad y empatía necesarias en dicho proceso.

Educar en los valores es educar moralmente, porque son los valores los que enseñan al individuo a comportarse como hombre, establecer una jerarquía entre las cosas, llegar a convicciones sobre lo importante o lo superfluo, si vale o no, si es un valor o un contravalor.

2.1.7 Educación Moral

La formación de personas moralmente autónomas, dialogantes y consecuentes exige que la actividad educativa se plantee de forma que los escolares puedan construir su personalidad moral mediante:

- El desarrollo del juicio moral; es decir, de las capacidades que les permitan reflexionar sobre situaciones que presenten un conflicto de valores o puedan hacerlo, a fin de dilucidar mediante razones lo que considera correcto o incorrecto respecto a determinada situación.
- La adquisición de los conocimientos necesarios para poder enjuiciar críticamente aquellos aspectos de su sociedad que consideren reprobables, así como para proponer y comprometerse con alternativas más justas.
- La formación en las habilidades necesarias para hacer coherente el juicio y la acción moral, para adquirir hábitos de conducta personales y deseados.

2.1.8 Actitudes

Son las formas que tenemos de reaccionar ante los valores. Son predisposiciones estables que deben valorarse de una forma y actuar en consecuencia. Se trata de realidades que intervienen directamente en la conducta y en la acción de las personas; definen la personalidad, rigen la actividad cotidiana y constituyen la estructura básica del comportamiento social.

No son innatas, se adquieren: se aprenden, modifican y evolucionan; son educables como los valores. Son predisposiciones estables, adquiridos de forma duradera y previa a la acción concreta, y que provocan comportamientos favorables o no ante la realidad por su carácter dinámico. Se fundamentan en los valores o los valores se expresan por el desarrollo de las actitudes. Cuando la actitud llega a ser fácil de ejecutar tenemos un hábito.

La actitud es un proceso cognitivo y su raíz es cognitiva. Este componente intelectual es su centro regulador. Toda actitud es una respuesta electiva ante los valores y ello es posible si la razón conoce, juzga y acepta el valor. También conlleva procesos afectivos, volitivos, que secundan o se oponen al dictado de la razón. Comporta una notable carga emocional, ya que los valores que pretenden nuestras actitudes se alcanzan, poniendo en juego tanto nuestros deseos, como la sensibilidad y voluntad. Es un proceso complejo, integral. Los tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo operan íntimamente correlacionados.

2.1.9 Normas

Pautas de conducta o criterios de actuación que dictan cómo debe ser el comportamiento de una persona ante una situación concreta. Son leyes, preceptos, reglas...

Podemos distinguir dos clases:

- Normas externas: las que obedecen a un consenso social.

- Normas internas: las que cada persona se impone a sí misma de forma libre y en función de sus propios valores.

Tanto las normas externas como las internas son una forma de expresión operativa de los valores. Se han de fundamentar en ellos para obtener legitimidad y significación.

2.1.10 Transversal (Tema o eje)

Temas que engloban múltiples contenidos que difícilmente pueden adscribirse específicamente a ninguna de las áreas, pero que, en cambio, en un modelo de enseñanza que promueve la formación integral de la persona, es necesario que estén presentes en todas.

2.2 Teorías sobre el desarrollo Moral

Existen diversas teorías y dos posiciones básicas en el tratamiento del problema: el enfoque socializador y el enfoque cognitivo (Marchesi, 1983; Graham, 1981; Kay, 1976; Rubio Carracedo, 1987 y 1989).

- El enfoque socializador parte de Emile Durkheim (2002) y considera la conciencia y la conducta moral como una adaptación funcional (socialización) al medio social, basada en los factores afectivos.
- El enfoque cognitivo parte de Jean Piaget (1960) y es desarrollado realmente por Lawrence Kohlberg a partir de los años 70.

Considera que el desarrollo moral sigue al desarrollo el pensamiento y, por tanto, el objetivo de la educación moral es el desarrollo del juicio y el razonamiento moral para juzgar críticamente las reglas y normas morales desde una conciencia moral autónoma individual.

La psicología moral se ha constituido, tradicionalmente, en una de las bases más fuertes para la construcción y legitimación de la educación ético-moral, lo que ha dado lugar a diferentes líneas metodológicas en la educación ético-cívica.

2.2.1. Teorías desde la Psicología

Autores como María Pilar Vinuesa (2002, p. 69) distinguen tres teorías que explican la moralidad humana, desde corrientes psicológicas:

- La teoría del desarrollo cognitivo.
- La teoría del aprendizaje social.
- La teoría psicoanalítica.

2.2.1.1 Teoría del desarrollo cognitivo

Elaborada por Piaget y desarrollada por Kohlberg, William Damon, Ralph Mosher y William Perry. En el desarrollo moral hay tipos de razonamiento moral diferenciados, que caracterizan los estadios de desarrollo moral. Las personas atraviesan similares estadios de desarrollo moral, en una secuencia escalonada.

El fundamento de este enfoque es la epistemología genética de Piaget. En ella se establece que el desarrollo cognitivo del ser humano se conforma a partir de cuatro estadios:

- El sensorio motor (0 -2 años).
- El pre-operacional (2-7 años)
- El de operaciones concretas (7 – 11 años).
- El de las operaciones formales (11 años en adelante).

El juicio moral en los dos primeros estadios es egocéntrico y se fundamenta principalmente en el castigo. Esta etapa es básicamente la de la moral heterónoma. Alrededor de los siete años, el niño da un salto cualitativo al ser capaz de ponerse en el lugar del otro: comienza el paso hacia una moral autónoma.

La teoría de Kohlberg es una continuación del enfoque de Piaget. Describe el desarrollo moral en tres niveles y seis pasos:

- Nivel preconvencional. Típica de los niños hasta la edad de nueve años, porque no comprenden las reglas de la sociedad. Se sustenta en evitar el castigo y obtener beneficio.

Estadio 1: Moralidad heterónoma. Punto de vista egocéntrico. Orientación al castigo y a la vigilancia. Las personas con autoridad tienen poder y se les debe obedecer.

Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio.

- Nivel convencional. Típica de los nueve a los veinte años de edad. Hay conformidad a las convenciones de la sociedad porque son las reglas de la sociedad.

Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal. Perspectiva del individuo en relación a otros individuos.

Estadio 4: Sistema social y conciencia. Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales. Orientación a la ley y el orden: para mantener el orden social deben obedecerse las leyes establecidas.

- Nivel postconvencional. Se alcanza solamente después de la edad de veinte años y sólo se da en una cantidad pequeña de adultos.

Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales. Perspectiva anterior a la sociedad. Orientación legalista hacia el control social: las reglas para mantener el orden deben basarse, no en la obediencia ciega a la

autoridad, sino en los convenios mutuos.

Estadio 6: Principios éticos universales. Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales. Las decisiones deberán hacerse en términos de principios éticos elegidos personalmente. Una vez elegidos los principios deben aplicarse de manera consistente.

La obra de Kohlberg y colaboradores es muy extensa. En su obra se encuentran pautas para organizar una escuela democrática (escuela como *Comunidad Justa*) y para programar ejercicios sistemáticos orientados a la resolución de dilemas morales.

Carol Gilligan, critica el modelo de Kohlberg por considerarlo como un modelo masculino del desarrollo moral (el modelo de Kohlberg, excesivamente centrado en la obra de Kant, Rawls y Habermas, reduce la moralidad a la justicia y no toma en consideración la ética que sustenta los vínculos personales y afectivos; ámbito por la que, en nuestro entorno cultural, las mujeres manifiestan mayor preferencia que los hombres, lo que desmiente que el razonamiento moral de las mujeres sea inferior al de los hombres según argumentaba). Su nuevo enfoque puso de relieve la importancia de los vínculos interpersonales.

2.2.1.2 Teoría del aprendizaje social

Teoría que procede del empirismo de John Locke y del conductismo de John Watson y B. F. Skinner. El individuo realiza el aprendizaje moral y otros aprendizajes sociales por dos métodos:

- Por enseñanza directa
- Aprendizaje por imitación.

Tanto los padres como la escuela son los responsables de enseñar el comportamiento prosocial o de forma directa o por imitación y modelado.

La teoría cognitivo social de Bandura está referida en general al aprendizaje por imitación, pero al ser la formación y el cambio de actitudes un tipo de aprendizaje, quedan aquellas referidas a éste. Es una teoría que parte de los supuestos básicos del conductismo (de la explicación de las actitudes como consecuencia de determinados estímulos y respuestas reforzadas), referida específicamente a las actitudes.

2.2.1.3 Teoría psicoanalítica

El fundador fue Sigmund Freud, y en la actualidad su representante es Bruno Bettelheim. Considera a la naturaleza humana regida por impulsos irracionales que hay que controlar. Se basa en una visión global de la personalidad y aboga por una intervención estricta y disciplinaria de los padres.

El modelo psicológico de Freud comprende tres partes:

- El ello: núcleo de las urgencias y deseos desnudos y animales.

- El ego: es el principio de la realidad y gobierna nuestras acciones.
- El superego: previene a la persona de cometer actos erróneos o inmorales y enseña lo que está bien y lo que está mal.

2.2.2. Teorías desde la Educación Moral

Puig Rovira (1996), hace la siguiente clasificación:

- Educación moral como socialización.
- Educación moral como clarificación de valores.
- Educación moral como desarrollo.
- Educación moral como formación de hábitos virtuosos.
- Educación moral como construcción de la personalidad moral.

2.2.2.1 Educación Moral como socialización

Autores como Durkheim (1947, 2002) estarían en esta postura sociologista; entendiendo educación moral como aquella encaminada a insertar o ajustar a los individuos a la colectividad a la que pertenecen. Se basa en mecanismos de adaptación heterónoma a las normas sociales. La formación moral sería un proceso mediante el que los sujetos reciben de la sociedad el sistema de normas y valoraciones vigente, y que se adopta en mayor o menor medida. Una vez descubiertas las normas sociales, la heteronomía se convertirá en autonomía, dependiendo del

reconocimiento-aceptación de la necesidad de las normas sociales.

Las críticas a esta teoría provienen de entender la educación moral como procesos sociales de adaptación, moral como cumplimiento de normas sociales, sin reconocer que tales normas pueden criticarse, cambiarse y construirse creativamente. La moral requiere autonomía de la personalidad, no sólo acatamiento de normas.

2.2.2.2 Educación Moral como clarificación de valores

Este enfoque surge en los Estados Unidos. Sus iniciadores fueron Rath, Harmin & Simon (1967). Pretende un reconocimiento o toma de conciencia de los valores que el sujeto posee ya como de antemano. Según Pascual (1985, p. 21) puede ser entendido como:

Una acción consciente y sistemática del orientador o maestro que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que estos lleguen a darse cuenta de cuales son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos.

La finalidad de esta teoría es que cada persona construya por sí mismo su sistema de valores, por medio de un proceso de análisis al que corresponden actividades de selección, apreciación y acción.

A este enfoque teórico se le hacen dos importantes críticas: su relativismo y su falta de base teórica. Así, Latapí (1999, p. 43) dice:

Filosóficamente esta postura es insostenible por conducir a un relativismo ético; además, resulta contradictoria en su supuesta neutralidad, pues lo que el educador de hecho pretende es reorientar a los alumnos si éstos manifiestan valores claramente inaceptables.

2.2.2.3 Educación Moral como desarrollo

Educación moral cognitiva y evolutiva basada en el desarrollo del juicio moral. Desde esta posición se entiende que el dominio progresivo de las formas de pensamiento es en sí mismo un valor deseable, que nos acercará a juicios cada vez más óptimos y valiosos. Los representantes más destacados de esta tendencia son Dewey, Piaget y Kohlberg. Estos tres autores coinciden en considerar:

- La educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales y su finalidad facilitar a la persona su evolución a través de diferentes etapas.
- Fases o estadios en el desarrollo del juicio moral por los que va pasando el individuo.
- Los estadios o fases superiores, son desde el punto de vista moral los mejores y más deseables.

Este planteamiento coincide con el denominado por María Pilar Vinuesa (2002, p. 69) como *Teoría del desarrollo cognitivo*. Sus críticas principales, aparte de la mencionada anteriormente de Carol Gilligan a las teorías de Kohlberg, consisten en el excesivo énfasis

dado a los factores cognitivos en detrimento de los conductuales y motivacionales, los reparos contra la omisión de los efectos positivos que puede producir la enseñanza explícita y directa de la moral en los alumnos, o la escasa atención que se presta a las diferencias individuales en el ritmo del desarrollo moral, así como el limitado reconocimiento a los productos culturales fruto de la Humanidad.

2.2.2.4 Educación Moral como formación de hábitos virtuosos

Se trata de un conjunto de propuestas de educación moral de larga tradición, ya que se remontan al menos a Aristóteles, pero que se están revitalizando actualmente. Entienden la educación moral como adquisición de virtudes, como formación del carácter o como construcción de hábitos. En esta tendencia se incluyen los trabajos de Peters, (1981), Nucci, (1989), Brezinka (1987) y Medina (1987).

Se orienta prioritariamente hacia las vertientes comportamentales de lo moral: propiciar la adquisición de disposiciones conductuales que puedan ser consideradas virtuosas (valores socialmente arraigados y propios de una comunidad), o bien que expresen los valores que conducen hacia la felicidad a la que puede aspirar el ser humano.

Como actividad educativa, tendría dos fases:

- Reconocer los principios morales esenciales y derivar sus concreciones.
- Activar a cada persona para que realice repetidamente actos que vayan configurando

los hábitos morales y el carácter personal, de acuerdo a los principios y valores morales previamente reconocidos.

Implica una fuerte presencia y compromiso del educador, que se convierte en moldeador y modelo. Las críticas principales provienen de dar por establecidos y claros los contenidos de tales hábitos virtuosos, difíciles de fijar en sociedades tan plurales.

2.2.2.5 Educación Moral como construcción de la personalidad

Esta teoría parte de un doble proceso de adaptación a la sociedad (adquisición de las pautas sociales de convivencia básicas y reconocimiento de aquellos puntos de vista, deseos, posiciones o criterios que se valoren personalmente).

Un segundo momento de la construcción de la personalidad moral se caracterizaría por la transmisión de aquellos elementos culturales y de valor que, pese a no estar completamente enraizados en la trama social, son considerados deseables.

El tercer momento, estaría constituido por un conjunto de adquisiciones procedimentales: formación de aquellas capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación que han de permitir enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que atraviesan en su vida los sujetos y grupos en las sociedades abiertas, plurales y democráticas.

Un último momento estaría constituido por la construcción de la propia biografía en tanto que cristalización dinámica de valores, y de espacio de diferenciación y creatividad moral.

Un paso esencial en la construcción de la personalidad moral es contar con situaciones de controversia o de conflicto moral: el individuo deberá resolver elaborando o reelaborando alguna solución. Consideran como instrumentos procedimentales el juicio moral, la comprensión y la autorregulación:

- Juicio moral que capacita al sujeto para expresar opiniones razonadas sobre lo que debe ser.
- Comprensión como esfuerzo para comprender las particularidades de las situaciones concretas y esfuerzo para encontrar medios correctos de aplicar los criterios y valores generales a las situaciones peculiares.
- Autorregulación: dimensiones conductuales, pero con componentes cognitivos y reflexivos. Esfuerzo que lleva a cabo cada persona para dirigir por sí mismo su propia conducta.

Se utilizan guías de valor, que orientan los procesos de construcción moral, aspecto que ha sido criticado, así como la habilidad para clarificar las controversias y reformular el sentido de los valores, y la valoración de la tradición en las guías de valor para enjuiciar los aspectos controvertidos de la realidad. También se le critica que las destrezas morales críticas dependen de

los dinamismos que ponen en juego el diálogo y del efecto motivador y esclarecedor que produce una sensibilidad emocional especial.

2.2.3. Teorías desde la Pedagogía

Desde la perspectiva de las corrientes pedagógicas encontramos las siguientes teorías:

2.2.3.1 Pedagogía crítica

Encabezada por Freire, Giroux y McLaren. La pedagogía crítica insiste en descalificar el discurso postmoderno nihilista y a cambio de ello habla de una ética universal en el ser humano.

La tarea de la pedagogía crítica es formar un ser humano responsable en su vida ética, moral, social y familiar; así como fomentar la autonomía y la toma de decisiones *políticas*. Se trata de desarrollar en los jóvenes la toma de conciencia para enfrentarse a una sociedad sin principios, reglas ni leyes universales, a través de la creación de un horizonte que les permita existir en un mundo postmoderno y en su caso, transformar la realidad. Se torna en una elección política partiendo de compromisos con la realidad social. Cuestiona los supuestos valores universales que el mundo occidental asume como tales, calificándolos de intereses de clase, sociales, de género y raza.

La Pedagogía crítica propone un humanismo crítico, en donde los intereses políticos se hagan evidentes, con un proyecto de formación en valores en un lugar destacado, como argumenta McLaren:

Crear una sociedad donde exista la igualdad real en la base diaria. Desafiando las causas del racismo, la opresión de clase, el sexismo y su asociación con la explotación de las demandas de trabajo, los maestros críticos y los trabajadores culturales reexaminan la escolaridad capitalista en la especificidad contextual de las relaciones capitalistas globales. Los educadores críticos reconocen que las escuelas, como lugares sociales, están vinculadas a las luchas sociales y políticas más amplias en la sociedad, y que tales luchas poseen un alcance global. (Aguirre, 2003, pp. 44-45)

Es una forma de entender el desarrollo de los valores y la moral en términos de lucha y compromiso a partir de la toma de conciencia. Somete la formación en valores a las condiciones sociales:

El desarrollo de una conciencia crítica permite a los estudiantes teorizar y reflejar críticamente sobre sus experiencias sociales; también traducir el conocimiento crítico en activismo político. Una pedagogía socialista – o pedagogía revolucionaria crítica- involucra activamente a los estudiantes en la construcción de los movimientos sociales de la clase trabajadora. (Aguirre, 2003, p. 45).

Desde unos fundamentos psicosociales y antropológicos, Llopis y Ballester, (2001, pp. 163-194) distinguen como teorías y estrategias para la educación en valores las siguientes:

- Filosofía para niños.
- Técnica o análisis de comprensión de la realidad.

- Aprendizaje para la acción.
- Procedimientos de la neutralidad activa.
- Clarificación de valores.
- Desarrollo del juicio Moral.
- Evaluación del carácter.

2.2.3.2 Filosofía para niños

Impulsado inicialmente en Estados Unidos por el filósofo y pedagogo Mathew Lipman (1997). Pretende una educación que permita a los niños pensar por sí mismos desde sus propios elementos significativos. Presupone que los niños aprenden al estar involucrados de manera activa en una exploración, que sólo es posible a través de la interacción con el medio en el que viven y resolviendo problemas que son importantes para ellos.

El procedimiento básico, en concreto y en relación a la educación moral, es el de convertir el aula en una comunidad de investigación en valores, que no separa de la investigación filosófica. Es una insistente búsqueda de alternativas teóricas y prácticas. Comprende el razonamiento acerca del comportamiento moral, así como la puesta en práctica de esa moralidad a través de un diseño de oportunidades prácticas.

Lipman (1997) introduce la novela como vehículo de educación moral, al mismo tiempo que de educación metafísica, lógica, estética y epistemológica. Trata de posibilitar el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento para que, evitando todo adoctrinamiento,

puedan someterse a reflexión los valores, las creencias, las normas, las actitudes, etcétera. Se propone lograr una integración coherente entre lo que se piensa, lo que se desea y lo que se hace, poniendo en estrecha relación la razón, la afectividad y la conducta.

En síntesis, busca fundamentalmente:

- Favorecer la actitud reflexiva, crítica y creativa.
- Desarrollar destrezas de razonamiento.
- Familiarizar a los alumnos con la reflexión filosófica a partir de sus experiencias e intereses.
- Reforzar tanto los aspectos emocionales como los cognoscitivos.
- Crear un clima que induzca al aprendizaje: comunidad de investigación.
- Destacar el papel del diálogo como portador de valores procedimentales y vía de la reflexión en común.

2.2.3.3 Técnica o análisis de la comprensión crítica de la realidad

Pretende ayudar a los alumnos a poner en juego el pensamiento lógico y su capacidad de investigación científica para decidir sobre cuestiones de valores. Los objetos de valoración son fundamentalmente la historia y sociedad más que la personal, que se trataría mediante los dilemas. Aunque utiliza el análisis lógico,

también analiza las dimensiones afectivas y emocionales.

2.2.3.4 Aprendizaje para la acción

Trata de concienciar a cada alumno de sus propios valores y los de los demás, proporcionando oportunidades de acción para experimentarlos. Se considera a la persona como ser interactivo, situándolo frente a situaciones en las que ha de tomar decisiones acordes con sus valores. Es una técnica con seis pasos:

- Tomar conciencia de la situación.
- Comprensión y toma de postura.
- Decidir una actuación.
- Planificar estrategias y momentos de acción.
- Aplicar actividades.
- Reflexionar sobre las acciones realizadas y considerar las consecuencias.

2.2.3.5 Procedimientos de la neutralidad activa

Se trata de desarrollar la autonomía valorativa del alumnado mediante procedimientos combinados: información inicial del educador, contraste con fuentes directas sobre opciones enfrentadas y ampliación de la información con las aportaciones de los propios alumnos. Se parte desde una posición neutral del educador, del que parte la primera información.

2.2.3.6 Clarificación de valores

Los autores de esta teoría (Raths, Harmin y Simon, 1967) opinan que los valores se derivan de las experiencias vitales de las personas, y pueden modificarse: “Las personas, tienen experiencias, crecen y aprenden. De las experiencias suelen surgir ciertas guías generales de conducta. Estas guías tienden a dar dirección determinada a la vida y pueden ser llamadas valores” (p. 29).

La clarificación de valores parte de un no adoctrinamiento y entiende que el fin de la educación moral es contribuir a que el alumno analice, clarifique, elija y asuma sus propios valores. Mediante estrategias, recursos y actividades prácticas, los alumnos han de elegir entre alternativas, reflexionando y justificando conscientemente su acción electiva.

Es un modelo de educación moral muy extendido en los países anglosajones, pero teóricamente resulta discutible, tanto por su relativismo ético como por reducir la moral a un asunto de preferencias personales.

2.2.3.7 Desarrollo del juicio Moral

Se fundamenta en los trabajos de Piaget y Kohlberg y enlaza con la filosofía moral que va de Kant a John Rawls. Su supuesto pedagógico es que la educación moral se considera como una facilitación del proceso de desarrollo del juicio moral de las personas. Pretende estimular el desarrollo moral a través de pasos sucesivos y secuenciales. Su objetivo estaría concretado en que el alumno alcanzara un estadio

moral superior del estadio en que se encontrara. Como el ideal de la justicia (estadio 6) es el fin de todo el desarrollo moral, la finalidad de la educación sería desarrollar el sentido de justicia en los alumnos.

Las dos estrategias básicas que usan para conseguir el progreso de razonamiento moral de los alumnos son:

- Dilemas morales: Son historias (hipótesis o reales) en que entran en conflicto dos o más valores morales y que provocan una toma de postura del alumno, razonada y que somete a discusión con el resto del grupo. La persona debe pensar cuál es la solución óptima, y fundamentar su decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos. Después de la lectura y reflexión individual, de forma voluntaria se pasa a la exposición y diálogo en grupo y sobre las distintas razones pensadas por los asistentes.
- Organización de la escuela como una comunidad justa. Requiere la participación de los alumnos en la construcción democrática de una comunidad escolar justa, con un gobierno democrático con derecho a voz y voto para todos sus miembros, con asambleas semanales y normas sujetas a revisiones también democráticas.

2.2.3.8 Educación del carácter

Su supuesto pedagógico es la necesidad de que el alumnado conozca los principios morales básicos para poder actuar moralmente. Consistiría en el

conocimiento de los principios morales y la actuación de acuerdo con ellos, por lo que requiere una planificación educativa de los contenidos morales (de algunos concretos) y la puesta en práctica de los mismos. Es una visión comprensiva de la educación moral (no sólo se conoce lo que está bien o está mal, sino que requiere actuar de acuerdo con esa comprensión alcanzada). Las estrategias estarían encaminadas a conseguir esa realización efectiva, mediante los objetivos siguientes:

- Definir el valor o valores morales de que se trate.
- Transmitir su significado por el educador.
- Comprender los alumnos el significado, respecto a su propia vida.
- Apreciar el valor.
- Promover situaciones que conduzcan a reflexiones sobre el valor/es en cuestión.
- Practicar vivencialmente ese valor, de formas diversas y en diferentes situaciones.

2.3. Los valores y la Educación

La educación de las personas debe tratar todas las dimensiones del ser humano, debe ser una educación plena e integral. Por ello, los valores, entendidos como elemento indisociable de la persona, forman también parte de nuestra educación. Fullat, (1982), nos dice: “La educación no puede estar al margen de la cuestión

de los valores como no es posible separar el “bios” y el “logos” del ser humano” (p. 47).

Según Bolívar (1995, pp. 41-45) a la escuela la corresponderían tres tareas básicas:

- Evaluación crítica de los valores al considerar en primer lugar la relación/articulación entre los valores individuales y los modos de pensar que caracterizan a las comunidades en que participan y viven los alumnos. Se trataría de recoger la idea de “ajuste” que toda norma moral comporta, en un doble sentido: en términos verbales de clarificación y de articulación en su sistema de creencias y tradiciones con sus implicaciones.
- Articulación de valores como propuesta pedagógica frente al relativismo cultural o político que exige al alumnado que pueda conectar sus valoraciones personales con un marco más amplio de aquellos valores a los que sería razonable aspirar.
- Educación en un conjunto de valores debido a la creciente renuncia/pérdida de otras instancias socializadoras (en especial la familia) de su papel educativo en valores, para recoger su función educativa; y sobre todo, porque la pérdida del papel tradicional de la escuela como agencia hegemónica de transmisión de conocimientos y actitudes obliga a resituar la función educativa en la actualidad.

La escuela, en este contexto, tiene la labor educativa de convertirse en un espacio y tiempo de replanteamiento, análisis y discusión de las evidentes contradicciones y formas de interpretar la realidad que lanzan los medios de comunicación de masas a veces en clara confrontación con los mensajes que emite la institución educativa o los agentes educacionales (familia, profesores). Sería necesario fomentar una educación que cultive aquellos valores, formas de conocimiento y relaciones sociales que requiere una sociedad democrática, partícipe y activa.

González Lucini (1992, pp. 13-34), apunta cuatro dimensiones respecto a los valores, que tienen importantes implicaciones educativas y que vamos a ver con más detenimiento:

Valores como proyectos ideales de comportarse y existir

Conexión entre *valor* y *proyecto de vida*: Vale aquello que desea y busca en función de sus necesidades y posibilidades. En función del futuro deseable y a partir del presente se asumen y estiman unos determinados valores, tanto objetiva como subjetivamente.

Es hoy frecuente la afirmación de que vivimos un presente caracterizado por una profunda crisis de valores; personalmente, aun estando de acuerdo, me inclino por la formulación de otra visión de la realidad que considero más real y más global : lo que vivimos en la sociedad contemporánea es una crisis de horizontes de felicidad; una crisis de ideales y de utopías, pérdidas o “desmoralizadas”, que nos conduce, a veces inconscientemente, hacia valores o

valoraciones radicalmente distintas de las de otros momentos o circunstancias de la historia de la humanidad o de nuestra propia historia. (González Lucini, 1992, p. 15)

Una educación integral ha de configurar la identidad del educando en crecimiento, procesual y evolutiva con una planificación cuidadosa de educación en valores. Se fundamenta en el descubrimiento, compartido y progresivo de unos ideales u horizontes de felicidad que justifiquen la existencia y por los que merezca la pena vivir.

En el terreno educativo implica además que la educación en los valores debe entroncar, transversalmente, con la totalidad del desarrollo curricular y entrar en relación dinámica con todas las áreas de aprendizaje.

Martínez Martín (1998, p. 92), identifica tres niveles de Derechos Humanos:

- Derechos civiles y políticos, guiados por el patrón de la libertad.
- Derechos fundamentales de carácter económicos, guiados por el patrón de la igualdad.
- Derechos relativos a la paz, la conservación del medio ambiente y la justicia, guiados por el patrón de la solidaridad.

En la educación, lo mismo bajo la visión de proceso que como resultado o finalidad, encontramos siempre un fundamento axiológico. En todas las definiciones

de educación se afirma que es perfeccionamiento, optimización; etcétera; implica siempre una mejora del ser humano en algún sentido. Por ello, toda educación (bien sea concebida para transmitir la cultura heredada, o para estimular el desarrollo psicobiológico o la adaptación al medio), estará siempre fundamentada (consciente o inconscientemente) en un fin que señalará lo que se considere bueno o malo o falso o verdadero. La educación constitutivamente es orientadora de la acción humana a partir de un paradigma axiológico, un modelo de ordenamiento jerárquico de los valores que guía las opciones en un marco ético y sustenta el juicio moral.

Todo sistema educativo aspira a un modelo de hombre que pretende formar, al mejor modelo, y consecuentemente, a un modelo de sociedad óptimo. Este sistema educativo debemos de entenderlo, como una meta o finalidad en la que debe contemplar el máximo de valores a los que aspira el hombre en cuanto tal y como miembro de una sociedad. Si no es así, la educación queda limitada a una transmisión de conocimientos, sin alcanzar el pleno desarrollo de la persona, es decir, conseguir que la persona sea valiosa en sí misma y como miembro de una comunidad. (Peñañiel, 1996, p. 123)

Valores como opciones personales adquiridas

Supone, a nivel educativo, abrir al alumnado a un amplio y variado espectro de alternativas, de opciones de felicidad y existencia. Implica una opción libre y personal, por lo que hay que favorecer la reflexión crítica, el discernimiento consciente y razonado, la

interpretación óptima. Adela Cortina (1993, p. 187) manifiesta al respecto:

Esta es la miseria y la grandeza de la decisión moral: que nadie puede asumirla a priori por mí, que soy yo quien debe decidir personalmente, es decir, de una manera responsable de la cual puedo dar razón.

Implica asimismo el compromiso de la comunidad educativa hacia determinada alternativa de valores, en un marco de libertad y opción, fundamentado en un sistema de valores coherente, jerarquizado y consensuado.

Para una opción libre y consciente, la escuela ha de luchar con las distorsiones informativas procedentes de los medios de comunicación, verdaderos bombardeos de alternativas de felicidad que se les presentan como valores absolutos, alternativas falsas y manipuladoras como la fama, el éxito, el consumo de marcas o el poder...

Victoria Camps (2008) dice sobre ello:

Es cierto que vivimos inmersos en un mundo donde la soberanía del mercado lo impregna y acaba por dominarlo todo, incluido el proceso educativo. Es cierto que la fuerza educativa la ejerce sobre todo el grupo de edad, que se deja influir por las corrientes predominantes y acepta, por imitación y por ósmosis, todo o que la publicidad ofrece. (...) La educación siempre ha tenido que actuar contracorriente, contra una corriente dominante siempre propicia a corromper y desviar definitivamente la condición humana. La novedad radica en que hoy dicha corriente está dominada,

más que nunca por los tentáculos seductores del consumo. Ahora bien, si tal contradicción no existiera, la educación no haría ninguna falta. (pp. 61-62)

Valores como creencias que se integran en la estructura del conocimiento

La educación en valores no puede ser un proceso *inculcador* por imposición de determinados criterios, sino que requiere una sólida fundamentación a través de la reflexión y el conocimiento, desarrollada desde los contenidos curriculares y utilizando la dinámica del aprendizaje significativo. Además deben ser programados en secuencias de aprendizaje.

Sean cuales sean los valores de un individuo, éste se encuentra en su vida con grandes o pequeños conflictos que enfrentan valores deseables, pero que no pueden solucionarse correctamente por la mera elección de un valor supuestamente superior que resuelva el conflicto. Por otro lado, la solución exige que se recurra a un juicio reflexivo basado en buenas razones. Se necesita apelar a un juicio racional que tenga presentes tanto las exigencias propias como las ajenas, y a ser posible las haga compatibles mediante algún procedimiento justificado racionalmente. Aunque los conflictos de valor se vivan a menudo como crisis emocionales, y sin duda tienen un claro componente afectivo, su superación requiere reconsiderar lo que el sujeto cree, así como los motivos y razones que justifican o fundamentan las antiguas posiciones o las nuevas creencias. De esta manera, se construye un tipo de pensamiento moral que ayudará a resolver o simplemente a situarse

mejor ante los problemas de valores. (Puig, 1999, pp. 51-52)

Valores como características de la acción humana

La educación en los valores ha de ser activa y para la acción, que conlleve unos comportamientos determinados y unas actitudes acordes. Educación que ha de partir desde la percepción individual de la realidad, que promueva la interiorización crítica para poder generar opciones de elección y que culmine con la expresión y acción consciente y coherente. Como acción y proceso, implica una necesidad de evaluación, orientadora y formativa.

La evaluación, tal como hoy la entendemos y lo expresa la propia normativa, se refiere más a una fase del proceso de enseñanza (la adecuación del proceso de enseñanza al progreso real del aprendizaje de los alumnos), que a la calificación del alumno (lo que realmente ha progresado, sin compararlo con supuestas normas estándar de rendimiento), y ha de ser formativa (ofreciendo al profesorado unos indicadores de la evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas). (Bolívar, 1995, pp. 54-55)

Se trata de evaluar, juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que hemos tratado de promover, no para calificar, sino para planificar y decidir qué nuevas acciones educativas hemos de adoptar. Se trataría de indicar en qué dimensiones se debe incidir más prioritariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar acerca del modo más adecuado para reforzar los aspectos que se han de tener

en cuenta, o detectar los progresos alcanzados. Es más un compromiso por revisar una práctica educativa colegiada, compartiendo unos valores y actitudes referentes de la acción educativa y de la propia evaluación de progreso en los alumnos.

La educación en los valores ha de llevarse a cabo en un marco relacional coherente y consecuente con los valores que pretende, en un clima de actividad vivencial y constructivo.

En síntesis, educación y valores forman una unidad indisoluble. La presencia de valores define a ésta como tarea encaminada al desarrollo integral de la persona, cuya esencia radica en el propio individuo y su perfeccionamiento, y por ello, conlleva el desarrollo de dichos valores. No sólo valores individuales, sino también favorecer los valores sociales a fin de conseguir una persona valiosa por sí misma y dentro de la sociedad en la que vive.

La educación tendrá como misión dos planteamientos básicos:

- Desarrollo integral de los alumnos, capacitándolos para comprender y explicar crítica y razonadamente la realidad en la que viven y poder participar de forma activa en las transformaciones de mejora de esa realidad en la que esté inmerso.
- Incidir en el desarrollo ético y moral de los alumnos, a través de la crítica razonada de los valores básicos de esa sociedad.

Una herramienta para la educación llena de valores e impregnada de un código ético universal lo constituye la Carta de la Tierra, documento refrendado por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) como instrumento educativo idóneo especialmente en el marco del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2005-2014).

La Carta de la Tierra, es una síntesis confiable de valores, principios y aspiraciones compartidas por un número de personas creciente en todo el mundo, que representa un consenso mundial sobre el desarrollo sostenible, y una llamada ética a la acción, que emana desde un sentimiento de interdependencia global y responsabilidad compartida para el bienestar de la familia humana y la naturaleza. Es un movimiento ético global que pretende llegar a un código ético planetario, desde el valor principal del cuidado. De esta forma, la Carta de la Tierra está concebida como un código universal de conducta para la construcción de una sociedad global, justa, sostenible y pacífica. Puede calificarse como un dechado de valores y aspiraciones éticas que se desglosa en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO III:
SOSTENIBILIDAD Y LA CARTA
DE LA TIERRA

Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo. (Eduardo Galeano)

En este capítulo se abordan los conceptos clave sostenibilidad y Carta de la Tierra, que son el origen temático del estudio de investigación. Su delimitación conceptual, sus posibles aportaciones al campo educativo y la axiología que comportan completan la valoración. Se aprecia un proceso evolutivo en la propia terminología de uso, con conceptos que se modifican y amplían con el paso del tiempo. La Carta de la Tierra genera incluso una nueva pedagogía, la Ecopedagogía que implementa sus principios en el ámbito educativo.

3.1. Delimitación conceptual

La pluralidad de definiciones para designar los mismos términos o similares hace aconsejable una aclaración previa para evitar confusiones y precisar de forma concisa la postura metodológica desde la que se realiza el estudio.

La *Ecología* es la ciencia que se ocupa de las relaciones e interdependencias entre los seres vivos y su medio ambiente y que estudia las comunidades vivientes y el espacio vital. En ningún caso es cometido de la Ecología el establecer juicios de valor sobre estas relaciones. La finalidad de la ecología es el conocimiento, no el intervencionismo social o político, ni tan siquiera la concienciación.

Se define como *medio ambiente* todo aquello que rodea al hombre, no sólo en el ámbito espacial sino también por lo que respecta a las diversas formas

temporales de utilización de ese espacio por la Humanidad (la herencia cultural y el legado histórico).

El concepto de medio ambiente nos aproxima ya al de Educación Ambiental, al menos en sus aspectos más teóricos, porque el sentido globalizador del término conecta con la necesidad de una educación globalizada del alumno. (Novo, 1986)

3.1.1 Educación ambiental

Es un proceso permanente en el que los individuos y la comunidad se concientian de su medio ambiente y adquieren el conocimiento, los valores, destrezas, experiencias y la determinación que les permitirá actuar-individual y colectivamente- en la resolución de los problemas presentes y futuros.

María Novo (1995, p. 125) nos refiere que “el objetivo último de la Educación Ambiental es conseguir que las personas desarrollen conductas correctas respecto a su entorno de acuerdo con valores asumidos libre y responsablemente”.

El concepto ha sufrido importantes cambios en su breve historia (el término comenzó a utilizarse a fines de la década de los 60 y principios de los 70). Ha pasado de ser considerada en términos de conservación y biológicos a tener en muchos casos una visión integral de interrelación sociedad-naturaleza, y desde una posición refuncionalizadora de los sistemas económicos vigentes hacia el cuestionamiento de los estilos de desarrollo señalándolos como responsables en gran medida de los problemas ambientales que sufrimos actualmente.

3.1.2 Educación para el Desarrollo

Se entiende como Educación para el desarrollo el proceso socioeducativo continuado que promueve una ciudadanía global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas puedan desarrollarse libre y satisfactoriamente. Conecta así con el término sostenibilidad. Ortega (2007) la define como

proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como la promoción del desarrollo humano y sostenible (p. 12).

3.1.3 Sostenibilidad

Se refiere al equilibrio de una especie con los recursos de su entorno. Por extensión se aplica a la explotación de un recurso por debajo del límite de renovabilidad del mismo. Referido a sostenibilidad humana requiere que el tamaño de la población sea menor o igual que la capacidad de carga del ecosistema para el estándar de vida deseado. Es la meta del desarrollo sostenible. Adomssent, Godemann y Michelsen (2007) entienden el concepto desde una perspectiva holística que puede ser entendida simultáneamente como un concepto, un objetivo y un proceso o estrategia. Moore (2005, p. 78) se identifica con la definición siguiente:

El concepto se refiere a la reconciliación de la justicia social, la integridad ecológica y el bienestar de los sistemas vivos del planeta; el objetivo es crear un mundo justo desde el punto de vista social y ecológico con los medios de la naturaleza sin comprometerla para las futuras generaciones. Sostenibilidad también se refiere al proceso o estrategia que nos lleva a un futuro sostenible.

3.1.4 Desarrollo sostenible

Su antecedente es el Ecodesarrollo:

proceso de desarrollo en los planos regional y local, que debe ser congruente con los potenciales específicos de cada región, prestándose atención al uso adecuado y racional de los recursos naturales, así como a los estilos tecnológicos (innovaciones y asimilación) y formas de organización que respeten los sistemas naturales y las modalidades socioculturales locales. (Novo, 1995, p. 160)

En la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo para la Organización de las Naciones Unidas de 1987 se presentó el denominado “Informe Brundland” en el que se acuñaba el concepto de desarrollo sostenible como “aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Brundland et al., 1988, p. 29).

Comporta, en primer lugar, satisfacer las necesidades básicas de la Humanidad y en segundo, indica que los límites para el desarrollo no son absolutos, sino que vienen impuestos por el nivel tecnológico y de

organización social, su impacto sobre los recursos del medio ambiente y la capacidad de la Biosfera para absorber los efectos de la actividad humana.

En este sentido, el desarrollo sustentable o sostenible es una evolución del antiguo concepto de desarrollo, pues no sólo contempla el progreso económico y material sino que lo plantea en equilibrio con el bienestar social y el aprovechamiento responsable de los recursos naturales. Concilia los tres ejes fundamentales de la sostenibilidad: lo económico, lo ecológico y lo social. Su objetivo último es alcanzar cierto nivel de progreso material sin por ello comprometer el medio ambiente, los recursos naturales o la calidad de vida de los hombres y de las demás especies del planeta. Se requieren nuevas estrategias de investigación, con esfuerzos conjuntos en el medio natural, social, las ciencias humanas y la ingeniería para contribuir al diseño de un futuro sostenible a nivel mundial. (Mauser, Klepper, Rice, Schmalzbauer, Hackman, Leemans y Moore, 2013)

La sostenibilidad suele considerarse como un objetivo a largo plazo (conseguir un mundo más sostenible) mientras que desarrollo sostenible se refiere a los procesos y caminos que hay para conseguir ese objetivo.

Se acepta la acepción sustentable como término análogo; así desarrollo sustentable es más usual en Latinoamérica, mientras que en España y Europa suele utilizarse más desarrollo sostenible. Pero ambas significan lo mismo.

3.1.5 Educación para el Desarrollo Sostenible

Es una educación que ayuda a contemplar los problemas ambientales y del desarrollo en su globalidad (Duarte, 2006; Luque, 1999; Tilbury, 1995); teniendo en cuenta las repercusiones a corto, medio y largo plazo, tanto para una colectividad dada como para el conjunto de la Humanidad y el planeta (Novo, 2006); y que ayude a transformar la interdependencia planetaria y la mundialización en un proyecto plural, democrático y solidario (Delors, 1996). Un proyecto que orienta la actividad personal y colectiva en una perspectiva sostenible que respete y potencie la riqueza que representa tanto la diversidad biológica como la cultural y favorezca su disfrute. Busca combinar un aprendizaje que fomente la participación con la toma de decisiones, tanto a nivel local como global, con enfoques que exploran la necesidad de mejorar la calidad de vida ahora sin dañar el planeta para las futuras generaciones (Weitkamp, Jones, Salmon, Kimberlee y Orme, 2013, p. 1128).

En síntesis, los principales objetivos podríamos decir que son: integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y de la enseñanza, así como reorientar fundamentalmente la educación actual para cambiar comportamientos y fomentar la participación, autodeterminación y autonomía de pensamiento. Su idea central es que el sistema educativo puede ser más poderoso en la promoción de cambios que los sistemas de regulación y basados en el mercado (como legislación o impuestos ambientales) porque se trata de la formación de las futuras generaciones de ciudadanos

(Andersson, Jagers, Lindskog y Martinsson, 2013, p. 5135).

Tiene cuatro ejes o áreas de énfasis:

- Mejorar el acceso y aprendizaje en educación básica de calidad.
- Reorientar los programas educativos existentes para lograr la sostenibilidad.
- Aumentar la comprensión y conciencia en relación a la sostenibilidad.
- Proporcionar formación a todos los sectores de la fuerza laboral.

El contenido de la Educación para el desarrollo sostenible (EDS, en adelante) es claramente importante, pero también lo es el proceso por el cual el contenido se transmite a los alumnos (Thomas, 2014).

La EDS pretende proporcionar a toda persona la oportunidad de adquirir los valores, competencias, conocimientos y habilidades que le permitan contribuir a un futuro humano justo, económicamente viable y ecológicamente sostenible. Aboga por un sentimiento de responsabilidad tanto local como global, fomenta un juicio previsor orientado también al futuro, enfatiza el reconocimiento de la interdependencia global y busca capacitar a las sociedades y comunidades de individuos por medio de la actividad responsable para reordenar su futuro. No es una asignatura más o tema a incluir en el currículo, sino todo un proceso de enseñanza y aprendizaje, que busca un enfoque interdisciplinario y holístico a través del espíritu crítico y creativo principalmente.

En cuanto a las diferencias y similitudes entre Educación Ambiental (EA) y Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), parece que hay un cierto acuerdo según Gutiérrez, Benayas y Calvo (2006, p. 37) en que:

- La EA es una parte de la EDS.
- La EDS es una parte de la EA.
- EDS y EA son dos ámbitos con un espacio de intersección compartido.
- EDS es una etapa inicial previa en la evolución del campo de la EA.

3.1.6 Agenda 21

Es un plan de acción de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible en el siglo XXI, que fue aprobada por 173 gobiernos en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, durante la Cumbre celebrada en 1992 en Río de Janeiro.

Este es un verdadero *programa de acción* que plantea medidas para la cooperación internacional, la conservación y gestión de los recursos para el desarrollo y el fortalecimiento del papel de los grupos principales implicados, así como también ofrece directrices sobre los medios de ejecución, asignación de recursos financieros, científicos, tecnológicos, etcétera. (Novo, 1995, p. 62)

Sus objetivos principales según Castañeda, Hernández, León, Otamendi y Piniés, (2005, p. 17) son:

- Integrar las problemáticas medioambientales y de desarrollo.
- Satisfacer las necesidades básicas.
- Conseguir una mayor protección y mejor gestión de los ecosistemas.
- Lograr un futuro más seguro y próspero y que todas las naciones trabajen juntas para lograrlo.

Sólo puede conseguirse a través del éxito en la escala local. Así, la Agenda 21 Local (A21L) se conceptúa como “un proceso político que debe surgir del consenso entre los representantes políticos, técnicos municipales, agentes implicados y ciudadanos de los territorios afectados” (Muñoz Amor, M^a M., 2013, p. 10).

Muchos municipios han incluido dentro de su Agenda 21 lo que se denomina la Agenda 21 Escolar. Puede definirse como un compromiso de toda la comunidad educativa para trabajar por y para el Desarrollo Sostenible del Centro educativo y de su entorno, basándose en la educación y la práctica como medios para alcanzarlo.

3.1.7 Ecopedagogía

Inicialmente fue llamada Pedagogía del desarrollo sostenible, y puede ser entendida como un movimiento o tendencia en la práctica de la educación contemporánea.

Es un proyecto alternativo global en el que la preocupación no se limita a la preservación de la

naturaleza (ecología natural) o al impacto de las sociedades humanas sobre los ambientes naturales (ecología social) sino que se trata de un nuevo modelo de civilización sostenible desde el punto de vista ecológico (ecología integral) que implica un cambio en las estructuras económicas, sociales, culturales y espirituales, entendidas éstas como la búsqueda de un sentido para la vida.

Francisco Gutiérrez define la Ecopedagogía como la promoción del aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana, un proceso educativo que parte de lo cercano en busca de lo lejano y con una nueva mirada, una nueva manera de ser y estar en el mundo, buscando el sentido de cada momento, y un cambio o deseo de mejora (Gutiérrez y Prado, 2004). Conecta, por tanto con un proyecto utópico: “cambiar las relaciones humanas, sociales y ambientales que tenemos hoy. Aquí está el sentido profundo de la Ecopedagogía, el de una Pedagogía de la Tierra” (Gadotti, 2003, p. 48).

El movimiento Ecopedagogía es una consecuencia de la evolución de la pedagogía crítica, ideas y prácticas educativas influenciadas por Paulo Freire. Ganó impulso sobre todo a partir del primer encuentro internacional de la Carta de la Tierra en la perspectiva de la educación, organizado por el Instituto Paulo en 1999 y el I Foro Internacional sobre Ecopedagogía, realizado en Portugal en el año 2000. De esos encuentros nacieron los principios orientadores de ese movimiento contenidos en una “Carta de la Ecopedagogía”. Arenas, Hinojosa y López (2013, p. 83) nos indican algunas características:

Asume la visión feminista de la ética del cuidado y de la compasión, se compromete con la interculturalidad, respeta los derechos humanos, los derechos de los niños (económicos, culturales, políticos y ambientales) y los derechos del planeta. Exige la práctica real y promueve la ciudadanía planetaria, para construir una civilización con un modo de vida responsable, respetuoso y cuidadoso con el medio. En este sentido, la Ecopedagogía se presenta como una nueva pedagogía de los derechos que desarrolla la capacidad de deslumbramiento y de reverencia ante la complejidad del mundo y la vinculación con la Tierra.

Se la considera como la pedagogía apropiada para la implementación de la Carta de la Tierra en la educación.

3.2 Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible

En diciembre de 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Resolución 57/254 por la que proclamaba el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) y se designaba a la UNESCO como organismo encargado de la promoción de este evento. Este llamamiento para el desarrollo sostenible situó en un primer plano de la actualidad educativa internacional la necesidad de reforzar la educación para dos finalidades imprescindibles e interrelacionadas como son la preservación del medio natural (para garantizar

el futuro humano) y promover la justicia y la equidad social y fue la palanca para la integración de la sostenibilidad en todos los sectores de la educación a través del globo (Cebrián y Junyent, 2015, p. 2769). Se establecieron cuatro objetivos primordiales:

- Facilitar la creación de redes y enlaces, propiciando intercambios e interacciones sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).
- Fomentar la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la EDS.
- Ayudar a los países a progresar hacia la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).
- Ofrecer a los países nuevas posibilidades que tengan en cuenta la EDS en el contexto de las Reformas realizadas en el sector de la educación.

Esta visión se reforzó con la adopción de la Resolución 32C/17, adoptada por la Conferencia General en su trigésimo segunda reunión, en la cual se reitera el apoyo de la UNESCO a la Carta de la Tierra, reconociéndola como un marco ético primordial de las actividades realizadas con miras al desarrollo sostenible.

Los objetivos de la Década subrayan la necesidad de integrar el DS en todos los niveles del sistema educativo, para convertirse en un agente de cambio para todas las esferas de la sociedad, ya que “es necesario promover una cultura de la sostenibilidad no

sólo en el ámbito político, sino también en el ámbito de los agentes sociales y el conjunto de los ciudadanos” (Aznar, 2003, p. 224).

La UNESCO hace un llamamiento generalizado a todos los movimientos educativos existentes (para la paz, la interculturalidad, la salud, el consumo responsable...) para que incorporen la dimensión de sostenibilidad en ellos, no como un programa nuevo, sino como un replanteamiento de las políticas educativas, programas y didácticas impregnándolos, sin constituirse en una asignatura nueva. Las tareas principales serían: fomentar el conocimiento de los principios en los que se asienta la sostenibilidad; implicar a todos los sectores sociales, empresas, gobiernos locales, medios de comunicación, etcétera, en el desarrollo-implementación de los programas; propiciar la formación continua para todos, la capacitación permanente, la educación de calidad, plantear una reorientación de los programas educativos según el nuevo enfoque integrando conocimientos económicos, sociales y ambientales, así como destrezas, actitudes y valores inherentes a la sostenibilidad como solidaridad, cooperación, equidad, calidad de vida, justicia... El modelo educativo propiciado por la UNESCO atiende a la interdisciplinariedad y globalidad, está basado en los valores del DS, es multimetodológico, con expresa participación en la toma de decisiones y en el fomento del pensamiento crítico para la resolución de problemas, así como confiere una gran importancia a lo local, desde una perspectiva global. Supone cambios en la manera de pensar y de vivir, por lo que se establecen marcos de actuación con el fin de facilitar la

participación, la concienciación y la capacitación. Convenimos como Saura y Hernández (2008, p. 195) en considerar que

La educación para el desarrollo sostenible empieza a concebirse como una educación cívica, ética y moral en la que se integran principios y valores para la construcción de una ciudadanía crítica que propicie el análisis de la situación actual del planeta, intentando dar respuesta a las nuevas preocupaciones.

El conferir al ser humano ya no como dominador o dueño del planeta sino como parte de ella es muestra del cambio que se va produciendo: “Pasar de concebir al hombre como dueño y propietario de su medio a entenderlo como usufructuario de ese medio y como miembro, en definitiva, de una comunidad biótica” (Sosa, 1989, p. 147). La ética supera las relaciones intergeneracionales e interpersonales y abarca también nuestra relación con la Naturaleza, por lo que se precisa un gran cambio en las actitudes y escalas de valores de la sociedad que se pretende imbuir a través de la educación.

A mediados del Decenio, la UNESCO y el Ministerio Federal Alemán de Educación e Investigación, celebraron la primera Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, que tuvo lugar en Bonn (Alemania) en 2009. En la Conferencia se estableció el balance de logros de los primeros cinco años y se imprimió un nuevo impulso para su segunda mitad, centrándolo en tres aspectos fundamentales: el cambio climático, la

diversidad biológica y la reducción del riesgo de desastres, abordándolos desde la educación.

En cuanto a la Segunda Cumbre Mundial de 2012 (Río + 20), las conclusiones confirmaron que la EDS se ha convertido en un catalizador de la innovación educativa y se está imponiendo como eje unificador de diversos tipos de educación centrados en la sostenibilidad como la educación ambiental, educación de los consumidores, educación sobre el cambio climático... así como la constatación de que hay que investigar más para demostrar que la EDS es educación de calidad dado que las observaciones apuntan en este sentido. Aunque el rol de la EDS se interpreta de manera diferente en los diversos contextos, se observa una disolución de barreras entre escuelas, universidades, comunidades y el sector privado.

La tercera Conferencia Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, tuvo lugar en Aichi-Nagoya (Japón) en noviembre de 2014. Se destacaron los avances obtenidos en cuanto a la incorporación de la EDS en las agendas nacionales e internacionales, los progresos conceptuales y las abundantes buenas prácticas generadas, pero asimismo se reconoció la necesidad de acciones urgentes, de continuar y dar continuidad al esfuerzo realizado con la Década y se pidió a todas las naciones que pusieran en marcha el programa de Acción Mundial (GAP, por sus siglas en inglés: Global Action Programme) sobre la EDS, después del 2014. Un programa concebido como contribución a la Agenda Post-2015 para la Transición a la Sostenibilidad en la que se integrará. La meta general

del proyecto consiste en generar y aumentar la acción en todos los niveles y en todas las esferas de la educación y el aprendizaje a fin de acelerar los progresos hacia el logro del desarrollo sostenible, y se articula en dos objetivos:

- Reorientar la educación y el aprendizaje para que todas las personas tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que puedan contribuir al desarrollo sostenible.
- Fortalecer la educación y el aprendizaje en todos los programas, agendas y actividades de promoción del desarrollo sostenible.

El siguiente Foro Mundial de Educación se llevó a cabo en mayo de 2015 en Incheon, República de Corea, donde se expusieron las conclusiones y aspiraciones de Aichi-Nagoya y el Programa GAP y será el nuevo punto de debate en torno a los nuevos programas educativos 2015-2030.

La pretensión es integrar la EDS en las agendas post 2015 donde confluyen el término de plazo establecido para la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

3.3. Carta de la Tierra

La Carta de la Tierra (en adelante CT) es una declaración de principios fundamentales para la construcción de una sociedad global justa, sostenible y

pacífica en el siglo XXI. Busca inspirar el sentido de interdependencia y responsabilidad compartida en la gran familia humana y comunidad de vida que formamos, desde la convicción de que no somos dueños del Planeta, sino parte de él. Supone un llamamiento a contribuir a la creación de una sociedad global para cuidado de los seres humanos, la Tierra y la Naturaleza como única comunidad de Vida, en el marco de una coyuntura histórica crítica. La ética que subyace al documento reconoce que la protección ambiental, los derechos humanos, la paz y el desarrollo humano son interdependientes, lo que conduce a un nuevo marco de relación y abordaje de estos temas.

La CT es el producto de una amplia consulta internacional de más de una década acerca de metas comunes y valores compartidos, lo que la legitima como guía ética.

3.3.1 Cronología

Hasta el año 2000, que es cuando se aprueba La Carta, hay un largo camino sobre todo de consulta intercultural. Su trayectoria posterior ha sido mínimamente reflejada, pues es extraordinariamente amplio su imaginario de actividades, cursos, eventos, Conferencias Internacionales, recursos web, publicaciones, etcétera. Veamos el cronograma (Secretaría Internacional de la Carta de la Tierra, 2008):

1982 Se publica la Carta Mundial para la Naturaleza.

- 1987 La Comisión Mundial sobre Ambiente y Desarrollo realizó el Informe “Nuestro Futuro Común” (Brundtland, 1989), donde se recomendaba la creación de una nueva Carta o declaración universal para la protección ambiental y el desarrollo sostenible (DS)
- 1992 La CT se incluye en la agenda como parte de la preparación de la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro, pero no se alcanzó acuerdo alguno. En su lugar, adoptan la Declaración de Río sobre ambiente y desarrollo.
- 1994 Maurice Strong, presidente del Consejo de la Tierra y Mikhail Gorbachev, presidente de Cruz Verde Internacional, reanudaron la idea con el apoyo financiero de los Países Bajos (a petición de la Reina Beatriz de Holanda y el Primer Ministro de los Países Bajos Ruub Lubbers) y se planteó desarrollar este proyecto como una iniciativa de la sociedad civil.
- 1995 Se puso en marcha un nuevo proceso internacional de consulta y de investigación en los campos de la ética ambiental, el desarrollo sostenible y el derecho internacional. Unos 60 expertos y partes interesadas participaron en el Taller sobre la CT en la Haya, y propusieron el establecimiento de una Comisión de la CT para supervisar y dirigir el proceso. Asimismo se estableció una secretaría de la Carta en el Consejo de la Tierra, con sede en Costa Rica y bajo el liderazgo de su Director ejecutivo, Máximo Kalaw.

- 1996 El Consejo de la Tierra inició un proceso de consulta de la CT con diversos grupos, en el marco del proceso para el Foro Río+5. Se nombró a Mirian Vilela coordinadora de las actividades de proceso de redacción de la Carta.
- 1997 Se conformó la Comisión de la CT para supervisar las continuas consultas y redacción de la Carta, que se reunieron por primera vez en marzo de 1997, durante el Foro Río+5. Se presentó el primer Borrador de Referencia para indicar que era un documento en proceso, que debía continuar con las aportaciones posteriores. Entre 1997 y 2000 se establecieron 45 comités nacionales de la CT en todas las regiones del mundo y cientos de organizaciones y miles de personas participaron en la creación de la CT.
- 1988 Se llevó a cabo en Brasil la Conferencia Continental de las Américas de la CT, donde se reunieron más de cien delegados de veintidós países para dialogar sobre la CT, y se emitió el borrador de la CT para Latinoamérica y el Caribe. Diversos grupos se unen a la Iniciativa de la CT creándose comités nacionales en más de 35 países. Estos grupos llevan a cabo consultas sobre el Borrador y comienzan a utilizarlo como herramienta educativa.
- 1999 Se definen criterios de implementación y estrategias para integrar los principios y

valores de la CT en los Programas Nacionales de Sostenibilidad de Asia Central. En ciudad del Cabo (Sudáfrica) se reunieron varios países de África y Medio Oriente para colaborar en el proceso de redacción.

Se efectuaron tres conferencias en línea sobre la CT, entre ellas un foro en octubre de 1999 para facilitar la discusión sobre el contenido y estructura del Borrador de Referencia II de la CT (este se publicó en abril) y continúan las consultas internacionales. El número de comités nacionales de la CT asciende a 45.

- 2000 La Comisión de la CT emitió la versión final en marzo de 2000 en la sede de la UNESCO en París. El lanzamiento oficial se llevó a cabo en el Palacio de la Paz en la Haya el 29 de Junio.
- 2002 La Iniciativa de la CT requirió el aval de la Cumbre Mundial para el Desarrollo Sostenible en Johannesburgo. Durante la Cumbre muchos líderes gubernamentales y ONG declararon su apoyo a la CT, pero el reconocimiento formal de la CT por parte de las Naciones Unidas no fue en firme.
- 2003 La UNESCO reconoció la CT “como un importante referente ético para el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2009), argumentando que sus contenidos, principios éticos y objetivos coincidían con la visión de la UNESCO en su estrategia a medio plazo para 2002-2007 y convino en aceptarla como

instrumento educativo que podrían utilizar los estados miembros en el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. España apoyó su contenido.

- 2005 La CT ya ha sido traducida a 32 idiomas, se ha difundido extraordinariamente alrededor del mundo y ha sido avalada por más de 2400 organizaciones, incluyendo la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) y el Consejo Internacional de Gobiernos Locales para la Sostenibilidad (ICLEI). Se llevó a cabo una revisión estratégica, tanto interna como externa, de las actividades de la Iniciativa de la Carta de la Tierra entre los años 2000 y 2005. La importante reunión de la Carta de la Tierra+5 se celebra en Ámsterdam en noviembre. En este evento, se completa la revisión estratégica de los cinco años de andadura, se revisan los logros y se diseñan planes para la nueva fase de la misma.
- 2006 Se formó un nuevo Consejo Internacional de la CT con veintitrés miembros para reemplazar al Comité Director y supervisar los programas centrales y el personal de la Secretaría. El Consejo y la Secretaría se organizan como Carta de la Tierra Internacional (CTI). Se abrió un nuevo Centro de la CT de Comunicaciones y Planificación Estratégica en Estocolmo, Suecia.

2008 El Consejo de CTI asume un nuevo plan estratégico a largo plazo que se enfoca en la expansión descentralizada de la Iniciativa de la CT. Se forman seis nuevos equipos de trabajo independientes para promover la expansión descentralizada en las áreas de Empresa Privada, Educación, Medios de Comunicación, Religión, Naciones Unidas y Juventud.

2012 Se establece una cátedra UNESCO para el Desarrollo Sostenible y la CT en colaboración entre el Centro CT de EDS, la Universidad para la Paz (UPAZ) y UNESCO por un periodo de cuatro años. Se organizan varios seminarios en línea, similares a los que se realizaron en el 2011 con bastante éxito.

Se rediseña la web de la Iniciativa de la CT.

El siete de mayo se realiza una Conferencia Internacional sobre la CT en el Senado brasileño. La CT estuvo presente en la Conferencia de Naciones Unidas para el DS, Rio+20, con aportaciones diversas y donde se le entregó un premio a la Iniciativa de la CT por parte del Instituto e de Río de Janeiro.

La Conferencia de Educación Tbilisi+35 destaca la labor de la CT.

2013 La CTI tiene un nuevo Consejo de 10 miembros que decidió que el nuevo enfoque de la CTI debe de ser desde el establecimiento del nuevo Centro CT de Educación para el DS (en la Universidad la Paz en Costa Rica), y se

enfocará en coordinar la Cátedra de UNESCO sobre EDS con la CT, así como ofrecer programas educativos sobre la ética y los principios de sostenibilidad, desarrollar material educativo al respecto, recopilar u desarrollar historias de buenas prácticas y estudio de casos que enfatizen el uso de la CT en entornos educativos, promover el uso de la CT para incorporar el conocimiento, los valores y las habilidades necesarias en escuelas, colegios y programas y actividades en educación superior, como también en iniciativas educativas no formales y promover el entendimiento de los valores de sostenibilidad de acuerdo con la CT y fomentar el liderazgo ético.

- 2014 La CTI participa en la Conferencia Mundial UNESCO de EDS en Japón exponiendo trabajos, libros, talleres...Se presenta una publicación Manga de la CT.
- 2015 Con motivo del 15º Aniversario se organizan un gran número de actividades. El 25 de febrero la CTI inició las celebraciones de la CT con un seminario en línea. El siguiente seminario en línea de la celebración CT+15, fue el 29 de abril. También hay jornadas en Coahuila (México) y la Haya (Holanda), en abril y Junio respectivamente.
- 2016 Durante 2016 se ponen en marcha cinco programas ejecutivos, entre febrero y julio, como parte de la Cátedra de la UNESCO de

Educación para el DS con la CT, coordinado por la CTI y la Universidad para la Paz. La CTI lanza su nuevo sitio web, con una imagen renovada.

En su evolución, la CT ha ido modificando sus actuaciones según las prioridades. En un primer momento, su objetivo primordial era lograr la difusión general, para llegar al mayor número de personas y organizaciones. Hacia 2008, una vez lograda una expansión importante mundial, cambió su plan estratégico para descentralizarse y trabajar específicamente en varios campos de acción llegando así más específicamente a diversos sectores (empresarial, educación, medios de comunicación, religión, Naciones Unidas y juventud) que además de aportar la mayor presencia mundial se convierten en un apoyo constante, y logra un impulso mayor a través de la adhesión de varios organismos internacionales. Quizás en el terreno educativo es donde más ha seguido avanzando por medio de seminarios en línea, programas ejecutivos, jornadas, cátedras... y una atención importante a la juventud, con programas específicos. La difusión de experiencias, actividades y cursos hace mantener la atención hacia la CT, y la permanente formación de facilitadores, expertos y diplomados hace un efecto exponencial de difusión y trabajo. Las jornadas, seminarios en línea y programas ejecutivos gozan de gran prestigio internacional. También ha sido muy importante la incursión en el mundo empresarial, demandando nuevas prácticas más respetuosas con el planeta hasta convertir en un sello de calidad la sostenibilidad, aunque ciertas empresas utilizan el logo “verde” como táctica de venta sin

cambios perceptibles en sus dinámicas comerciales. Y por supuesto los medios de comunicación y las nuevas tecnologías facilitaron enormemente su divulgación, promoviendo su respaldo.

3.3.2 Estructura organizativa

La “Iniciativa de la CT” es una red global y heterogénea de personas, organizaciones e instituciones que participan en la implementación de sus valores y principios. También es un esfuerzo del voluntariado de la sociedad civil. Muchas instituciones y personas particulares han avalado la CT, otras la utilizan sin haber emitido el aval.

La Carta de la Tierra Internacional (CTI) la componen el Consejo y la Secretaría, y su objetivo es impulsar el conocimiento de la CT. Se creó en 2006, en un intento de reorganización ante el numeroso incremento de actividades. El Consejo se encarga de la gobernabilidad, pero no la rige ni controla en sentido estricto. *La Comisión de la Carta de la Tierra* fue creada en 1997, supervisó el ingente proceso de consulta y redacción de la Carta, aprobó el texto y lo expuso públicamente en el 2000. Sus miembros asesoran a la CTI y ejercen como embajadores de la Carta. *El Consejo de la CTI* supervisa la labor de la Secretaría Internacional estableciendo objetivos, política y estrategias principales que habían de seguirse. Se eligen sus miembros tras consulta a los afiliados de la red global de patrocinadores.

La secretaría de la CTI tiene su sede en la Universidad para la Paz en Costa Rica y tiene la misión de

promover lo adoptado por el Consejo de la CTI. Coordina actividades y sirve de enlace para las iniciativas en los ámbitos de educación, juventud, negocios y religión. También gestiona las comunicaciones con la red de la CT en general y promueve la CT como documento internacional de ley blanda. Los *asesores* son seleccionados por la Dirección Ejecutiva de la Secretaría entre personas comprometidas con la CT y con capacidad para brindar ayuda en la difusión de sus principios; sin embargo, los *afiliados* son personas y organizaciones comprometidas con su difusión en sus países de origen. La Secretaría de la CTI coordina las actividades una vez suscrito un acuerdo formal. Existe un intercambio de informes mutuo sobre las actividades más importantes realizadas.

Las *organizaciones sociales* están constituidas por socios estratégicos que apoyan directamente y de forma continuada la CT con proyectos y actividades. En su mayoría son organizaciones internacionales, pero también las hay en el ámbito local o nacional. Los *avaladores* son las personas u organizaciones que expresan su apoyo y compromiso avalando la Carta. También hay *voluntarios* y *colaboradores*; son los donantes de recursos económicos y personas que aportan su tiempo y dedicación voluntaria. Pueden ser gobiernos, organizaciones, grupos o personas a título individual. Los *Grupos juventud CT* es una red diversa interactiva y global de jóvenes de más de sesenta países que utilizan la ética de la CT en sus trabajos y en sus vidas, colaborando en proyectos internacionales e intergeneracionales para desarrollar soluciones

creativas frente a los complejos problemas mundiales. (Secretaría Internacional de la Carta de la Tierra, 2008)

El esquema de la red global, sería gráficamente el siguiente:



Figura 1. Organigrama de la red global de la Carta de la Tierra.
Fuente: Iniciativa de la Carta de la Tierra (2012)

La CT se autofinancia a través de contribuciones y donaciones de personas, fundaciones, agencias gubernamentales y otras instituciones, y sus cuentas son públicas; sin embargo, encontramos algún recelo en la pasada copresidencia en el Consejo de Steven C. Rockefeller. Actualmente es miembro de la Comisión de asesoramiento. Las críticas discordantes con su presencia creen encontrar oscuros intereses farmacéuticos relacionados con el “control poblacional”, aborto y vacunas. Otros comisionados también criticados son Maurice Strong y Mikail Gorbachev por relanzar el proyecto de la CT en 1994 como si fuera una iniciativa social civil con el apoyo

del Gobierno holandés. Sectores críticos piensan que la CT fue creada por el Consejo de la Tierra y Cruz Verde Internacional y desde organizaciones e intereses de una élite que aspiran al gobierno mundial...Personalmente valoro positivamente la filantropía demostrada por las personas aludidas anteriormente, haciendo caso omiso de las argumentaciones mencionadas.

El nuevo Consejo de la CTI (2014) está compuesto por miembros de reputada valía, de los que dos de ellos son copresidentes: Oscar Motomura y Kartikeya Sarabhai, encontrándose representados los cinco continentes.

3.3.3 Articulado de la Carta de la Tierra

El documento se encuentra articulado en seis partes: un Preámbulo donde se describen los problemas y desafíos mundiales, cuatro capítulos con los principios que se proponen como imperativos morales y sus compromisos correspondientes; y una conclusión final que es todo un alegato en pro de la corresponsabilidad universal y la acción. Se trata de una estructura muy precisa, que parte de un planteamiento holístico y contiene un poderoso entramado ético, que inspirado en un humanismo crítico pretende una transformación de la realidad, una corresponsabilidad.

Se identifican como problemas globales cuatro principales: el deterioro ambiental, la brecha cada vez mayor Norte-Sur, el recrudecimiento de los conflictos y la violencia internacional y la sobrecarga de los sistemas económicos y sociales por la explosión

demográfica y las migraciones, así como el consumo desaforado y el crecimiento económico.

Desde la visión de estos problemas, se proponen en la CT tres principales desafíos:

- Construcción de una sociedad civil global, democrática y humanitaria.
- Promover un concepto de desarrollo, de carácter predominantemente cualitativo.
- Cambio axiológico necesario en las instituciones y formas de vida, coherentes con el nuevo concepto de desarrollo propugnado.

La gran meta, desde una perspectiva global e integral, consiste en

Vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal, 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. Todos compartimos una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud (...). Necesitamos urgentemente una visión compartida sobre los valores básicos que brinden un fundamento ético para la comunidad mundial emergente. (Corcoran, Vilela y Roerink 2006, p. 24)

La educación es un instrumento de primer orden para conseguir este reto. A ella le corresponde la función social de formar a las nuevas generaciones respecto a

éste modelo ético, contribuyendo así al cambio del estilo de vida de las generaciones del presente.

Del texto de la CT hay que destacar tres aspectos fundamentales: el planteamiento holístico, su ética de cuidado y su permanente llamada a la acción transformadora. Su estructura parte de la problemática y desafíos de la Humanidad, para presentar posteriormente los principios, que son así percibidos como una necesidad, y finaliza con una conclusión que pide la corresponsabilidad universal y acción. Su tono amable y no impositivo, la confieren sutileza y una gran aceptación.

3.3.3.1 Principios éticos

La Carta propugna un modelo conductual basado en cuatro principios éticos principales:

1. Respeto y cuidado de la comunidad de vida

Es el principio fundamental, que se ve complementado por los otros tres. A él se subordinan cuatro compromisos generales así como se concretan ocho recomendaciones específicas para conseguirlos. Los compromisos son:

- Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad (...).
- Cuidar la comunidad de vida entendimiento, compasión y amor (...).
- Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles, y pacíficas (...).

- Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras.

2. Integridad ecológica

Argumenta cuatro compromisos y hasta veinte recomendaciones. Los compromisos se enumeran seguidamente:

- Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial incidencia por la diversidad biológica y los procesos naturales que sustentan la vida (...).
- Evitar dañar, como el mejor método de protección ambiental y, cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución (...).
- Adoptar patrones de producción, consumo y reproducción que salvaguarden las capacidades regenerativas de la Tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario (...).
- Impulsar el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto y la extensa aplicación del conocimiento adquirido.

3. *Justicia social y económica*

Contiene cuatro compromisos y catorce recomendaciones. Los principales compromisos son:

- Erradicar la pobreza como un imperativo ético, social y ambiental (...).
- Propiciar que las actividades e instituciones económicas, en todos los niveles, promuevan el desarrollo humano de forma equitativa y sostenible (...).
- Apoyar la igualdad y equidad de género como prerequisite para el desarrollo sostenible y asegurar el desarrollo universal a la educación, el cuidado de la salud, y la oportunidad económica (...).
- 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 a las minorías.

4. *Democracia, no violencia y paz*

Se compone de cuatro compromisos y diecinueve recomendaciones:

- Fortalecer las instituciones democráticas en todos los niveles y

brindar transparencia y rendimiento de cuentas de gobernabilidad, participación inclusiva en la toma de decisiones y acceso a la justicia (...).

- Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un mundo de vida sostenible (...).
- Tratar a todos los seres vivientes con respeto y consideración (...).
- Promover una cultura de tolerancia (comprensión mutua), no violencia y paz.

El apartado final de La Carta, denominado “el camino hacia delante” es una síntesis de sus ideas clave, que podríamos desglosar en cinco apartados:

- Es preciso un cambio en profundidad del ser humano: sentido de responsabilidad universal e interdependencia global (cambio de mentalidad y corazón).
- Todos los niveles han de verse afectados por la renovación: caminar hacia la sostenibilidad a nivel local, nacional, regional y mundial.
- Renovación endógena a cada cultura, respetando su diversidad.
- Necesidad de mantener un sostenido diálogo global para encarar los

problemas y las metas a corto y largo plazo.

- Participación universal mediante la alianza entre gobiernos, sociedad civil y empresas para una gobernabilidad efectiva.

3.3.3.2 Valores Morales en la Carta de la Tierra: Ética del Cuidado

Ningún documento internacional ha tenido un proceso de elaboración tan abierto y colaborativo como la CT. Su redacción es el fruto del diálogo intercultural acontecido a lo largo de más de una década en busca de valores en el que han participado miles de personas y cientos de organizaciones de todo el mundo, lo que nos confirma su potencial ético y su compromiso moral. Responde a una concepción biocéntrica, es decir, una posición moral que considera relevante la vida por sí misma, al margen de la subjetividad de quien la experimenta y en este sentido, todos los seres vivos, por el hecho de serlo, estarían dotados de valor moral. Es considerada por algunos autores como una declaración de derechos humanos de cuarta generación, como documento esencial para regular las relaciones entre los estados, los individuos y la naturaleza; en definitiva los derechos de la Tierra y de todos los seres vivos. También podemos considerarlo como un documento con un planteamiento holístico de la comunidad de vida con un engranaje ético constituido por sus cuatro principios básicos y sus sesenta y un subprincipios y que demandan el ejercicio de un humanismo crítico que sea capaz de transformar la realidad para mejorarla mediante un compromiso

permanente y activo. Recordemos que no en vano es una declaración de principios éticos fundamentales, concebida como un código universal de conducta para la construcción de una sociedad global, justa, sostenible y pacífica.

Encontramos múltiples valores en la CT. Explícitamente en el texto encontramos los siguientes: identidad humana planetaria, compasión, corresponsabilidad, respeto y cuidado de la comunidad de vida, justicia social y económica, democracia no violencia y paz, austeridad y moderación, solidaridad intra e intergeneracional, integridad ecológica, prioridad de los intereses comunes sobre los individuales, sostenibilidad, compromiso activo y crítico, desarrollo espiritual, transparencia, libertad, equidad, igualdad, dignidad, participación inclusiva, tolerancia y reverencia y celebración de la Vida. Valores morales, no son todos, según Escámez, García y Pérez (2005, p. 189): “morales no son todos los valores, sino aquellos que son exigibles, cuya ausencia en las relaciones personales y sociales vulnera la dignidad humana”. Morales son los considerados universales, es decir válidos para todos los individuos sin excepción, por tanto todos los enumerados en la CT pueden considerarse valores morales.

Ya hemos argumentado que el primer principio referido al respeto y cuidado de la Comunidad de Vida es el principal, y que necesita los otros tres para realizarse. Es el que justifica y demanda por antonomasia una ética de cuidado: cuidado de la Vida, cuidado de la Tierra y cuidado de los seres que viven en ella.

Leonardo Boff lo indica expresamente:

El cuidado es una relación amorosa y no agresiva con la realidad. El cuidado está atento a los procesos vitales y se preocupa de todos los seres para que éstos puedan continuar participando en la comunidad de la vida de tal manera que ninguno esté excluido ni abandonado en su sufrimiento (...). En su Principio 2 la Carta dice que debemos “cuidar la comunidad de la vida con *entendimiento*, compasión y amor”. El cuidado debe practicarse con entendimiento. El entendimiento no es un proceso abstracto de obtener la verdad sobre las cosas, sino una forma de comunión con éstas, un tipo de amor. De hecho, sólo conocemos lo que realmente amamos. (Boff, 2006, p. 46)

Para ello, se contempla la Tierra como Madre, como organismo vivo en evolución y en la que todos somos parte. Se establece una relación afectiva hacia la casa de todos, comprometiéndose con su cuidado. Requiere dotar de un nuevo significado nuestro ser y estar en el mundo:

una nueva convivencia entre los seres humanos y los demás seres de la comunidad biótica, planetaria y cósmica; que propicie nuevamente la fascinación ante la majestuosidad del universo y la complejidad de las relaciones que sustentan a todos y cada uno de los seres (Boff, 2002 a, pp. 26-27).

Esta concepción nos lleva al valor de responsabilidad (que se establece en el primer párrafo). La conciencia de responsabilidad es el resultado de la relación de interdependencia o de interconexión: de las personas

entre sí, de la gran comunidad de vida y respecto a las generaciones futuras.

La responsabilidad señala la obligación natural y jurídica que entrañan los actos humanos; natural por el estado de vulnerabilidad y fragilidad de la vida que necesita siempre asistencia, atención y cuidado de otros u otras para satisfacer las carencias y proveer los medios para la realización de los derechos y el cumplimiento del desarrollo humano individual y colectivo. La responsabilidad es, pues, consubstancial a la ética de cuidado como posibilidad de prever un daño o lesión que pueda evitarse. (Franco y Velásquez, 2007, p. 153)

El encuentro con otros seres apela a nuestra responsabilidad respecto de ellos y nos insta a hacernos cargo de su destino así como responder a sus necesidades. En definitiva, las necesidades de los otros se convierten en apelaciones éticas.

Esta responsabilidad en la CT se engrandece como corresponsabilidad, en el sentido de universalidad, como ciudadanos de una sola familia humana y miembros de una única comunidad terrestre con un destino común. Nosotros no somos los únicos que utilizamos la Biosfera, pero sí somos los únicos que tenemos un carácter ético, una responsabilidad, la de ser conscientes de nuestro hacer.

De la conciencia de que todos somos iguales por origen y hermanos por destino, que tenemos unos mismos derechos, una misma dignidad y una vocación común...Esta fraternización se traduce a nivel de pueblos en universalismo. Todos los pueblos tienen la misma dignidad, los mismos

derechos y una vocación común: la realización de la humanidad (González, 1986, pp. 221-222).

Esto produce un cuestionamiento que llama a la solidaridad, a la empatía, a la sensibilidad por el sufrimiento de los otros.

No podemos considerarnos personas éticas o morales si no trasponemos los límites de nuestra existencia y compartimos, a menudo dolorosamente, el sufrimiento que nos rodea (Mayor Zaragoza, 1994, p. 153).

Así en el texto de la CT, encontramos:

la protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un *deber* sagrado. (Preámbulo, párrafo 2).

Todos compartimos una *responsabilidad* hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud. El espíritu de *solidaridad* humana y de afinidad con toda la vida se fortalece cuando vivimos con reverencia ante el misterio del ser... (Preámbulo, párrafo 5).

Afirmar la fe en la *dignidad* inherente a todos los seres humanos (Principio 1, 1.b).

El derecho a poseer, administrar y utilizar los recursos naturales conduce hacia el deber de prevenir daños ambientales y proteger los *derechos de la personas* (Principio 1, 2.a)

A mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente *responsabilidad* por promover el *bien común* (Principio 1, 2.b)

cuidar la comunidad de vida con entendimiento, *compasión y amor* (Principio 2)

El término *compasión*, ha sido frecuentemente malinterpretado, como una acepción negativa hacia quien sufre o siente pena o vulneración. Sin embargo, su significado es más amplio:

Es un sentimiento que identifica a cada ser y a todos los seres vivos con el universo, con el cosmos. En esa identidad también está la igualdad en la participación de todo lo que la naturaleza impone como condición a los seres humanos, donde el sufrimiento es parte esencial que interpela al semejante a la atención de cuidado. La *compasión* como amor al otro entraña la fraternidad como el lazo de unión intrínseco que nos hace humanos a la especie humana, lo que implica no sólo un sentimentalismo, sino una acción como benevolencia hacia quien sufre adversidad en un momento dado de la historia personal y que también a nosotros tocará en cualquier otro momento de nuestra vida (Franco y Velásquez, 2007, p. 157).

Respecto al amor, podemos decir que transige toda la Carta: a los otros seres, a los otros humanos, al Universo. Se convierte en la demanda principal unida a la vida, sólo desde su consideración podremos conseguir la sostenibilidad, la justicia social y económica, la paz.

Cuando amamos, cuidamos, y cuando cuidamos, amamos. Por eso el *ethos* que ama se contempla en el *ethos* que cuida. El “cuidado” constituye la categoría central del nuevo paradigma de

civilización que trata de emerger en todo el mundo (...). O cuidamos o pereceremos. El cuidado asume una doble función de prevención de daños futuros y de regeneración de daños pasados. (...). Lo correspondiente al cuidado, en términos políticos es la "sostenibilidad" que apunta a encontrar el justo equilibrio entre el beneficio racional de las virtualidades de la Tierra y su preservación para nosotros y las generaciones futuras. (Boff, 2003)

Para la actuación ética responsable y solidaria necesitamos ser libres, sin imposiciones exteriores, y para formar la libertad se requiere el gobierno de nosotros mismos, de nuestra interioridad.

Es en el dominio en la relación con el otros en el lenguaje donde pasa el vivir humano, y es, por lo tanto en el dominio de la relación con el otro donde tiene lugar la responsabilidad y la libertad como modos de convivir. Pero es allí, también, donde tienen lugar las emociones como modos de conducta relacional con el otro o lo otro. (...) Hemos querido reemplazar el amor por el conocimiento como guía de nuestro quehacer y en nuestras relaciones con otros seres humanos y con la naturaleza toda, y nos hemos equivocado. Amor y conocimiento como guía no son alternativas, el amor es el fundamento mientras el conocimiento es un instrumento. Más aún, el amor es el fundamento del vivir humano, no como una virtud sino que como la emoción que en lo general funda lo social, y en particular hizo y hace posible lo humano como tal en el linaje de primates bípedos a que pertenecemos, y al negarlo en el intento de dar un fundamento racional a todas nuestras relaciones y acciones nos hemos deshumanizado volviéndonos

ciegos a nosotros mismo y a los otros. (Maturana y Varela 1997, p. 32)

En los tiempos actuales sufrimos una falta de sensibilidad en todos los órdenes: la prisa, el estrés, el tiempo acelerado para ejecutar todo, la competitividad, marcan la pauta relacional de nuestras vidas. No existe un tiempo rico de interacción con los otros, un diálogo participativo. Ni siquiera encontramos en el terreno personal, un periodo de reflexión particular y serena. Pareciera que hemos sufrido una especie de lobotomía que nos ha dejado insensibles por exceso de racionalidad. Hay que rescatar la capacidad de sentir, la emotividad, la afectividad, lo espiritual. En la CT hay varias referencias que apuntan en este sentido:

El desarrollo humano se refiere primordialmente a *ser más*, no a tener más (Preámbulo, párrafo 4).

El espíritu de *solidaridad* humana y de *afinidad* con toda la vida se fortalece cuando vivimos con *reverencia* ante el misterio del ser, con *gratitud* por el regalo de la vida y con *humildad* con respecto al lugar que ocupa el ser humano en la naturaleza. (Preámbulo, párrafo 5).

Reconocer a los *ignorados*, proteger a los *vulnerables* (...) (Principio 3, 9.c)

Eliminar la *discriminación* (...) (Principio 3, 12.a)

Afirmar el derecho de los pueblos indígenas a su *espiritualidad* (...) (Principio 3, 12.b)

Reconocer la importancia de la *educación moral y espiritual* para una vida sostenible (Principio 4, 14. d)

La paz es la *integridad* creada por las relaciones correctas con uno mismo, otras personas, otras culturas, otras formas de vida, la Tierra y con el *todo* más grande, del cual somos parte. (Principio 4, 16.f)

El proceso requerirá un cambio de *mentalidad* y de *corazón* (Apéndice, párrafo 2).

Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva *reverencia* ante la vida (...) (Apéndice, párrafo 5).

La espiritualidad se observa en el texto en numerosas ocasiones lo que implica un reconocimiento de su validez para la consecución de un desarrollo sostenible, para la convivencia armónica, como necesidad implícita en el ser humano. La espiritualidad del cuidado requiere de dos competencias: solidaridad y compasión. Solidaridad no en el sentido de caridad sino como capacidad de buscar metas y objetivos que favorezcan la dignidad de otros. Compasión como la capacidad de evitar el daño o dolor en los demás, y en lo demás. Podríamos decir que sólo cuando viajamos al “corazón” de nuestra propia identidad estamos viajando al corazón de todo lo demás.

En resumen, la ética de cuidado aplicada a la Carta de la Tierra emana de la consideración de la Tierra como Madre, en la que todos los seres vivos formamos una

comunidad de Vida planetaria en independencia o interconexión. La ética de cuidado nos inculca el deber de tener cuidado de nosotros mismos, de los otros y de la Tierra en toda su magnitud, lo que implica una responsabilidad universal o corresponsabilidad, que infiere en compasión y solidaridad hacia los más débiles, los excluidos; pero que por su dignidad son merecedores de justicia social y económica. Para cuidar de nosotros precisamos libertad de opción y poder avanzar en nuestra espiritualidad, en nuestra construcción de la identidad moral (autoconocimiento, autoestima, autonomía, afectividad, reconocimiento y manejo de sentimientos...), en armonía con las competencias de compasión y solidaridad (inter e intrageneracional). Como cuidadores de la Tierra, la interdependencia nos demanda actuar con compasión y solidaridad también hacia la consecución del desarrollo sostenible a través del consumo responsable y la austeridad, lo que redundará en mayor justicia social y económica. La paz sería la consecuencia lógica tras la consecución de la justicia social y económica universal.

Se produce así un potente vínculo entre sentimiento, razón y voluntad desde la ética de cuidado. El cuidado (que comporta amor en definitiva hacia los demás, hacia el ecosistema, hacia sí mismo) es el inductor del modo de actuar como se debe, un modo-de-ser-esencial humano, desde una visión holística, como argumenta Leonardo Boff:

Lo que se opone al desinterés y la indiferencia es el cuidado. Cuidar es más que un acto; es una actitud. Por lo tanto, abarca más que un momento de

atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro. (Boff, 2002 b, p.29)

Se hace necesaria una “nueva mirada” de la realidad y “más que el cartesiano *cogito, ergo sum* (pienso, luego existo), vale el *sintió, ergo sum*: Siento, luego existo”. (Boff, 2002 b, p. 82)

La consideración de los principales problemas que afectan a la Humanidad, pueden servir de acicate para un cambio de paradigma, una revolución global, cuyo fundamento ético sea el cuidado, una ética mínima condensada en los valores que emanan del articulado de la CT.

No tanto en la razón ilustrada, cuanto en el pathos, es decir, en la sensibilidad humanitaria y en la inteligencia emocional expresadas por el cuidado, la responsabilidad social y ecológica, por la solidaridad generacional y por la compasión, actitudes estas capaces de conmover a las personas y de moverlas a una nueva práctica histórico-social liberadora. Urge una revolución ética mundial. Esta revolución ética mundial, debe concretarse dentro de la nueva situación en que se encuentran la Tierra y la humanidad. El proceso de globalización que configura una nueva plataforma de realización de la historia, de la humanidad y del propio planeta. (Boff, 2004, pp. 17-18)

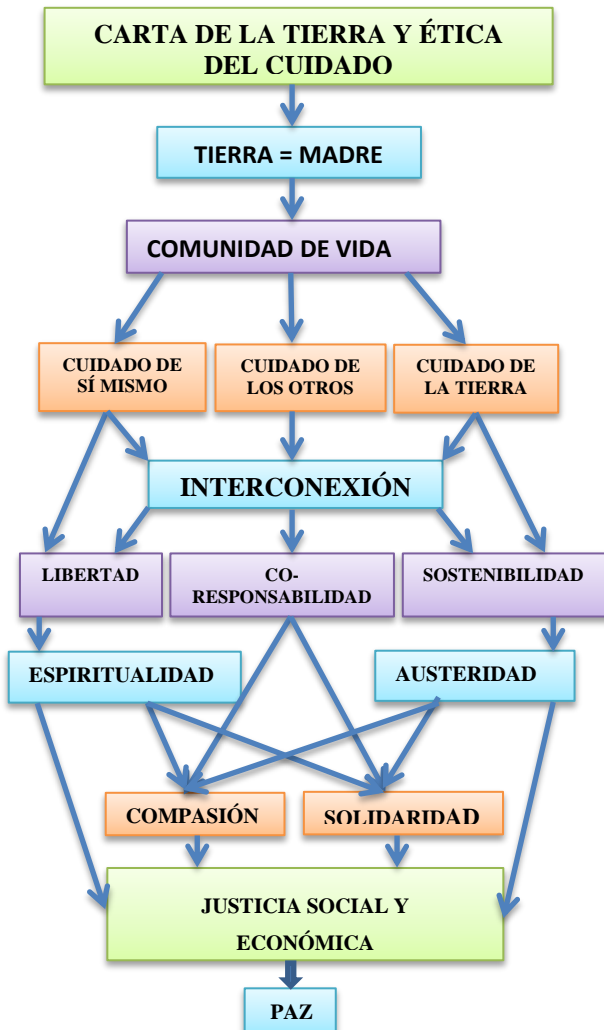


Figura 2. Relación Carta de la Tierra y ética del cuidado. Fuente: elaboración propia

3.3.4 Ecopedagogía. Pedagogía de la Carta de la Tierra

La Ecopedagogía o Pedagogía de la Tierra es un movimiento que se inicia en el Foro Global Mundial de 1992. En ese foro, Francisco Gutiérrez, director del Instituto Paulo Freire (filial) de Heredia (Costa Rica) hace una propuesta pedagógica para buscar formas apropiadas para difundir la CT, implementando sus principios mediante objetivos educativos en el currículo (Fernández Herrería, 2010). Como tal aparece en el primer Encuentro Internacional de la CT desde la perspectiva de la educación de 1999, organizado por el Instituto Paulo Freire en Sao Paulo. En el año 2000 se celebró en Portugal el I Foro Internacional sobre Ecopedagogía. De estas dos reuniones emanaron los principios básicos que la rigen y que están contenidos en la “Carta de la Ecopedagogía”.

La Ecopedagogía tiene su origen en una “educación problematizadora” (siguiendo la epistemología de Paulo Freire), se cuestiona el proceso educativo y proporciona un aprendizaje que parte del sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana. Aunque el origen está inspirado en Freire y en sus más inmediatos seguidores Gutiérrez y Gadotti, es considerado como un movimiento social, económico, político, cívico y cultural que se origina en la sociedad civil, las organizaciones, los educadores, grupos ecologistas, sectores productivos y trabajadores.

Moacir Gadotti, director del IPF es un gran impulsor de esta iniciativa, junto con Francisco Gutiérrez y otros

colaboradores. Han publicado varios libros, dado conferencias y realizado publicaciones periódicamente para colaborar en la amplia difusión de la CT y esta pedagogía que creen acertada para poner en práctica en los entornos escolares.

Está basado en un paradigma filosófico apoyado por Paulo Freire, Fritjof Capra, Leonardo Boff, Sebastiao Salgado, Boaventura de Sousa Santos y Milton Santos entre otros.

No pretende ser una educación ambiental, ni una pedagogía más entre otras, sino que implica promover cambios en las estructuras económica, social y cultural, ligado a un proyecto utópico: reconstrucción de la Tierra de manera sostenible (Antunes y Gadotti, 2006). Los mismos autores indican como características de la Ecopedagogía:

Educar para pensar en forma global; educar los sentimientos; enseñar sobre la identidad de la Tierra como esencial para la condición humana; moldear la conciencia planetaria; educar para el entendimiento y educar para la simplicidad, el cuidado y la paz. (Antunes y Gadotti, 2006, p. 142)

Los diez puntos centrales que definen la Ecopedagogía, están recogidos por Gadotti (2003) en su obra “Carta de la Ecopedagogía: en defensa de una pedagogía de la Tierra”.

1. Nuestra madre Tierra es un organismo vivo y en evolución, con una única comunidad de vida. Es de vital importancia educar para una toma de conciencia y ciudadanía planetarias

mediante el desarrollo del sentido de corresponsabilidad y fomentando la compasión.

2. El cambio de paradigma económico es condición necesaria para establecer un desarrollo con justicia y equidad (alternativas al capitalismo neoliberal como la economía social o la economía del bien común).
3. La sustentabilidad económica y la preservación del medio ambiente dependen también de una conciencia ecológica, y ésta depende de la educación. La sostenibilidad debe ser un principio interdisciplinario, que reoriente el currículo. Objetivos y contenidos deben ser significativos para el alumno, y ocuparse de la salud del planeta. Trataría de que los centros educativos se abrieran a la comunidad y viceversa, en un aprendizaje interdisciplinario, a lo largo de toda la vida cooperativo, activo y con una fuerte motivación desde lo local, de la comunidad. Un aprendizaje que incorporara los valores recogidos en los principios de la CT.
4. Conciencia de que pertenecemos a una única comunidad de vida lo que ha de procurar desarrollar la solidaridad y ciudadanía planetaria, y llevarnos a vivir nuestra cotidianidad con armonía con nosotros mismos, los otros y la naturaleza.
5. La conciencia ecológica se desarrolla en contacto con la problemática que se vive diariamente, lo que facilita el cambio de mentalidad necesario.

6. La Ecopedagogía se dirige a todos los ciudadanos, no solo a los educadores o a los alumnos; no es tarea única de la escuela formar a los ciudadanos con conciencia planetaria.
7. Las exigencias de la ciudadanía planetaria deben ser trabajadas pedagógicamente a partir de la vida cotidiana, de la subjetividad, es decir, a partir de las necesidades e intereses de las personas. Supone el desarrollo de nuevas capacidades: sentir, intuir, emocionarse, imaginar, crear, recrear, relacionarse, interconectarse, procesar, evaluar, tomar decisiones...que deben llevarnos a pensar y actuar de forma transdisciplinar. Es una visión holística del aprendizaje, haciendo uso de las múltiples formas del conocer y de sentir, reeducando el mirar desde el corazón, en comunicación afectiva. No se puede permanecer inmune al dolor ajeno; la educación debe poner al descubierto las necesidades humanas, las codicias, la violencia, la explotación... para crear una conciencia transformadora de la realidad.
8. Reeducar la mirada de las personas, desarrollando su actitud de observar y evitar las agresiones al medio ambiente y a los seres vivos: cuidar, sentirse cercano, afectivamente implicado. Ecoformación para recuperar la conciencia de las experiencias cotidianas de contacto con la naturaleza y revertir la cultura de lo descartable.
9. La finalidad es la construcción de una cultura de sostenibilidad en una armonía entre los

seres humanos y el Planeta. Conlleva seleccionar lo que realmente es sustentable en nuestras vidas, y descartar lo que no lo sea.

10. Propone una nueva forma de gobernabilidad proponiendo una descentralización y una racionalidad basadas en la acción comunitaria, participación, gestión democrática, autonomía, ética y diversidad cultural. Así se presenta como una pedagogía que asocia los derechos humanos (económicos, culturales, políticos y ambientales) y derechos del Planeta, mediante una ética del cuidado.

Como la CT, la Ecopedagogía tiene una vocación planetaria: educar ciudadanos con conciencia de pertenecer a la Tierra y al Universo. El concebir la Tierra, “Gaia” como un organismo vivo y en evolución, se lo debemos en parte al relato y las imágenes que nos transmitieron los astronautas al observar nuestra “bola azul” en la oscuridad del universo. De la conciencia planetaria nace la ciudadanía planetaria.

La ciudadanía planetaria responde a una condición espiritual. Se deriva de un sentimiento de pertenencia profunda al Planeta Tierra y a todo lo que hay en él. Gracias a dicho sentimiento nos vemos conectados con todo lo que nos rodea, formando parte de un sistema único, sólido, común. (Lanz, 2005, p. 67)

Se trata de asumir que el sentido de nuestra vida no está al margen del destino del propio planeta, que tenemos que optar en nuestro vivir diario, en nuestro consumo responsable, sabiendo de la finitud de los

recursos y del propio planeta, que de seguir así, es predecible a no muy largo plazo. Se precisa, por tanto, una ecoformación que desde la sensibilización de los individuos sea capaz de enlazar el desarrollo sostenible con su propia vida, con el sentido de interdependencia e interconexión vivido en la práctica, experiencial. Desde la esfera local, desde la comunidad más próxima, reconociendo así que lo local y lo global se unen y son parte de un mismo proceso. Esta conciencia planetaria implica un código ético con cinco cimientos esenciales:

- Respeto a los Derechos Humanos.
- Democracia y participación.
- Equidad.
- Protección de la minoría.
- Resolución pacífica de los conflictos.

Aunque en un principio se la denominó “pedagogía del desarrollo sustentable”, es evidente que superó esta acepción ya que su significado se une ahora a un movimiento pedagógico que intenta un abordaje curricular específico, y a la vez es un movimiento político y social, en evolución. Su escasa trayectoria en el tiempo hace observar su desarrollo minuciosamente, a través de experiencias escolares, ensayos, trabajos en entornos no formales... La Ecopedagogía está en proceso de evolución, evoluciona a medida que se dan experiencias y conclusiones en los diversos ambientes en que se desenvuelve.

A nivel pedagógico supone rescatar la espiritualidad, los saberes tradicionales, la diversidad multicultural, la subjetividad, la democracia, la tolerancia, la

solidaridad, el preponderar el bien común por encima del personal. Para ello, el aula se hace extensible a la comunidad, al entorno inmediato para interactuar en él, como método pragmático y con mayor poder educativo en contacto con la realidad. Según Gutiérrez y Prado (2004) “en pedagogía afirmamos que el aprendizaje es un hacer y un hacer con resultados concretos, un hacer como parte importante de un proceso que se da en la vida cotidiana” (p. 49).

La metodología está más centrada en el aprendizaje del alumno con todo tipo de actividades experienciales, que fomenten su interés, su participación activa, su implicación. Se intenta superar el aprendizaje meramente cognitivo con un aprendizaje holístico que ponga en relación las otras inteligencias de los educandos, variando así los contenidos tradicionales en busca de nuevas propuestas que dinamicen plenamente al individuo en todo su potencial. Evidentemente los temas ambientales, sociales, y económicos que impliquen repensar situaciones, planificar correcciones y proporcionar soluciones tienen asegurado el lugar de trabajo en esta pedagogía.

La evaluación adecuada es la formativa, continua y que atienda más al proceso que a los resultados. Asimismo podemos decir que es una pedagogía del cuidado, ya que su intención es incorporar los valores y principios de la CT en los currículos escolares, y ya vimos que en la CT es su principal rector.

Gutiérrez y Prado (2004) en su libro *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*, proponen una educación desde la vida cotidiana, en interconexión con la naturaleza,

desde la exaltación de la sensibilidad y la predisposición emocional suficiente para maravillarse con el acontecer de la vida.

Nuestra preocupación será qué hacemos, cómo lo hacemos y cuándo lo hacemos. Descubriremos así qué deseos, qué sentimientos, qué emociones, qué conversaciones entretejen nuestro vivir cotidiano. (...). Como primer paso daremos a la emoción la parte que le corresponde en nuestro diario actuar. (Gutiérrez y Prado, 2004, p. 84)

Y para ello, Francisco Gutiérrez, reivindica el papel de la imaginación, la creatividad, para la reconstrucción de un mundo posible.

Se trata en consecuencia de hacer que las realidades inexistentes, existan; se trata de fecundar frutos plena y audazmente; se trata de hacer visible lo invisible por el permanente rebasamiento del presente; se trata de preocuparse activamente por lo inacabado; se trata en fin de priorizar en nuestras vidas la subjetividad y la imaginación creadora de una línea de fuerza que da sentido y plenitud a la epopeya humana. (Gutiérrez, 1990, p. 36)

Observadas las características que presenta la Ecopedagogía, parece una pedagogía no sólo adecuada para implementar la CT y el desarrollo sostenible en el ámbito escolar, sino que puede utilizarse también en ámbitos no formales, pues principalmente pretende una interrelación con la comunidad y una pretensión de mejora real en el ámbito circundante en la formación de la ciudadanía planetaria. Es todo un cuestionamiento del modo de vida occidental para revertir el modelo de vida consumista a partir de una

concienciación crítica que implica conocimientos, actitudes y valores hacia el desarrollo sostenible y también dirigido al crecimiento interior mediante una triple relación armónica: consigo mismo, con los demás y con el planeta. Por ello, no es únicamente un movimiento educativo, sino también un movimiento político, social y cultural en evolución con un proyecto utópico, adecuado, sin duda, para el mundo complejo y los tiempos de crisis que actualmente vivimos.

A lo largo de este capítulo se ha explicitado el entramado axiológico de la Carta de la Tierra, su indudable potencial educativo y una visión clarificadora de la Ecopedagogía o pedagogía adecuada para su inclusión en el ámbito escolar. Ésta responde a un diseño abierto y con base en una metodología activa que dinamiza el mundo emocional y potencia las inteligencias múltiples. Sin duda es adecuada para la pretensión de una formación integral del alumnado, que contempla entre sus aciertos un desarrollo moral a través de todo un soporte de valores como los desvelados en el contenido de la CT. La Ecopedagogía es más el proceso de acercamiento hacia el desarrollo sostenible, que una finalidad concreta objetivable; podríamos definirla como una actitud de vida desde nuestra conciencia moral. Conciencia que la CT potencia desde la percepción de la Tierra como Madre, demandando nuestra corresponsabilidad, compasión y solidaridad desde una ética de cuidado. Esta ética es necesaria y adecuada para contrarrestar la problemática socioeconómica actual, y contemplar la dignidad humana y la justicia social y económica como cumbre de nuestra jerarquía de valores.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión (...). Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás. (Dilthey, citado en Richman, 1976, p. 163)

Este capítulo presenta el diseño de investigación realizado, así como los aspectos metodológicos que le conciernen: sus bases metodológicas, las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida y análisis de los datos, las fases y proceso de la investigación así como los criterios éticos que rigen la investigación y la cronología del proceso.

Estructuralmente está compuesto por seis apartados principales. En el primero se aborda la elección y justificación del método de investigación utilizado, que se vuelve a tratar en el apartado cinco cuando precisamos la ética de la investigación, para clarificarlo también desde esta perspectiva.

En el segundo apartado nos acercamos a una aproximación teórica del estudio de casos interpretativo, puesto que nuestro estudio lo encuadramos en esta metodología; en la sección tercera se explica de forma detallada el estudio de casos concreto que se ha realizado en la investigación.

La referencia a los instrumentos de investigación utilizados constituye el apartado cuatro: análisis de contenido, observación y entrevista. Se completa con el apartado cinco de la ética seguida en el proceso (respecto a los participantes y respecto al desarrollo y difusión de la investigación). Por último, en el apartado sexto se presentan la cronología y fases de la investigación.

4.1 Método de investigación: elección y justificación

El objetivo fundamental de la investigación es refrendar la Carta de la Tierra (CT) como herramienta útil para educar en valores comprometidos con el desarrollo sostenible. Para ello nos hemos posicionado desde el paradigma interpretativo-cualitativo, realizando una investigación naturalista en forma de estudio de caso. La elección la basamos en la indagación y comprensión del sentido de las acciones y efectos educativos en las personas implicadas, desde el propio marco de referencia del desarrollo escolar, por lo que consideramos éste el método adecuado.

Utilizamos investigación cualitativa porque estudiamos la realidad en su contexto natural, tal y como sucede; y con el objetivo de interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, tal y como apunta Sandín (2003, p. 123):

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

Siguiendo a Angrosino (2012); Anguera (1998); Barba Martín, J. J., González Calvo y Barba Martín, R. (2014); Flick (2004); Guba y Lincoln (1994); Maykut y Morehouse (1994); Taylor y Bogdan (1986); Sandín

(2003) y Tójar (2006), y nuestra investigación tiene las principales características de la investigación cualitativa:

- El foco de la investigación tiene un carácter descriptivo y exploratorio.
- El diseño es emergente, se elabora sobre la información recogida.
- El muestreo es intencional, no aleatorio, y no pretende generalizar los resultados.
- Es inductiva: categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas.
- La perspectiva es holística: estudia la realidad desde un enfoque global, observando el contexto en su forma natural y atendiendo sus diferentes ángulos.
- El informe de investigación sigue el modelo del estudio de casos.
- El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos.
- Se plantean criterios de validez específicos utilizando técnicas propias, que garantizan la credibilidad de los resultados.
- Tiene carácter idiográfico porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales.

En esencia, coincidimos con Sherman y Webb (1998) cuando afirman que la investigación cualitativa, y específicamente el término cualitativo implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada. En tal sentido, tratamos de atribuir significado a la situación estudiada. En nuestro caso concreto la situación investigada es la implementación en un aula de primaria de unas unidades didácticas elaboradas a partir de los conceptos de la Carta de la Tierra, para descubrir el significado que tales acontecimientos tienen para quienes los experimentan, para comprender si son válidas para inferir como valor el desarrollo sostenible, y su percepción.

Algunos autores como Bartolomé (1992) identifican dos principales orientaciones en la investigación cualitativa: la primera orientada a la *comprensión* del contexto de estudio, y la segunda orientada a la transformación social y emancipación de las personas (*cambio*). La paradoja de nuestro estudio es que participa de ambas orientaciones, ya que es evidentemente una investigación dirigida a la reflexión, que tiene como objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde dentro, en su desarrollo habitual, su acontecer diario; pero al mismo tiempo es también una investigación transformadora, pues se introducen una serie de pretendidas innovaciones, concretadas en las mencionadas unidades didácticas.

La investigación cualitativa referida al cambio está enmarcada conceptualmente en la Teoría Crítica, que es una de las fuentes de inspiración de la CT. La

pedagogía crítica y las ideas, fundamentalmente de Freire y sus seguidores, (que les lleva a proponer una Ecopedagogía más tarde) están latentes en la CT, y son un incentivo para el cambio desde el pensamiento crítico de la realidad, desde la toma de conciencia de las posibilidades y el reto de mejora permanente. No es exactamente la pretensión emancipatoria del hombre que proponía Freire para cambiar el mundo desde su autorreflexión y conciencia, pero sí un ideal de cambio desde el respeto y la interconexión de toda la Comunidad de Vida. Además de este “cambio” necesario para el desarrollo sostenible, la investigación evalúa un proyecto de implementación de Unidades Didácticas descrito en las líneas precedentes.

Podría haberse desarrollado una investigación-acción desde el anterior planteamiento. La investigación-acción tiene como meta la mejora de la práctica y la comprensión de la situación en la que tiene lugar. Su objetivo es transformar comportamientos, costumbres y actitudes así como mejorar las relaciones sociales y modificar reglas institucionales. La investigación-acción se desarrolla en escenarios naturales, es flexible, creativa, dinámica formativa y crítica (Blández, 2000). Autores como Elliott y Stenhouse dieron un impulso a esta metodología a partir de los años 70, en el ámbito educativo (Elliott, 2000; Stenhouse, 1987). Un rasgo propio de esta investigación es integrar la acción y una actitud intencionadamente indagadora de la situación que se pretende cambiar, mejorar o innovar, cuestionando, problematizando y haciendo explícitos los valores que subyacen a la realidad, al cambio que se pretende así como su finalidad. Aunque existen algunas

coincidencias en cuanto a la comprensión de la práctica principalmente con la pretensión del estudio, la razón fundamental por la que se ha optado por el estudio de casos, y no por la investigación-acción, es porque no se parte de una situación problemática explícita aunque se quiera transformar el orden establecido. Como se pretende en primer lugar la comprensión en el contexto que acontece, el escolar; se optó por dar a la investigación la forma de estudio de caso, con las peculiaridades ya mencionadas, para estudiar su singularidad en las circunstancias de un aula de educación primaria en el que la investigadora es tutora.

Sobre el sentido educativo de la investigación y sus implicaciones en la práctica, coincidimos con Contreras Domingo (1991, pp. 66-67) en las siguientes características:

- La investigación educativa debe dirigirse a favorecer la transformación de la enseñanza mediante el fomento en la práctica de valores educativos.
- Debe defender una posición de compromiso con la mejora social y educativa.
- Requiere máxima colaboración entre investigadores y prácticos, lo que supone una negociación sobre los procedimientos y contextos. En este sentido, Sandín (2012) apunta que el movimiento del profesor-investigador impulsado por Lawrence Stenhouse, ha contribuido a que académicos y educadores conciban a los

docentes también como creadores del saber educativo en relación a la enseñanza, y no sólo como consumidores de los conocimientos aportados por la investigación.

- Establece una adecuada relación entre los marcos normativos en que se quiere investigar, y las prácticas específicas de estudio.
- Una investigación será educativa si educa a todos los participantes mediante nuevas formas de comprensión, de reflexión autónoma, y fomento de los valores en los profesionales de la enseñanza.
- Produce cambios educativos en la medida que el profesor se implica en el proceso reflexivo de su práctica.
- Permite profundizar en los problemas valorativos de la educación, desde contextos reales.

Coincidimos con Díez, Manzano y Torrego (2013) en afirmar que hoy es más urgente, si cabe, una investigación comprometida con el bien común, que promueva y garantice la existencia de la Humanidad. Hemos de cooperar en la construcción de un mundo más justo e igualitario, donde la gente sea más feliz y sepa y pueda convivir mejor (López Pastor, 2012).

4.2 Diseño de la investigación: aproximación teórica al estudio de casos interpretativo

El diseño desarrollado para el estudio lo podemos considerar como un estudio de caso interpretativo, pues tratamos de interpretar y teorizar sobre el caso: la viabilidad de la CT como método o herramienta útil para educar en valores comprometidos con el desarrollo sostenible en el contexto de un aula de educación primaria.

Autores como Bassegy (2000); Flick (2004); Grandon Gill's (2011); Hamel, Dufour y Fortin (1993); Hammersley (1986); Merriam (1998); Ragin y Becker (1992); Simons (2009); Stake (2005); Walker (1989); Woods (1987) y Yin (1989) han sentado las bases metodológicas y prácticas de los estudios de casos. En referencia a autores españoles, podemos citar a Angulo y Vázquez (2003); Coller (2005); López Barajas Zayas (1996) o Martínez Bonafé (1990). Existen también abundantes referencias en manuales diversos de investigación educativa con referencia a este marco metodológico, y artículos afines. Así podríamos citar también: Ander Egg (2000); Angrosino (2012); Arnal, Del Rincón y Latorre (1994); Bell (2002); Bonache (1999); Cajide (1992); Cardona Moltó (2002); Cohen y Manion (1990); Chavarría Navarro, Hampshire y Martínez (2004); Heras Montoya (1997); Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996); Rodríguez Rojo (2000); Sandín (2003); Taylor y Bodgan (2000) y Pérez Serrano (1994).

El modelo de análisis es inductivo, lo cual permite desarrollar categorías conceptuales que ilustren y ratifiquen, si procede, los presupuestos teóricos difundidos previamente a la obtención de la información.

En síntesis, nuestro estudio, como se ha señalado, trataría de refrendar la CT como herramienta y método adecuado para educar en los valores del desarrollo sostenible, el respeto y cuidado de la comunidad de vida, la integridad ecológica, los derechos humanos universales, la justicia económica, la democracia y la cultura de paz. Varios autores como Arenas, Hinojosa y López (2013); Boff (2006); Fernández Herrería y López López (2010); Franco y Velásquez (2007); Gadotti (2003); Gutiérrez y Prado (2004); Martínez Rodríguez (2013); Murga-Menoyo (2009) y Novo (2006) teorizaron sobre la idoneidad instrumental de la CT para fomentar el aprendizaje sobre el desarrollo sostenible y los valores anteriormente citados. Nuestra investigación, pretende verificar esa idoneidad con un estudio de caso diseñado implementando unas Unidades Didácticas (insertas en el Anexo X) elaboradas por la investigadora, modificando las pautas editoriales establecidas e integrando diversos recursos de la CT, algunos originales y otros recopilados mediante el análisis de contenido realizado previamente de las principales fuentes de información on-line sobre la CT.

El estudio de caso es un concepto que abarca numerosas concepciones. De hecho, es un término que sirve de *paraguas* para toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es

la indagación en torno a un ejemplo. (Álvarez y San Fabián, 2012). Entendemos como Stake (2005, p. 11) que “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”, lo que aplicamos a nuestro estudio en el contexto escolar en el que se desarrolla.

Observamos análogamente la premisa previa a la selección del tipo de diseño que Stake (2005) da en llamar la *oportunidad para aprender*. Una vez establecida la temática-marco origen de la investigación (la CT), seleccionamos aquel diseño que nos permita aprender lo más posible sobre nuestro objeto de investigación, tomando en cuenta los criterios de facilidad de acceso al mismo, la posibilidad de establecer una buena relación con los informantes, que la investigadora pueda realizar su cometido durante el tiempo necesario y que se asegure la calidad y credibilidad del estudio.

El estudio de casos sigue una vía metodológica similar a la Etnografía (utiliza el mismo enfoque cualitativo), pero se diferencia de éste en el específico interés por los casos individuales para una comprensión exhaustiva. Según Bartolomé (1992) el estudio de casos tiene como finalidad básica:

Conocer cómo funcionan todas las partes para generar conocimientos teóricos útiles, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas en su contexto natural concreto y dentro de un contexto dado. (p. 24)

Existe una gran variedad de clasificaciones de estudios de caso, según los criterios que se consideren prioritarios.

Guba y Lincoln (1981) respecto a los propósitos del estudio, los divide en factual, interpretativo y evaluativo. Bogdan y Blikien (1982) los dividen en estudios de caso único y de casos múltiple, con distintos tipos en cada uno de ellos.

Yin (1993), atendiendo al objetivo del estudio, distingue seis tipos básicos, resultantes de cruzar el criterio del número de unidades de análisis (simple o múltiple) con el criterio del objetivo del estudio (explorar, describir o explicar).

Stake (2005) los clasifica según su finalidad en estudios de caso intrínseco (tienen valor por sí mismos y pretenden alcanzar la mayor comprensión del caso objeto de estudio), instrumental (al servicio de la construcción de una teoría) o colectivo (centrado en un fenómeno, población o condición general, seleccionando varios casos).

Heras Montoya (1997) distingue tres tipos: estudio organizativo histórico, estudio de historias de vida y estudio observacional, atendiendo al objeto de estudio, la perspectiva observada y las técnicas de recogida de la información.

Por último, Merriam (1988) y Pérez Serrano (1994), distinguen tres tipos: estudio de casos descriptivo (presenta el informe sin fundamentación teórica previa, con informes que apuntan a áreas educativas novedosas, no analizadas anteriormente) estudio de

casos interpretativo y estudio de casos evaluativo (con la intención de realizar juicios sobre el objeto de estudio).

Siguiendo esta última clasificación, nos decantamos por realizar un estudio de casos interpretativo, ya que nuestras descripciones sirven para ilustrar y defender la argumentación principal que precisa que la CT es un método y herramienta útil y valiosa para el aprendizaje del desarrollo sostenible y los valores que comporta, es decir, refrendamos un presupuesto teórico defendido antes de recoger los datos. El modelo de análisis es inductivo. Partiendo de las premisas particulares y de la observación de los hechos para su registro, clasificación y estudio, se desarrollan presupuestos teóricos previamente establecidos, antes de la obtención de los datos, en un ejercicio de ratificación de los enunciados de partida.

Es, también, un diseño de caso único. Está centrado en un único caso, consistente en una experiencia escolar de implementación de unidades didácticas acordes con los presupuestos conceptuales que emanan de la CT, durante un periodo de tiempo de trece semanas (comprendidas entre el 8 de enero al 4 de abril de 2014). En cuanto al nivel, podemos considerar la investigación en un nivel *micro*, ya que se realiza a nivel de aula.

En cuanto a la clasificación que ofrece Stake (2005), podemos considerarlo un estudio intrínseco, ya que tiene interés por sí mismo y pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto, pero también podemos considerarlo instrumental en el sentido de

que el estudio juega un papel de apoyo para la comprensión de la idoneidad de la CT como herramienta y método adecuado para el aprendizaje del desarrollo sostenible: el caso se examina para profundizar en el tema de la CT. El objeto de estudio no son los sujetos, ni las unidades didácticas implementadas, sino la CT como vía útil para alcanzar un aprendizaje del desarrollo sostenible en acción.

Esta evidente complejidad clasificatoria ya fue expuesta por Stake (2005, p. 12) cuando argumentaba “existen muchísimas formas de hacer estudios de casos”; a veces una investigación participa de varias a la vez y es difícil encuadrarla puramente en una que la defina plenamente, como hemos observado en nuestro caso.

Respecto a las ventajas fundamentales del uso socioeducativo del estudio de casos, Latorre, Del Rincón y Arnal (1996, p. 237) señalan las siguientes:

- Es una forma de profundizar en una investigación, a partir del análisis de unos datos.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, (cuando se tiene un límite conciso de tiempo, espacio y recursos).
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación y para el investigador. (En nuestro caso la investigadora es también la profesora del aula)

- Demanda una toma de decisiones, una implicación, así como evidencia los prejuicios o preconcepciones.

Es un método que, según Pérez Serrano (1994) conecta directamente con la realidad, aunando investigación, teoría y práctica; que reconoce el entramado social como una totalidad holística, que puede constituir una base de datos para múltiples propósitos, que induce a la acción, y que produce resultados comprensibles para diversas audiencias, incluso no especializadas.

En cuanto a las posibles limitaciones del estudio de casos, podemos señalar la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos del estudio. El estudio de caso pretende más la “generalización analítica”, que cita Yin (1989) y donde la teoría generada se usa como patrón para comparar con otros estudios, y permite una transferencia hacia la teoría, y no hacia otros casos. Otra limitación que se suele destacar es la subjetividad del investigador durante el estudio, aunque aquí se cuenta con ella como elemento también de comprensión. La explicitación del proceso debe mostrarse para poder realizar la réplica del estudio. Por último, también se menciona como limitación la posibilidad de alterar el modo de vida de los sujetos estudiados por la permanencia en el campo durante un periodo temporal establecido, la negociación necesaria, el contacto con el investigador y la permanencia durante la indagación, que puede modificar el modo de vida y actuación del grupo. (Álvarez y San Fabián, 2012)

4.3 Estudio de casos: Proyecto didáctico de la Carta de la Tierra en un aula de Educación Primaria de Segovia

Una vez precisado nuestro estudio de caso como interpretativo, de caso único, que transcurre en un nivel micro y de taxonomía tanto intrínseca como instrumental, procederemos a definir en detalle su estructura.

4.3.1 Estructura conceptual

Aunque Stake (1994) señalaba en un principio, que por sus propias características el estudio de casos es difícil de estructurar en un plan de investigación con unos pasos delimitados y claramente secuenciados, seguimos la estructura gráfica según su modelo representado por círculos (Stake, 2005). En el principal, se inscribe el caso (Proyecto Didáctico de la Carta de la Tierra en un aula de Educación Primaria) y todos los temas y asuntos relacionados: la función principal del caso, las actividades particulares (Unidades Didácticas de Conocimiento del Medio) y lugares de la actividad (aula, centro escolar y entorno), así como todo lo referente al trabajo de campo, la recogida de datos, documentos y participantes. En el plano inferior y en dos rectángulos, estarían el/los issue/s o asunto/s relevante/s (¿es la Carta de la Tierra (CT) una herramienta adecuada para educar en valores comprometidos con el Desarrollo Sostenible (DS) y la Justicia Social?) y las preguntas informativas, que nos ayudarán a establecer conclusiones respecto a ellos

(¿cuáles son los conocimientos y actitudes previas? ¿Se producen cambios actitudinales por la introducción de los temas tratados (DS y CT) y cómo se tratan? ¿Se infieren modificaciones en el entorno familiar y local? ¿Mejora el pensamiento crítico y la responsabilidad del alumnado? ¿Qué destrezas se adquieren con este proyecto? ¿Qué aspectos positivos, negativos o de mejora se producen por la implementación y puesta en práctica en el aula?).

Alrededor del círculo principal, gravitan varios semicírculos contextuales vinculados: investigaciones relacionadas (estudio teórico: educación y sociedad, valores y la Carta de la Tierra), contexto histórico (la Carta de la Tierra, antecedentes y desarrollo; Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible) y contexto educativo (el centro escolar y su entorno), que son influyentes en el caso y también proporcionan información o la matizan. Lo que caracteriza al caso es su especificidad, su singularidad, y lo que define al estudio de casos es la intención de describir y comprender el comportamiento de dicho caso desde su historia y dentro de su contexto y coordenadas ambientales particulares.

La delimitación histórica de nuestro estudio se condensa en los tres primeros capítulos de la tesis, así como las investigaciones relacionadas que mencionan desde las teorías del desarrollo moral, la educación para el desarrollo sostenible o la Ecopedagogía.



Figura 3. Estructura del caso. Elaboración propia: adaptación (Stake, 2005)

4.3.2 Contextos: escolar y físico-social

En cuanto al contexto educativo precisamos que realizamos el estudio en el Centro de Educación Infantil y Primaria en que la investigadora imparte clase, con su grupo de 21 alumnos de primero de primaria, una vez obtenidos los permisos para realizar la investigación en los diversos ámbitos que incumbe (Dirección Provincial de Educación de la provincia, dirección del centro escolar y padres de familia del alumnado), y con el compromiso de confidencialidad explícito de antemano. Los alumnos son once chicos y diez chicas, entre los que hay cuatro inmigrantes, de

los cuales dos necesitan apoyo de educación compensatoria por dificultades relacionadas con el idioma. Una niña adoptada por una familia local es de procedencia hindú, pero está plenamente integrada en el grupo. Un alumno está realizándose pruebas por posible déficit de atención, sin impulsividad. Recibe apoyo para las asignaturas de Lengua y Matemáticas por parte de otros profesores de ciclo, junto con otro alumno que también tiene problemas de comprensión de las actividades. Tres alumnos reciben atención de la profesora de Audición y Lenguaje y uno de Pedagogía Terapéutica.

El centro escolar donde se realiza la investigación de campo es un colegio público de Educación Infantil y Primaria, de una sola línea, aunque hay cuatro clases que se desdoblán por el número de alumnos. Cuenta con 22 profesores, incluidas las especialidades de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, y Educación Compensatoria, aunque estas últimas compartidas con otro Centro. El número de alumnos total es de 218, distribuidos en trece unidades. Está enclavado en el medio rural, en la provincia de Segovia. No cuenta con gimnasio ni comedor, pero si ofrece el programa *madrugadores* para la incorporación más temprana de alumnos por los requerimientos laborales de sus progenitores. El colegio suele demandar profesores de prácticas en cooperación con la Universidad de Valladolid, que a veces promueve experiencias educativas concretas con buena acogida por el profesorado.

Las familias suelen ser participativas si se las requiere y suelen acudir a las reuniones, especialmente si es del

tutor/a correspondiente. En general, las familias menos participativas son las inmigrantes. Las razones que esgrimen son los horarios y las dificultades de idioma para comprender lo expuesto.

El Centro programa varias actividades anuales con participación directa de la Asociación de Padres y Madres de alumnos (AMPA) y familias, que tienen buena acogida.

El nivel socio-económico es medio o medio bajo. La crisis ha provocado que se cierren varias fábricas y haya más paro, lo que repercute en el poder adquisitivo. La mayoría de las madres también trabaja fuera del hogar para ayudar a la economía doméstica, aunque en su mayoría son trabajos precarios y de escasa remuneración.

La población donde se asienta el Colegio ronda los 2300 habitantes, con un aporte de población extranjera importante que en estos momentos está en disminución. La mayoría es de procedencia búlgara, rumana, polaca, marroquí y ecuatoriana.

El pueblo está enclavado en la llamada campiña segoviana, zona integrada por 51 municipios del centro oeste de la provincia de Segovia. El territorio se caracteriza por su diversidad paisajística y riqueza medioambiental; paisaje de campiña con amplias llanuras, zonas de monte bajo, extensos pinares, bosques de encinas y fresnos, así como lagunas y humedales. En el municipio en cuestión, destacan los pinares tanto de pino negral (en mayor número y del que se explota la madera y la resina) como los de pino

piñonero. En las laderas de los dos ríos que le atraviesan encontramos también enebros, sabinas, chopos lombardos, chopos canadienses, fresnos y alisos. La agricultura es mayormente de secano, pero hay una floreciente agricultura de regadío, pues se encuentra agua a poca profundidad (Martínez Fernández, 2014).

La población activa se ocupa en los tres sectores de la economía, no predominando mayoritariamente ninguno; aunque hay que mencionar que el sector industrial que era diferencial respecto a los demás pueblos contiguos por ser más destacado, ha sufrido una importante inflexión con una importante pérdida de personal contratado. Los años precedentes permitían el aumento salarial con horas extras y sobresueldos, que en la actualidad no se produce, lo que indica la reducción de la economía familiar en general.

La población cuenta con un Instituto de Educación Secundaria, los CEAS (Centros de Acción Social) de la Diputación Provincial, el centro de Educación Permanente de Adultos, la Biblioteca Municipal, el Centro de Salud, el Centro Cultural Municipal, y diversas Asociaciones culturales, deportivas o de otra índole.

En cuanto al nivel sociocultural, es equiparable a otras poblaciones de igual número de habitantes: bajo interés en cuestiones medio-ambientales (aunque mejoró en parte con la colocación de los contenedores selectivos), pocos actos culturales (aunque en alza constante desde la puesta en marcha del Centro Cultural Municipal, de las asociaciones y grupos) y un

ocio juvenil que se desarrolla entre las múltiples actividades deportivas diurnas y el consumo de alcohol en los bares y disco-bares hasta altas horas de la madrugada o los botellones incontrolados en la población o en las fiestas del entorno...

La población inmigrante está experimentando un retroceso por el panorama económico; aun así siguen escolarizando a sus hijos en el Centro, aunque en numerosas ocasiones no terminan el curso por traslado familiar. La dificultad más apreciable es la del idioma en un primer momento, aunque su adaptación suele ser buena.

4.4 Instrumentos de investigación: análisis de contenido, observación y entrevista

Las técnicas de obtención y producción de información son los instrumentos que el investigador tiene para acceder a los datos objeto de estudio. A través de ellos, la investigación se pone en interacción con los individuos, grupos o culturas. Se considera al propio investigador cualitativo como la principal técnica de obtención y producción de información dado que su labor va más allá de la mera recopilación y todas las técnicas han de pasar por la persona que investiga (Tójar, 2006).

Fundamentalmente tres instrumentos han servido para realizar esta tesis: el análisis de contenido llevado a cabo respecto a una catalogación de recursos selectiva con actividades sobre la Carta de la Tierra y los

materiales de aula (programaciones, producciones de los niños y niñas...), la observación participante efectuada durante trece semanas en una aula de primero de primaria, y las entrevistas realizadas, tanto a familias como a niñas y niños para indagar sobre la experiencia desarrollada. En cuanto a la labor de la investigadora, se precisará en el apartado siguiente referido a la ética de la investigación.

4.4.1 Análisis de contenido

El análisis de contenido es una herramienta cuya finalidad consiste en proporcionar conocimientos, nuevas intelecciones y una guía práctica para la acción (Krippendorff, 1990), y en nuestro estudio concreto ha servido para evaluar y valorar diversos recursos educativos relacionados con la Carta de la Tierra.

Para algunos autores, el análisis de contenido es una técnica de investigación, mientras para otros es un método de investigación e incluso hay quienes afirman que es un conjunto de procedimientos.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2003) “es una técnica muy útil para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos” (p. 293).

Kerlinger (1988), lo considera sobre todo como un método de observación y medición. “En lugar de observar el comportamiento de las personas en forma directa, o de pedirles que respondan a escalas, o aun de entrevistarlas, el investigador toma las comunicaciones que la gente ha producido y pregunta acerca de dichas comunicaciones” (p. 543).

Díaz y Navarro (1999) dicen que “ha de concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada” (p.181).

En cualquier caso, lo que interesa no es la distinción entre técnicas, métodos o procedimientos, sino la utilización, una utilización acorde a los intereses y necesidades de cada investigación.

La finalidad principal es la identificación de determinados elementos de los documentos escritos y su clasificación en forma de variables y categorías.

Siguiendo a Díaz y Navarro (1999) y teniendo en cuenta el pragmatismo de la investigación, hemos de obtener un conocimiento con vistas a algo: saber para poder.

La razón para realizar un análisis de contenido en nuestra investigación es encontrar actividades educativas amenas, estimulantes y válidas para provocar una educación activa sobre el desarrollo sostenible y los valores de la CT y realizar una valoración crítica de dicho material. Para ello, se revisaron muchos materiales on-line, libros, revistas, documentos, informes, todo aquello que de una u otra forma hacía referencia a la CT y a su posible inclusión en el ámbito escolar: valores reflejados, los principios generales, la pedagogía del cuidado, el aprendizaje vivencial, el compromiso con la acción, la ética del cuidado y de la justicia, la Ecopedagogía...

Del inmenso universo de recursos de la Carta de la Tierra, se procedió a seleccionar dos, concretamente dos páginas web; poniéndose límite así al análisis para poder ser abarcable. La selección de estas dos páginas web, con abundante material educativo, constituyen el banco de datos del análisis de contenido y persigue, como se ha indicado, una indagación de experiencias y actividades para el entorno escolar. Este criterio de búsqueda ha sido también acotado, seleccionándose aquellos recursos que más se adecuaban al objetivo pretendido, y como queda especificado en el detalle de valoración.

- Se selecciona la página web principal de la CT porque es la específica creada sobre la misma, la oficial, y contiene muchos recursos internacionales detallando variadas experiencias educativas.
- Se selecciona la página de la Fundación Valores porque corresponde a una fundación española que pretende divulgar los valores de la CT y que contiene gran cantidad de recursos didácticos para los distintos niveles.

En total se han revisado y catalogado 105 recursos (anexo cuatro del DVD que se acompaña). En la página web principal de la CT se han catalogado en total cincuenta y dos recursos: siete recursos en el apartado *publicaciones*, un recurso de *biblioteca virtual CT* (incorporado recientemente), cuarenta y cuatro recursos de experiencias educativas,

desglosados de la siguiente manera: quince recursos de educación no formal, once recursos de educación formal de primaria y secundaria, y dieciocho de educación superior.

Estas experiencias educativas ofrecen una visión internacional de los programas y actividades dado que son una recopilación de distintos países y que tratan una gran variedad de aspectos. No todas son extrapolables, precisamente por su diversidad y divergencia cultural o por la necesidad de grandes medios económicos para llevarlas a cabo; pero sí dan ideas para propuestas y amplían nuestro horizonte perceptivo. Son inspiradoras, sobre todo, las experiencias scouts de la Tierra, la Expedición Brink (que tuvo una excelente acogida internacional), diversos talleres o la información sobre el material multimedia *La Pequeña Carta de la Tierra* que ha sido utilizado posteriormente en el desarrollo de las Unidades Didácticas programadas por la investigadora.

La Fundación Valores es una entidad afiliada a la CT, por lo que la utiliza como herramienta ética y marco de referencia para sus objetivos fundacionales de procurar un mundo justo, sostenible y pacífico. Es una organización sin ánimo de lucro constituida por una red global de profesionales vinculados en el desarrollo de la educación en valores, la CT y el desarrollo sostenible.

Debido a la magnitud de recursos en la página de dicha fundación, se seleccionaron los que correspondían a Educación Primaria, los de la red de educadores, los internivelares y otros documentos que podían aportar

algún interés respecto a la CT; y no se consignaron los de Infantil, Secundaria y Enseñanza Superior así como educación no formal (aunque algunos de éstos estaban duplicados en algún otro concepto, como se ha especificado en la catalogación).

De su página web se revisaron en total cincuenta y tres recursos: trece de primaria, veintitrés de la red educadores, tres de varios niveles y catorce correspondientes al apartado *otros documentos*.

Sin duda, han sido y son los recursos más útiles porque se han experimentado en su mayoría en aulas, lo que tiene una connotación de validez que les hace atractivos. Son los que obtuvieron mejor valoración atendiendo a los criterios prefijados, según se detalla a continuación. Muchos se desarrollan en el plano emocional teniendo en cuenta la sensibilidad, la afectividad...; necesarios, sin duda, para un aprendizaje holístico de los principios de la CT. Nos encontramos ante propuestas de actividades que dinamizan varias facultades que potencian al unísono el plano intelectual con el afectivo-emocional y que producen una sensibilización y conciencia planetaria en conexión también con el plano espiritual: desde el conocimiento del lugar donde vivimos y convivimos, hasta descubrir el lugar que nos corresponde en el cosmos y nuestro papel como ser humano dentro del conjunto del universo. Una nueva visión de *pertenecer al universo*, tal y como mencionaron Capra y Steindl-Rast, en su libro del mismo título (Capra, Steindl-Rast, 1994). Se trataría de una visión integral tanto del mundo como del ser humano que requiere una nueva mirada, sensible y lúcida entre el todo y las partes,

entre el nivel macro y micro, estimulando la imaginación como capacidad que nos ayuda a ver, relacionar, simular, inventar, visualizar un porvenir con nuevas interrelaciones creadoras que construyan un mundo mejor en interacción.

A continuación se presenta un esquema aclaratorio de los recursos catalogados.

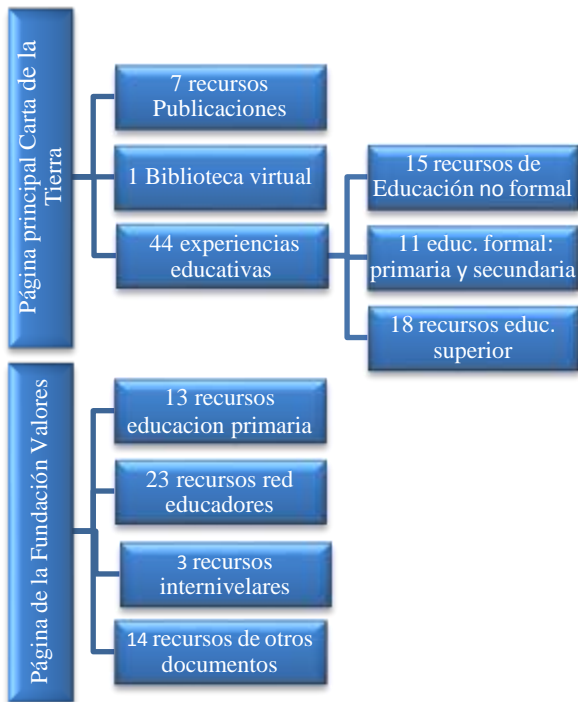


Figura 4. Esquema de catalogación de recursos

Las unidades de contexto (bases de sentido localizables dentro del texto y que constituyen el marco interpretativo de lo sobresaliente de las unidades de análisis) sería en el estudio la referencia expresa a la Carta de la Tierra.

En cuanto a las categorías, las delimitamos en seis, a saber: identificación, procedencia, descripción, nivel, amplitud y evaluación de los contenidos:

- Identificación y procedencia: título del recurso, con indicación de la autoría si la tiene, si está inserto en el libro “La Carta de la Tierra en Acción” y en qué páginas, o en otros elaborados por la Secretaría Internacional de la CT. En los recursos de la Fundación Valores se incluye también la procedencia geográfica, si está expresada.
- Descripción: formato, amplitud, fecha y lugar. Interesante en la Carta de la Tierra Internacional pues nos informa del contexto geográfico para comprender sus peculiaridades.

En la página de la Fundación Valores, como todas las páginas son españolas, se ha sustituido por formato, pues son variados y es útil precisar qué tipo de recurso es y que aplicaciones puede tener. Así encontramos:

- PDF (Portable Document Format o “formato de documento portátil”). Es un formato de almacenamiento para documentos digitales independiente de plataformas de software o hardware. Es un formato de tipo compuesto (imagen vectorial, mapa de bits y texto). Encontramos 42 recursos.
- PPS (Formato que incluye diapositivas con texto, imágenes, gráficos y listas. Puede abrirse con Microsoft PowerPoint y con Power Point Viewer. No es editable). Encontramos 2 recursos de este tipo.
- PPT (Formato de archivo binario de Microsoft Office PowerPoint 97-2007. Las presentaciones pueden incluir imágenes, texto, audio, vídeo, gráficas, diagramas, hipervínculos y animaciones. Editable). Hallamos tres recursos.
- WMV (Este tipo de archivo está contenido en el formato Advanced System Format o ASF. Estos archivos incluyen Windows Media Video y Windows Media Audio (4 recursos).
- World Wide Web (Web), documento o información electrónica capaz de contener texto, sonido, vídeo, programas, enlaces e imágenes y que

puede ser accedida mediante un navegador (2 recursos).

- Nivel: se refiere al nivel escolar (Infantil, Primaria, Secundaria, Adultos, Superior e internivelares).
- Contenidos educativos: se hace referencia exclusivamente a los así conceptuados, precisándolos como cuadernos de actividades, guías, documentos informativos, material didáctico, relato de experiencias, talleres, programas de apoyo, desarrollo de competencias, encuentros, foros, relatos, Ecopedagogía, concursos, proyectos, informes, cursos, juegos, bailes, ejercicios, seminarios, ensayos, adaptaciones, cuentos, dossiers, manualidades, presentaciones, fotos, canciones, puzle, relajación guiada, programa de concierto, objetivos, adaptaciones de la CT, manual para ahorrar y aprovechar mejor los recursos, vídeos, spot publicitario...
- Evaluación final del contenido del recurso: se tienen en cuenta sus características, atendiendo a varios criterios:
 - Se adecúa al entorno escolar.
 - Es posible realizar actividades.
 - Contiene o no conclusiones o no de la experiencia realizada en torno a la CT.

- Ofrece o no contacto, o si es promocional, de propaganda comercial.
- Contiene o no ilustraciones, anexos...
- Concreta eficazmente las actividades o es genérico.
- Requiere o no una financiación importante.
- Es un proyecto novedoso, que aporta ideas ejecutables.
- Es didáctico y atractivo.
- El idioma en el que está realizado.
- Requiere implicación de otras personas.
- Es un recurso que se repite en algún otro apartado.
- Ofrece enlaces rotos.
- Aporta bibliografía.
- Cita páginas web para encontrar más recursos.
- Trata o no el plano emocional
- Valores que se transmiten

En el examen se alude a sus características principales siguiendo los mencionados criterios y se estima como sin interés, documental, interesante, buen aporte, o excelente.

La catalogación de los recursos, se encuentra detallada en los anexos cuatro y cinco en el DVD que se acompaña.

Por último, destacamos que también se ha realizado análisis de contenido del diverso material de aula utilizado durante la puesta en marcha de las Unidades Didácticas, tanto la programación como las diferentes producciones elaboradas por los niños y niñas en su desarrollo. Referido a éstas últimas, nos fijamos en los siguientes parámetros:

- Comprensión de contenidos y valores.
- Interés en la elaboración de actividades y acciones programadas.
- Diferencias respecto a otras actividades.
- Conocimiento-comprensión de los principios: *Interconexión, Paz, Tierra, Vida y Futuro*.
- Clima de clase.

4.4.2 Observación

Es otra forma de recoger los datos de la investigación; en nuestro caso hemos utilizado la observación participante. Se la puede considerar una estrategia de campo amplia, que implica una inmersión tanto en la vida como la cultura del grupo de referencia. Es más que una técnica de recolección de datos, ya que su propósito es explorar y describir ambientes y acontecimientos más allá de la mera contemplación. Implica mantener un rol activo por parte del investigador y una reflexión permanente de todo lo que acontece y sus interacciones, además de una supuesta distancia profesional para conseguir la objetividad de la observación. Anguera (1988) la define como

Procedimiento encaminado a articular una precepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado de forma que, mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, se encuentren resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento. (p. 7)

La observación deber ser sistemática y responder a unos criterios previos de planificación y consecución de objetivos (Nieto Martín et al., 2012).

Estamos de acuerdo con Tójar (2006, pp. 243-246) en que la observación participante posee unas características propias que la hacen diferente de otro tipo de observaciones. Se realiza para comprender la situación investigada e implica todos los sentidos. Es formativa para el observador; es heurística, se realiza de forma abierta (con información previa a los participantes); narrativa, se interesa por los otros y también puede ser introspectiva. Es interpretativa y holística. Se apoya en registros narrativos, entrevistas, datos y documentos del contexto... Es directa en el sentido de que se produce en vivo y ha de anotarse lo más rápidamente posible, para evitar olvidar aspectos relevantes. Es persistente durante un determinado tiempo en situaciones naturales, sin manipulación. Al analizar los datos se hace de forma cualitativa, con categorías que se irán determinando a lo largo del proceso (Barba Martín, J.J., González Calvo, G. y Barba Martín, R., 2014).

En cuanto a la observación en el medio en el que se produce, Albert Gómez (2007) dice que

la observación participante es heredera intelectual de la corriente naturalista que busca descubrir los comportamientos de los seres vivos en su medio natural. Su propósito es la obtención de datos acerca de la conducta a través de un contacto directo y en situaciones específicas (p. 232)

Anguera (1995, pp. 77-78) cita tres modos de observación participante: la observación participante propiamente dicha, la observación realizada por nativos y la autoobservación.

La observación participante es también una observación activa, pues el investigador llega a conocer la dinámica del grupo desde el interior del mismo, sintiendo o integrándose en las situaciones de desarrollo del programa de intervención. Es necesario que el investigador comprenda desde dentro, mientras lo describe para los que están fuera. Cuando el observador pertenece al grupo que investiga, podemos hablar de una investigación natural.

En nuestra investigación, la investigadora es la profesora-tutora del grupo investigado, con lo cual podemos precisar que su incursión como investigadora es natural y no ha conferido ninguna sensibilización especial o sesgo esta actividad. Es netamente participante y el rol social de la investigadora oscila entre participante completo y auto observación.

La observación se ha llevado a cabo durante un periodo de 13 semanas del curso escolar 2013/2014 en

un aula de primero de Primaria, en la asignatura de Conocimiento del Medio (desde el 8 de enero al 4 de abril). Es decir, durante cuatro horas semanales: media hora los martes, una hora y media los miércoles, una hora y media los jueves y media hora los viernes.

La recogida de información se ha concretado en un diario de campo, escrito en momentos aparte de la actividad, pero próximos en el tiempo para retener el máximo de información y matices de la misma. Para recordar lo acontecido se recurría a veces a breves notas de campo (palabras clave, frases, nombres...) que en ocasiones llamaba la atención de los niños. Según Spradley (1980, p. 71) el diario de campo es:

un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros.

La observación participante ha sido activa, con interacción máxima para recoger más información, interactuando con los sujetos y procurando obtener respuestas y acciones que explicitaran los datos subyacentes.

El motivo de la realización de la observación en la asignatura de Conocimiento del Medio tiene que ver con el hecho de que en esta asignatura se ha procedido a implementar unas unidades didácticas que siguen las directrices de la Carta de la Tierra (CT), y tratamos de evaluar su puesta en marcha, categorizando dichas informaciones. Se registraron de forma narrativa los

acontecimientos que sucedían de forma natural. Se trata de “un registro de la ocurrencia natural de las acciones, acontecimientos, conductas y demás” (Evertson y Green, 1989, p. 342). En síntesis contestaban a la preguntas ¿qué sucede? ¿Cómo sucede? y ¿cómo se comportan los sujetos?

4.4.3 Entrevistas

Angulo Rasco y Vázquez Recio (2003b) apuntan que tanto la entrevista como la observación poseen un valor de complementariedad muy importante:

Con la entrevista podemos conocer y captar lo que un informante piensa y cree, cómo interpreta su mundo y que significados utiliza y maneja; pero no nos asegura que lo expresado verbalmente sea el contenido de su acción. La observación nos permite justamente acceder a dicho contenido, es decir, a las acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación escolar (p. 27).

La entrevista es una técnica o instrumento en la que una persona o entrevistador solicita información de otra u otras, que son los entrevistados o informantes para obtener unos datos. Es considerada como el procedimiento más fiable, versátil y flexible para recoger información en las ciencias sociales. Requiere de, al menos, dos personas y la posibilidad de interacción verbal (Albert Gómez, 2007).

Es una conversación con una finalidad, que está organizada en torno a preguntas que los entrevistados han de responder, tratando de esclarecer aspectos

importantes para la investigación. Ni es totalmente cerrada (todo está estrictamente prefijado), ni totalmente abierta (de narración libre y autónoma del entrevistado). Es más una conversación guiada por determinados aspectos que le interesan al investigador saber y concretar.

Existen diferentes tipos de entrevistas en la investigación cualitativa. Taylor y Bodgan (1986) señalan dos tipos de entrevistas cualitativas o entrevistas en profundidad: entrevistas dirigidas al conocimiento de actividades y acontecimientos que no se pueden observar directamente y entrevistas que permiten estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso breve de tiempo, si se compara con el que requeriría una investigación mediante observación participante.

Denzin (1978) distingue tres tipologías: entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada.

Bisquerra (2004) las distingue según su estructura y diseño en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas; y según el momento de realización: iniciales o exploratorias, de desarrollo o de seguimiento, y finales.

McMillan y Schumacher (2005) distinguen entre la entrevista informal tipo conversación, la entrevista guiada y la entrevista estándar con principio y final.

Martín Izard (2012, p. 158) las divide según el grado en entrevista estructurada (detalladas tanto las

cuestiones como el orden y a veces el tipo de respuesta admisible) y no estructurada (o en profundidad, donde no se establecen previamente las preguntas, sino que se van construyendo. Las respuestas son las que delimitan la orientación que sigue el entrevistador) y sus grados intermedios; según su directividad en dirigida o no dirigida; según su finalidad en clínica, de orientación, de selección, de investigación y según el número de participantes en individuales, de grupo o de varios grupos.

Angrosino (2012, pp. 70-73), por su parte, diferencia entre entrevistas abiertas, en profundidad, semi-estructuradas y especializadas, y entre éstas la entrevista genealógica, la historia oral y su variante historia de vida.

En nuestro estudio, hemos realizado entrevistas de tipo semiestructuradas con 17 preguntas, guiadas y de seguimiento a los 21 niñas y niños de primero de primaria a los que imparte clase la profesora-investigadora y a 15 de sus familias, para profundizar en aspectos clave: sostenibilidad y Carta de la Tierra. Podemos considerarlas entrevistas focalizadas, pues tratan de analizar las experiencias subjetivas de los participantes y sus familias por la inclusión de la Carta de la Tierra en una Programación Didáctica.

Las entrevistas fueron individuales y el objetivo obtener información directa por parte de los informantes. El 100% de los niños contestó las preguntas.

Las familias, que acudieron voluntariamente a la entrevista fueron el 75% y respondieron 13 preguntas preestablecidas. Como dato significativo se señala que una familia declinó realizar la entrevista por incompatibilidad horaria, aunque se le facilitó otro horario adecuado y las otras cuatro que no acudieron ni excusaron su ausencia corresponden a las familias del colectivo inmigrante.

La investigadora tenía la entrevista preparada con preguntas abiertas. El objetivo era realizarla en un tiempo breve, no superior a treinta minutos. En un primer momento, se les recordó lo que se estaba estudiando, en qué iba a consistir la entrevista, su duración aproximada y la confidencialidad (la entrevista era parte de un proceso investigador más amplio, sus respuestas serían anónimas y no se juzgarían sus respuestas sino que serían un medio para conocer sus ideas, opiniones y prácticas). Al finalizar se terminó con un agradecimiento y despedida.

Durante el desarrollo de las entrevistas se tomaron breves notas por parte de la investigadora para posteriormente rememorar y transcribir las respuestas de los entrevistados en su ausencia, ya que escribir totalmente sus apreciaciones podía ser inhibitorio, y por la misma razón no se procedió a grabar las conversaciones.

Las dos entrevistas realizadas, se detallan en las líneas siguientes:

- 1.- ¿Qué os ha parecido los temas que hemos tratado de la Carta de la Tierra?
- 2.- ¿Qué principio os ha gustado más y por qué?

- 3.- Después de comprender lo que es el Desarrollo Sostenible, dime tres acciones que haces ahora y que antes no hacías.
- 4.- Valora del 1 al 10 la puesta en práctica de los temas de la Carta de la Tierra que hemos visto.
- 5.- Indica si en casa se ha cambiado algún hábito desde que hemos tratado los problemas medioambientales.
- 6.- ¿Te acuerdas de las diez acciones con que nos comprometimos en el Club de cuidadores de la Tierra? Cita algunas.
- 7.- ¿Has dejado de hacer alguno de los compromisos de nuestro Contrato como Cuidadores? Si es así, ¿por qué?
- 8.- ¿Crees que es importante el cuidado de la Naturaleza y el reciclaje?
- 9.- ¿Sabes cuál es la diferencia entre reducir, reutilizar y reciclar? ¿En tu casa lo haces?
- 10.- Dime que acciones pedirías que hicieran los gobernantes para que el mundo fuera más sostenible.
- 11.- De todo lo que hemos aprendido en estos temas cual consideras que te ha aportado más, el aprendizaje con el que estás más satisfecho.
- 12.- De las 12 actividades siguientes que realizamos, marca con una x las que más te hayan gustado: aprendizaje de canciones, presentaciones de vídeo, aprendizaje de poesías, realización de murales, pulsera de la Carta de la Tierra, vídeos de la pequeña Carta de la Tierra, carnet del Club Cuidadores de la Tierra, plantar árboles, contrato del Club Cuidadores de la Tierra, plantar semillas, manualidad: flor para el semillero y realizar experimentos.
- 13.- ¿El abordar los temas o las actividades viendo videos educativos, a veces animados, te ha ayudado a comprender mejor los conceptos?
- 14.- ¿Qué ha sido lo más pesado, lo que menos te ha gustado?
- 15.- Qué opinas de las clases de Conocimiento del Medio que trataron la Carta de la Tierra: fueron divertidas, diferentes, largas, aburridas...
- 16.- Para realizar diversas actividades, a veces utilizamos materiales especiales (arena, piedra volcánica, cuentas de

madera y cristal, semillas, apio, hojas...). ¿Te gustó utilizar otros materiales diferentes a los convencionales?

17.- ¿Te parece importante respetar los valores como los derechos humanos, la justicia social y económica de todos los pueblos, el respeto a la diversidad, la democracia y la Paz, que propugna la Carta de la Tierra? ¿Por qué?

Las preguntas a las familias se enumeran a continuación:

1.- ¿Qué opinión tiene de la temática del segundo trimestre tratada desde la visión de la Carta de la Tierra?

2.- Considera que los temas referentes a Ecología, los derechos humanos universales, la justicia económica, la democracia y la cultura de paz (que son los que aborda la Carta de la Tierra), deben de tratarse en el currículo escolar, o no los considera necesarios...

3.- ¿Su hijo/a ha modificado algún hábito de conducta por sensibilidad y preocupación por el medio ambiente?

4.- ¿En casa, se ha modificado algún hábito por influencia de la concienciación de la temática medioambiental estudiada?

5.- Indique algunos aspectos en los que ha mejorado su hijo/a por estudiar los temas tratados desde la perspectiva medioambiental con vistas a una sociedad más justa, sostenible y pacífica.

6.- ¿Conocía la Noción de Desarrollo Sostenible? ¿Y ahora, después de tratarlo con su hijo/a sabría qué es?

7.- Uno de los aspectos que más hemos tratado es el reciclaje, ¿cree que es necesario realizarlo? ¿Reciclaba anteriormente, o ha modificado su forma de reciclar con las informaciones que ha recibido en este periodo?

8.- Qué actividad de todas las realizadas considera que le ha gustado más a su hijo/a y por qué.

9.- Hubo actividades con implicación directa de padres (experimento con plantas, aprendizaje de la poesía semanal, canción del reciclado, búsqueda de material para recortar...). Considera que fue una actividad placentera para la familia o se puede prescindir de ella...

10.- De todos los aprendizajes observados cuál considera que ha sido el más beneficioso o que más cambio ha suscitado en su hijo/a.

11.- Valore la puesta en práctica, desde su perspectiva, del 1 al 10 (tomando como referencia el interés de su hijo/a, su entusiasmo, sus conocimientos adquiridos...).

12.- ¿Considera que la educación en valores (medioambientales, sociales, de paz...) tienen que tener su espacio en el currículo?

13.- ¿Le parece importante que sean tratados los valores de derechos humanos, justicia social y económica de todos los pueblos, el respeto a la diversidad, la democracia y la Paz, que propugna la Carta de la Tierra? ¿Por qué?

Las respuestas pretenden evaluar tanto las Unidades Didácticas elaboradas con las directrices axiológicas de la CT, como la puesta en práctica en el aula, la sensibilización hacia los problemas globales del Planeta, los valores observados en la acción, la ética que aflora del compromiso establecido, así como la asunción de una responsabilidad bio-sensible y de cuidado que se supone establecida, objetivos específicos que ayuden a corroborar el objetivo principal de la investigación : La CT como herramienta útil y valiosa para educar en valores comprometidos con el desarrollo sostenible.

La transcripción de las respuestas tanto de alumnos como de familiares está en el Anexo uno, del DVD que se acompaña.

4.5 Ética y rigor de la investigación

En este apartado tratamos los compromisos éticos asumidos en la investigación por considerarlos de vital importancia en el mismo, así como los criterios de credibilidad del estudio.

Afrontar la realización de un estudio de casos es, sin duda, emprender una acción moral. Implica acciones y decisiones que pueden tener consecuencias de una u otra manera para las personas objeto de la investigación; por lo que es necesario reconsiderar un sistema de principios o código ético (Kushner y Norris, 1990; Simons, 1987, 1989). Supone ir más allá del cumplimiento escrupuloso de unos métodos adecuados, estableciendo unos principios éticos en pro de la justicia de la investigación (Walker, 1983).

Podemos considerar tres niveles (Angrosino, 2012, p.116) en los que las consideraciones éticas influyen al realizar la investigación:

- Los estándares oficiales publicados, que son los que establece el gobierno y son operativos en casi todas las universidades e instituciones investigadoras.
- Los códigos éticos formulados por las sociedades profesionales de investigación.
- Nuestros propios valores personales, fruto de nuestro bagaje particular cultural, personal, profesional...

La ética de la investigación fue una preocupación creciente en los años ochenta y noventa, y fruto de ella

se elaboraron diversos códigos éticos por distintas asociaciones de investigación educativa como la APA (American Psychological Association), la APGA (American Personnel and Guidance Association) que actualmente se denomina ACA (American Counseling Association), la AERA (American Educational Research Association) o la BERA (British Educational Research Association).

En nuestro país, según Jover y Ruiz (2013), han surgido variadas iniciativas entre las que destacan: *Criterios para una Deontología del Docente* (Consejo Escolar de Cataluña, 1992), *El Código Deontológico de los Profesionales de la Educación* (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 1996), *el Código Deontológico de los Educadores Sociales* (Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores Sociales, 2004), *el Código de Deontología del Pedagogo* (Colegio de Pedagogos de Cataluña, 2006), *el Código Deontológico de la Profesión Docente* (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010), o *el Compromiso Ético del Profesorado* (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 2011) (Jover y Ruiz, 2013, p.114).

En definitiva constituyen un compendio de normativas éticas, de códigos deontológicos que expresan las obligaciones, prácticas y conductas de esos colectivos y respecto a su función investigadora.

Los criterios éticos fundamentales para la investigación interpretativa, siguiendo a Simons

(1987), Kemmis y Robottom (1981) y Angulo y Vázquez (2003) son:

- Negociación entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.
- Colaboración entre los participante con el derecho reconocido de participar o no en la investigación.
- Confidencialidad con la información y preservación del anonimato de los informantes.
- Imparcialidad en juicios, percepciones, puntos de vista divergentes, posibles sesgos y presiones externas.
- Equidad con una investigación justa con cauces de réplica y de discusión de los informes emitidos.
- Compromiso con el conocimiento, indagación sobre las causas, motivos y razones que generan y propician los acontecimientos objeto de estudio.

4.5.1 Códigos éticos respecto a los participantes de la investigación

Hemos considerado dos principios fundamentales en la investigación: el respeto por la autonomía de los participantes, y la garantía de su privacidad, lo que exige mantener su anonimato y la confidencialidad, como se ha señalado en el anterior apartado, de los

datos. Sandín (2003, pp. 209-211) desglosa estos dos principios en los siguientes elementos:

- Consentimiento informado. Supone la aceptación voluntaria de los informantes, una vez conocida la naturaleza de la investigación y sus posibles consecuencias.

En nuestro caso han sido varias las solicitudes realizadas para obtener el consentimiento. De tipo verbal fueron las obtenidas del equipo directivo del centro escolar donde se realiza la investigación, del inspector de zona y de las familias de alumnos no sólo como participantes sino también como tutores legales de los menores del campo de estudio. Otra solicitud se cursó al Director provincial de Educación de la provincia (anexo tres), escrito del que nunca se obtuvo respuesta, entendiéndose así que la no oposición significaba el beneplácito administrativo. En lo referente al carácter voluntario de participación, hay que entenderlo claramente establecido ya que hubo también personas que lo declinaron sin ningún problema (familias que no hicieron la entrevista).

- Privacidad y confidencialidad. Se aseguró en todo momento, manteniendo el anonimato de las y los participantes mediante un código alfanumérico y del centro de enseñanza, sin determinar concretamente.
- Estancia en el campo mediante una modalidad de observación abierta y la identificación

como investigadora de la profesora-tutora del aula objeto de la investigación. A los alumnos se les explicó que se iba a realizar un trabajo de investigación sobre la Carta de la Tierra, con actividades preparadas para ello, con recursos diferentes y se les transmitió que podían expresar abiertamente lo que les gustaba y disgustaba del proceso, participar y expresarse libremente. Se les aclaró también que, en ocasiones, tomaría notas, pero que no era una calificación de ellos sino para el trabajo. Al principio les llamaba mucho la atención esta circunstancia y querían saber lo que iba escribiendo, posteriormente me decían que apuntara algo que consideraban *importante* para que no se me olvidara y pronto perdieron la curiosidad y la sensación de sentirse observados y se comportaron con absoluta normalidad.

4.5.2 Códigos éticos respecto al desarrollo y difusión

Son códigos referidos a la veracidad tanto de los datos como de las conclusiones, así como de la propia ética del investigador evitando plagio, informes erróneos o invenciones.

Estos códigos se han respetado en la investigación, con mención expresa a las fuentes de consulta, atendiendo a la veracidad de los datos obtenidos, al tratamiento correcto de ellos y las conclusiones que infieren sin perjudicar en ningún caso a los informantes.

En cuanto al papel de la investigadora, ya se citó su rol de observadora participante con su grupo de aula (combinación del rol de investigadora con la técnica misma de recogida de datos), lo que confiere una pequeña dificultad añadida de búsqueda de objetividad. Según Coller (2005, p.63) “la objetividad pura no existe, ni en la ciencia, ni en el periodismo ni en la Sociología ni en otras ciencias sociales”. Al investigador se le pide hacer inferencias, deducciones e interpretaciones que no estén sesgadas, lo que es probable que se produzca, por lo que debe establecer ciertos mecanismos de control. Por eso, en nuestro estudio, lo solventamos con el acceso de las tutoras para detectar posibles errores en las interpretaciones o sesgos, e incrementar la fiabilidad y validez.

En cuanto al rigor científico o calidad de la investigación, nos encontramos ante la misión de validar científicamente un estudio idiográfico, que integra descripciones y percepciones tanto objetivas como subjetivas, propias de un estudio cualitativo. Varios autores reflexionaron sobre la conveniencia de legitimar estos estudios. Hammersley (1994) argumenta que los criterios adecuados para la evaluación de la investigación debían concretarse en demostrar la validez (correspondencia entre las afirmaciones formuladas y las evidencias presentadas) y la relevancia del estudio. Mishler (1990, p. 419) apunta que es más correcto hablar de validación en vez de validez:

La validación es el proceso (s) a través del cual realizamos afirmaciones y evaluamos la credibilidad de observaciones, interpretaciones y

generalizaciones. El criterio esencial para dichas valoraciones es el grado en que podemos basarnos en los conceptos, métodos e inferencias de un estudio como base para nuestra propia teorización e investigación empírica.

Maxwell (1992) argumenta que la comprensión es un concepto de mayor importancia que el de validez y presenta cinco tipos de validez relacionadas con la comprensión cualitativa: validez descriptiva, validez interpretativa, validez teórica, generalización (tanto interna como externa) y validez evaluativa.

Los criterios tradicionales: validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad algunos autores los han ajustado al método etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988; Guba 1989; Lincoln y Guba, 1985, Miles y Huberman, 1994).

Aspecto	Término convencional	Guba y Lincoln (1985)	Miles y Huberman (1994)
Veracidad	Validez interna	Credibilidad	Autenticidad
Aplicabilidad	Validez externa/Generalización	Transferibilidad	“Fittingness”
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia	“Auditability”
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

Tabla 3. Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa (Sandín, 2000, p. 230)

En el enfoque pos-moderno, se alcanzan nuevos criterios. Denzin y Lincoln (1998) hablan de nuevas sensibilidades en la investigación cualitativa como evaluar la emocionalidad, la responsabilidad personal, ética de cuidado (Medina, 1999), la verosimilitud, práctica política o diálogos con los participantes.

En nuestro estudio, seguimos los criterios establecidos por Lincoln y Guba (1985) que pasamos a desarrollar: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

La *Credibilidad* consiste en el valor de verdad de la investigación, o que los resultados se ajusten a la

realidad. Su objetivo es demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente, con exactitud.

En nuestra investigación hemos utilizado los siguientes procedimientos para poder contrastarla:

- *Trabajo prolongado en el campo*: durante trece semanas y cuatro horas semanales se realizó un diario de campo en la asignatura de Conocimiento del Medio, así como también se recogió información en forma de entrevistas, observaciones, análisis de actividades...
- *Observación persistente* en el contexto natural donde la investigadora da clase, estudiando las situaciones en su globalidad.
- *Triangulación* que consiste en garantizar la independencia de los datos respecto del investigador. Según Denzin (1978, p. 291) es “la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno”. Stake (1994, p. 241) nos ofrece una definición más precisa:

La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve para también clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno.

Consiste en recoger datos e información desde distintas perspectivas para compararlos y contrastarlos.

Según Albert (2007, p. 153) existen diversos tipos de triangulación: de espacio (se examinan datos de distintos países, culturas, lugares y circunstancias), de tiempo (recogida de datos en distintos momentos para comprobar su estabilidad), de teorías (desde distintas teorías alternativas o competitivas), de investigadores (entre varios para detectar coincidencias y divergencias), de metodología (utilizando varios para contrastar resultados), de disciplina (usando diferentes disciplinas) y de datos (con gran variedad de fuentes de datos).

En nuestro estudio hemos realizado una triangulación de investigadores, entre la investigadora y las tutoras del trabajo, para confrontar las opiniones y enriquecer el análisis de los resultados, pues Según Guba (1981, p. 148) “no se debería aceptar ningún ítem que no pueda ser verificado por dos fuentes al menos”. También realizamos una triangulación de métodos con diferentes herramientas: estudio bibliográfico, observaciones, entrevistas, análisis de contenido, de documentos...; y por último una triangulación de datos entre los aportados en la observación de campo y las dos diferentes entrevistas de alumnos y familias. Estos datos se categorizaron mediante el programa informático NudistVivo 8.

- *Recogida de material de adecuación referencial.* Consiste en recoger material que permita contrastar resultados e interpretaciones con la realidad: entrevistas, fotografías, documentos... Se insertan en los anexos del estudio.

La *Transferibilidad* es la posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos, utilizándose como información referencial. No es una función del número de sujetos estudiados (muestreo probabilístico), sino del tipo de sujetos analizados (muestreo de opinión).

En nuestra investigación, hemos realizado:

- *Un muestreo teórico*, intencional, que no pretende ser representativo ni típico, sino recoger la mayor información posible.
- *Una descripción exhaustiva* y densa del contexto y de los datos, de las informaciones para permitir comparar el contexto de la investigación con otros posibles. Especial atención se ha prestado a la información de los diferentes recursos utilizados en las unidades didácticas de la Carta de la Tierra y su puesta en práctica, así como también la catalogación de recursos para los diferentes niveles educativos y su valoración didáctica.
- *Descripción detallada del contexto físico y social*. Lo realizamos tanto del entorno del centro educativo, como el físico-social en el que está inmerso. También se detalló el proceso mismo de investigación.

El criterio de *Dependencia* hace alusión a la consistencia de los datos; sería el grado en que se repetirían los resultados si se repitiera la investigación. Se pueden utilizar diversas estrategias. En nuestro caso, utilizamos:

- *Establecimiento de pistas de revisión* que permiten tanto el examen de los procesos marcados por el investigador en la recogida de datos, explicación de los métodos o el análisis realizado. El propio diario de campo (anexo dos) es un método de revisión, pues aporta los procesos seguidos en la recogida de datos, análisis e interpretaciones que ayudaría a considerar el modo en que los datos dependen del contexto y de los sujetos objeto de la investigación.
- *Métodos solapados*, utilizando distintas estrategias de recogida de datos e instrumentos, para interpretarlas desde diferentes perspectivas: análisis de contenido sobre los recursos de la Carta de la Tierra, análisis de documentos, vídeos, presentaciones, observaciones, entrevistas...
- *Identificación y descripción de técnicas de análisis de datos*: a través de la exposición sobre el análisis de contenido realizado de los recursos de la Carta de la Tierra, o de la categorización de datos con el programa informático NudistVivo 8.
- *Delimitación del contexto físico y social*: Tanto del centro escolar donde se realiza el estudio como de su marco contextual poblacional.

La *Confirmabilidad*, por último, hace referencia a la información consensuada, encaminada hacia la objetividad o neutralidad del observador. Los procedimientos utilizados han sido:

- *Triangulación*, mediante diversas técnicas e informantes.
- *Auditoría de confirmabilidad* con expertos (tutoras) para la elaboración de resultados y conclusiones.
- *Descriptorios de baja inferencia*: registros precisos como transcripciones textuales, citas directas...
- *Reflexión epistemológica* con indicación expresa de la orientación investigadora realizada, desde los postulados axiológicos de quien investiga.

4.6 Cronología del proceso de investigación

El estudio de caso se ocupa de refrendar (o no), como ya expusimos, la idoneidad de la Carta de la Tierra como herramienta comprometida con el Desarrollo Sostenible y la Justicia Social.

En cuanto a las fases de la investigación encontramos en los manuales al uso diferentes formas de realizarla (Bisquerra, 2004; Latorre, Rincón y Arnal 1996; Martínez González, 2007; Maxwell, 1992; Ruiz Olabuénaga, 2009; Sandoval, 1996; Tójar, 2006), que aunque se decantan por modelos concretos, dejan libre elección para los investigadores, pues tienen carácter de sugerencia y en ningún caso son normativos. En nuestro caso nos decantamos por articular nuestra

investigación en las fases de planificación, trabajo de campo y fase de reflexión.

Periodo	Tarea	Fase
Septiembre 2013	Calendario de trabajo	
Octubre-Diciembre 2013	Consulta bibliográfica y metodológica Catalogación de recursos Elaboración unidades didácticas Diseño inicial estudio de casos	Planificación
Enero-Abril 2014	Estudio de campo Recogida de información	
Abril-Junio 2014	Entrevistas alumnos Entrevistas familias	Trabajo de campo
Julio 2014-Enero 2015	Categorización de datos Primeros informes	
Febrero-Junio 2016	Informe final Conclusiones Revisión	Reflexión

Tabla 4. Esquema temporal y fases de la investigación

4.6.1 Fase de planificación

En la fase de planificación tuvimos en cuenta nuestras preconcepciones, los fundamentos epistemológicos y teóricos que completan el caso, la información previa, los objetivos pretendidos, la información disponible al respecto, los criterios de selección del caso, las influencias contextuales, así como los recursos y técnicas necesarias para realizarlo. Por último, fue importante precisar también en esta fase la previsible temporalización y su seguimiento.

Durante los meses de septiembre, octubre y diciembre de 2013, con el proceso de inscripción de tesis en marcha, se realizó la revisión de materiales educativos de la Carta de la Tierra, y mediante un análisis de contenido se catalogaron, buscando tanto la idoneidad como el conocimiento de los recursos para incluirlos o modificarlos en las unidades didácticas de Conocimiento del Medio citadas anteriormente, introduciendo los conceptos principales de la Carta de la Tierra y el Desarrollo Sostenible.

Solventadas las cuestiones de acceso y negociación, el periodo observacional se puso en marcha en el segundo trimestre de 2014 (periodo escolar de enero a abril). Entre abril y junio de 2014 se realizaron entrevistas tanto a alumnos como a familiares. Posteriormente, desde julio de 2014 se procedió a categorizar los datos, al igual que la información ofrecida por el diario de campo con el programa informático NVivo 8. La realización del informe es la parte final, entre febrero y junio de 2016.

4.6.2 Fase de trabajo de campo

En esta fase es donde se desarrolló fundamentalmente el trabajo de investigación en el aula y el desarrollo del estudio: desde el proceso de acceso y negociación hasta las técnicas y herramientas utilizadas y el procedimiento de triangulación. Fue un periodo fecundo de trabajo de campo, de observación participante y de recogida informativa en el diario de la investigación.

La toma de contacto de campo no supuso problema puesto que la propia investigadora es la tutora del grupo, ni tampoco el acceso consentido, como ya se ha especificado anteriormente.

En este período también se realizaron las entrevistas, el tratamiento de datos mediante NVivo 8 y se emitieron los primeros informes.

Una de las dificultades encontradas a lo largo del trabajo ha sido la inestabilidad de la página web de la Carta de la Tierra (utilizada para la catalogación de recursos educativos) a lo largo del proceso investigativo. Ciertos recursos catalogados en un principio desaparecieron de la página, y apareció uno nuevo; procediéndose a rectificar la información para tenerla actualizada. Además, se modificó su aspecto y navegación, confiriendo una dificultad añadida de búsqueda forzada de lo eliminado, que supuso un tiempo largo de indagación posterior al trabajo ya realizado.

Otra dificultad ha sido la realización de las entrevistas. Por inexperiencia de la investigadora en la tarea, por inhibición de las familias y por el *respeto* que les producía a los niños ser entrevistados, las respuestas son en ocasiones demasiado breves, con lo que no se precisa bien el significado o la intencionalidad del informante.

4.6.3 Fase de reflexión

Para finalizar se llevó a cabo la elaboración del informe etnográfico con los datos y la interrelación de las diferentes fuentes. Ya se ha mencionado que para la categorización se utilizó el programa informático NVivo 8, que permite agrupar y organizar la información de forma jerárquica. Permite relacionar documentos memo editables y codificables, archivos externos, páginas web; admite cruzar nudos, valores de atributo, esquemas textuales y exportar tablas, así como enlazar datos con herramientas gráficas.

Tras la lectura minuciosa de las transcripciones, se procede a la categorización identificando el tema o significado de cada segmento del texto, mediatizadas por los intereses y objetivos de la investigación. La codificación se puede definir como

un proceso de elaboración conceptual mediante un mecanismo representacional de los comportamientos específicos percibidos. Ello supone una transformación del registro narrativo propio de las primeras fases de la observación a un sistema de símbolos altamente estructurado y acorde con el problema de investigación

previamente definido (Anguera y otros, 1998, p. 556).

Determinamos tres categorías de análisis y quince subcategorías: alumnado (conciencia, responsabilidad, autonomía, inteligencia emocional, pensamiento crítico y afectividad), contexto (conocimiento del entorno, proactividad y acciones en el medio) y proceso de enseñanza-aprendizaje (práctica escolar, motivación, clima escolar, currículum, recursos y personal). Son categorías emergentes, determinadas de forma inductiva al examinar y reflexionar sobre los datos y su contenido.

El presente capítulo nos ha permitido profundizar sobre la metodología llevada a cabo en la investigación, su conceptualización teórica y el proceso seguido en su desempeño.

El estudio de casos interpretativo que se realiza tiene la peculiaridad de ser intrínseco (tiene interés por sí mismo y pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto) y a la vez instrumental porque pretende refrendar la CT como herramienta y método adecuado para el aprendizaje del Desarrollo Sostenible.

La combinación de diversos instrumentos de investigación (análisis de contenido, observación y entrevistas) han matizado la credibilidad y el rigor científico desde distintos ángulos, y sin olvidar el código ético seguido durante todo el proceso.

En el capítulo siguiente abordamos el análisis de contenido de una selección de experiencias didácticas

210 *Valores en la escuela y sostenibilidad. La Carta de
la Tierra: un estudio de caso en educación primaria*

sobre la CT y la propuesta establecida para llevar a cabo en el aula.

CAPÍTULO V: RESULTADOS. **ANÁLISIS DE PROPUESTAS** **SOBRE LA CARTA DE LA** **TIERRA**

Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida. Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el

desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más. (Corcorán, Vilela y Roerink, 2006, p.24)

Abordamos en este capítulo el análisis de la selección de actividades didácticas sobre la Carta de la Tierra. Realizamos un estudio de sus características, haciendo una catalogación y valoración de las mismas según los objetivos propuestos en la investigación: crear un banco de datos sobre actividades con potencial educativo sobre la Carta de la Tierra que sirvieran para inspirar la creación de unas unidades didácticas sobre ella, a través de su conocimiento aportado. En la segunda parte del capítulo se presenta la sostenibilización curricular realizada siguiendo las directrices de la Carta de la Tierra. La metodología, que sigue las pautas de una ética del cuidado, pretende la emoción, sensibilidad y concienciación para promover ciudadanos comprometidos con un Planeta interconectado de recursos finitos y una sociedad más justa y solidaria.

5.1 Análisis de una selección de propuestas didácticas sobre la Carta de la Tierra

El objetivo del análisis exploratorio realizado es encontrar actividades educativas estimulantes para provocar una educación activa sobre el Desarrollo

Sostenible (DS) y los valores implícitos en la Carta de la Tierra (CT), realizando a su vez una valoración crítica del material estudiado. Por tanto, la indagación tiene la intención de buscar experiencias atractivas para el entorno escolar, generar conocimiento en la investigadora y la comunidad científica, y propiciar la inclusión de actividades en los cauces programáticos habituales. Se trata de un análisis cualitativo, que atiende más al contenido del discurso que a la cuantificación de los datos. En el Anexo tres, se encuentran los datos referidos a la catalogación de recursos.

Para hacer la valoración necesaria, nos referimos a las categorías establecidas para el instrumento de análisis de contenido descritas en el capítulo anterior. Revisamos ciento cinco recursos pertenecientes a dos páginas web: la oficial de la Carta de la Tierra y la perteneciente a la Fundación Valores. Las categorías establecidas fueron: identificación y procedencia, descripción (formato, fecha, lugar), nivel, amplitud del recurso, evaluación final del contenido y valores que transmiten los recursos.

5.1.1 Procedencia de los recursos

Coincidimos con Krippendorff (1990) en que “en todo análisis de contenido debe hacerse explícito el contexto con respecto al cual se analizan los datos” (p. 36).

En nuestro estudio, podemos precisar que hay dos localizaciones claramente diferenciadas: uno con

recursos internacionales procedentes de los cinco continentes, y otro con recursos españoles.

Los recursos internacionales corresponden a la página web oficial de la Carta de la Tierra. De los cincuenta y dos recursos catalogados, veintinueve corresponden a América, doce a Europa (y de ellos, cinco a España), cinco a Oceanía, tres a Asia y tres a África.

De los veintinueve recursos americanos, nueve han sido editados o producidos en Costa Rica, ya que es donde se ubica la Secretaría Internacional de la Carta de la Tierra (en el Centro Carta de la Tierra para el Desarrollo Sostenible, dentro del campus de la Universidad para la Paz, creado por Naciones Unidas). Parte de estos recursos son informativos...Contienen aportes sobre aspectos como la estructura organizativa, los miembros de la Comisión y del Consejo de la CT, finanzas, estrategias y planteamientos de las políticas del Consejo, comunicaciones que no sirven para cumplir nuestros objetivos de búsqueda de actividades para el contexto educativo. Los otros recursos son válidos y utilizables en entornos escolares, pero tratan mayoritariamente la temática medioambiental, sostenibilidad y su relación con la economía. Parece que la rica biodiversidad de Costa Rica la hace esgrimirse en el condicionante de sus intereses: la protección, preservación y exaltación de su naturaleza. (El 25% de su territorio está protegido y aunque su territorio representa el 0.04% de la superficie terrestre del globo, alberga el 4% de la especies que existen en el mundo). El obstáculo que presentan es su localismo; hacen mención a sus propios rasgos culturales, alimentos, geografía, palabras y expresiones... aunque

constituyen un buen banco de actividades inspiradoras para adaptar. Podemos mencionar como ejemplo el recurso *Aprendamos un estilo de vida Sostenible con la Carta de la Tierra* o *Educando para un estilo de vida sostenible con la Carta de la Tierra (Guía para docentes)*.

Estos dos recursos son una comprensión del Desarrollo Sostenible desde la práctica, con múltiples actividades que pretenden el desarrollo de actitudes respetuosas y comprometidas con el medio.



Imagen 1. Aprendamos un estilo de vida sostenible con la Carta de la Tierra

Imagen 2. Educando para un estilo de vida sostenible con la Carta de la Tierra

En cuanto a los otros recursos americanos, siete corresponden a América del Norte y Canadá, y son los que precisan, en general, más medios económicos para su realización: se trata de eventos de varios días, becas, seminarios, etcétera. Entre ellos destacamos dos: *Los*

scouts de la Tierra por su originalidad y, aunque pertenece a educación no formal, puede adaptarse a un centro escolar. Se trata de poner los valores en acción: resolviendo problemas, cooperando con la comunidad en acciones de limpieza, proponiendo actividades para recaudar fondos para niños desfavorecidos u hospitalizados... actividades creativas organizadas por grupos de entre cinco y quince miembros con el interés de mejorar su comunidad siguiendo los dictados de la CT; y el segundo recurso que señalamos es el constituido por el material multimedia *La pequeña Carta de la Tierra* por ser un buen recurso, utilizable en infantil y los primeros cursos de educación primaria; material de animación con función motivadora que incita al compromiso de acción. Es una simplificación de los dieciséis principios de la Carta de la Tierra, en ocho principios para niños, siguiendo un aprendizaje basado en las inteligencias múltiples. Implica la participación de la audiencia mediante el juramento de aceptación de cada principio, y ofrece una variedad de actividades realizables con posterioridad. Está diseñado para niños de cuatro a ocho años, pero se puede utilizar también para edades superiores. Resulta ameno y didáctico.



Imagen 3. Los scouts de la Tierra

Imagen 4. La Pequeña Carta de la Tierra, de JC Little

Los otros recursos se localizan en México (seis entradas), Brasil (cuatro), República Dominicana (uno), Venezuela (uno) y Argentina (uno). Análogamente a los mencionados de Costa Rica, se ocupan prioritariamente de la preservación de la naturaleza, y los recursos naturales. Algunos son propagandísticos de cursos, programas y premios (Venezuela, Argentina, Costa Rica...). Como rasgo diferencial, los recursos de México tienen un carácter holístico, mezclan actividades de las diversas artes (danza, poesía, música, plástica, teatro, literatura...), diseñando sesiones con variedad de actividades integradas. Buenos ejemplos de ello son los materiales denominados: *Comunidades de esperanza*, del estado de Michoacán o los desarrollados en la Universidad de

Guanajuato. Aunque ambos pertenecen a la educación no formal pueden trasladarse al entorno escolar sin dificultad.



Imagen 5. Comunidades de Esperanza, México
Imagen 6. Universidad de Guanajuato, México

En cuanto a los restantes recursos internacionales, cinco se corresponden con Oceanía (cuatro de Australia y uno de Nueva Zelanda). Son recursos originales como *La Expedición Brink* que tuvo gran seguimiento mundial por parte de escuelas de primaria y secundaria, que interactuaban con los expedicionarios que utilizaban exclusivamente fuentes naturales de energía para realizar su viaje difundiendo los principios de la Carta de la Tierra y un modo de vida sostenible. El recurso de *Wondai (Queensland)* pertenece a una escuela rural que involucra a los alumnos con su comunidad y con la investigación y

detalla acciones referidas al ahorro energético y a la sostenibilidad con prácticas reales. En estas actividades la prevención, el buen uso y la responsabilidad social son las claves de pensamiento y acción del cuidado de los recursos. Aunque la Naturaleza aquí también es extraordinaria (como adjuimos para Costa Rica), la razón de sus actividades va más encaminada a conseguir la plena conciencia de la responsabilidad personal y social en la conservación y mejora de recursos.



Imagen 7. La expedición Brink, Australia
Imagen 8. La escuela Wondai, Australia

Los recursos asiáticos y africanos son breves, con evidentes connotaciones locales, y poco explícitos, pero destacamos el correspondiente al *Instituto Nacional de Educación de Seychelles de Educación Superior* por su programa para educadores y futuros

educadores. Su finalidad principal es el fomento del pensamiento crítico, y entender la sostenibilidad desde un prisma holístico de vida. Las actividades son multifacéticas para que estimulen la sensibilidad y la percepción de interrelación entre la justicia social y la ecología, al ser países con una explotación de recursos descontrolada, que necesitan poner en alza la revalorización de los derechos humanos tanto como el respeto y cuidado del entorno, y encuentran una vía posible en aunar ambos conceptos.



Imagen 9. Instituto Nacional de Educación de Seychelles

Los recursos europeos (doce) unen los derechos humanos con la Ecología. Destacable es el correspondiente al Ministerio de Educación de Rumanía que incluyó la Educación para el Desarrollo Sustentable en su plan de estudios, y la Carta de la Tierra como material de uso en la educación preuniversitaria. Su apreciación del bien común como

ideal de actuación y la constatación del sentido de interdependencia son factores que nos hablan de sus valores pretendidos.



Imagen 10. Educación para el desarrollo sustentable, Rumanía

Los recursos españoles extraídos del memorándum de la Fundación Valores, cincuenta y tres en total, corresponden a todo el panorama nacional, siendo los más numerosos los de las provincias de Alicante, Cáceres, Barcelona o Madrid. No encontramos diferencias destacables por su localización. Son multifacéticos y tratan tanto de cuestiones meramente ambientales, como sociales, de derechos humanos, sensibilidad o justicia.

5.1.2 Formato

Esta categoría se estableció para evidenciar la variedad de recursos utilizables.

La constatación del formato nos permite poder elegir entre presentaciones (ya sean PPS o PPT), canciones o

vídeos (WMV), páginas web o documentos referidos a la Carta de la Tierra (PDF).

El formato predominante es el PDF, un 79% de los recursos catalogados y que se ocupan de todos los contenidos educativos establecidos para la valoración: diversidad humana, biodiversidad, ética del cuidado, interconexión, desarrollo sostenible, energía y reciclaje, precaución y protección, corresponsabilidad, derechos humanos, igualdad y equidad de género, paz y democracia. El más tratado es el desarrollo sostenible, y el que menos democracia. Los conceptos más valorados son los referidos al macroconcepto Tierra (39,9%): Desarrollo Sostenible, reciclaje, precaución y protección de la naturaleza y corresponsabilidad, juntamente con los referidos al concepto Vida (31,9%): diversidad Humana, biodiversidad, ética de cuidado e interacción. Los conceptos menos tratados se relacionan con el macroconcepto Justicia (28 %) y que aglutina derechos humanos, igualdad, paz y democracia.

Hay un solo recurso PPS, que trata del Desarrollo Sostenible con dibujos y texto elaborado por niños de primaria.



Imagen 11. Presentación el Desarrollo Sostenible

En cuanto a presentaciones PPT, encontramos tres en valenciano. El recurso de menor tamaño consta de siete diapositivas con fotografías y un breve texto que aluden a los cuatro grandes principios de la Carta de la Tierra: respeto y atención a la comunidad de vida, integridad ecológica, justicia social y económica y, por último, democracia, no violencia y paz.



Imagen 12. Presentación en les meues mans

Imagen 13. Presentación el Mon de Mariola

El recurso *El Món de Mariola* es otra presentación de quince diapositivas sobre el Desarrollo Sostenible que argumenta como necesarios los valores de respeto, cuidado, compasión, libertad, responsabilidad, justicia, paciencia y tolerancia.



Imagen 14. Presentación Rodant la Carta

Por último, el recurso más amplio de ellos: *Rodant la Carta*, que cuenta con veintisiete diapositivas y que consiste en un juego de preguntas - respuestas y acciones que se pueden realizar acerca de la protección medioambiental, el respeto a la diversidad humana y la paz.

En cuanto a WMV, encontramos cuatro recursos: Una canción del reciclaje (en valenciano) y tres pequeños vídeos. De ellos, dos son spots muy breves: uno contra los juguetes bélicos y el otro sobre la forma de acabar con la pobreza.

El recurso más sugestivo es el *taller de Animación para niños (FIME 2008, México)* ya que está realizado por niños con dibujos y modelado de plastilina, referido al cambio climático y el cuidado de la Tierra.



Imagen 15. Taller de animación para niños FIME 2008

En cuanto a las dos páginas web: *Educamos Juntos* (realizada por alumnos y profesores de la Universidad de Granada), y la correspondiente a *derechos Humanos de Mallorca*, contienen múltiples recursos educativos sobre el Desarrollo Sostenible, en especial la primera (juegos, canciones, poemas, adivinanzas, selección de libros, bibliografía, información sobre reciclaje...).



Imagen 16. Web educamos juntos, Universidad de Granada

5.1.3 Nivel

Se han hallado materiales y recursos para nivel escolar, de adultos, superior y actividades inter nivelares.

La consignación del nivel al que está dirigido el recurso nos aporta una primera selección práctica para el estudio de actividades para primaria; sin embargo, la catalogación de dinámicas es más amplia, pues gran número de ellas son adaptables o inducen la posibilidad de realizarlas para este grado.

Consignamos los recursos para educación formal en infantil, primaria, secundaria y educación superior; educación no formal (mayormente de adultos) y otros recursos internivelares o multinivel.

Si acotamos la búsqueda respecto a educación primaria conjuntamente con los recursos multinivel, encontramos los siguientes datos:

En los recursos internacionales catalogados (de la página oficial de la CT) encontramos solamente veintitrés recursos: Dos recursos multinivel en Publicaciones, diez en educación no formal (seis en primaria y cuatro internivelares) y once en educación formal, de los cuales nueve corresponden a primaria y dos son multinivel. En cuanto a los recursos de la Fundación Valores, encontramos cuarenta y tres recursos entre primaria y multinivel: trece de Educación Primaria netamente, y siete de Primaria e Infantil; en la Red Educadores de veintitrés recursos encontramos dieciocho que se corresponden con catorce de primaria (de ellos cinco de Infantil y Primaria, y uno de primaria y secundaria), y cuatro recursos multinivel. En la red Internivelares, encontramos dos de tipo multinivel. Por último, en otros documentos, de catorce recursos hay diez que son multinivel.

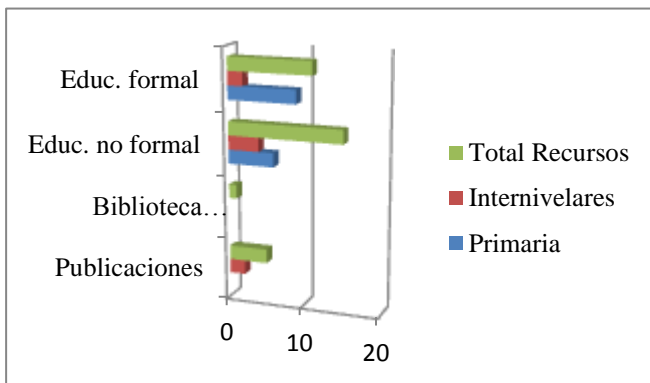


Figura 5. Tipología de recursos internacionales catalogados según niveles y tipos de enseñanza

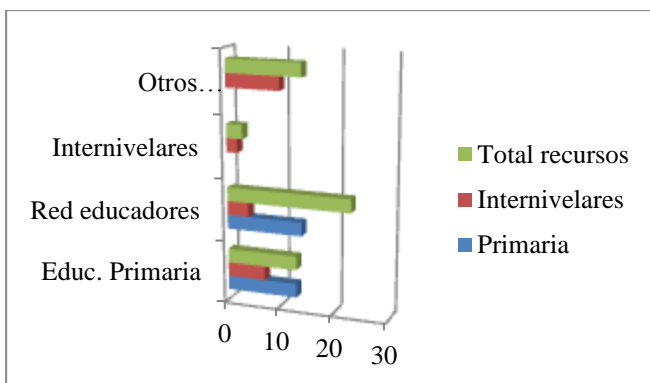


Figura 6. Tipología de recursos de la Fundación Valores según niveles y tipos de enseñanza

Así pues, dispondríamos sólo de 66 recursos en total de educación primaria y multinivel (de los 105 recursos totales estudiados) pero, como hemos podido comprobar, hay una gran variedad de tareas o dinámicas que aunque no consignadas en este grado son adaptables o extrapolables. Un esfuerzo en rebajar las dificultades motrices, un lenguaje menos retórico, utilizar medios audiovisuales y un tiempo más breve de ejecución es suficiente en ocasiones para ajustarlo a niveles inferiores, sin obviar, por supuesto, las características de desarrollo del nivel. Recursos como el de la Universidad de Guanajuato (México) diseñado para jóvenes de 16 a 25 años y que describe un programa o taller de ocho horas de duración sobre la CT, se puede adaptar fácilmente siguiendo las indicaciones anteriores, por poner un ejemplo. Otro recurso como el de la Universidad de Granada, (de su Facultad de Ciencias de la Educación) y que ha sido catalogado para educación superior, pues menciona actividades llevadas a cabo con estudiantes (futuros maestros) de 18 a 21 años, constituye en un buen banco de datos para primaria, pues nos descubre una página web elaborada por ellos *Enseñando juntos* con variados materiales educativos.

230 *Valores en la escuela y sostenibilidad. La Carta de la Tierra: un estudio de caso en educación primaria*



Imagen 17. La CT en la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad de Granada

En general, podemos precisar que los recursos procedentes de la página oficial de la CT ofrecen menos información sobre las actividades que mencionan, tienen menor número de dinámicas para primaria, y menos concreción en sus planteamientos. Los recursos examinados de la Fundación Valores para primaria están más desarrollados, ofrecen información de actividades ya puestas en práctica (incluso con su valoración), son más diversos, reflejan el material necesario y, en ocasiones, el proceso, y descubren propuestas realizables, tanto en el entorno escolar como en el familiar o en la comunidad circundante. Incluso cuando no presenta actividades del nivel, promueve la reflexión para gestionar su transformación. Algunos recursos incluyen también bibliografía, con lo que se puede ampliar la información. En cuanto a su pertinencia, las actividades parecen apropiadas a este grado concreto,

ya que son recursos en su mayoría llevadas a la práctica en aulas escolares o contextos educativos.

5.1.4 Amplitud del recurso

En un primer momento, obedece a la consideración del número de páginas que ocupa el recurso. Así encontramos en los internacionales de la página oficial de la CT documentos que oscilan entre dos y 174 páginas. En la Fundación Valores, en los documentos estudiados, la paginación varía entre dos y 382, encontrando varios dossiers amplios. Por tanto, el mayor banco de datos lo descubrimos en estos últimos recursos.

El porqué de su amplitud hemos de encontrarlo referido a su contenido y, así, podemos distinguir varios conceptos:

TIPO DE RECURSO	PÁGINAS	CONTENIDO EDUCATIVO
Cuentos	4	Interconexión
	24	Interconexión
Dossiers	51	DS/reciclaje
	380	CT y DS
	382	CT y DS
Catálogos	93	DS y CT
	12	DS y CT
Guías	52	DS y CT
	20	Reducción basura
	62	Consumo responsable
	32	Aprovechamiento de recursos
Manual	32	Aprovechamiento de recursos
Proyecto	243	CT y Educación Física
Programas	2	Concierto musical
	8	Concierto musical
	13	Educación afectivo-social

Tabla 5. Contenido y paginado de recursos

En referencia a los recursos de la página oficial de la CT, en general, son recursos breves, con poco contenido y escasos detalles. Los más amplios son los mencionados en el apartado *Publicaciones*. De éstos algunos son meramente informativos y otros contienen actividades para alumnos o son una guía para el docente.

5.1.5 Contenidos educativos

La catalogación de recursos seleccionados ha de nutrir el elenco de propuestas metodológicas de acuerdo con la Ley de Educación vigente y sus fines educativos. La LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo) vigente desde 2006 al 2013 es a la que nos referimos en nuestro estudio. Durante el trabajo de campo y la elaboración de las unidades debíamos ceñirnos a ella. En la actualidad, la Ley educativa vigente LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), de 9 de Diciembre de 2013, es una modificación de la anterior Ley, que aunque introduce cambios, no modifica sustancialmente los principios fundamentales. Algunos párrafos de los principios educativos son ligeramente modificados para subrayar la accesibilidad universal a la educación, la prevención del acoso escolar y la violencia de género. También se añade el reconocimiento del papel que corresponde a padres, madres y tutores como primeros responsables de la educación de sus hijos y la libertad de enseñanza que reconoce el derecho a elegir el tipo de educación y centro para sus hijos.

De entre los fines educativos, los que se adecuan mejor al estudio son:

- La educación en el respeto a los *derechos y libertades fundamentales*, en la *igualdad* de derechos y oportunidades entre *hombres y mujeres* y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- La educación en el ejercicio de la *tolerancia* y de la libertad dentro de los *principios democráticos de convivencia*, así como la *prevención de conflictos y la resolución pacífica* de los mismos.
- La formación para *la paz*, el respeto a los *derechos humanos*, la vida en común, la *cohesión social*, la *cooperación y solidaridad* entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el *respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente*, en particular el valor de los espacios forestales y el *desarrollo sostenible*.
- La preparación para el *ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa* en la vida económica, social y cultural, con *actitud crítica y responsable* y con capacidad de *adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento*.

El Decreto 40/2007, de 3 de mayo establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad

de Castilla y León, y entre los objetivos de la educación primaria señala:

- Conocer y apreciar los *valores* y las *normas* de *convivencia*, ejercicio activo de la *ciudadanía* respetando y defendiendo los *Derechos Humanos* y el pluralismo de una *sociedad democrática*.
- Desarrollo del *sentido crítico*, la *actitud responsable*, *respeto* por los demás y *convivencia*.
- Conocer, comprender y respetar los *valores* de nuestra civilización, las *diferencias culturales* y *personales*, la *igualdad de derechos* y *oportunidades de hombres* y *mujeres* y la *no discriminación* por discapacidad.
- Conocer y valorar su *entorno social*, *natural* y *cultural*, situándolo siempre en su *contexto nacional*, *europeo* y *universal* así como las posibilidades de acción y *cuidado* del mismo.
- Fomento del *espíritu crítico* en el aprendizaje y utilización de las *tecnologías de la información* y *comunicación*.
- Conocer el *patrimonio cultural* de España, participar en su *conservación* y *mejora* y *respetar su diversidad lingüística* y *cultural*.
- *Conocer* y *valorar los animales* y *plantas* y adoptar modos de

comportamiento que favorezcan su *CUIDADO*.

- Conocer y apreciar el *patrimonio natural, histórico, artístico y cultural* de la Comunidad de Castilla y León, desarrollar una actitud de interés y *respeto*, y contribuir a su *conservación y mejora*.

Todos estos fines y objetivos han sido referencia para seleccionar las actividades a incluir en la programación educativa, y se han buscado en los recursos catalogados. El vocablo *CUIDADO*, inserto en dos ocasiones en el mencionado Decreto, avala nuestro sentir y pensar respecto al modelo educativo viable sobre el Desarrollo Sostenible.

Podríamos incluir todos estos fines y objetivos en los cuatro grandes principios, que tiene la Carta de la Tierra, observando que todos estarían tratados, de una u otra forma:

- I- Respeto y cuidado de la Comunidad de Vida.
- II- Integridad ecológica.
- III- Justicia social y económica.
- IV- Democracia, no violencia y Paz.

Ya especificamos al hablar de los principios de la CT que el primero es el más importante y del que emanan los restantes como consecuencia. Los contenidos educativos podrían sintetizarse asimismo en tres apartados principales y doce ítems: *VIDA* (Diversidad humana, Biodiversidad, Ética del Cuidado e

Interconexión), *TIERRA* (Desarrollo sostenible, Energías renovables/Reciclado, Precaución y protección de la Comunidad de Vida y Corresponsabilidad intra e inter generacional) y *JUSTICIA* (Derechos Humanos, Igualdad y equidad de género, Paz y Sociedades Democráticas).

Con respecto a la valoración de qué contenidos han sido los más abordados en los recursos estudiados, precisamos que en los recursos procedentes de la página oficial de la CT los más numerosos son los referentes a la Diversidad Humana, el Desarrollo Sostenible, los Derechos Humanos, la Igualdad y Equidad de Género y la Democracia. (Ver anexo cinco).



Figura 7. Porcentaje de los recursos internacionales catalogados por temática

En los recursos estudiados de la Fundación Valores los más numerosos son los referidos a biodiversidad, ética

del cuidado, interconexión, energías renovables y reciclado, precaución y protección de la comunidad de vida, corresponsabilidad y paz. Por tanto, estos últimos ofrecen un espectro más amplio de contenidos tratados.



Figura 8. Porcentaje de los recursos de la Fundación Valores catalogados por temática

En ambos recursos la materia que implica más preocupación es el Desarrollo Sostenible. Los internacionales ligan su inquietud con el concepto humano (tanto de diversidad como relacionado con el concepto justicia) y los otros recursos de la Fundación Valores lo unen principalmente con la *Ética de Cuidado*, tanto a la *Vida* como a la *Tierra*.

En cuanto a la temática, observamos que los Recursos Internacionales se preocupan más por lo concerniente a la *Justicia*. Lo que parece evidente es que la *Justicia* emerge como rasgo distintivo entre ambas valoraciones y hemos de atribuirle significado por el

contexto en que se produce: las regiones de Centroamérica, africanas, e incluso norteamericanas mantienen problemas de identidad, derechos sociales y recursos naturales sobreexplotados que produce que tengan un enorme interés hacia esta temática. La *Diversidad Humana* conecta también con su problemática particular de mezcolanza de culturas y razas, y hace el ítem más destacado. Pero el de mayor puntuación de todos, es el referido al *Desarrollo Sostenible* (DS) con mucha diferencia. La constatación de su exultante naturaleza y biodiversidad, la certeza de los recursos esquilados, la observación de los daños en el medioambiente ocasionados por la Humanidad y la forma según se van acelerando los cambios climáticos constituyen las inquietudes principales por las que abogan por un DS inmediato.

La temática abordada por los recursos de la Fundación Valores se agrupa mayoritariamente en los ítems referidos a la *Vida* y la *Tierra*. Prescindiendo de la *Diversidad Humana* y *DS*, los demás ítems obtienen el mayor puntaje: Biodiversidad, Ética del Cuidado, Interconexión, Energías Renovables y Reciclado, Precaución y Protección de la Comunidad de Vida y Corresponsabilidad. Hay una evidente ligazón entre *Vida* y *Tierra* y se observa que esta inquietud está mediatizada por la *Ética de Cuidado* que propugna. El DS es, de todos ellos, el que más puntuación obtiene, luego es su contenido más valorado.

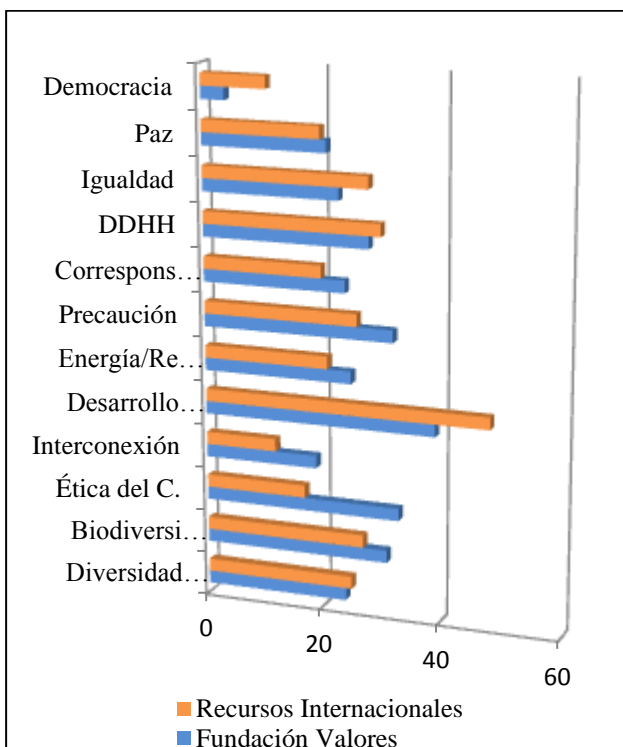


Figura 9. Tipología de recursos catalogados según el contenido educativo

De la lectura y estudio de los recursos, constatamos como una preocupación constante la revalorización del mundo emocional, empatía y responsabilidad, que se convierten en corresponsabilidad hacia la *Tierra* y los demás seres vivos. Es todo un guiño a la afectividad y al universo relacional. La sensibilización respecto al deterioro del planeta por las acciones de la Humanidad y la responsabilidad por enmendar el daño y prevenir actuaciones adversas, transidas por la vinculación

emocional, hacen que la ética esté presente en todas las actividades, en mayor o menor medida. Podemos atribuir todo este enfoque emocional y afectivo a las directrices de la Ecopedagogía que pondera que la emoción es fundamental en la vida, que la vinculación afectiva es necesaria en la convivencia y que sin emoción no hay aprendizaje. Cognición y emoción han de ir de la mano para estimular la inteligencia y facilitar la comprensión. Prácticamente la totalidad de recursos educativos estudiados siguen esta observación.

El concepto menos trabajado en todos los recursos es el de *Democracia*. Hemos de suponer que la razón de este hecho es que partimos de una realidad en la que ya está instaurada y, aunque nuestra Democracia es relativamente joven, podemos asegurar que es una noción fuertemente enraizada en el pensamiento popular y deseado por la mayoría. Entendemos por Democracia aquel sistema político que defiende la soberanía del pueblo, su derecho a elegir y controlar a sus gobernantes. Constituye el entorno que hace viable los cambios a través de una participación ciudadana bien informada, que influye en las decisiones que puede tomar el Estado para procurar el bienestar colectivo. Desde esta óptica para conseguir un Desarrollo Sostenible (DS) es necesario un proceso continuo de reformas políticas y sociales que mejoren progresivamente la calidad de la democracia, y una ciudadanía activa que lo demande. Quizás erróneamente creamos que efectuar nuestro voto garantiza una democracia efectiva. Posiblemente los ciudadanos aún no seamos realmente conscientes del poder como sociedad civil que tenemos, y nos falte

dinamismo para exigir y reajustar los intereses a favor del bien general, así como ignoremos la relación existente entre *Democracia* y *Desarrollo Sostenible*. Además, podemos hablar de democracias de mayor o menor calidad, dependiendo de los países y de las condiciones de libertad de expresión, respeto a los derechos humanos, sistema judicial... Todas estas consideraciones podrían derivar en una mayor preocupación por los otros contenidos relacionados con la justicia: Derechos Humanos, Igualdad y Equidad de Género y Paz, cuya ausencia es más ostensible.

En mi opinión, de todos los recursos analizados, los que ofrecen mejores recursos por su elaboración, puesta en práctica escolar ya verificada, y adaptación, lo constituyen los de la Fundación Valores. Se aplican con mayor facilidad, resultan menos costosos y más exhaustivos, aunque, en ocasiones, son escuetos en explicaciones o, por el contrario, demasiado extensos. Algunos dossiers son completos, con múltiples actividades; pero otros presentan actividades concretas apenas esbozadas.

Por último, sería necesario completar la parte dedicada a la Justicia con más actividades que incrementaran su presencia tales como los derechos humanos o la igualdad y equidad de género, que merecen más espacio en las aulas por las frecuentes vulneraciones que constantemente presenciamos.

5.1.6 Valoración

La valoración de los recursos estudiados se ha realizado atendiendo a los siguientes ítems: adecuación al entorno escolar, posibilidad de realización de actividades, conclusiones, contacto, concreción, financiación, innovación, carácter didáctico, idioma, referencias bibliográficas incluidas, enlaces y valores trabajados, conclusiones aportadas...

Los recursos de la Fundación Valores son más adaptables, más adecuados y fáciles de llevar a la práctica en el aula. Los recursos internacionales requerían, por lo general, más recursos económicos e interacción con otros profesionales de la comunidad, de organizaciones sin ánimo de lucro, e incluso con entidades privadas. En general, están en mayor medida conectadas a resoluciones ambientales, especialmente en la práctica, se dan mejoras palpables en su hábitat y concienciación de la importancia de cuidar y proteger los recursos naturales y la biodiversidad. Asimismo confieren gran importancia al respeto de los derechos humanos y la igualdad y equidad de género con actividades concretas, pues parten en ocasiones de realidades adversas.

Los recursos de la Fundación Valores, como se ha señalado, son más aptos para trabajar en el aula, están mejor secuenciados, implican un número menor de materiales en general y ya se han utilizado en ámbitos educativos teniendo en cuenta nuestro entorno y circunstancias, desde nuestros valores de referencia y preocupaciones. Todos los recursos se seleccionaron

en idioma español, pero encontramos varios en valenciano y catalán, fácilmente comprensibles.

En cuanto a las conclusiones aportadas, los internacionales son breves, y los de la Fundación Valores -aun no incluyendo la totalidad de los recursos- ofrecen más indicaciones. Hay algunos que insertan ejercicios para los alumnos y el profesor. Se convierten en una valoración del mismo recurso.

Los recursos internacionales suelen tener contacto: dirección de correo electrónico y/o página web, pero algunos de estos recursos son promocionales. Los de la Fundación Valores, vienen bien identificados, aunque no ofrecen en primera instancia esa posibilidad de relación.

El nivel de concreción de los recursos internacionales es pequeño, detallan poco las actividades y acciones, en ocasiones sólo las enumera. La comprensión se dificulta cuando no se explica adecuadamente, máxime cuando los marcos geográficos son a veces tan diferentes.

Ya mencionamos que los recursos internacionales, especialmente de Norteamérica, son los que más medios económicos precisan y, en ocasiones, se financian a través de entidades privadas o mediante actos promocionales, incluso en el entorno académico. En España, por el momento, en el sector de educación primaria y secundaria, proceden exclusivamente de la Administración educativa...

Por lo que se refiere a la innovación didáctica, los así calificados los encontramos en mayor número entre los

internacionales. Posiblemente la distancia cultural que nos separa, hace que los conceptuemos como tal por las diferencias sustanciales con otros recursos, aunque no todos los proyectos de innovación sean extrapolables.

Verificamos que hay informaciones incompletas. En los recursos internacionales dos páginas web referenciadas no están disponibles actualmente: La del Ministerio de la República de Tatarstán (Rusia), ni la de la Universidad de Wisconsin. En la Fundación Valores hay una página web no disponible referida a los derechos humanos de Mallorca y dos amplios dossiers educativos *Formación y cambio en la Escuela de Hoy* de los años 2007 y 2008 de Elche (Alicante) editados por la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana y de los que sólo encontramos referencias bibliográficas para consultar en los CFIES (Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa) valencianos.

En pocas ocasiones presentan bibliografía, pero si lo hacen es bastante completa. Los recursos de la Fundación Valores son prácticamente los únicos que la contienen.

Los recursos de la Fundación Valores atienden en mayor medida el plano emocional. Existe una preocupación expresa por este campo que no se observa en los internacionales de forma tan acentuada.

En conjunto, podemos precisar que los recursos de la Fundación Valores conectan mejor con nuestros intereses, están bien adaptados al trabajo escolar por su

mayor carácter didáctico. Hay varios recursos amplios con una información muy precisa. En general, se involucran menos con la comunidad, aunque su pretensión manifiesta es hacerlo en mayor grado. Aunque se da importancia al mundo relacional y afectivo, falta en las actividades ponerlo en conexión con el concepto de justicia, derechos humanos, igualdad e identidad de género e incluso con los conceptos de paz o democracia.

Los recursos internacionales, más breves, no ofrecen información detallada; sorprende su complejidad organizativa. Requieren la acción conjunta con la comunidad (adultos u organismos diversos que se involucren en sus proyectos). Las acciones concretas se realizan en interacción con el medio, para mejora y cuidado del medio ambiente. Sin embargo, los aspectos relacionados con las personas, y su inserción social y cultural están muy valorados.

5.2 Propuesta de Unidades Didácticas con la Carta de la Tierra

A continuación se exponen las líneas generales de la programación didáctica a la que nos hemos referido en anteriores apartados (la programación completa se encuentra en el anexo seis).

5.2.1 Justificación

La educación es un proceso dinámico de humanización que pretende el perfeccionamiento del ser humano en

su doble vertiente individual (desarrollo de las potencialidades internas del sujeto), y social (en interacción con el medio). Por tanto, es un proceso continuo de desarrollo integral de la persona que se da a lo largo de toda la vida (estamos en constante aprendizaje) y que le capacita para integrarse como miembro activo en la sociedad. Su potencial es enorme, ya que no sólo es un instrumento de ilustración personal, sino que también es una herramienta de renovación cultural, esencial para que las personas puedan usar sus valores al servicio de opciones fundamentadas sostenibles y éticas.

La educación es el primer agente de transformación hacia el Desarrollo Sostenible (DS), y es un instrumento excepcional para provocar cambios en valores, comportamientos y estilos de vida para conseguir un desarrollo apropiado, para difundir el conocimiento, técnicas y habilidades necesarias para crear perfiles de producción y consumo sostenibles, mejorando la gestión de los recursos, así como garantizar una población informada. En estos tiempos convulsos, de crisis y de incertidumbre más que nunca necesitamos “gente sólida para tiempos líquidos” como argumenta Rodríguez Olaizola (2011), usando así el término de modernidad líquida que acuñara Zygmunt Bauman (1999). Pero no sólo necesitamos gente informada; necesitamos gente sensible, solidaria, dialogante, cooperativa, respetuosa, participativa... Hay que educar para pensar globalmente (saber pensar, saber emprender...), educar los sentimientos (sentir, cuidar, vivir con sentido), educar para la identidad planetaria (afianzando nuestro vínculo con la Tierra, para quererla y no explotarla), educar siendo

conscientes de la interdependencia humana, educar en la comprensión y la solidaridad, para la austeridad y vivir juntos compartiendo los bienes y recursos, para la sustentabilidad en la vida diaria. Educar para el cambio en los hábitos de consumo, para lograr la paz interior, la justicia social...

Una novedosa Ecopedagogía se abre hueco en el panorama educativo, y desde su dimensión planetaria y su óptica holística impulsa a relacionar conocimiento y emoción en un intento de devolver al ser humano su sensibilidad perdida. Desde lo cotidiano, desde la alegría de vivir, desde la expresión de sentimientos, desde la admiración por la Tierra y sus seres, desde la revalorización de la conciencia como punto clave para nuestras relaciones con la Naturaleza, con los semejantes, con la Ciencia... Este movimiento de la Ecología fundamentada en lo ético requiere cambios profundos para reencontrar el equilibrio de nuestro ecosistema planetario. No se trata tanto de conseguir un DS como de marcar un proceso, un camino, una actitud de vida y comportamiento sensibles, un caminar con sentido hacia la sostenibilidad. Y en este camino hacia la sostenibilidad, la Carta de la Tierra es una herramienta excepcional, de apoyo y gestión. Sus cuatro principios generales: *Respeto y Cuidado de la Comunidad de Vida, Integridad Ecológica, Justicia Social y Económica, así como Democracia, no Violencia y Paz* se convierten en vectores singulares que orientan para la construcción de una sociedad global justa, sostenible y pacífica en el siglo XXI. El sentido de interdependencia y la responsabilidad compartida inspiran el sentimiento de alianza global en este momento crítico de la historia.

Los nuevos tiempos requieren nuevas formas, el desarrollo del pensamiento crítico y una educación en valores acorde con el momento, y la Carta de la Tierra brinda estas posibilidades sin duda. Se trata más de atender al “cómo” se enseña más que al “qué”, con estrategias heterogéneas de aprendizaje, con técnicas de diversas disciplinas que sobre todo activen la capacidad de aprender, la emoción, el interés, la curiosidad... Técnicas de relajación, de visualización, de proyección de imágenes, de estimulación de las capacidades creativas, de música, de debates, de juegos cooperativos, de actividades grupales, de canciones y de resolución de conflictos... Convencidos del potencial educativo de la Carta de la Tierra (CT) y la Ecopedagogía como Pedagogía adecuada para ella, abordamos la programación de estos cuatro temas propuestos desde su perspectiva, con una modificación sustancial en el terreno metodológico que impregna toda la actividad. Los temas que van a tratarse son: animales y principio de *interconexión*; sol, aire y agua y principios *paz y tierra*; las plantas y principio *vida*, y, por último, pueblos y ciudades y principio *futuro*.

5.2.2 Objetivos curriculares de la comunidad de Castilla y León para Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

La formación integral de los niños es el objetivo primordial del Decreto en el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Formación que lleva aparejada los valores morales y los principios éticos de libertad, igualdad y respeto de todos los seres humanos, criterios comunes a todas las asignaturas.

Los objetivos del primer ciclo según el citado Decreto (40/2007, de 3 de mayo) que se corresponden con nuestros temas abordados, son el número dos, cuatro, seis, nueve y trece:

Desarrollar habilidades sociales que favorezcan la participación en actividades grupales con comportamientos responsables, solidarios y democráticos; promover la defensa y recuperación del equilibrio ecológico, en especial, el de Castilla y León; conocer los elementos de su entorno socio-natural y cultural y patrimonio, y valorar las aportaciones de la ciencia y la investigación y el uso y manejo de las tecnologías de la información y comunicación para mejorar la calidad de vida y bienestar de todos los seres vivos.

En cuanto a la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas, podemos constatar que dado su carácter global contribuye en mayor o menor grado al desarrollo de la mayoría de las competencias básicas: competencia social y ciudadana, especialmente en el ámbito personal de las relaciones más próximas, pero también en el ámbito intercultural (mediante el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes base para una ciudadanía mundial participativa, solidaria y democrática); competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, con el mundo que le rodea; tratamiento de la información y competencia digital, con el uso del ordenador, búsquedas guiadas en Internet, uso de nuevas tecnologías...Se desarrollan también la competencia en comunicación lingüística: debates, informaciones, síntesis, vocabulario...la competencia para aprender a aprender: organizar

trabajos, memorizar, buscar e investigar, realizar esquemas, resúmenes...la competencia artística y cultural: conocimiento de la diversidad, valoración de patrimonio natural, artístico y cultural, conocimiento de diversas manifestaciones culturales, tradiciones... la autonomía e iniciativa personal: toma de decisiones, planificación, organización, producciones artísticas, literarias... y la competencia matemática: cálculos, lectura de tablas gráficas, comparaciones de elementos...

En cuanto a los objetivos generales, la finalidad primordial de estos cuatro temas es el respeto y cuidado de la Tierra en toda su magnitud. Estos dos conceptos llevan implícito el de sostenibilidad: desde el respeto y racionalidad usamos los recursos naturales, pensando también en las generaciones futuras; y desde el cuidado observaremos un comportamiento benevolente y no agresivo con la Naturaleza que permita restituir o regenerar lo devastado y velar por la Tierra.

En relación con el PEC (Proyecto Educativo de Centro), se relaciona específicamente con el objetivo de etapa número cinco del área de Conocimiento del Medio de primer ciclo siguiente: analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, evaluar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural, entendiendo el medio como un sistema en el que interaccionan diferentes elementos (naturales, sociales, culturales...).

Asimismo, se relaciona con los objetivos marcados para el primer ciclo que inciden en la valoración y respeto del entorno, de su cuidado; del respeto a los animales y plantas, así como reconocer las actuaciones realizadas por los humanos como medio para conseguir una mejora de la calidad de vida.

Los objetivos específicos que se plantean son: respetar la vida de todos los seres y la dignidad de la personas, promover un consumo responsable y un desarrollo que permita el equilibrio del Planeta, desarrollar el pensamiento crítico, resolver conflictos de forma pacífica, trabajar en cooperación con otros, tomar decisiones coherentes, distinguir calidad, cantidad y valor, planificar acciones y prever consecuencias, pasar de la conciencia al conocimiento y a la acción, buscar información de forma adecuada, comprender la interrelación e interdependencia de la Gran Comunidad de Vida, desarrollar la competencia emocional, concienciación de la problemática ambiental, social y económica y sus interrelaciones, comprensión de la necesidad de convertirse en agentes de cambio ante la problemática mundial, identificar actitudes y valores, y promover la responsabilidad reflexiva.

5.2.3 Destinatarios

Los destinatarios son veintiún alumnos de primero de Primaria, de un colegio público en la provincia de Segovia: once chicos y diez chicas. No hay alumnos con necesidades educativas especiales, pero si alguna dificultad de aprendizaje. De los cuatro alumnos emigrantes, dos reciben apoyo de Educación Compensatoria (EC) por problemas relacionados con

el idioma. Otros tres reciben atención por parte de la profesora de Audición y Lenguaje, y uno más de Pedagogía Terapéutica. Éste último está realizándose pruebas por posible déficit de atención sin impulsividad y está recibiendo también apoyo por parte de otros profesores del ciclo para las asignaturas de Lengua y Matemáticas, junto a un alumno de los que reciben EC que presenta un ritmo lento de comprensión y trabajo. En el grupo, hay también una niña adoptada, de origen hindú que está plenamente integrada, y no presenta ninguna dificultad ni por idioma ni de ninguna otra índole.

5.2.4 Contenidos y temporalización

Los contenidos de los cuatro temas se concretan en las características de los animales y sus clasificaciones (domésticos y salvajes, vivíparos y ovíparos, carnívoros...), su forma de desplazamiento, sus crías, la valoración y respeto a los animales, las estaciones del año, beneficios que dan el aire, agua y sol, el ciclo del agua, los fenómenos atmosféricos, las plantas y sus partes, diferenciar árboles, arbustos y hierbas, sus diversas clasificaciones (perennes, caducos, bosques...), frutos secos y carnosos, frutas y hortalizas, beneficios y productos que nos dan las plantas, el Ayuntamiento y los servicios públicos, las características de los pueblos y las ciudades, la calle y el barrio, valorar el cuidado del medio ambiente y el reciclaje; así como los principios de la Carta de la Tierra: Interconexión, Paz, Tierra, Vida y Futuro.

	TEMA	PRINCIPIOS	FECHA
UD 5	Los animales	Interconexión	Del 8 al 24 de Enero
UD 6	Sol, Aire, Agua	Paz y Tierra	Del 27 al 14 de Febrero
UD 7	Las Plantas	Vida	Del 17 de Febrero al 14 de Marzo
UD 8	Pueblos y Ciudades	Futuro	Del 17 de Marzo al 4 de Abril

Tabla 6. Contenidos temporalizados

5.2.5 Metodología

Los principales cambios con respecto a la programación establecida se han dado en el apartado metodológico. Se ha procurado sensibilizar, concienciar y estimular un aprendizaje comprensivo, lúcido y vivencial que nos ayude a precisar nuestra verdadera posición en el mundo. La búsqueda de congruencia entre el sentir, pensar y actuar hace de guía en el proceso e impregna de ética la vida cotidiana que es la meta que se pretende alcanzar, objetivo necesario para un desarrollo sostenible adecuado. Los principios metodológicos seguidos los podemos concretar en: inteligencias múltiples, enseñanza activa,

aprendizaje significativo, atención a la diversidad con principios inclusivos, globalización y aprendizaje cooperativo fundamentalmente.

Una vez revisados innumerables documentos y actividades sobre La Carta de la Tierra, se optó por incluir en las Unidades Didácticas algunos principios de la Pequeña Carta de la Tierra que sirvieran como canalizadores de los aspectos que se querían destacar, teniendo en cuenta que es un material de animación que captaría y conectaría rápidamente con la atención de los niños. Así en cada Unidad Didáctica (UD) hay un principio relacionado con el tema (o dos, como en la UD seis, porque coincide cronológicamente con la celebración del día de la Paz) que sirven de nexo entre los contenidos netamente curriculares y los Principios de la Carta de la Tierra, funcionando como un centro de interés. Los principios trabajados fueron (por orden de implementación) *Interconexión, Paz, Tierra, Vida y Futuro* (ver anexo siete de principios de la Pequeña Carta de la Tierra).

La Pequeña Carta de la Tierra es una versión animada de la Carta de la Tierra realizada por la compañía canadiense de animación *Little Animation, Inc.*, en la que los dieciséis principios de la Carta de la Tierra, se condensan en ocho: vida, interconexión, familia, pasado, tierra, paz, amor y futuro. Cada uno de ellos está ilustrado por un segmento animado con música de cuatro minutos, y cada segmento tiene tres partes: una presentación audiovisual de cada principio, una secuencia musical animada con una breve exposición de él, y un juramento de respeto y cuidado del

principio en cuestión, que es un elemento interactivo con la audiencia. (Little y Jiménez, 2008)

Fue diseñada para niños de cuatro a ocho años, utilizando formas de aprendizaje basadas en la teoría de las inteligencias múltiples. El recurso ofrece la opción idiomática de francés o inglés. Como los alumnos de primero no tienen un desarrollo fluido de inglés aún, se optó por subtitarlo en español, mediante el programa informático *Screen Flow*, para facilitar su comprensión.

Los principios de la Pequeña Carta de la Tierra fueron los inductores de la acción, de donde partían los objetivos específicos, y a los que volvían las diversas actividades propuestas. La acción y la actividad han estado muy presentes para potenciar el aprendizaje vivencial, conscientes de que sin acción no hay aprendizaje.

Tanto los objetivos de aprendizaje como las actividades se explicaron con un lenguaje claro y adecuado a su nivel cognitivo, estableciéndose relaciones con aprendizajes previos o experiencias anteriores. Al inicio de cada sesión se suele recapitular los contenidos con las aportaciones espontáneas o provocadas de los alumnos. Se tiene especial atención con los alumnos menos participativos o más distraídos instando a su intervención y reiterando los conceptos de especial dificultad o en los que presentasen problemas.

En cuanto al proceso de trabajo, se condensó en conocer y comprender activamente pero con un

cambio en la mirada, desde los sentimientos, y la empatía, con una revalorización de la sensibilidad, de la ternura, de la solidaridad. Es un aprendizaje a veces receptivo: documentales, lecturas, charlas...pero también activo: salida al campo, experimentaciones, reciclado...

Se estimuló el pensamiento crítico mediante la reflexión (ya sea guiada o no), la indagación, la puesta en común de opiniones, la expresión de dudas, las preguntas desafiantes, la escucha, la muestra de diversos puntos de vista respecto a un tema... Esto les hizo poner en interacción sus competencias comunicativas y sus habilidades sociales, en busca de una autonomía personal, un aprendizaje cooperativo y una reflexión discursiva capaz de educar la mente crítica. En el proceso se viven las normas de coexistencia elementales. La relación con la familia se cuida en esta metodología con contactos frecuentes para explicar los pasos en el desarrollo, petición de cooperación en diversas actividades y en la ayuda a los niños para determinadas tareas, anotar sus sugerencias y sobre todo sentir que trabajamos juntos y en la misma dirección en beneficio del desarrollo educativo de sus hijos. Desde el primer momento las familias estuvieron informadas sobre el papel de la Carta de la Tierra como motor y guía sobre la que girarán los conceptos y temas del segundo trimestre.

Se utilizaron las respuestas incorrectas como recurso de aprendizaje, buscando clarificar lo más posible lo correcto desde diversos campos, llegando a las conclusiones pertinentes después de una averiguación activa.

Una mención especial merece el proceso de concienciación de la situación del Planeta, abordada sobre todo con material multimedia, aparte del mencionado anteriormente (Pequeña Carta de la Tierra), con numerosos documentales, a veces también animados o humorísticos, con recortes de prensa, con diálogos entre los propios niños, con observaciones directas, juegos interactivos... Se tienen en cuenta también los elementos referidos al entorno, para que el aprendizaje sea significativo y la conexión con la realidad inmediata. Conceptos como los animales en peligro de extinción se ven relacionados con reservas naturales de protección de animales de la zona (Reserva de las Hoces del Río Riaza de colonias de buitres leonados), o las plantas autóctonas por poner otro ejemplo. El aprendizaje vivencial o experiencial también está presente en esta metodología con apuestas como la plantación de semillas, experimentos, salida para plantar árboles, coreografía grupal del día de la Paz, experiencias sensoriales con hierbas aromáticas, medicinales y condimentos... Además podemos destacar el aprender haciendo o el compromiso con la acción sobre todo en lo que respecta al proceso de reciclado tanto en el contexto familiar como el institucional.

Hubo una labor amplia de selección de documentales, cuentos, canciones y juegos para ilustrar cada uno de los temas y principios pensando en la motivación y pertinencia, y a veces incluso generar conflicto o controversia que pusieran en entredicho los aprendizajes preestablecidos. Los visionados recurrentes, aprovechando la pizarra digital del aula, hicieron explícitos numerosos conceptos y la discusión

animada, la puesta en común de los puntos de vista diferentes, el recuerdo, la mejora de la atención... Sobre todo fueron una llamada a la sensibilidad, a la emoción, a dinamizar el mundo interior, a revalorizar el pulso perceptivo con una mirada más atenta, más dulce y compasiva. El poner en contradicción nuestros valores establecidos genera una incertidumbre y un punto sensible que se ha provocado con presentaciones con un tono duro de confrontación de realidades, otras desde la admiración de la belleza de las imágenes, o desde la presentación de la cruda realidad como en los vídeos sobre contaminación, destrucción de bosques o trabajo infantil entre otros.

Evidenciar los valores, actitudes y conductas propias y del grupo hace que se tome conciencia del modelo personal o grupal, con diversas actividades que potencian la autoestima, la autoafirmación, la clarificación de sentimientos, afectos y emociones. La expresión de pensamientos, el diálogo, la escucha, el apoyo, hacen que nos sintamos verdaderamente humanos...

La actitud de cuidado hacia nosotros mismos, hacia los demás y hacia el Planeta es el ideal perseguido desde innumerables acciones y diferentes flancos.

5.2.5.1 Actividades y recursos destacados

Una actividad realmente motivadora es la obtención del carnet como *Cuidador de la Tierra*. La concesión una vez establecido el contrato-compromiso con diez puntos básicos de acciones que los niños debían realizar, tiene una connotación afectiva esencial que

aglutina al grupo en un club especial e inspira un sentimiento de pertenencia diferencial respecto al cuidado del Planeta, con una implicación directa.

Otras actividades han sido puestas en práctica en el aula por encontrarse idóneas al realizar la revisión de materiales sobre la Carta de la Tierra y otras se han modificado como la realización de la pulsera con la mención expresa de los principios estudiados simbolizados por las bolas insertadas a tal fin. El refrendo del compromiso de cuidado de cada uno de los principios pone una nota emocional y afectiva en esta actividad importante, que se confiere en síntesis de lo aprendido.

El número de recursos que se utilizó fue elevado (ver anexo ocho, del DVD que se acompaña) desde un amplio abanico de material audiovisual o multimedia hasta poemas sobre la Tierra, canciones, experimentos, posters, material gráfico sobre plantas, árboles y animales, actividades plásticas: murales, pulsera, semillado en envase de reciclado... Uno de los recursos más utilizados fue la pizarra digital. Se utiliza para el seguimiento del trabajo de los alumnos mediante el llamado "libro digital" que sigue las mismas directrices que su libro de trabajo pero con recursos interactivos, y nos permite seguir a todos la tarea encomendada casi sin esfuerzo debido a su interés; y también para disfrutar los numerosos recursos multimedia seleccionados. El tener en la clase una pantalla grande a disposición facilita mucho traer el mundo exterior a nuestro contexto, y ayuda a conocer realidades que de esta manera no nos son ajenas.

También se presta especial atención al clima de clase. Se busca la participación, la actividad, la afectividad, la simpatía... Recursos humorísticos también se seleccionaron buscando el placer de compartir risa o anuncios con canciones famosas aplicadas a la temática tratada para su deleite, o la canción *reducir, reutilizar u reciclar* a ritmo de rock, entre otros.

Los cuatro temas que se abordaron tienen su plasmación gráfica en un gran mural omnipresente en nuestra clase durante todo el año, dividido en cuatro partes idénticas en el que el centro está ocupado por una *Tierra animada* (con rasgos faciales, manos y pies y expresión feliz, que sostiene en la mano una flor realizada con el símbolo del reciclaje). En la parte de debajo se deja un espacio para insertar el contrato de cuidado con las actividades (unas diez) que los niños consideren que van a comprometerse a realizar para cuidar la Tierra. Alrededor de la figura se deja un espacio para poner el lema que se considere oportuno entre todos, referido al cuidado y compromiso establecido. A medida que se terminaba un tema se iba completando el mural con aportaciones de los niños, unas veces coloreado, recortado o realizado grupalmente en clase. Alguna de las actividades de búsqueda de material para colocar en el mural se encomendaban para el fin de semana con el fin de permitir la interacción con los familiares y su participación, así como su conocimiento de las actividades y el intercambio de opiniones.

5.2.6 Evaluación

La evaluación fue continua, atendiendo al proceso más que al resultado, a los aspectos actitudinales y a la evolución personal. Los criterios de evaluación se detallan en cada uno de los temas. En cuanto a los criterios de evaluación del Decreto de Educación Primaria para la asignatura de Conocimiento del Medio, la temática tratada aborda los consignados en tal decreto como uno, dos, cinco, diez y trece que, en esencia, tratan del uso responsable y la protección del medio natural, del conocimiento de los animales y plantas más relevantes del entorno, de conocer las diferentes manifestaciones culturales en Castilla y León, fundamentalmente, valorando su riqueza y diversidad, así como el conocimiento del patrimonio natural, histórico-artístico y cultural del entorno próximo y su necesidad de conservación.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, además de la observación directa, contamos con la prueba de evaluación correspondiente a cada unidad y los ejercicios de autoevaluación, a los que se da especial importancia pues es la propia evaluación del educando de lo aprendido, y se constituye en un autoconocimiento cada vez más exacto de su propio nivel personal, una evaluación formativa que favorece así el proceso de reflexión, diálogo y concienciación personal. (López V. M. y López E. M., 1997)

En cuanto a la evaluación del propio proceso de enseñanza y la práctica docente se realiza de forma continua, no concreta, a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, reajustando continuamente el

proceso educativo. Para ello, se observan unas tablas de valoración con los criterios de evaluación de cada unidad (que oscilan entre nueve o diez ítems, según el tema) de cada alumno, otra tabla con el grado de adquisición de las competencias clave, y una última valoración global referida al mismo proceso de aprendizaje y a la labor docente (Ver páginas finales del anexo seis de programación de unidades didácticas).

5.2.7 Desarrollo curricular de las unidades didácticas

Se desarrollan a continuación las unidades con el título *Los animales. Principio de interconexión, Sol, Aire y Agua. Principios de Paz y Tierra, Las plantas. Principio vida, Pueblos y ciudades. Principio futuro.*

5.2.7.1 Unidad: Los animales. Principio de interconexión

Las competencias básicas que se desarrollan en la presente unidad son, a saber: conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital, así como comunicación lingüística.

En lo que se refiere a los objetivos, destacan: diferenciar y conocer los animales domésticos y salvajes, clasificar animales según su alimentación, diferenciar y conocer los animales vivíparos y ovíparos, conocer los nombres de las crías de algunos animales, conocer su desplazamiento, las formas en

que cubren su piel, valorar y respetar a los animales, conocer la Carta de la Tierra y el Principio de interconexión.

La temática que va a tratarse está estructurada en once sesiones y en un total de once horas y media. Para abordar los contenidos, y en preparación de los siguientes temas, la Tierra tiene aquí especial presencia. Desde ella se explica la necesidad de *Cuidado* y el principio de Interconexión, desde una visión general, pero particular respecto a los animales.

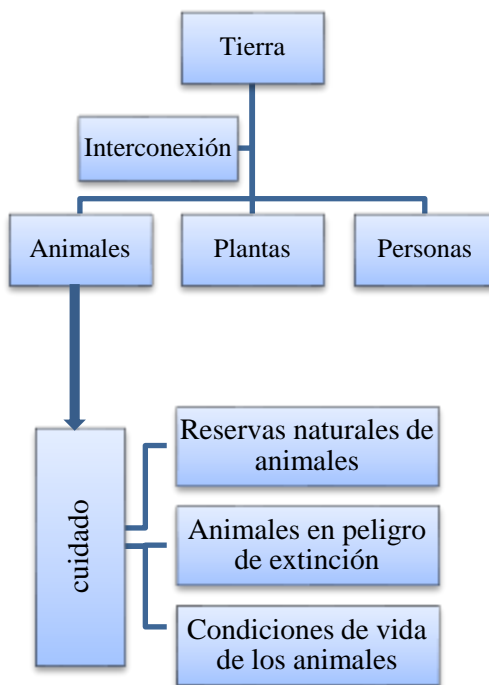


Figura 10. Estructura conceptual unidad 5

Se siguen las siguientes directrices: se amplían los nuevos conocimientos mediante un aprendizaje comprensivo y se incrementa la actividad manipulativa mediante la creación de murales y dibujos con el título: *El planeta Tierra*. En esta unidad se añaden animales en una parte del mural, en la siguiente unidad se añaden paisajes de Naturaleza; en la unidad siete plantas y sus utilidades, y finalmente en la unidad ocho los diversos contenedores de reciclaje con el

contenido explícito. Se procede al visionado del DVD Little Earth Charter: Principio dos Interconexión. (versión subtitulada, en español). A través de vídeos didácticos se persigue la concienciación de la interrelación naturaleza-animales-personas y la necesidad de cuidado. Realizamos un contrato de colaboración-trabajo con la Tierra, como miembros del “Club Cuidadores de la Tierra” con las aportaciones de los niños, sus compromisos (no más de 10) (anexos 1 y 2, adjuntos a la programación).

De las once sesiones organizadas, se especifican dos significativas a continuación:

Sesión 1: El planeta Tierra

La metodología consiste principalmente en actividades motivacionales con presentaciones multimedia, diálogos, reflexiones colectivas, trabajos individuales y fomento del pensamiento crítico.

La primera actividad de Conocimiento del Medio del segundo trimestre, (realizada el ocho de enero de 2014, en una sesión de una hora y treinta minutos), pretende ser un aliciente para su imaginación y expectativas respecto al segundo trimestre escolar, planteándoles que la pared del aula forrada de azul albergará los trabajos grupales a realizar sobre la Tierra, de la que aprenderán importantes cuestiones. Vemos una presentación multimedia referida a los problemas del Planeta. Al finalizar ésta se origina un debate sobre lo que les ha parecido, si han conseguido saber cuáles son los problemas que afectan a la Tierra, si ya los conocían, sus impresiones personales...

Se reconduce la conversación hacia el cuidado de la Tierra, hacia lo que es el desarrollo sostenible, y sobre sus habitantes (animales, plantas y seres humanos) hasta concluir con la convicción de que es importante cuidar la Tierra, arrancando así su primer compromiso de acción.

Comenzamos estudiando primero unos de los habitantes del Planeta, los animales, y hacemos los primeros ejercicios con ayuda también de la pizarra digital: escucha de la primera lectura de introducción del tema y primeras prácticas de catalogación de animales.

Para finalizar realizaremos el dibujo de la Tierra, que observan también en la pizarra y en el globo terráqueo, mientras vamos recapitulando los problemas que la afectan.

Sesión 5: Cuido los animales

La metodología seguida persigue el aprendizaje significativo con métodos interrogativos, multimedia, diálogos, pensamiento crítico, así como trabajo individual y colectivo.

Es una sesión de una hora y treinta minutos (realizada el 15 de enero de 2014). Se recogen los animales llevados el día anterior para pintar y recortar en casa (para ponerlos en el mural), y por turnos irán diciendo alguna de sus características. Cuando van acabando de exponer lo que saben, los demás compañeros podrán aportar algo más del animal en cuestión.

En conexión con la importancia de conservar y mantener la Naturaleza, y en concreto los animales, vemos un vídeo sobre la Reserva Natural de las Hoces del Río Riaza, como ejemplo de lugar protegido de su entorno. Posteriormente hacemos un diálogo sobre lo aprendido, impresiones, crítica...

Observamos una nueva presentación sobre los animales en peligro de extinción, y nuevamente se abre el turno de palabra para que expongan sus observaciones, expongan su punto de vista, sus interacciones con lo que ya sabían... Se busca una reflexión final de necesidad de cuidado, en este caso referido a las especies animales que pueblan la Tierra.

Realizamos ejercicios de clasificación de animales en ovíparos y vivíparos, animales y sus crías, y un listado de veinte animales para dibujar posteriormente el que más les guste.

5.2.7.2 Unidad: Sol, Aire y Agua. Principios Paz y Tierra

Las competencias básicas de esta unidad son: conocimiento e interacción con el mundo físico, aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital, comunicación lingüística, social y ciudadana y cultural y artística.

En cuanto a los objetivos, destacan diferenciar y conocer las características de las estaciones del año, discriminar amanecer, atardecer y anochecer, conocer

los beneficios que nos aportan el sol, el aire y el agua, conocer diferentes fenómenos atmosféricos, el ciclo del agua y los principios de la Carta de la Tierra Paz y Tierra.

Las actividades se agrupan en once sesiones y un total de 12 horas. Se abordan dos principios de la Carta de la Tierra: el de la Paz, porque coincide cronológicamente con el día dedicado a ello y se realizara una actividad de gran grupo con todo el Colegio, y el Principio Tierra, que conecta por completo con esta Unidad Didáctica.

Desde la consideración de la Tierra como lugar en el que habitamos, estudiamos el sol, el aire, el agua y la tierra, prestando especial atención a las necesidades de cuidado que concretamos en: paz, energías renovables y eficiencia energética, contaminación y uso responsable del agua. Se inicia brevemente el consumo responsable que se tratará en el tema siguiente.

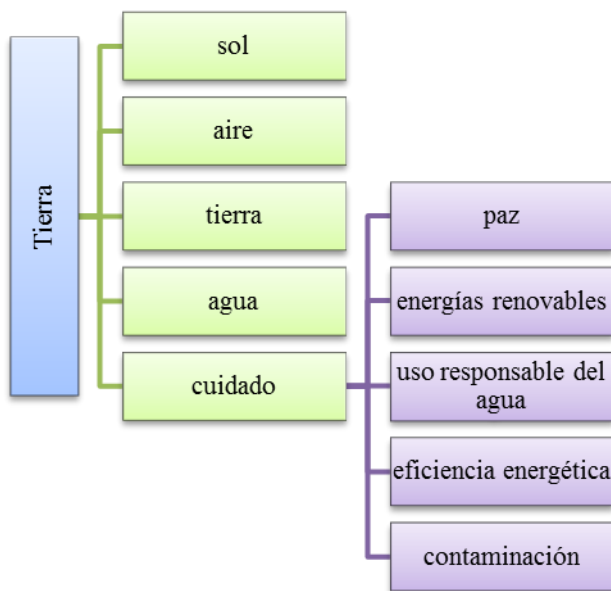


Figura 11. Estructura conceptual unidad 6

Las directrices metodológicas consisten en, a partir de los conocimientos previos, ampliarlos mediante un aprendizaje comprensivo con actividades de identificación y de relación. Se trata también de incrementar la actividad manipulativa mediante la continuación del mural iniciado en el tema anterior insertando dibujos e imágenes referidas a utilidades y beneficios del sol, aire o agua o de los diversos fenómenos atmosféricos. Se incidirá en la competencia social y ciudadana haciendo hincapié en el cuidado del medio ambiente y en las consecuencias de la negligencia en su cuidado. Se potenciará la comprensión de los mensajes audiovisuales y la

interpretación de imágenes referidas a la diversidad humana, la paz, la no agresividad y la eliminación de fronteras. Se estimulará la participación en juegos y trabajos en los que intervengan la comprensión y la tolerancia así como la participación en trabajos de gran grupo respetando a los compañeros. Se especifican dos sesiones de actividad a continuación:

Sesión 6: El agua, fuente de vida

Se sigue una metodología combinada con vídeos de animación, juegos, diálogo, pensamiento crítico...

Es una sesión de una hora y treinta minutos realizada el seis de febrero de 2014. Comenzamos con un vídeo animado sobre la contaminación y sus tipos para posteriormente comentar sus sensaciones y el impacto de lo observado. Recordamos las recomendaciones para contaminar menos y ser responsables con el Planeta: Utilizar la bicicleta o andar para desplazarse, no tirar residuos por el desagüe del fregadero, reciclar, apagar las luces cuando no sean necesarias...

Referido al uso responsable del agua, vemos una nueva presentación animada, rememorando después los consejos de ahorro aprendidos.

Se realizan los ejercicios referentes a los tres estados del agua y posteriormente juegos de memoria referidos al agua. En otra sección de la misma página on-line de los juegos observamos experimentos para realizar que pueden llevar a cabo en sus casas paso a paso. Se les dará las instrucciones en papel al día

siguiente para que puedan buscar los materiales y realizarlo.

Para finalizar dos niños colocan el “ecobanderín” referido al agua cuya leyenda dice: “El Planeta sonríe cuando ahorramos agua” en la parte del mural correspondiente y vamos recordando las indicaciones para ahorrar agua que aprendieron hoy.

Sesión 9: Realizamos nuestro Contrato de cuidado de la Tierra

La metodología propuesta utiliza presentaciones multimedia interactivas, pretende un aprendizaje significativo, utiliza elementos de motivación e iniciativa personal así como aprendizaje cooperativo y diálogo.

Es una sesión de una hora y treinta minutos realizada el doce de febrero de 2014. En principio completaremos las actividades referidas a las competencias que incluyen datos del tiempo meteorológico con códigos del tiempo: nubes, sol, tormenta, lluvia y nieve, y la autoevaluación.

Volvemos a ver el Principio Tierra (de la Pequeña Carta de la Tierra), realizando nuevamente el juramento que contiene: “Me comprometo a respetar y cuidar a la Tierra, el hogar que todos compartimos. Haré todo lo posible para proteger el agua, el aire, la tierra y a todos los seres vivos”.

Como colofón de todo lo aprendido sobre los recursos energéticos, la forma de contribuir a la conservación del medio ambiente, de no contaminar, de gestionar los

residuos en los sitios adecuados y de ahorrar agua, formalizamos la pertenencia al club “Cuidadores de la Tierra” realizando un contrato con unos diez ítems, o compromisos con las aportaciones de los alumnos que nos parezcan más idóneas y que consiste en establecer una serie de acciones favorecedoras para que la Tierra se mantenga sana, limpia y agradable, y que ellos puedan realizar, con su esfuerzo y voluntad. Se apuntan en el encerado las aportaciones y entre todos eligen también los favoritos, hasta quedarnos en unos diez.

Se explica que este “contrato” se inserta en el mural de la Tierra, en su parte central, y que ellos deberán firmar los carnets preceptivos que les acredita como “Cuidadores de la Tierra” para formalizar el compromiso.

5.2.7.3 Unidad: Las Plantas. Principio Vida

Las competencias básicas que corresponden a esta unidad son: conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, comunicación lingüística, aprender a aprender y social y ciudadana.

En cuanto a los objetivos, los principales son diferenciar y conocer las partes de una planta, discriminar entre árboles, arbustos y hierbas, diferenciar árboles de hoja caduca y de hoja perenne, algunos de sus nombres y el colectivo. Diferenciar los frutos secos y carnosos, las frutas y hortalizas, los beneficios de las plantas y los productos que obtenemos de ellas. Conocer el principio Vida de la

Carta de la Tierra.

Las actividades se condensan en catorce sesiones y doce horas en total. El principio de la pequeña Carta que se aborda es “Vida” en conexión con las Plantas. Desde el cuidado necesario reflexionaremos sobre el consumo responsable, la deforestación, la interrelación existente entre las plantas, los animales y el hombre y el Comercio Justo como responsabilidad personal en el consumo reflexivo en conexión con la justicia social y económica.

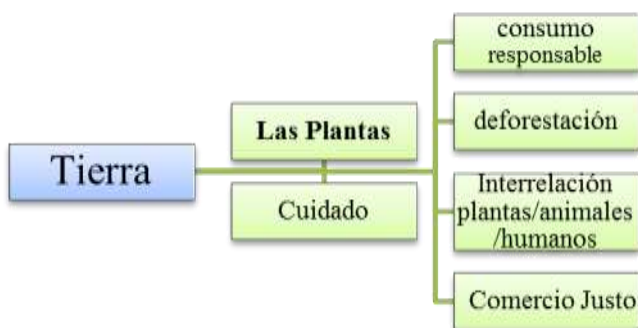


Figura 12. Estructura conceptual unidad 7

Los criterios metodológicos son: a partir de los conocimientos previos, ampliarlos siguiendo un aprendizaje comprensivo, con actividades de identificación y de relación, continuar el mural iniciado en los temas anteriores, incrementando la actividad manipulativa con dibujos y técnicas pictóricas diversas, y con estimulación de la capacidad

creativa y la imaginación en trabajos tanto individuales como grupales, desarrollar la competencia social y ciudadana mediante el cuidado del medio ambiente, y su sensibilización frente a los problemas, así como el conocer la influencia negativa de la contaminación; desarrollar la capacidad perceptiva respecto a árboles y plantas del entorno: tocar, oler, probar..., experimentar con plantas para determinar resultados e inferir consecuencias. También se pretende conseguir los objetivos de identificar acciones de consumo responsable y actividades que nos ayuden a ahorrar energía, consumir responsablemente y elegir productos con menos tóxicos, diferenciar el Comercio Justo y de otros comercios con precios módicos, conocer el trabajo infantil remunerado. Se desarrollan dos sesiones a continuación:

Sesión 9: Percibo con los sentidos

Se utilizan presentaciones multimedia, puestas en común, juegos olfativos y visuales, se promueve la iniciativa personal y el diálogo...

Se trata de una sesión de una hora y treinta minutos, realizada el seis de marzo de 2014. Comenzamos la sesión con una presentación multimedia que informa de las plantas y sus beneficios. Comentamos sobre ello: lo que saben, lo que aprenden, las dudas...

La actividad clave consiste en identificar varios condimentos (clavo, nuez moscada, pimienta, albahaca y canela) y plantas aromáticas (hierbabuena, eucalipto, manzanilla, laurel y tomillo), primeramente por el olor y luego por su aspecto. Así evocan sabores asociados o

platos en los que se utilizan. Irán oliendo y posteriormente viendo las plantas, aportando sus impresiones y recuerdos. Finalizada la actividad recapitulamos todas las aportaciones: para qué se utilizan, cómo se consumen, los beneficios terapéuticos...

Completamos en sus libros las fichas referidas a los beneficios de las plantas y las plantas medicinales.

Para finalizar vemos un vídeo que trata de la deforestación, para incidir en el necesario cuidado de los recursos forestales. Comentarios, preguntas, emociones...

Sesión 13: Consumo responsable

Con presentaciones multimedia y a través de diálogos, se fomenta el pensamiento crítico, el trabajo individual, e incide en aspectos de educación emocional.

Es una sesión de hora y media, realizada el trece de Marzo de 2014. Como el día 15 de marzo es el día del consumo responsable se aborda ese concepto ampliamente mediante tres presentaciones. La primera es muy breve pero muy clara sobre el exceso de desechos que provoca el incesante consumo.

Se inicia el debate sobre la acumulación de cosas, juguetes, ropa... que todos tenemos en nuestras casas y qué podemos hacer para reducirlos, si lo consideran conveniente.

La segunda presentación es de animación y muy

didáctica. Se observan conductas contrarias a la conservación del medio ambiente y posteriormente la conducta correcta respetuosa y consciente. Hacemos especial mención al trabajo infantil, a los productos baratos que se realizan en otros lugares sin garantía de que la remuneración salarial sea acorde con el trabajo realizado, las condiciones de trabajo...

Para finalizar vemos una presentación sobre el Comercio Justo en conexión con las últimas ideas aportadas, y la importancia de saber la procedencia de lo que compramos y dónde lo compramos, como un ejercicio de responsabilidad. Se realiza un debate final con las sensaciones de lo visto en la pizarra digital, y la realización de la ficha final del tema.

5.2.7.4 Unidad: Pueblos y ciudades. Principio Futuro

Las competencias básicas de esta unidad son: conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, comunicación lingüística, aprender a aprender y social y ciudadana.

Los objetivos propuestos son los siguientes: conocer el término de localidad y la función del Ayuntamiento, diferenciar los diferentes servicios públicos de una localidad, conocer las características de los pueblos y las ciudades, los nombres de algunos elementos de la calle de una ciudad, la división en barrios y los servicios que hay en las ciudades así como las profesiones relacionadas con los servicios públicos y los trabajos que se realizan en los pueblos. Valorar el

cuidado del medio ambiente mediante el reciclaje y el principio de la Carta de la Tierra Futuro.

Hay un total de 12 sesiones (un total de 15 horas y 30 minutos), teniendo en cuenta que hay una actividad de cuatro horas de duración que es la plantación de pinos en un paraje del pueblo.

Desde el concepto Tierra, se reflexiona sobre las características de los pueblos y ciudades con especial atención y cuidado respecto a los servicios públicos y su misión ciudadana, la responsabilidad cívica en el cuidado de lo público y personal, la necesidad de una restricción de basura y un consumo responsable, la conveniencia de reciclar y un acercamiento al trabajo infantil y a la desigualdad económica y social.

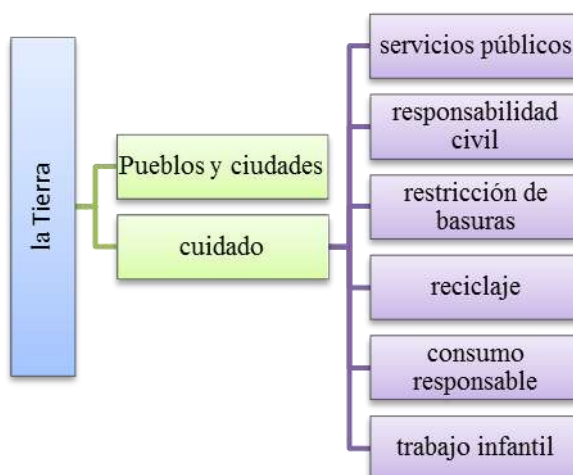


Figura 13. Estructura conceptual unidad 8

Los criterios metodológicos principales son: a partir de los conocimientos previos, se amplían con otros nuevos mediante un aprendizaje comprensivo con actividades de identificación y de relación. Se continúa el mural iniciado en la unidad cinco, mediante actividades plásticas creativas, añadiendo los contenedores selectivos de basura y su contenido específico; fomentando la aplicación de conceptos para mejorar el conocimiento del entorno, su cuidado y mejora, así como el desarrollo de la competencia social y ciudadana mediante la práctica del cuidado del medio ambiente y actitudes que promuevan el reciclaje, que contemplen la restricción de basura a desechar o la elección responsable de productos con menor embalaje y con menos tóxicos y creando una pulsera simbólica con los principios de la Pequeña

Carta de la Tierra aprendidos. A continuación se detallan tres sesiones de las programadas:

Sesión 1: Plantamos los pinos

La metodología seguida para esta actividad en el medio promueve el trabajo colectivo y la cooperación, es una motivación importante para las consecuciones colectivas, dinamiza el juego libre grupal e implica nociones de orientación espacial.

Es una sesión de cuatro horas, realizada el dieciocho de marzo de 2014. A las diez de la mañana salimos a un paraje cercano (unos veinte minutos andando) para hacer la replantación de pinos programada. Se plantan dos tipos de pinos: albares o piñoneros (los que dan el preciado fruto) y pinos negrales, que son los más habituales de la zona, que son lo que se resinan. Hablaremos allí de sus características y sus diferencias, de cómo hay que plantarlos, de los cuidados que precisan...con la ayuda del agente forestal que nos acompaña. Con nosotros también vienen los alumnos de segundo (de nuestra clase contigua) y varios profesores.

Se ha realizado un plano de la zona con los hoyos previamente marcados y a medida que se van plantando se pone el nombre del niño para que sepa dónde está su árbol y le pueda localizar, para venir a regarlo algún día.

Después del trabajo realizamos el almuerzo en compañía, compartiendo entre ellos sus “merendillas”.

Posteriormente hay juego libre, teniendo precaución de no pisar los plantones.

Al regreso al Colegio se recapitula lo aprendido: lo que más les ha gustado, sus impresiones, la finalidad que se pretende con la actividad, recordamos los cuidados...

Sesión 11: Mural colectivo del reciclaje

La metodología aglutina las pautas para el trabajo grupal y cooperativo. Es una sesión de una hora y treinta minutos, realizada el 3 de abril de 2014. Hoy está programado realizar el mural correspondiente al tema, coloreando, recortando y pegando las cosas que corresponden en los distintos contenedores: amarillo (plástico, papel, latas y briks), verde (vidrio), naranja (aceite), marrón (bombillas), verde y plástico transparente (pilas), azul (papel y cartón), beige con tapa verde (basura orgánica) y gris (ropa y calzado).

Para ello tenemos revistas, cartones, mondas de mandarinas, pilas, briks de zumo, pinturas para colorear, tijeras, pegamentos, celos diversos, grapadora... Algunos pintan, mientras otros buscan, recortan y pegan.

Sesión 12: La pulsera de los principios Vida, Interconexión, Futuro, Tierra y Paz.

La metodología seguida se ocupa de aspectos de educación emocional y cooperación y aplica técnicas de motricidad fina.

Estamos ante una sesión de media hora realizada el 4 de abril de 2014. Realizamos la pulsera de compromiso con los cinco principios estudiados de la Pequeña Carta de la Tierra. Disponemos de cordón y silicona elástica y bolas o piezas ensartables. Hay unas más grandes, de madera, para los que no se atrevan con las más finas de cristal.

Se comienza haciendo un nudo que simboliza nuestro nacimiento e insertamos a continuación dos bolas blancas o azul claro, (o de otro color, según les haya correspondido). El último nudo significa nuestro último día de vida y mantendrá centradas y juntas todas las piezas. Una vez metidas las cinco bolas, refrendamos el compromiso repitiendo lo que dice la profesora y tocando la bola correspondiente.

La primera bola representa el Principio de “Vida” y repetirán: “Me comprometo a respetar la vida, todas las vidas, la de cualquier ser viviente, sea grande o pequeño”.

La segunda bola representa el Principio de Interconexión: “Me comprometo a respetar y cuidar las diversidad Biológica y Natural, porque conocemos la interdependencia de la Tierra y de todos los seres vivos, animales y plantas”

La bola azul, la más grande, representa el Planeta donde vivimos, el Planeta Azul, y la certeza de que está ahí desde antes que nosotros y queremos que siga existiendo. Es el principio del Futuro. Hacemos un ejercicio mental, con los ojos cerrados sobre cómo nos gustaría que fuese este mundo y lo expresamos:

“Quiero un mundo mejor, me comprometo a actuar para procurar un mundo mejor”.

La siguiente bola representa nuestro compromiso con la justicia tanto social como económica para todos, que emana del principio Tierra: “Me comprometo a defender la justicia entre las personas, compartiendo los bienes”.

La última bola, representa el principio de la Paz. Es el compromiso de defender la paz y buscar soluciones pacíficas a los problemas. Lo verbalizamos: “Me comprometo a fomentar la paz”.

Para finalizar pueden insertarse voluntariamente mayor número de bolas. El alumno que acabe, ayuda a sus compañeros a finalizar la pulsera.

Nos ponemos nuestras pulseras para recordar los compromisos, tratando de aplicarlos todos los días de nuestra vida.

Se llevan también una pequeña bolsa de tul para meter la pulsera en el caso de que no la quieran llevar puesta, para guardarla con cuidado. Y así termina esta sesión.

El capítulo que ahora concluye ha presentado el análisis de contenido de diversas experiencias catalogadas sobre la CT, desde los parámetros de estudio establecidos. La diversidad ha sido la pauta predominante, destacando los recursos de la Fundación Valores por ser los más adecuados en el entorno escolar, pero también son estimables los de la

página principal de la CT por su originalidad y posibilidades de acción.

La segunda parte del capítulo presentó la propuesta didáctica o diseño curricular sobre la CT respecto de cuatro unidades de un trimestre escolar. Se trata de una pequeña sostenibilización curricular pues su cómputo temporal no contempla el curso total.

En el capítulo siguiente, se expone el desarrollo de la programación mencionada en un aula de primero de primaria y se realiza el análisis de los datos obtenidos con los instrumentos de investigación. Se ofrece la perspectiva aportada por los diversos agentes que intervienen en el estudio.

CAPÍTULO VI: LA CARTA DE LA TIERRA EN UN AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA PROVINCIA DE SEGOVIA

La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave de este mundo en devenir. Debemos asegurarnos que la noción de

“durabilidad” sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a nivel global. En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación -en su sentido más amplio- juega un papel preponderante. La educación es “la fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio.

Mayor Zaragoza (citado en Morín, 1999)

El presente capítulo relaciona la observación participante de la puesta en práctica de las unidades (diario de campo) con el estudio de los trabajos realizados por los niños y los resultados de las entrevistas llevadas a cabo tanto a ellos como a sus familiares. Es una reflexión sobre la práctica por medio del estudio de actividades, organización del trabajo, comparativa con otras materias, el contexto y clima de aula, la percepción del alumnado y de sus familias y la perspectiva de la investigadora.

6.1 Carta de la Tierra en acción en un aula de Primaria

En este apartado se exponen los resultados del análisis, en primer lugar, de los aprendizajes manifestados por los niños en función del tipo de actividades realizadas, los documentos generados por los niños y las

circunstancias en las que se desarrolló el proyecto, en segundo lugar, de las entrevistas hechas tanto a los niños y niñas como a sus familiares y en tercer lugar, de los datos obtenidos y registrados en el diario de campo que se contrastan con las entrevistas mencionadas.

Los trabajos de los niños se analizaron siguiendo diferentes categorías: adecuación de actividades, variedad, interés y motivación, organización del trabajo, conocimiento y comprensión de los principios de la Carta de la Tierra, diferencias respecto a los de otras materias así como la valoración del clima del aula. Las percepciones tanto del alumnado como de sus familias y de la investigadora completan el estudio.

Evaluación de actividades

Para evaluar la adecuación de actividades se observó si contribuían a la consecución de los objetivos, habilidades y técnicas instrumentales básicas. Se llevó a cabo la revisión de las tareas diarias (corrección de las tareas acabadas en casa y supervisión de las que se realizan en el aula), la identificación de dificultades perceptivas; se desarrolló un diálogo fluido sobre la temática y la evaluación escrita correspondiente.

Las dificultades observadas respecto a la tarea, en líneas generales, eran debidas a factores de inhibición (miedo a equivocarse) y en menor medida a los de comprensión de conceptos. Los ejercicios fueron realizados por los niños, en general, sin dificultad y con prontitud.

Diversidad de actividades.

Como se ha señalado en el apartado de la descripción de las unidades didácticas, hubo una gran variedad de actividades (de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).

Las actividades de introducción fueron básicamente los diálogos de indagación sobre sus conocimientos previos, aunque también algún vídeo y ciertas actividades de conexión con los contenidos abordados el día anterior. Se procuró generar expectativas respecto a la materia, utilizar material multimedia, llevar a cabo actividades manuales, celebrar el día de la Paz, realizar experimentos, salidas, cantar...



Imagen 18. Celebración día de la paz

Imagen 19. Plantación de pinos

Las actividades de desarrollo combinaron ejercicios escritos, orales, trabajo de aula, de casa y realización individual o de grupo.

Las actividades de síntesis consistieron en resaltar lo importante, realizándose actividades en el cuaderno del alumno, así como el repaso oral de los puntos destacables.



Imagen 20. Ejemplo de actividad de síntesis

Imagen 21. Ejemplo de actividad de síntesis 2

Las referidas a consolidación fueron actividades propuestas para refrendar lo aprendido, como los ejercicios en la pizarra para repasar. No hubo actividades de recuperación, dado que los niños superaron los objetivos propuestos sin problema.

Se plantearon actividades de ampliación en torno a los principios tratados de la Carta de la Tierra, tipos de árboles y flores, animales en peligro de extinción españoles, reserva natural de las hoces del río Duratón, etcétera.



Imagen 22. Bits de plantas estudiadas

En referencia a las actividades de evaluación, aparte de realizar una prueba al final de cada tema, se llevó a cabo el seguimiento de las tareas encomendadas mediante su revisión y control, se observó la forma de ejecución y se estimó el grado de consecución de los objetivos.

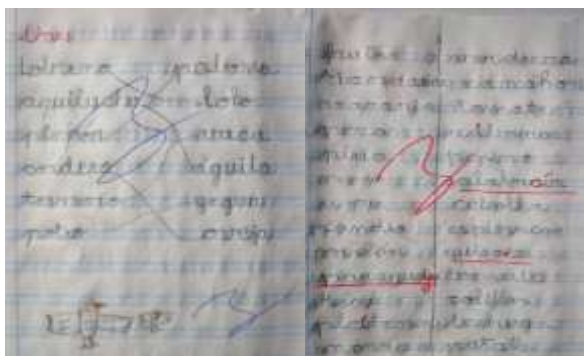


Imagen 23. Ejemplo de actividad de seguimiento
Imagen 24. Ejemplo de actividad de seguimiento 2

Interés y motivación

Para extraer conclusiones con respecto al interés y motivación por las actividades programadas se tuvieron en cuenta el grado de participación, entusiasmo y actitud. La combinación de actividades lúdicas (juegos en la pizarra digital, canciones, vídeos animados...) con otras de carácter teórico-conceptual hicieron que el interés demostrado resultase alto y mantenido en el tiempo. La actitud de la profesora como gestora de expectativas, de incitación hacia lo nuevo, lo próximo o lo siguiente, sirvió de acicate para

estimular su curiosidad. Hubo preguntas continuas, interrupciones, lo propio la excitación del momento. Era necesario que las actividades fueran de su interés para que les motivara, conscientes de que aprendemos cuando nos sentimos involucrados emocionalmente; cuando lo que aprendemos nos importa o nos afecta. Las altas puntuaciones que los alumnos emitieron en la encuesta realizada respecto a las actividades nos confirman su interés y su valoración positiva.



Imagen 25. Canción "reducir, reutilizar y reciclar"
Imagen 26. El ciclo del agua, anuncio agua Evián

En cuanto al grado de participación se hizo una discriminación positiva respecto a los alumnos menos involucrados. La mayoría intervenía frecuentemente en los diálogos de forma espontánea y rápida. Su participación fue clave porque ayudaron a dinamizar la conversación y estimularon a los demás, pero hubo que limitarla en ocasiones para fomentar la participación general.

Las actitudes que mostraron respecto a las actividades variaron desde inseguridad y miedo hasta la satisfacción. La autoestima de algunos niños fue mejorando progresivamente, al avanzar en sus resultados y las habilidades relacionales.

Al finalizar las actividades programadas diarias, se programaron otras de ampliación para incentivar a los alumnos que terminaban antes.

Respecto a las tareas grupales de mesa, se constataron dificultades en cuanto a actitudes poco respetuosas entre compañeros por no saber compartir obligaciones.



Imagen 27. Mural grupal

Imagen 28. Plantación de semillas en envase reciclado

Organización del trabajo

De forma repetitiva se daban las instrucciones y aclaraciones pertinentes sobre las actividades, haciendo en ocasiones verbalizar a los alumnos el proceso, consignado así pocos errores de ejecución; la mayoría por despistes o errores ortográficos. Además el trabajo de aula era frecuentemente controlado durante el proceso, verificando la profesora la comprensión, o efectuando explicaciones adicionales, dando pistas, realizando feedback...

Comprensión de los principios de la Carta de la Tierra

En cuanto al conocimiento/comprensión de los Principios de la Carta de la Tierra: *Interconexión, Paz, Tierra, Vida y Futuro*, la comprensión fue especialmente fácil a través del material multimedia de la *Pequeña Carta de la Tierra* (PCT) de JC Little. Un material atractivo de animación que interactúa con el público, y que en un breve tiempo concreta el principio que presenta y obtiene un juramento del espectador como benefactor de la Tierra (anexo siete: la pequeña Carta de la Tierra, subtitulada).



Imagen 29. La Pequeña Carta de la Tierra (PCT), de JC Little

Ya precisamos anteriormente que al difundirse el material en francés o inglés fue necesario subtítularlo mediante el programa informático Screw flood para el mejor entendimiento por los alumnos. Este material tiene como hándicap el ritmo excesivamente acelerado, sobre todo cuando hablan los personajes animados. La

solución es ver el capítulo varias veces, cosa por otra parte que demandan con agrado.

El principio que más les gustó fue el de la *Paz*, así como todo lo referido al reciclaje (inserto en el principio *Futuro*), y el de *Interconexión*.



Imagen 30. Principio Paz de la PCT

Imagen 31. Principio Futuro de la PCT

Las actividades que propiciaron el aprendizaje de principios fueron multifacéticas, a partir del material fílmico. Además de fichas específicas fotocopiadas, poesías, canciones, murales colectivos, actividades plásticas de reciclado, trabajos individuales en su cuaderno, dibujos, juegos...



Imagen 32. Actividad del principio de interconexión

Imagen 33. Actividad del principio paz

La constante interlocución puso de manifiesto el aprendizaje tanto como los trabajos o las realizaciones de los alumnos. El conocimiento se vuelve conciencia, y ésta se troca en acciones: respeto hacia todos los seres vivos, reciclaje, ahorro energético e hídrico, consumo más responsable, mejores relaciones sociales, proactividad...

La realización final de la pulsera indicando los principios aprendidos fue un broche afectivo singular de conexión con el aprendizaje que les impactó y emocionó.



Imagen 34. Pulseras-síntesis de los principios estudiados

Imagen 35. Pulsera finalizada

Comparativa con respecto a otras materias

Con respecto a otras materias y actividades, podemos precisar que las clases de Conocimiento del Medio se convirtieron en las favoritas de los niños, no sólo por la utilización mayor de la pizarra digital y los vídeos o juegos que realizamos en ella sino por todo el entramado respecto a la Carta de la Tierra. En las clases, al ser más dinámicas, había mayor participación y diversidad de actividades, los niños estaban expectantes hacia lo que iban a aprender y cómo lo iban a aprender. El compromiso del Club “Cuidadores de la Tierra” les hizo sentirse como miembros que pueden y deben mejorar el presente y el futuro. Un cambio de actitud regida desde el corazón...



Imagen 36. Carnets club "Cuidadores de la Tierra"

Imagen 37. Anverso carnet "Cuidadores de la Tierra"

La CT se abordó también desde otras materias. En Lengua se hicieron los dictados sobre plantas y árboles coincidiendo con el tema plantas y principio vida y se estudiaron poesías referidas a la Tierra y su cuidado. Otras lecturas seleccionadas fueron fábulas griegas puesto que proporcionaban una oportunidad de abordar cuestiones morales en las que poder incidir. En Matemáticas, relacionamos el dinero y gasto con el consumo responsable y la equidad social principalmente. Las noticias destacables de Ecología, Sanidad, Educación, catástrofes naturales, guerras... tenían espacio semanal para el comentario grupal, y sirvieron también para refrendar conceptos respecto a los valores de la CT. Realmente buscábamos la relación de los contenidos de cualquier materia y el DS la CT en cualquier momento, al principio por indicación del profesor, posteriormente fue una dinámica establecida que provenía del propio grupo.

Contexto y clima del aula

Los aspectos físicos influyen en el clima del aula. Hay que tener en cuenta que se desarrolló la actividad en un inmueble escolar en buenas condiciones y se disponía de materiales adecuados. En cuanto a los factores psicológicos (relaciones profesor alumnos y alumnos entre sí), señalamos que las relaciones fueron satisfactorias por la atención o cuidado personal, la cohesión del grupo, la comunicación respetuosa, el apoyo emocional ante las dificultades tanto académicas como de relación, la resolución de conflictos de forma no violenta, la actitud empática de la profesora (que incluye notas personales en su discurso para promover cercanía e intimidad), la valoración del sentido del

humor como aspecto que genera diversión y complicidad, la afectividad en las relaciones interpersonales... y la comprensión de fenómenos sociológicos (referidos al entorno, medios de comunicación, familiares...). Se constata una valoración positiva respecto al proyecto emitida por los familiares; también se generaron unos cambios en el entorno positivos como el mayor índice de reciclaje doméstico o de concienciación del gasto energético e hídrico, la repoblación de una paraje cercano o la involucración en las actividades escolares de forma más cercana por parte de los padres de familia.

Percepción del alumnado y familias

Para conocer la percepción de dos de los más importantes agentes en el proceso educativo (alumnado y familias) se realizaron en total treinta y seis entrevistas semi estructuradas de forma individual en el período de abril a junio de 2014 (17 preguntas en el caso de los niños y 13 en el caso de la familia, ver anexo uno y apartado 4.4.3 del capítulo IV donde se escriben las preguntas). De ellas, veintiuna corresponden a los niños de primero de primaria del curso donde se llevó a cabo la investigación y quince fueron realizadas a familiares de dichos niños (está representado el 75 % de las familias de dicho grupo).

Estas entrevistas fueron guiadas y focalizadas y tuvieron un seguimiento exhaustivo. Como ya se señaló en el capítulo IV su objetivo es analizar las experiencias subjetivas de los participantes y sus familiares con respecto a la inclusión de aspectos de la Carta de la Tierra durante un trimestre escolar en la

programación didáctica. El tiempo aproximado de entrevista no superaba los treinta minutos.

Hay varias preguntas que se repiten en las dos entrevistas establecidas-los contenidos referidos a la temática de la Carta de la Tierra, la valoración de la puesta en práctica y los cambios en los hábitos-. Esta circunstancia permitió inferir conclusiones con más claridad. En los cuestionarios de niños y familiares se pretendía una indagación sobre la inserción de la temática de la Carta de la Tierra en la programación didáctica para ver su eficacia, imbuir el desarrollo sostenible e inculcar los valores referidos a los derechos humanos universales, la justicia económica, la democracia, la cultura de paz, así como los referidos a la Ecología (ver apartados 3.3.3.1 y 3.3.3.2. del capítulo III y Anexo uno de transcripción de entrevistas).

La temática de la Carta de la Tierra obtiene un 100 % de aceptabilidad por parte de los educandos y sus familiares ya que en todos los casos la calificación es positiva. La valoración de la puesta en práctica arroja también buenos resultados, siendo más espléndidas las calificaciones de los niños.

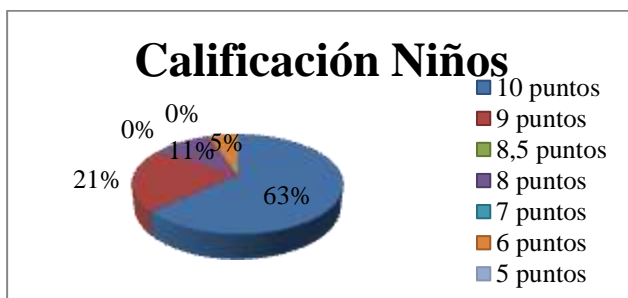


Figura 14. Valoración de los niños de la puesta en práctica de unidades didácticas de la Carta de la Tierra

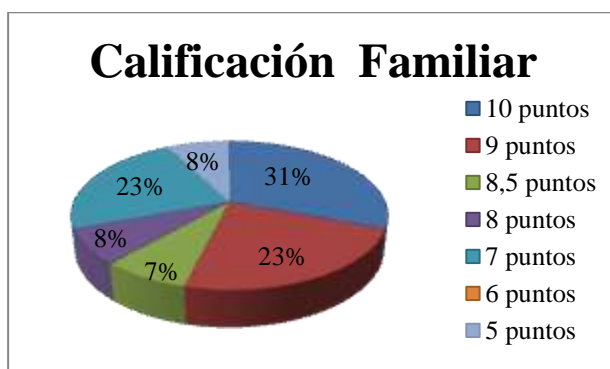


Figura 15. Valoración familiar de la puesta en práctica de unidades didácticas de la Carta de la Tierra

Alumnado y familias refieren cambios en el hogar y en las actitudes después del citado aprendizaje. Los niños y niñas afirman al 100 % haber transformado sus hábitos. Los más valorados: cerrar grifos y ahorrar agua, apagar luces y ahorrar energía, reciclar y cuidar plantas y animales.

Un 73% de los familiares afirma notar mejoras en el hogar y valora especialmente el reciclaje, el control de las luces y el ahorro del agua. Esto es consecuencia de la pro-actividad inculcada. Toda una amplia gama de valores como solidaridad, responsabilidad, dignidad, amor, compasión, fraternidad, gratitud, cuidado, justicia social y económica, humildad...están insertos en el texto de la Carta de la Tierra (Ver apartado 3.3.3.1 del Capítulo III). Los alumnos y alumnas asumen la responsabilidad de que las cosas sucedan e implican a su círculo de influencia. Centran sus esfuerzos en aquello de lo que tienen conciencia que es beneficioso, (valores meditados) y despliegan su energía en que se cumplan las acciones pertinentes: “Sí, reciclamos más, ella se muestra exigente y antes lo hacíamos poco y también guardar los tapones para reciclar y traer al Cole” (Entrevista familia, anexo registro 14M, referencia 4). “Bueno ya reciclábamos, pero ahora reciclamos más, no nos deja pasar ni una...” (Entrevista familia, anexo registro 2B, referencia 4)

Para responder a la pregunta ¿qué aprendizajes han sido más significativos para los niños? tenemos en cuenta que los alumnos y alumnas, como se ha señalado, se decantan por el reciclaje, seguido del cuidado de plantas, animales y el ahorro de agua: “Reciclar, me gusta y voy al contenedor de cristal y plástico con mi madre. Al de cristal no llego, pero lo hace ella”. (Entrevista Niña, anexo registro 6f, referencia 11) “No sé, cuidar el agua, creo. En casa miro yo a ver si están bien cerrados los grifos” (Entrevista niño, anexo registro2b, referencia 11).

En la valoración de los familiares, refieren las mismas mejoras: cuidado de plantas, menor gasto de agua y luz y reciclaje; es significativa su alusión a valores: mayor respeto, responsabilidad, sensibilidad y conciencia ecológica y social. “Pues el tener conciencia del gasto de agua y de luz, ahora es más responsable. También usa el papel por las dos caras antes de tirarlo, antes era una lucha con él...” (Entrevista familia, anexo registro 4D, referencia 5).

He aquí algunas otras respuestas esclarecedoras: “pues en que tiene más conciencia ecológica, recicla adecuadamente y observa que los demás lo hagamos. Ahora sabe dónde se recicla cada cosa y participa más en la tarea.” (Entrevista familia, anexo registro 6F, referencia 5)

Pues en el cuidado de las plantas, sus plantas las cuida con esmero y en tener más conciencia medioambiental en general y social. Me sorprende su preocupación por que otros niños aprovechen su ropa cuando no la vale, si está en buen uso...” (Entrevista familia, anexo registro 8H, referencia 5)

De entre los aprendizajes mencionados, los que han generado un cambio positivo en niños y niñas, según las familias, son el reciclaje como ejemplo de responsabilidad, la percepción del gasto energético e hídrico que induce a una reducción consciente, la sensibilidad y el cuidado de las plantas, la curiosidad, la conciencia social (concretada en no tirar comida, reciclar ropa para otros o la preocupación por los niños que trabajan), la convicción de que no hay que contaminar (valoran venir en bici o andando al colegio) así como evitar tirar papeles. De esta forma,

encontramos comentarios como los siguientes a la pregunta de cuál de todos los aprendizajes observados había sido el más beneficioso o que más cambio había suscitado en su hijo/a: “La preocupación por el cuidado del medio ambiente y el cuidado de las plantas. Y la conciencia social, el aprovechar la ropa para otros y su preocupación por otros niños que no tienen su suerte, los niños que trabajan...” (Entrevista familia, anexo registro 8H, referencia 10)

Es más consciente y responsable: reciclaje, respecto a la comida también ha experimentado cambio pues sabe que no se puede tirar y come ahora sobras de otro día que antes era incapaz, y también respecto a dar la ropa a otras personas, es más dadivosa, antes tenía que hacerlo a escondidas porque no quería darlo. Tiene como más conciencia social (Entrevista familia, anexo registro7G, referencia 10).

En cuanto a las preferencias de los niños, de las actividades realizadas, las favoritas fueron plantar el árbol y algunas semillas, la obtención del carnet como *Cuidador de la Tierra* y la pulsera que recuerda los principios estudiados de la Carta de la Tierra.



Imagen 38. Pulsera de los principios de la Carta de la Tierra

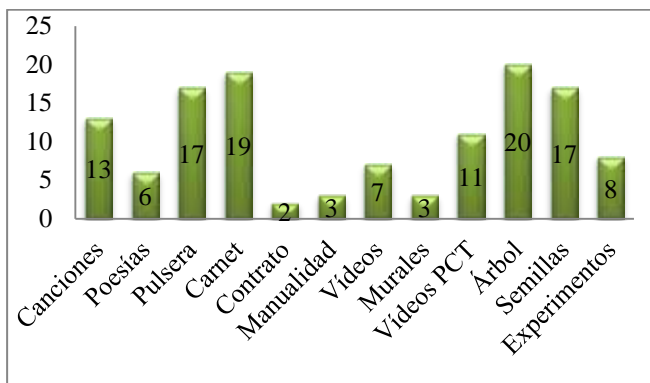


Figura 16. Preferencias de actividades de los alumnos

Las familias aciertan al precisar que la plantación del árbol y las semillas resultaron las actividades más placenteras para los niños y las niñas, aunque ignoran que lo fueron también el carnet y la pulsera (probablemente porque no se les facilitó un listado como a los niños para realizar la elección, y ni siquiera las mencionaron): “Creo que plantar el pino y las semillas. Es él el que cuida habitualmente sus plantas, y nos hace ir a regar el pino de vez en cuando.” (Entrevista familia, anexo registro 2B, referencia 8)

Sin duda plantar el pino. Fue una decepción enorme cuando fuimos a regarlo y el pino no estaba. (Habían desaparecido unos 4 o 5...). Ante el berrinche que tenía, su abuela le prometió comprarle uno y ponerlo al día siguiente, y así lo hicimos. Todavía vamos a regarle algún día...” (Entrevista familia, anexo registro 12L, referencia 8).

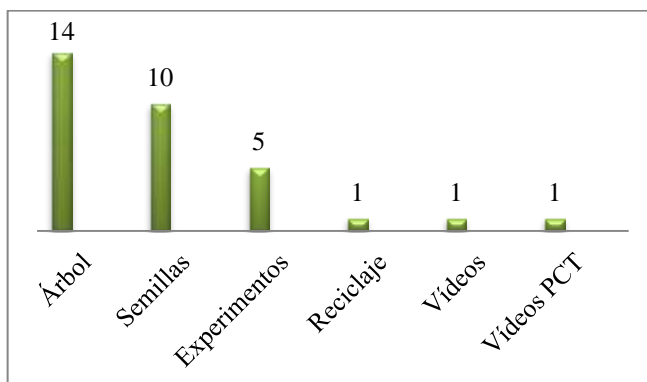


Figura 17. Preferencias de actividades de los alumnos, según sus familiares

Para estimar la perdurabilidad del aprendizaje, se interrogó a los niños y niñas sobre los compromisos establecidos en el Contrato del Club Cuidadores de la Tierra. Se les pidió que citaran unos cuantos de los diez marcados y que señalaran si habían dejado de hacer alguno de ellos.

Los compromisos de los que más se acuerdan son plantar semillas y árboles, apagar luces, cerrar grifos y reciclar. El 86 % de los alumnos indica seguir manteniendo los compromisos establecidos. Uno alega que no lo hace por olvido y otros dos por comodidad. “Lo del mando de la tele, la apagamos con el mando... es que es más cómodo para poder cambiar...” (Entrevista niña, anexo registro 12I, referencia 7)

Cuando se les interroga si consideran el cuidado de la naturaleza y el reciclaje importantes sus respuestas son el 100 % a favor. De hecho el 100 % realiza este

reciclaje en casa. No coincide con las valoraciones familiares. Es cierto que el 100 % de padres y madres considera el reciclaje importante, pero uno de ellos confiesa no hacerlo y otro poco, siete dicen que más ahora, tres que sí lo hacen y otros tres que ahora sí lo hacen y antes no lo hacían. “Sí, pero no lo hago. Los contenedores me quedan lejos el del aceite y el del cartón. Y hay que guardarlo todo, y no tengo sitio. Sinceramente, no lo hago” (Entrevista familia, anexo registro 5E, referencia 7)

Una vez más la cuestión de comodidad se impone sobre los valores inculcados. En ocasiones la de los familiares anula la voluntad de reciclaje de los niños o la diluye.

Los deseos que expresan los alumnos respecto a conseguir un mundo sostenible son principalmente reciclar más, no contaminar tanto y que se cuide la Tierra y la Naturaleza adecuadamente así como evitar la deforestación.

Se constata que los niños y niñas saben diferenciar entre reducir, reutilizar y reciclar. La apoyatura de una canción les sirve para acordarse. (Ver en anexo ocho de recursos la transcripción de la canción *Reducir, reutilizar y reciclar*). “Pues es que me acuerdo de la canción y lo sé. En mi casa reciclamos, yo más que mi hermano...” (Entrevista niña, anexo registro 6f, referencia 9). “Sí, gastar poco de todo, usar las cosas más veces y tirar la basura a cada contenedor. En casa sí lo hacemos” (Entrevista niño, anexo registro 1a, referencia 9). “Sí, me acuerdo de todo por la canción.

En casa sí que reciclamos, ahora más” (Entrevista niño, anexo registro 4d).

En cuanto a las cuestiones metodológicas, los niños y niñas están de acuerdo en que las presentaciones multimedia les ayudaron a comprender mejor los conceptos -veinte de veintiuno- aunque alguna la calificaron como larga y pesada.

En cuanto a la valoración de las clases de Conocimiento del Medio que trataron la Carta de la Tierra, la mayoría las califica como divertidas, otros largas, diferentes y bonitas.

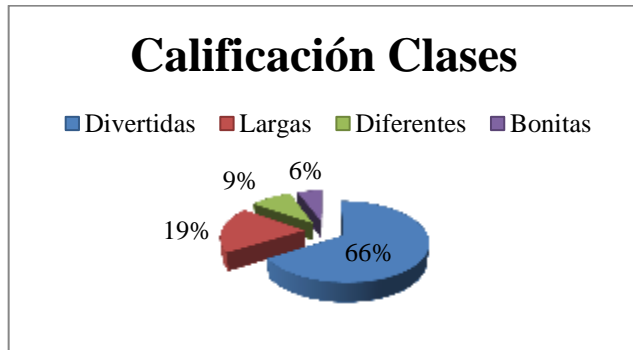


Figura 18. Calificación de clases de conocimiento del medio de la Carta de la Tierra, según los alumnos

El conjunto del alumnado expresa que es importante respetar valores como los derechos humanos, la justicia social y económica de todos los pueblos, el respeto a la diversidad, la democracia y la paz que aparecen en la Carta de la Tierra; pero cuando se les pregunta por qué divagan y se centran generalmente en

uno solo de los aspectos, la respuesta más repetida es que debemos cuidar la Tierra y las personas, quizás es demasiado abstracto para ellos.

Hay varios niños y niñas que se postulan por cambiar el mundo para avanzar, esto indica claramente una actitud de compromiso por la que hay que involucrarse activamente, aunque sea a través de pequeños logros. Otras afirmaciones que denotan su ánimo por participar de las nuevas transformaciones se transcriben a continuación: “somos iguales”, “queremos la paz, respeto”, “podemos ayudar”, “tenemos que cuidarnos y cuidar la Tierra, otros no tienen nuestra suerte”, etcétera. Se observa, por tanto, que está presente la implicación emocional e interés hacia los temas anteriormente referidos, y en definitiva, esta actitud coincide con la percepción de los familiares de que demostraron mayor responsabilidad, sensibilidad, respeto y más conciencia ecológica y social.

En cuanto a los principios que más les gustaron de la Pequeña Carta de la Tierra, por orden de preferencia son: *Paz, Tierra, Vida, Futuro* y por último *Interconexión*, al que nadie le dio votos. Podemos pensar que fue el primero que estudiaron y se les habría olvidado.

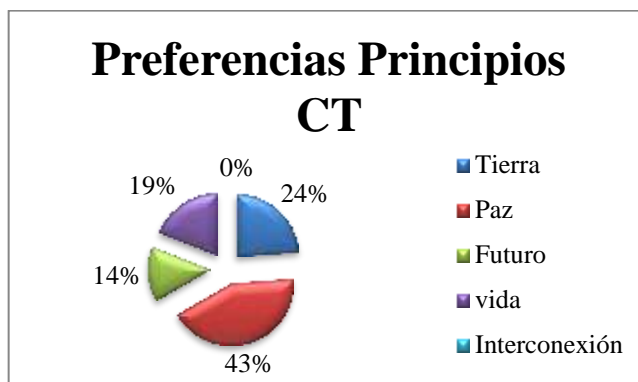


Figura 19. Preferencia de los principios de la Carta de la Tierra, por parte de los alumnos

En cuanto a la interlocución de los alumnos con sus familiares por la materia abordada, se encuentran déficits: varias personas confiesan no saber lo que significa el Desarrollo Sostenible después de haberlo tratado con sus hijos (27 %), aunque la mayoría aduce conocerlo a través de ellos. “Sí, me lo explicó muy bien. Me encantó que fuera consciente de ello”. (Entrevista familia, anexo registro 15 N, referencia 6). “Sí, creo que es que haya recursos para todo el mundo. El niño habla mucho de los niños que tienen que trabajar y de la cantidad de cosas que tiramos y necesitarían otras personas” (Entrevista familia, anexo registro 2B, referencia 6).

Las actividades de implicación por parte de las familias fueron calificadas positivamente. “Sí placenteras. Lo peor son las poesías hasta que se las aprende... Y lo mejor los experimentos. Su padre los ha realizado con ella entusiasmado, se acordaba de su

escolaridad...” (Entrevista familia, anexo registro 11K, referencia 9).

En cuanto a la consideración familiar sobre la inclusión en el currículum de la Carta de la Tierra, el 100% contesta afirmativamente y está de acuerdo en que la educación en valores tiene allí que tener su espacio. Los valores específicos de la Carta de la Tierra: derechos humanos, justicia social y económica, respeto a la diversidad, democracia y paz son defendidos por todos. En cuanto a las razones que dan para ello, varias personas de las quince interrogadas argumentan que conocer dichos valores les hace ser mejores personas, tener una percepción más completa del mundo y les incentiva para luchar por ello. Otras razonan que el tomar conciencia de las complejas situaciones mundiales, de los problemas y los derechos y deberes fundamentales es básico para replantearse los actos y todo ello les hace ser más responsables. “Sí, desde luego, noto que el niño es más sensible a todos estos temas y me gusta que sea así. Me gusta que se traten estos temas si se consigue mayor conciencia de las cosas”. (Entrevista familia, anexo registro 6F, referencia13).

Sí, es una forma de que aprendan a valorar lo que tienen respecto a otros más desfavorecidos, que sepan los problemas de los demás les hace más conscientes de lo que tienen y lo miran de otra manera, siendo más responsables. (Entrevista familia, anexo registro 3C, referencia13).

Perspectiva de la maestra investigadora

El estudio de campo, como se ha referido anteriormente, se llevó a cabo durante las trece semanas del segundo trimestre escolar, comprendido entre el ocho de enero y once de abril de 2014, en un aula de primero de primaria de un Colegio Público de la provincia de Segovia, en el que la investigadora era la tutora del curso. Las observaciones de las actitudes del alumnado con respecto a la Carta de la Tierra se han realizado durante todo el periodo de realización de la tesis.

La introducción de la temática sobre la Carta de la Tierra se realizó, como ya se ha especificado en el apartado del desarrollo curricular de las unidades didácticas, en la asignatura de Conocimiento del Medio donde se incluyeron cinco principios: *Interconexión, Paz, Tierra Vida y Futuro*, utilizando el material multimedia de la Pequeña Carta de la Tierra de JC Little. En combinación con éstos, se utilizaron diversos y variados recursos, extraídos o modificados del banco de datos sobre la Carta de la Tierra del que se hizo un análisis de contenido que hemos mostrado anteriormente (ver capítulo V). Otros recursos fueron originales o consecuencia del estudio realizado, como la realización de la pulsera síntesis de los principios, o la combinación de recursos perceptivos desde la óptica de las inteligencias múltiples...

La metodología de la puesta en práctica, como se ha mencionado también, tiene en cuenta los valores propios de una ética de cuidado, el fomento de las competencias comunicativas y sociales, el aprendizaje

cooperativo, el trabajo individual, la sensibilización ante los problemas humanos y del Planeta, la búsqueda de emoción y su expresión concreta, la reeducación de la mirada: “mirar con el corazón”, el aprendizaje significativo y la conciencia de ser parte de una ciudadanía interdependiente y planetaria. Es un acercamiento a la Ecopedagogía, o Pedagogía de la vida en interrelación, con una concepción holística del ser humano en el mundo. Un caminar hacia el Desarrollo Sostenible que tiene su valor en el proceso mismo y en la acción consciente y reflexiva, movilizand o la conciencia para que sea proactiva y transformadora. En un ambiente lúdico, desde la alegría, desde el respeto mutuo, favoreciendo la autonomía y la autoestima, desnudando sentimientos, emociones, pensamientos...Martínez Rodríguez (2013) nos habla en este sentido de la importancia de que el docente trabaje el aspecto emocional:

Tan necesario como trabajar la dimensión intelectual es favorecer que tanto estudiantes como profesores puedan expresar sus emociones con libertad aprendiendo a manejarlas y moderarlas correctamente, permitiendo conjugar esta dimensión emocional con la intelectual. (...) Para desempeñar un buen trabajo dentro de la enseñanza se precisa una buena labor emocional. (p. 146)

Es preciso establecer congruencia entre el sentir, el pensar y el actuar, con convicción; e instaurar la sensibilidad y la emoción como requerimientos perceptivos base, para tomar conciencia desde el corazón más que desde la razón, desde la afectividad y la compasión, desde la comprensión más que desde la información.

La categorización de datos, tanto del diario de campo como de las entrevistas se realizó mediante el programa informático NVivo 8, con el que se establecieron tres categorías de datos principales y sus subcategorías, tal como explicamos en el capítulo anterior:

1. Alumnado: conciencia, responsabilidad, autonomía, inteligencia emocional, pensamiento crítico y afectividad. Son subcategorías referidas al proceso evolutivo del alumnado. Ofrece información tanto del diario de campo como la propia opinión de los alumnos y de los familiares.
2. Contexto: conocimiento del entorno, proactividad y acciones en el medio. Estas subcategorías tienen incidencia en su entorno más inmediato, y evidencian cambios en él.
3. Proceso enseñanza-aprendizaje: práctica escolar, motivación, clima escolar, currículum, recursos y personal. Subcategorías referidas principalmente al desarrollo educativo, metodológicas, y de percepción personal del docente.

El indexado de datos se llevó a cabo en estas categorías y subcategorías aunque, en frecuentes ocasiones, los datos aparecen agrupados en dos o más dado que se interrelacionan. Se utilizó un código alfanumérico en mayúscula para los datos aportados de la entrevista de los padres y minúscula para los

concernientes a la entrevista del alumnado. El diario de campo quedó consignado como elementos internos (anexo nueve de codificación de datos).

6.1.1 Alumnado

En esencia se trató de observar el aprendizaje referido al Desarrollo Sostenible y a los principios y valores que aglutina la Carta de la Tierra. Se estableció un protocolo en el que se observó sobre todo el desarrollo de sus habilidades personales y sociales (convivencia, interrelación entre pares y profesora, responsabilidad y conciencia e interacción comunicativa).

6.1.1.1 Conciencia

Con su origen en el vocablo latino *conscientia* (“con conocimiento”), podemos decir que la conciencia es el acto psíquico mediante el cual una persona se percibe a sí misma en el mundo, o conocimiento que un ser tiene de sí mismo y de su entorno. Se trata del conocimiento reflexivo de las cosas y de la actividad mental que sólo es accesible para el propio sujeto. Incluye todo aquello que el sujeto conoce. Según Vallejo-Nájera (2006):

La conciencia es el conocimiento que tenemos de nosotros mismos y del mundo exterior, es el rasgo distintivo de la vida mental, lo que nos permite darnos cuenta de lo que ocurre y permanecer alerta ante la realidad. (p. 128)

Sería uno de los elementos que asegura la supervivencia de un ser vivo. Requiere el uso de los sentidos como medio de conectividad entre los estímulos externos y sus asociaciones.

-¿Qué habéis entendido de este principio?, ¿Por qué es importante defender todas las vidas?

A.: Yo lo sé, que si no hay plantas no pueden comer los animales y si no hay animales, tampoco podríamos comer nosotros y nos moriríamos...

I.: Todos son importantes, porque nos necesitamos...

N.: Pues que todos hay que cuidarlos, porque cada uno hace una cosa...

D.: Y porque están desapareciendo muchos, como los animales en peligro de extinción y eso no es bueno.

C.: Que hay que cuidar todo lo que hay en la Tierra, porque si no, no nos encontraremos bien, desaparecerán animales y plantas y los que vengan después de nosotros no las van a conocer, sólo podrán ver sus fotos ... (Elementos internos, anexo registro7, referencia 4)

Pero el término conciencia también se refiere a la moral, pertenece al ámbito de la ética en el sentido filosófico, pues considera que es la facultad humana para decidir acciones y hacerse responsable de las consecuencias de acuerdo a la concepción del bien y del mal.

Pensad en esto que os digo ahora, que es de un pensador actual que se llama Eduardo Galeano: "Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo"

- Pues sí, es verdad; mi mamá ya apaga la tele del botón porque siempre se lo digo y ya lo hace ella. (...)

-Sí y yo ya cierro los grifos cuando me lavo los dientes y mis papás también. (...)

-Pues en mi casa mi papá lleva los periódicos a reciclar al contenedor azul (...)

-Pues nosotros traemos los taponos al Cole para ayudar. (Elementos internos, anexo registro 9, referencia2).

Podríamos hablar también de diversos niveles de conciencia o grados de concentración, claridad y energía con el que vivimos cada instante: conciencia intuitiva (saber vago que acompaña nuestra actividad interna y externa consistente en *darse cuenta, percatarse...*). Es una especie de conciencia de fondo, un saber con tonalidad afectiva y emocional.

-¿Podemos y debemos ser responsables en su cuidado?

-D.: Sí, los cuidamos bien.

-C.: Yo le quiero.

Eso es fantástico, si le quieres procurarás no hacerle daño, ni que nadie se lo haga... (Elementos internos, anexo registro 3, referencia 4)

La conciencia refleja es la capacidad que posee el yo de pensar sobre su propia actividad consciente: autoconciencia.

— Me dan pena los niños que trabajan.

(...) Hay muchos niños que no tienen nada de lo que vosotros tenéis y eso es muy triste.

— Sí los niños del huracán que nos contaste...

Bueno en todo el mundo hay tantas desgracias..., hay tantos niños sin recursos... tan solos...

— Pues me da mucha pena, todos tenían que estar bien.

Sí, todos tendríamos que estar bien, todas las personas, todos los niños. Tendría que haber

recursos para todos, un mundo más justo y equitativo. (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 7)

La conciencia concreta o superconciencia es aquella en la que se activan todas las potencialidades de la persona: volitivas, cognitivas y afectivas (Steiner, 1990).

Sí, es más consciente de los problemas ambientales y ahora el exige venir al cole andando, para no utilizar el coche, cuando antes me costaba discutir para venir a pie. También es más cuidadoso con las plantas y los animales, y lo de reciclar le ha impactado mucho: recicla todo en su contenedor correspondiente. (Entrevista familia, anexo registro 2B, referencia 1)

La conciencia trascendente es un proceso de reflexión intenso, se trata de la concentración total de la persona en su propia conciencia, el nivel supremo.

La conciencia moral y ética es la capacidad para sentir, juzgar, deliberar y actuar conforme a unos valores morales de forma coherente y autónoma. La sensibilidad moral es aquella dimensión que nos hace sentirnos afectados ante diversas situaciones, involucrados en ella y movidos a actuar. Implica simpatía y cuidado hacia los otros y hacia uno mismo, y un compromiso de acción al observar la diferencia entre lo que es la realidad y lo que debería ser. Cuando la conciencia hace suyo un valor, se convierte en deber. Cuando el deber se hace hábito, se convierte en virtud (carácter).

Los padres notan y citan los cambios de actitud y las preferencias: “Pues en conciencia medioambiental, de cuidar las plantas, de ser más respetuosa, más sensible”. (Entrevista familia, anexo registro 12L, referencia 1) “Creo que plantar las semillas y el pino. Sus plantas, las cuida perfectamente y está pendiente de ellas todos los días”. (Entrevista familia, anexo registro 14M, referencia 1)

Son las familias las que observan en los niños esta conciencia, perciben una mayor sensibilidad en general: “Pues en apagar más las luces y cerrar el grifo del agua, tiene más *conciencia ecológica*.” (Entrevista familia, anexo registro 5E, referencia 1)

Es más consciente y responsable: reciclaje, respecto a la comida también ha experimentado cambio pues sabe que no se puede tirar y come ahora sobras de otro día que antes era incapaz, y también respecto a dar la ropa a otras personas, es más dadivosa, antes tenía que hacerlo a escondidas porque no quería darlo. Tiene como más *conciencia social*. (Entrevista familia, anexo registro 7G, referencia 2)

Pues en el cuidado de las plantas, (sus plantas las cuida con esmero) y en tener más *conciencia medioambiental* en general y *social*. Me sorprende su preocupación por que otros niños aprovechen su ropa cuando no la vale, si está en buen uso... (Entrevista familia, anexo registro 8H, referencia 1)

Los propios niños son conscientes de sus cambios. La concienciación se manifiesta a través de acciones visibles en su entorno inmediato y en su vida: “Apagar la luz completamente de la tele, ducharme y enjabonarme cerrando el grifo y al lavarme los dientes.

Antes me lo decía mi madre, pero no lo hacía...” (Elementos internos, anexo registro 6f, referencia 3), Sí, la basura la reciclamos, y apagamos las luces y yo miro lo de los grifos para que no goteen, y venimos andando al *cole* para no contaminar ahora que hace bueno. (Elementos internos, anexo registro 17 o, referencia 3)

Esta asunción de conciencia se torna en *cuidado*, como hemos observado, hacia el contexto, hacia los demás y por ende hacia sí mismo. Cuando somos conscientes y asumimos nuestra responsabilidad es cuando somos verdaderamente libres porque decidimos por nosotros mismos, sin que nadie lo haga por nosotros.

6.1.1.2 Responsabilidad

Responsabilidad es la capacidad de responder a determinado ámbito de competencia, de lo que nos damos cuenta. Sin conciencia no hay responsabilidad, por eso es tan importante la conciencia. Sólo si somos plenamente conscientes podremos ser responsables y consecuentes. Se considera una cualidad y un valor del ser humano, y conecta con la actitud de cuidado. Según Gilligan (1986) “responsabilidad significa respuesta, extensión y no limitación de la acción. Connota así un acto de cuidado y atención” (p.71).

En la sociedad se espera que las personas actúen de forma responsable ejerciendo sus derechos pero también sus obligaciones de ciudadanos. Podemos hablar así de responsabilidad social. Responsabilidad civil es la obligación de una persona de reparar un daño a quien lo haya sufrido. También podemos hablar

de responsabilidad solidaria que se aplica a varias personas que responden ante una obligación contraída.

Desde la libertad y desde la autonomía personal podemos ser responsables. El sentido de la responsabilidad se adquiere a través de la experiencia y la práctica. La persona tomará sus decisiones en conciencia después de valorar lo que quiere conseguir y las consecuencias posibles, asumiéndolas.

Los alumnos lo han hecho realmente bien; el baile tenía su complicación en corros y cruces, y era la primera vez que se integraban en el baile de Primaria, lo que les suponía un reto y una responsabilidad que han superado con creces. (Elementos internos, anexo registro 4, referencia 2)

Les explico que ahora que han aprendido tantas cosas sobre el planeta Tierra, sobre la manera de ayudar a que no se acaben los recursos energéticos, la forma de contribuir a la conservación del medio ambiente, de no contaminar, de gestionar los residuos en su sitio adecuado ha llegado el momento de formar un club: El club de los “Cuidadores de la Tierra” (...)

-Es fácil. Vamos a hacer una especie de contrato, que tengo aquí preparado en blanco, diciendo 10 cosas que nos comprometemos a hacer, pensando en todo lo que hemos hablado anteriormente, las cosas que favorecen a que La Tierra se mantenga limpia, sana y agradable.

Entre todos van saliendo los puntos clave, que quedan redactados de la siguiente manera:

- 1.- Apago las luces.
- 2.- Cierro los grifos.
- 3.- Apago la tele con el botón.

- 4.- Compro lo que necesito.
 - 5.- Planto semillas o árboles.
 - 6.- Reciclo la basura.
 - 7.- Uso las papeleras.
 - 8.- Si voy cerca no uso el coche.
 - 9.- Reutilizo cosas para hacer manualidades.
 - 10.- Utilizo el papel por las dos caras.
- (Elementos internos, anexo registro 6, referencia 1)

La responsabilidad vuelve a ser *cuidado*. Para Boff (2004) “(...) el cuidado causa preocupación y despierta el sentimiento de responsabilidad” (p. 67). Permite a las personas reflexionar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos, mostrando el carácter ético de la persona en la práctica. “(...) la responsabilidad muestra el carácter ético de la persona. Esta escucha el llamado de la realidad que resuena en su conciencia y responde a este llamado, una respuesta nunca indiferente, de esa capacidad de respuesta nace la responsabilidad” (Boff, 2004, p. 72).

Desde la Carta de la Tierra, desde la ética, desde el cuidado esa responsabilidad se convierte en corresponsabilidad puesto que formamos parte de la gran *Comunidad de Vida*, de la *Aldea Planetaria* y somos interdependientes o estamos interconectados. Tenemos responsabilidad compartida, respecto al medio ambiente y respecto a la comunidad de seres vivientes que pueblan la Tierra en el presente y respecto a las futuras generaciones.

Como en nuestro contrato del Club Cuidadores de la Tierra tenemos el compromiso número cinco de sembrar semillas o plantar un árbol, vamos a cumplir ese compromiso el día 18 de marzo plantando árboles con agentes forestales que van a venir a cooperar en el proceso. Plantaremos pinos en un pinar cercano para repoblar esa zona... (Elementos internos, anexo registro 8, referencia 1)

Para ser responsables necesitamos tener conciencia del otro, de los otros, de los seres vivos en su conjunto, del medio ambiente. “Bueno, ahora ella nos corrige cuando reciclamos mal o no lo hacemos. Su responsabilidad nos ha hecho ser responsables a la familia entera...” (Entrevista familia 11K, referencia 2)

6.1.1.3 Autonomía

Entendemos por autonomía la regulación de la conducta por normas que surgen del propio individuo. Es la libertad para manejar los propios asuntos e implica tomar decisiones. De Luca (2009) afirma que

la autonomía es la capacidad de cada hombre y mujer para gobernarse a sí mismo, donde el primer requisito de una conducta autónoma lo constituye la decisión, por parte del ser humano de asumir directamente la responsabilidad de su propia vida y de no dejar que otros decidan en su lugar. (p.907)

Este concepto está relacionado con los anteriores: conciencia y responsabilidad. Somos verdaderamente autónomos cuando utilizamos nuestra conciencia moral, cuando consideramos qué debemos hacer con

todos los datos a nuestra disposición, cuando reparamos en la conexión causal entre las acciones y los efectos que produce. Y esto nos lleva a la responsabilidad: sólo cuando somos libres, es decir, autónomos y conscientes, nos damos cuenta de nuestras acciones y podemos ser responsables. Nos sentimos responsables de lo que hacemos por voluntad propia y a medida que vamos entendiendo como funciona el mundo vamos entendiendo mejor las consecuencias de nuestras acciones y sintiéndonos responsables de las mismas. Es un proceso gradual cuyo punto de partida es la toma de conciencia. Se basa en el sentido de la identidad y requiere un mínimo de confianza en sí mismo, así como el fomento del pensamiento crítico. Su consecuencia es la responsabilidad, concentración, seguridad en sí mismo, motivación al logro, satisfacción por el propio progreso, razonamiento, desarrollo de la disciplina interna: autodisciplina, conducta prosocial (las tareas compartidas suponen una oportunidad para fomentar la empatía y el altruismo), el autoconcepto, la autoestima y el éxito social. Las habilidades de pensamiento (aprender a pensar) y la estimulación de las habilidades para aprender (aprender a aprender) son temas muy actuales ya que los conocimientos se reproducen a una velocidad vertiginosa y es casi imposible estar al día en cualquier tópico. Por ello, más que pensar en aprendizajes de contenidos en sí mismos, trataríamos más de promover habilidades cognitivas que permitan a los alumnos su aprendizaje autónomo, permanente y que pueda ser utilizado en diversos contextos y situaciones.

Gradualmente los alumnos van emitiendo su parecer y sus críticas, sobre todo cuando se les pide una explicación a sus comentarios:

- ¿Qué os ha parecido lo del juguete, lo del mono?
- Pues que era feo, yo no lo compraría...
- Pues a mí me gustaba
- ¿Servía para algo?
- Pues para verlo y reírse cuando hacía la pizza.
- Era una tontería.
- Sí a mí me parece una bobada.
- ¿Y, nada más?
- Sí, lo de los niños chinos.
- Explicate, no entendemos...
- Pues que el juguete lo hacía un niño chino, todo el rato haciendo monos. (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 9)

Las acciones voluntarias surgen de los individuos cuando son capaces de valorar las consecuencias y si son guiados por el estímulo y el entusiasmo no cuesta realizarlas.

- A mí me ha gustado mucho. Voy a ir a regarle cuando pueda.
- Y yo. Iré en bici con mi padre y llevaré agua en una botella.
- Pues yo también, pero no sé si me acordaré cual era mi árbol.
- Bueno, acordaros de que os daremos la fotocopia para que podáis saber dónde estaba. (EI 11 Referencia 2)

Para emitir juicios de valor, críticas y valoraciones personales van haciendo comparaciones de su entorno, de sus vivencias y autoafirmando en lo que piensan.

Los alumnos contestan rápido y acertadamente. Respecto si les gustaría vivir en el campo o en la ciudad hay distintas opiniones:

-A mí me gusta vivir aquí, porque puedo salir a la calle a jugar, ir a la plaza con mis amigos y eso; y mis primos que viven en Coruña tienen que salir siempre con su madre al parque y tienen pocos amigos porque viven lejos. (...)

-Yo prefiero mi casa que es grande, mis primos viven en un piso muy pequeño en Bilbao y cuando vamos me toca dormir en el sofá... (Elementos internos, anexo registro 11, Referencia 4)

La autonomía es una conquista gradual, un proceso también de autoafirmación, de esfuerzo, de seguridad, de autoestima superando pequeñas frustraciones. De Luca (2009) dice al respecto que “la autonomía es una construcción permanente, es una constante activación de lo que somos como seres individuales y sociales” (p. 908).

(...) Hay un niño que empieza a llorar porque no puede hacer el dibujo de los pétalos...

-No hay que llorar. Las dificultades no se solucionan llorando. Aprieta más la mano que sostiene la plantilla y lo solucionarás. Algún compañero te ayudará si no puedes solo, pide ayuda sin llorar.

Inmediatamente el niño recibe ayuda de un compañero que va más avanzado... (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 9)

La coherencia con lo que pensamos y sentimos es básica para la autonomía y la responsabilidad y nos reporta satisfacción por nuestras acciones.

Le ha encantado lo referente al cuidado de plantas y él sólo comenzó a hacer un pequeño huerto en casa. Su padre le ha traído plantas y él es el que lo cuida y quita las malas hierbas. Está entusiasmado con su huerto... (Entrevista familia, anexo registro 3C, referencia 1)

La conquista de la autonomía personal nos reafirma como personas, nos devuelve una autoimagen positiva al sentirnos valiosos y consecuentes, además desde nuestra propia autoridad.

Reciclamos más, y tenemos la luz y el agua más controlada. Aunque era algo que siempre le decía, ahora él se ocupa también sin que se lo mande, y se lo dice a su hermano mayor. (Entrevista familia, anexo registro 4D, referencia 1)

6.1.1.4 Inteligencia emocional

Entendemos por inteligencia emocional la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las ajenas así como la capacidad para regularlas. Es la capacidad para evaluar, percibir, expresar, comprender, analizar y regular de forma reflexiva la información afectiva. La competencia emocional se refiere a todo el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender y regular los fenómenos emocionales. (Bisquerra, 2005). Se dividen en dos: competencias personales y competencias sociales.

Las competencias emocionales personales las podemos dividir en autoconocimiento, autorregulación y motivación o automotivación. Las competencias

emocionales sociales son la empatía y las habilidades sociales.

Desde la perspectiva educativa el desarrollo de la inteligencia emocional es fundamental para favorecer la convivencia, los comportamientos positivos y el desarrollo integral de la personalidad. En el ámbito personal favorece la autoestima, la mayor felicidad, menor ansiedad y supresión de pensamientos negativos, generando mejores relaciones prosociales. Según Goleman (1999) “la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de expresar nuestros propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común”. (p. 20)

La conciencia emocional que consiste en conocer nuestras propias emociones y las de los demás se consigue a través de la auto observación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean.

Poco a poco van poniendo nombre a sus emociones, desde su propia observación.

Otra frase: “Detesto el racismo, porque lo veo como algo bárbaro, ya venga de un hombre negro o un hombre blanco”.

S.P.: Es que hay que ser todos amigos, aunque sean diferentes...

Muy bien, lo has dicho muy bien.

L.: Sí, que aunque sean más oscuros o amarillos no pasa nada.

AN.: Sí, todos podemos estar juntos.

N.: Como I., que a veces no le deja jugar AD.
(Elementos internos, anexo registro 4, referencia 1)

Les cuesta conseguir el autocontrol, autorregular la impulsividad es un camino de logros mantenidos en el tiempo. El enfado es una expresión de frustración. Ayudar a no sentir una excesiva frustración cuando no se consigue lo que se desea es una táctica educativa útil. Cuando los alumnos aprenden a reaccionar ante el fracaso, saben disfrutar de lo que tienen pero además, aceptan la no consecución de lo que pretendían y promueven nuevas iniciativas e intentos para obtener logros con objetivos razonables.

- Vale, ahora estás interrumpiendo. No puedo sacar a todos hoy para esto, otro día te tocará...

I.: Otro día, otro día...

- Sí otro día, como a los otros dieciocho niños que hoy no he sacado y no se enfadan. Hay que saber cuándo se lleva razón y cuando no, y cuando merece la pena enfadarse y cuando no; tengo otra cosa para vosotros y si no hay tiempo no lo podremos ver. ¿Quieres que veamos el video preparado?

I.: Sí

(Elementos internos, anexo registro, 5 referencia 1)

A veces la empatía ayuda a resolver conflictos porque los niños aprenden entre ellos y desde su percepción tomando la iniciativa. La temática de la Carta de la Tierra les hace más sensibles respecto al otro, especialmente si es un compañero. “Bueno, pues no te enfades, sonrío por favor... I. ha sonreído por fin y ha sonado un aplauso espontáneo, al que nos hemos ido

sumando todos”. (Elementos internos, anexo registro 5, referencia 2)

La motivación y las emociones son una gran puerta de apertura para el aprendizaje. La motivación hay que buscarla a través de los sentimientos. Cuando se generan emociones compartidas se establece un sentido de conexión y pertenencia, y el estado de ánimo se convierte en ilusión, entusiasmo...

-No, no hay que traerlo, es para vosotros para que lo tengáis en casa, lo enseñéis a vuestros amigos, primos, abuelos... y lo pongáis donde podáis verlo y tocarlo, en vuestro escritorio... o donde queráis. Ahora el carnet es como si lo lleváramos en el corazón, hemos firmado un compromiso con diez acciones que vamos a hacer como mínimo cada uno de nosotros, las que tenemos aquí en nuestro contrato, y el carnet lo único que hace es recordárnoslo. Pero no hace falta verlo todos los días ni todo el rato para saber lo que implica tenerlo... (Elementos internos, anexo registro 7, referencia 1)

La comprensión de las dificultades de otras personas y el conocimiento de sus problemas hace crecer también la empatía respecto a los que están “lejos”. “Sí, porque muchos niños no tienen nuestra suerte de vivir sin trabajar y no tienen escuelas, ni comida, ni nada... y podemos ayudarlos”. (Elementos internos, anexo registro 4d, referencia 4)

El camino hacia la asertividad, adquiriendo competencia social para decir lo que se piensa claramente se va construyendo venciendo las primeras

impresiones. Así a la pregunta de qué acciones pedirían a los gobernantes para que el mundo fuera más sostenible, contestaron: “¡Qué difícil! No sé..., pues que hicieran reciclar más y no dejaran contaminar...” (Elementos internos, anexo registro 3c referencia 3), “Vaya pregunta... No sé qué decir...Pues que hagan lo mismo, que cuiden la Naturaleza...” (Elementos internos, anexo registro 6f, referencia 3)

6.1.1.5 Pensamiento crítico

Podemos precisar que el pensamiento crítico consiste en analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, en especial aquellas informaciones que la sociedad acepta como verdaderas en la vida cotidiana. Es un proceso reflexivo. Requiere conocimiento, información, observación y experiencia. Gutiérrez y Prado (2004) nos dicen que

(...) es esencial caminar con sentido. (...) Caminar con sentido significa, ante todo, dar sentido a lo que hacemos, compartir sentidos, impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana y comprender el sinsentido de muchas otras prácticas que abierta o solapadamente tratan de imponerse. (p. 45)

Para nuestro estudio ha sido fundamental el conocimiento del entorno, del medio ambiente, de la sociedad marginal que carece de recursos, de los errores de consumo, de la problemática económica, del hambre, de las contradicciones a través, sobre todo, del diálogo, de la participación, de la percepción de otras realidades diferentes. Con anuncios publicitarios y

vídeos explícitos se ha promovido una conciencia crítica, un pensamiento crítico. Gutiérrez y Prado (2004) dicen que el camino es siempre personal, (deconstrucción y reconstrucción según vivencias, experiencias y sensibilidades).

La propia significación, el sentido que personal o colectivamente logremos dar a nuestro caminar, es la piedra angular sobre la que debe asentarse la significación de la ciudadanía planetaria (...) la educación no puede ser sino un proceso de elaboración de sentidos. (p. 45)

El consumo responsable se ha trabajado bastante en relación con el principio *Futuro*, por el reciclaje y con el principio *Tierra*; los niños van poco a poco aportando sus críticas. Se reconduce para que sea también autocrítica, pues en numerosas ocasiones se hace lo mismo que el personaje al que se critica.

Vemos la siguiente presentación que pretende potenciar un consumo más reflexivo. (...)

-Es que el señor tiraba mucha basura y no reciclaba nada, lo tiraba todo junto. (...)

-Además no hacía más que tirar vasos de plástico... Bueno eso lo hacemos también nosotros muchas veces sin darnos casi cuenta. En los cumpleaños y fiestas a veces utilizamos vasos, platos y cubiertos de plástico para no tenerlos que lavar y así creamos muchos residuos. Además ya sabéis que el plástico si se quema produce gases tóxicos, y que en la Naturaleza tarda muchos años en degradarse... (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 6)

Explicitar las dudas facilita la atención de todos y la reflexión colectiva, y se aprovecha una vez más para hacer una crítica social.

¿Pero y cómo lo saben? Es mucho tiempo, nadie vive 4000 años...

Sí, bueno es una estimación, es decir, una aproximación que calculan haciendo experimentos... Yo creo que lo que menos sentido tiene es lo de las botellas de vidrio, porque sabemos que se reciclan indefinidamente. No tiene ningún sentido que sabiendo esto haya gente que abandone botellas en el campo, en el pinar... Pensad 4000 años para degradarse...

-Es que la gente no lo sabe.

-Yo creo que sí que saben que es malo, pero lo hacen.

Puede que tengáis razón los dos. (...) Nosotros que lo sabemos debemos decirlo y extenderlo entre la gente que conocemos, así habrá más conciencia ecológica gracias a nosotros también. (Elementos internos, anexo registro 12, referencia 2)

A veces siguen el razonamiento hasta que se contraponen con sus intereses y lo expresan sin ambages. Es igualmente válido porque expresan lo que les preocupa con claridad y decisión y se oponen al discurso establecido autoafirmándose.

-Pues mi madre siempre lleva las bolsas al supermercado.

Claro desde hace un año aproximadamente, o quizás dos, en los supermercados se cobran las bolsas; por eso llevamos otras de rafia para meter la compra y que no nos las cobren. Esta campaña ha

reducido bastante el número de bolsas que se utilizan.

-Ya, pero aquí hay fábrica de plásticos...

Claro, y da trabajo a mucha gente, de lo cual me alegro. El plástico se necesita para muchas cosas y siempre se necesitará, pero es bueno reducir su uso irracional...

Hemos sido capaces de llevar nuestra propia bolsa a comprar y sustituirlas por las que nos daban sin problema, disminuyendo el número de bolsas que se desechan... (Elementos internos, anexo registro 12, referencia 2)

El diálogo participativo genera procesos de escucha activa y construcción grupal del conocimiento, en torno a un tema determinado. “-¿Qué habéis entendido de este principio?, ¿Por qué es importante defender todas las vidas? (...)

I.: Todos son importantes, porque nos necesitamos...”
(Elementos internos, anexo registro 7, referencia 2)

A veces se realizan preguntas secuenciales lideradas por el docente para igualmente hacer la construcción grupal del conocimiento.

Primeramente con preguntas para evaluar sus conocimientos:

-¿Cuántos soles conocemos? ¿Podríamos vivir sin sol? ¿Cuándo decimos que anochece o amanece?
¿El sol sólo nos da luz? ¿Qué pasaría si siempre fuera de noche? ¿Y si siempre fuera de día?
¿Pueden los animales vivir sin sol?

Las respuestas son variopintas, y a veces debaten entre ellos... (Elementos internos, anexo registro 5, referencia 2)

Hacer explícitas las observaciones del entorno genera un sentimiento de pertenencia diferencial, una lectura crítica por oposición y una toma de conciencia sobre la realidad en la que viven.

Recordamos una vez más, que vivimos en un sitio especialmente favorable para nosotros por la riqueza de pinares de nuestro entorno que purifican continuamente nuestro aire, y que es vital mantener y mejorar esa naturaleza y esos bosques que nos rodean por todo ello. El vivir en este entorno no nos da vía libre para no preocuparnos por la naturaleza, sino que conscientes de su beneficio debemos procurar contaminar cada vez menos... (Elementos internos, anexo registro 5, referencia 6)

La interpretación de imágenes, vídeos, anuncios, recortes de prensa... les hace poner en activo sus capacidades de comprensión, les estimula la curiosidad, les ofrece otras visiones diferentes que normalmente tienen que contrastar grupalmente. “La clase de hoy la comenzamos con un vídeo animado sobre la contaminación del suelo, del aire, del agua, lumínica y acústica, de la fundación Mapfre”. (Elementos internos, anexo registro 5 referencia 7)

El análisis de un gráfico o mural sirve para reflexionar, analizando la información que publica. Supone concentrar la atención en un aspecto determinado de un tema para verlo exhaustivamente y generar controversia, interés, dudas, emoción...

Hoy comenzamos la clase con un nuevo poster-mural para comentar:

“Cada vez que arrojes basura piensa que la Naturaleza necesita muchos años para degradar. Por eso clasifica, reduce, recicla y reutiliza los distintos materiales”.

Tiempo que tarda en degradarse:

-Papeles: entre 3 meses y 10 años.

-1 lata de aluminio: entre 300 y 500 años.

-1 bolsa de plástico: más de 100 años.

-1 porción de comida: entre 6 y 12 meses.

-1 colilla de cigarrillo: más de 5 años.

-1 batería (pila): más de 1000 años.

-1 envase de tetrabrik: 30 años.

-1 botella de plástico: más de 100 años.

-1 botella de vidrio: más de 4000 años.

(Elementos internos, anexo registro12, referencia 1)

6.1.1.6 Afectividad

La afectividad podemos definirla como susceptibilidad que el ser humano experimenta ante determinadas alteraciones que se producen en su entorno. El afecto es un proceso interactivo que involucra a dos o más personas y cuyas principales manifestaciones son los sentimientos y las emociones que definen y limitan la vida afectiva del individuo, incidiendo en el pensamiento, la percepción, la conducta, la forma de relacionarse y de vivir. Se refiere, en definitiva, a todo lo que comprende la vida emocional de la persona, a nuestra forma de interactuar con la realidad. Coincidimos con Restrepo (1994) en señalar que “sin lugar a duda, el cerebro necesita el abrazo para su desarrollo y las más importantes estructuras cognitivas dependen de este alimento afectivo para alcanzar un adecuado nivel de competencia” (p. 78).

El sentido de la palabra afecto es “hacer con”, compartir. Tener afecto, en la enseñanza, es ayudar en el aprendizaje, compartirlo, ayudar desde la sensibilidad del que aprende. Los afectos son emociones y la vida emocional es la base de la felicidad humana. Los procesos de aprendizaje están estrechamente ligados al desarrollo socio-afectivo porque el cerebro aprende con mayor efectividad lo que está mediado por la emoción, el sentimiento, y así se potencian aspectos como la atención, la memoria y la percepción. Según Gudín (2001) la importancia de la afectividad y los fenómenos afectivos en la educación, radica en que

Son motor de nuestras acciones (...) porque pueden alterar el funcionamiento normal del ser humano e impedir, facilitar y modificar el razonamiento lógico. Por muy lógica y racional que sea una acción humana, siempre se verá facilitada o inhibida por el tono afectivo en el que está inserta. (p. 152)

Desarrollar nuestra dimensión afectiva se traduce en empatía, diálogo, capacidad de escucha, atención al otro, compasión, comprensión crítica de la realidad... La ética de cuidado de la Carta de la Tierra y la Ecopedagogía dan una gran centralidad a la afectividad, al corazón, a la sensibilidad, a la empatía por todo lo que vive y existe. El Cuidado se presenta como actitud, como forma de ser responsable del otro, de los otros, una disposición hacia los demás y lo demás (Boff, 2002).

Compartir sentimientos y confidencias personales genera proximidad con los alumnos y ejemplo de sensibilidad.

Bueno, veo que os hace ilusión. A mí también. Creo que es algo fantástico que se debiera hacer todos los años con los niños en edad escolar. Yo recuerdo haber plantado árboles de niña con el colegio. Y es una gran suerte ver crecer los árboles al mismo tiempo que vamos creciendo nosotros. Yo sé dónde los planté y ahora están muy grandes. Y espero que vosotros sintáis lo mismo cuando veáis vuestros pinos crecidos... (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 2)

Enseñar a compartir desde la práctica, desde la alegría por juntarse para realizar actividades especiales en las que tienen volcada su ilusión es realmente placentero y les ayuda a valorar positivamente unirse y el que los demás también disfruten su experiencia.

Me gusta que lo disfrutéis...

-¡Sí, pero también vienen los chicos de segundo!

Sí, lo sé. Era una actividad tan buena que me daba pena que no la disfrutaran también ellos. Así que fui yo la que propuse que ellos también vinieran aunque no pertenezcan a nuestro Club. Espero que así se estimulen también en la defensa del Medio ambiente, y que aprendan algo también con nosotros. Espero que no os moleste. Me daba pena que no lo disfrutaran también.

-No pasa nada, seremos muchos y lo pasaremos bien.

Eso seguro. Había muchos árboles, así que entre todos la tarea no será tan dura... (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 3)

El sentido de conexión se refrenda con los compromisos de acción establecidos e infiere un discurso escolar propio y personal del que se sienten también artífices.

Les recuerdo que tienen que traer para el viernes un vasito de yogur vacío y un poco de tierra para plantar unas semillas, pues el día 21 celebraremos la llegada de la primavera haciendo esta actividad y así cumplimos nuestro compromiso número cinco del Contrato del Club Cuidadores de la Tierra que decía plantar semillas o un árbol. Como el árbol ya lo hemos plantado, cumpliremos también con plantar semillas ese día. (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 4)

La escucha activa, la expresión de emociones, las normas sociales básicas de corrección ciudadana, tienen su atención asegurada en el discurrir diario.

Una vez calmados, y en sus nuevos puestos nos hemos dado la bienvenida, y expresado el deseo de que este año sea feliz para todos. Después hemos hablado de las vacaciones, de los regalos navideños, de la familia que ha venido, de la cabalgata en la que muchos participaron, de los viajes que realizaron... (Elementos internos, anexo registro 1, referencia 1)

La empatía, el ponerse *en el lugar de* obliga a una reconsideración personal, en ocasiones buscada por el docente para generar dudas y contradicciones en su pensamiento.

Aquí se hace un gran silencio, estamos en zona de encierros y los niños juegan a los toros la mayor

parte del tiempo, les gustan mucho. Algunos intentan justificarlo en que se divierten y que no se les hace nada cuando corren con la gente. Les indico que se intenten poner en el lugar del toro un momento, lo que sentirían... y se hace un gran silencio. (Elementos internos, anexo registro 3, referencia 2)

Demostrar afectividad va siendo una práctica de los alumnos espontánea.

P.: Pues a mí me gustan los murales que has traído y el que hemos hecho.

S.P.: Sí has puesto mi ballena en el mural y se ve bien.

Ad.: Y los míos, los pinté muy bien y me ayudó mi mamá a recortar... (Elementos internos, anexo registro 3, referencia 6)

Generar ilusión, alegría, placer por las actividades confiere un vínculo afectivo perceptible.

Finalizada la tarea les digo que presten atención que les voy a poner una canción que les va a gustar: Reducir, reutilizar y reciclar. Les gusta mucho es muy dinámica, tiene mucha marcha... La tengo que poner dos veces ante su insistencia...

Hoy por fin (he esperado a que se incorporaran los niños que faltaban por enfermedad, para que estuviera el grupo completo), nos llevamos plastificados los carnets de nuestro "Club Cuidadores de la Tierra". El ponerles la canción anterior es porque en el reverso del carnet, llevan escrito este lema: "reducir, reutilizar y reciclar" (sobre un dibujo que representa la Tierra y unos niños que se agarran alrededor de ella). Les hace

mucha ilusión tener su carnet. (Elementos internos, anexo registro 7, referencia 2)

La afectividad se prolonga hacia el entorno más cercano y hacia el entorno familiar, vivenciando el cuidado, a veces para sorpresa de los progenitores...

Básicamente en que está más concienciado del cuidado de la Naturaleza. A su padre no hace más que decirle que qué bien que ya ha dejado de ser cazador (Este año ha habido problemas con el coto de caza, y no ha salido de caza como otros años). Y cuida sus plantas bien todos los días. Como está tan sensible con el tema su padre le ha propuesto cuidar pollitos y le ha traído una incubadora, y está feliz mirando todos los días lo que falta para que nazcan los pollitos... (Entrevista familia, anexo registro 2B, referencia 2)

Un 10. Estaba entusiasmado con todo, ya te he contado lo del huerto que sigue cuidando todos los días... La actitud positiva hacia la Naturaleza es lo mejor que ha conseguido, le sale de "dentro". (Entrevista familia, anexo registro 3C, referencia 4)

6.2.1 Contexto

Entendemos por contexto el entorno socio-escolar donde se desenvuelve el alumnado. Incluye todas las circunstancias culturales, históricas, ambientales... que inciden en la identidad personal al interactuar en el medio y con otras personas. El ser humano como es un ser social se desarrolla en relación con las relaciones que establece con su entorno y así construye su contexto social, pero a la vez este contexto influye en su realidad.

6.2.1.1 Conocimiento del entorno

El conocimiento del entorno es un proceso de descubrimiento paulatino del medio donde viven. Facilita su inserción de manera reflexiva y participativa en la comunidad. Es tan importante ampliar sus conocimientos como relacionarlos, así como también desarrollar habilidades, destrezas y competencias.

La observación es clave para descubrir las dimensiones física, natural, social y cultural de su entorno. Valorar la diversidad y riqueza hará que se vincule afectivamente al mismo y es la base para fomentar las actitudes de respeto y cuidado.

El diálogo es una de las vías para estructurar y ordenar todo lo que saben, construyendo su propio conocimiento. El razonamiento, la interpretación, el análisis y síntesis, la expresión oral, la atención, la evocación, la exploración, la valoración, la curiosidad, el interés, la identificación y la educación vial son elementos fundamentales de este aprendizaje. El descubrimiento de la interdependencia, de la necesidad de cuidado del medio y su aplicación efectiva en la práctica concreta de su espacio vital, hace aflorar la sensibilidad adquirida.

Los niños aportan sus observaciones, breves, pero certeras. Concatenan conocimientos, identifican imágenes y lo asocian a sus experiencias. La profesora refrenda lo argumentado.

-Yo he visto muchas amapolas por el campo, pero todavía no.

Eso es, la amapola es una planta silvestre, que crece sin que la plantemos nosotros y hay muchas por los campos y prados. De color rojo o rosa, pero aún es pronto para verla, ya saldrá...

-Pues yo he visto ese diente de león, pero tampoco ahora.

Cierto, en los prados y praderas hay esta planta, bueno y en los jardines sale continuamente entre el césped. Ya os dije que de esta planta las hojas se pueden comer, aunque nosotros generalmente no lo hacemos, aunque si compramos una bolsa de ensalada variada a veces viene entre ellas. Los franceses por ejemplo la comen mucho. (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 2)

Las actividades en el medio son las más placenteras para los alumnos, son una actividad diferente en lugares conocidos pero que ven de otra manera, con implicación y afectividad.

Se ha realizado un plano de la zona, con los hoyos previamente marcados y a medida que se vayan plantando se irá poniendo el nombre del niño para que sepa dónde está su árbol y le pueda localizar en cualquier momento. Se harán fotocopias para cada niño para que pueda buscar y regar su pino cualquier día...

(Elementos internos, anexo registro 11, referencia 2)

Sondear los conocimientos previos, con sus apreciaciones, tiene una connotación afectiva y se constituye en una primera evaluación de sus aprendizajes y sus valoraciones.

Antes de comenzar directamente con el tema, hago una batería de preguntas para sondear conocimientos previos:

-¿Dónde pensáis que hay más zonas verdes, en los pueblos o en la ciudades? ¿Y árboles? ¿El aire donde será más puro? ¿Cuál tendrá más contaminación lumínica? ¿Y acústica? ¿Dónde se generarán más deshechos? ¿Os gustaría vivir en una ciudad o preferís vivir en un pueblo? (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 4)

El aprendizaje vivencial y la observación están muy valorados. Vivir con conciencia del sitio donde habitan, sus gentes, los detalles, las infraestructuras... les hace miembros de pleno derecho, ciudadanos activos, reflexivos y conscientes.

Los alumnos saben dónde está el Ayuntamiento, el centro de salud, el edificio de usos múltiples (donde se hacen teatros, audiciones, bailes...), la biblioteca, correos, pero no saben decir el nombre del alcalde o algún concejal. Intento recordarles que es la persona que presenta en las fiestas desde el balcón del Ayuntamiento a las reinas y a los alfiles, o a los Reyes Magos en Navidad..., y que casi siempre va acompañado de algún concejal... (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 5)

Valorar el entorno a veces es fácil si es singular. Presentarlo cercano y accesible genera curiosidad y afán de conocerlo.

Como quedamos ayer, vemos un vídeo sobre las Hoces del Riaza, que hace una presentación de la

naturaleza particular del lugar así como de la colonia de buitres leonados que viven en su territorio protegido. Se trata de una Reserva Natural muy importante a nivel europeo. (Elementos internos, anexo registro 2, referencia 3)

Conocer las especiales características de nuestro entorno nos confiere satisfacción y sentido de pertenencia. “Recordamos una vez más, que vivimos en un sitio especialmente favorable para nosotros por la riqueza de pinares de nuestro entorno que purifican continuamente nuestro aire...” (Elementos internos, anexo registro 5, referencia 1)

Aprovechar todas las ocasiones para intentar evocar recuerdos, hacer participar a los alumnos y que cuenten sus experiencias, genera confianza y dinámicas participativas activas. “Hablamos de si algún alumno ha estado en el CENEAM, centro medioambiental de Valsáin, Segovia. Algunos niños dicen que han estado sus hermanos, normalmente se visita en otros niveles educativos mayores...” (Elementos internos, anexo registro 7, referencia 1)

Algunos niños identifican rápido y espacialmente lo expuesto verbalmente. Hacen el efecto de clarificar conceptos para los demás y dan muestra de su observación pertinaz, como ejemplo. “-Yo sí que he visto los almendros que dices, en la carretera cuando voy a Segovia, son blancos, con las flores blancas”. (Elementos internos, anexo registro 8, referencia 2)

Conexionar los aprendizajes con el entorno hace que crezca la curiosidad, que agudicen los sentidos en la búsqueda propuesta. “Hablamos de que hay ejemplares

grandes que tienen muchos años, donde anidan algunas rapaces, y que en nuestro entorno podemos ver algunos”. (Elementos internos, anexo registro 8, referencia 1)

Conocer las posibilidades de ocio, trabajo y distracción, del lugar de residencia y del medio ambiente circundante, confiere una valoración que poco a poco van interiorizando y estimando.

Ahora hay gente que ha encontrado un nueva fuente de ingresos resinando pinos, que era una actividad que se había abandonado, y eso es extraordinario porque da trabajo a muchas personas.

-Sí mi tío lo hace ahora, porque le despidieron de la fábrica.

Sí hay mucha gente que se está dedicando a ello ahora. (Elementos internos, anexo registro 9, referencia 7)

Revalorizar el entorno y sus productos locales es un buen ejercicio de reconocimiento, aunque a veces produzca *conflicto de intereses* por sus preferencias alimenticias. Reconocer los beneficios de la alimentación variada y los alimentos producidos con menos químicos califica como óptimos los productos hortelanos de su medio ambiente y, genera un beneficio social por el consumo local...

Tenemos que tener claro que es mejor el producto que vende el hortelano del pueblo, que lo cuida con esmero y dedicación, que lo que nos venden etiquetado y plastificado y que procede de invernaderos extensivos y de grandes superficies pues tienen productos tóxicos a fin de rentabilizar

la explotación con productos de buena presencia exterior...

Entienden lo que les digo y saben que es más sano el producto que trae el abuelo o su tío de la huerta, aunque en general, como a la mayoría no les gusta la verdura, la suelen evitar si pueden... (Elementos internos, anexo registro 8, referencia 7)

6.2.1.2 Proactividad

Es la actitud por la que una persona asume el control de su conducta vital de modo activo, tomando la iniciativa en el desarrollo de acciones creativas para generar mejoras. Significa asumir responsabilidades: hacer que las cosas sucedan.

Esta voz de nuevo cuño se registra en la 23ª edición del diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, como propia de la Psicología, para referirse a quien “toma activamente el control y que decide qué hacer en cada momento, anticipándose a los acontecimientos” o a lo que “implica acción o intervención activa”.

El psiquiatra y neurólogo Viktor Frankl (1905-1997) que sobrevivió a los campos de concentración nazis, fue quien acuñó el término definiéndolo como la libertad de escoger nuestra actitud frente a las diferentes situaciones que debemos enfrentar en nuestra vida. Años después el término se popularizó en muchos libros de autoayuda, desarrollo personal y empresarial, gracias al best-seller *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva* de Stephen R. Covey en el

que el hábito número uno es ser proactivo. Según este autor

(...) como seres humanos somos responsables de nuestras propias vidas. Nuestra conducta es una función de nuestras decisiones, no de nuestras condiciones. Podemos subordinar los sentimientos a los valores. Tenemos la iniciativa y la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan. (2003, pp. 42-43)

Significa, por tanto, tomar el control consciente sobre la vida, fijarnos objetivos y trabajar duro para lograrlos. Se requiere para ello autoconocimiento, consciencia, imaginación creativa y voluntad.

Las personas proactivas centran sus esfuerzos en el círculo de influencia, es decir, se dedican a aquellas cosas con respecto a las cuales pueden hacer algo.

“-Pues en mi casa mi papá lleva los periódicos a reciclar al contenedor azul.

Perfecto, se talarán menos árboles si reciclamos el papel.

-Pues nosotros traemos los tapones al Cole para ayudar. (Elementos internos, anexo registro 9, referencia 2)

Su energía es positiva, con lo que amplían su círculo de influencia. “Sí, aparte de lo del mando de la tele, que nos vuelve locos para que apaguemos del botón, en el reciclaje; ahora reciclamos más”. (Entrevista familia, anexo registro 10 J, referencia 1)

“Pues en el reciclaje se la ve muy influenciada, quiere que todos lo hagamos adecuadamente y me ayuda a

llevarlo a los contenedores. A su hermana la ha contagiado con su espíritu de “recicladora””. (Entrevista familia, anexo registro 14 M, referencia 1)

Sus acciones producen admiración y simpatía; empiezan a tener claro sus preferencias personales, sus gustos, y vuelcan en ellos su ilusión y buen hacer. “Creo que la de plantar el pino y las semillas, todas las de plantas. No sé si acabara siendo jardinera, o algo de la familia pero lleva buen camino. Sus plantas están mucho mejor que las mías...” (Entrevista familia, anexo registro 8H, referencia 2) “Sí, reciclamos más y ahora cuido más los animales y las plantas. Mi padre me ha traído una incubadora con cinco huevos, para que los cuide y tener pollitos...” (Elementos internos, anexo registro 16 ñ, referencia 1)

El entorno familiar es donde más se nota su influencia, modifican sus hábitos personales y de los otros componentes familiares. “Sí, ahora reciclamos más todos, apagamos la tele bien y yo me ducho más en vez de bañarme siempre”. (Elementos internos, anexo registro 5, referencia 1), “Sí, necesario. Antes sólo reciclaba el aceite, ahora reciclamos mucho más, no nos deja parar de hacerlo...” (Entrevista familia, anexo registro 14M, referencia 2)

La perseverancia es una de las conductas necesarias para ser proactivo, no abandonar con la primera dificultad. Comprometerse ayuda a tener claro los ideales.

-¿Que leyenda podríamos poner alrededor de la Tierra, en el mural, qué palabras? ¿Qué os gustaría que pusieramos?

A.: ¿Te queremos?

D.C.: Te cuidaremos.

A.S.: Sí, te cuidamos.

- Si os parece bien ponemos ¿Te cuidaremos? Y así se entiende que lo haremos siempre...

AD.: Sí, si es mejor. (Elementos internos, anexo registro 2, referencia 1)

Afrontar positivamente el cambio es imprescindible. Valorarlo con entusiasmo es la clave para contagiar la necesaria eficiencia.

Bueno, claro ha sido fantástico que nos hayamos comprometido a cuidar la Tierra una vez que hemos aprendido los múltiples problemas que la afectan. Esto es mucho más que un carnet, no es sólo un trozo de plástico con nuestro nombre, simboliza el compromiso de hacer lo posible para que la Tierra y los animales y plantas que viven en ella estén protegidos, hacer lo posible, nosotros, por cuidar el medio ambiente y que la gente de nuestro alrededor haga lo mismo. Recordad que hicimos un pequeño contrato con 10 puntos básicos a cumplir, este que está aquí en el centro del mural y nos recuerda lo que prometimos. (Lo leemos...)

-Pues yo hago todo.

-Y yo...

De eso se trata, no es muy complicado. (Elementos internos, anexo registro 13, referencia 1)

6.2.1.3 Acciones en el medio

Entendemos como tal las actuaciones en el lugar físico-social donde viven principalmente. Algunas son positivas, las que realizan los niños por su conciencia y responsabilidad consecuencia de la ética de cuidado que se sigue y otras son el contrapunto adverso que sirve para comparar y ratificar la actitud correcta.

Es básico fomentar la observación, expresarla y debatir las conductas. Descubrir que determinados comportamientos afectan al ecosistema les sumerge en una realidad explícita que, a veces, les pasó desapercibida. Les impacta descubrirlo en su medio, en su hábitat. Esto conlleva también el fomento del pensamiento crítico, la responsabilidad, la autonomía y la autoestima.

Reparar en posibles soluciones, en hábitos que aminoran el daño, en utilidades diversas de los recursos desvalorizados o apreciar las contribuciones que puede aportar cada uno, es un camino hacia el Desarrollo Sostenible con conciencia.

Conexionar el conocimiento con aspectos locales para que el alumno pueda interactuar sirve para enfocar la observación y hacerlos conscientes de las características del medio donde viven y poder comparar con otros u otras actuaciones.

El girasol que vemos en la foto es pequeño, pero yo sé que habéis visto los girasoles grandes (...)

-Yo sí, lo trajo mi abuelo, pero saben peor y algunas están pochadas. (...)

-Yo he visto muchas amapolas por el campo, pero todavía no. (...)

-Pues yo he visto ese diente de león, pero tampoco ahora.

(Elementos internos, anexo registro 10, referencia

1)

Ver las actuaciones de otros hace pensar en las propias conductas que, a veces, pasaban desapercibidas. Nos hacen tomar conciencia del comportamiento correcto.

-Pues es verdad, a veces arrancamos hojas de los árboles sin saber por qué.

-Sí, y hacemos daño a los árboles, en la corteza...

Sí, en muchos árboles pone el nombre de fulanita o hay corazones rallados de los novios que se quieren... (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 2)

Aspectos como el consumo arbitrario e irracional van incorporándolos a su forma de pensar, aunque en principio, no son muy conscientes de sus implicaciones, evidencian que tener y poseer es un valor social instaurado, sin profundizar en sus repercusiones.

Los niños sí se dan cuenta de que las cosas duran poco y hay que comprar otras para sustituirlas:

-Pues a mi madre se la estropeó la lavadora y ya tenemos otra, y la otra se la llevaron. (...)

-Mi papá tiene lo menos seis teléfonos pero solo usa dos.

-Y yo en mi casa también, y consolas tenemos tres, porque sacan nuevas y mi hermano se la compró. (...)

-Y películas de Disney yo tengo “ochentamil”...

-Anda y yo... (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 4)

Contrastar con otras realidades resulta imprescindible para estimar adecuadamente nuestras circunstancias de vida y la consecuencia de nuestras acciones. La interconexión se hace evidente.

Bueno, lo que hay que saber es que continuamente estamos eligiendo cosas como consumidores y tenemos que ser responsables con el medio y con el planeta. Comprar y consumir cosas que tengan poco embalaje para no tener que tirar mucha basura, comprar en tiendas de productos frescos cuando se pueda porque es más ecológico y mejor para la salud, en tiendas de comercio justo porque sabemos que pagan a los productores un salario adecuado y evitar aquellas tiendas que venden productos demasiado baratos en las que sabemos que trabajan niños... (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 7)

Las actuaciones en el marco local son actividades lúdicas que implican una mejora en la comunidad y a los niños les reafirma en su actuar consecuente. “Hoy hemos salido del colegio de excursión hacia un paraje que tiene una pequeña laguna para plantar pinos en el merendero”. (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 1)

Vamos plantando los árboles según las indicaciones del forestal, echando tierra y pisando con cuidado alrededor para que se compacte la tierra. Los niños lo hacen con mucha precaución, pisando poco por cautela... (...)

La indicación es que en días sucesivos, al principio, conviene regarlos, por lo que se les dice a los niños que deberán venir con sus familiares a regar algún día... (Elementos internos anexo registro 11, referencia 2)

Consiguen la conciencia social cuando se evidencian malas prácticas también en el entorno.

Recordamos dónde encontramos en el pueblo un buzón de correos, su forma y su color; dónde hay marquesinas y pasos de peatones.

-Las marquesinas están rotas. No tienen cristales.

-Sí y con pintadas...

(...) La persona o personas que han realizado esto no piensan en los demás, en lo que aporta que esté bien. Se dicen actos vandálicos cuando se rompen las cosas sin sentido, por hacer daño. ¿Qué opináis vosotros?

-A mí me parece mal.

-Y a mí.

Además reponer esto, como las papeleras o las farolas que rompen a veces, cuesta dinero. Dinero que pagan los ciudadanos a través de los impuestos del Ayuntamiento. (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 6)

Los docentes emitimos juicios de valor continuamente, expresamos nuestros puntos de vista y nuestras críticas. No podemos despojarnos de nuestro bagaje cultural, nuestras emociones, nuestros valores y nuestra intencionalidad. Lo transmitimos de forma consciente o inconsciente cada vez que lo materializamos en decisiones sobre los contenidos, el tipo de actividades, la evaluación... La educación no

es nunca aséptica o neutral. Y no ha de serlo si quiere jugar un papel de cambio.

-¿Cuándo nos muramos?

Sí, todos lo haremos. Detrás de nosotros estarán nuestros hijos, y disfrutarán de nuestra Tierra espero que al menos igual que nosotros, y ojalá que la dejen aún mejor que nosotros ahora... (...)

-¿Y si no lo hacen?

-¿Qué quieres decir, no hacen qué?

-Que si no cuidan el Planeta, ¿Qué pasaría?

Bueno es difícil contestar. (...). Es el momento de que los objetivos ecológicos y sociales estén por encima de los económicos, pero esto por ahora es una utopía, el mundo lo sigue dirigiendo el dinero, los que quieren ganar dinero a toda costa sin importarles las consecuencias de sus actos.

-¿Los ricos?

Los empresarios que sólo quieren obtener rentabilidad rápidamente, sin pensar el mal que hacen talando árboles indiscriminadamente, explotadores de recursos minerales, los que explotan a personas con sueldos miserables y condiciones de trabajo pésimos, los que ignoran las recomendaciones de respetar la Naturaleza, los que usan productos químicos desaconsejados para obtener más cosechas, los que hormonan a los animales para obtener más carne de venta sin importarles el peligro para la salud de los que lo consumen... (Elementos internos, anexo registro 12, referencia 5)

Aunque las acciones no tengan siempre las consecuencias esperadas ofrecen siempre situaciones de aprendizaje emocional y oportunidad para la sensibilización.

Tengo que deciros que el otro día hablé con el agente medioambiental con el que pusimos los árboles y me ha dicho que alguien se ha llevado cuatro o cinco pinos de los que pusimos, pero que los demás están bien.

-¿Nos los han quitado?

Sí, alguien se los ha llevado a su casa o patio...

-Vaya morro...

Sí no ha estado nada bien que alguien se lleve los pinos que pusimos, primero porque eso significa quedarse con algo que no es suyo, y segundo porque entorpece nuestro objetivo de repoblar el merendero para que haya sombras y se pueda estar allí a gusto...

-Pues podemos poner otros...

Sí pondremos otros, pero ya será otro año; cuando el agente reciba plantones para ello en la próxima primavera. (Elementos internos, anexo registro 13, referencia 1)

Cuando se pone en práctica lo aprendido el cuidado de la naturaleza y de los animales u otras personas, se logra satisfacción y desarrollan su conciencia emocional. “La sensación positiva de saberse responsables de las necesidades de los demás- incluido el resto de seres vivos-habrá favorecido el desarrollo de su autonomía y de su autoestima” (Grau y Riba, 1998, pp. 70-71)

C.: Y yo ayer ya quité la caca del perro de la calle. Nada más salir, hizo la plasta y tuve que coger la bolsa... Mi mamá quería hacerlo ella, pero la dije que quería hacerlo yo, que ya sabía... (Elementos internos, anexo registro 3, referencia 1)

Las actividades conjuntas que implican a todo el colegio y tienen público (padres y familiares) les motivan e ilusionan. Se convierte en un acto festivo del que hacen disfrutar a otras personas y son plenamente conscientes de ello.

Después del recreo, el colegio ha salido al patio para conmemorar el día mundial de la Paz. (...)

Una vez finalizado el manifiesto, todos los alumnos de Primaria se han dispuesto por la pista del patio para bailar todos la canción de Juanes paz, paz, paz y finalmente todos desde la posición en que han terminado en el suelo (formando la palabra paz, por cursos) cantamos la canción “los niños queremos la paz”, aprendida de años anteriores. (Elementos internos, anexo registro 4, referencia 1)

Comentar los beneficios de los que pueden disponer por cuestión de su hábitat (en un pueblo) les da una información extra sobre la que no habían reparado y se convierte en una aclaración eficaz que comporta valor a su medio.

Hablamos de la importancia de la alimentación variada y de la suerte de disponer de productos frescos, con pocos pesticidas o productos químicos que alteren sus propiedades, pues las personas que lo trabajan para consumo propio o familiar evitan echarlos y controlan mucho las posibles plagas que pueden afectar a las plantas con remedios naturales. Por todo ello, el producto es mucho más sano, ecológico. Es beneficioso para nosotros porque es más saludable, y también para el medio ambiente y el ecosistema porque no “contamina” el subsuelo, ni el aire, ni el agua... (Elementos internos, anexo registro 8, referencia 3)

6.3.1 Proceso enseñanza-aprendizaje

Desde nuestro análisis comprende las categorías práctica escolar, motivación, clima escolar, currículum, recursos y personal que se desarrollarán a continuación.

Las actividades de enseñanza que ponen en práctica los docentes están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes siguiendo sus indicaciones. El objetivo de ambos (docente y discente) es el logro de determinados objetivos educativos y promover el desarrollo integral del alumnado.

Los aprendizajes son el resultado de procesos cognitivos individuales por los que se asimilan informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, actitudes); se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales o conocimientos que se pueden aplicar a diversos contextos y que pueden suponer un cambio potencial de conducta.

6.3.1.1 Práctica escolar

La entendemos como el conjunto de actos con sentido que se desarrollan en el interior (y a veces también en el exterior) de las aulas escolares. Integra en su haber desde las rutinas establecidas hasta las innovaciones.

Comprende todas las actividades y la metodología precisa para realizarlas, las consideraciones didácticas, el currículum oficial, la legislación preceptiva, las

directrices de la institución escolar, los materiales y recursos necesarios y los agentes del proceso: profesores, alumnos y familiares. Necesita una planificación y programación detallada, aunque en ocasiones, también se introducen modificaciones concretas. La tutoría y orientación con las familias es asimismo una parte de esta práctica.

La tutoría implica que el profesor da clases en varias materias, y esto es beneficioso en el sentido de que permite *globalizar* contenidos, tratándolos en varias materias y dándoles un sentido relacional.

Comenzamos preguntando la poesía que aprendieron durante el fin de semana:

Hay un cofre redondito
que un tesoro grande encierra:

seguro que lo conocen,
se llama planeta Tierra.

Los animales y plantas,
crecen juntos cada día,
la vida por los rincones,
celebran con alegría.

Osos, lince, gacelas,
monos, tigres y ballenas,
tila, canela, manzanas,
lechugas y berenjenas...

Hay un cofre redondito
que un tesoro grande encierra,
¡Cuidemos juntos la vida
y nuestro planeta Tierra!

(Elementos internos, anexo registro 10, referencia 1)

Las actividades de motivación que requieren atención, y/o la teatralización de los contenidos buscan estimular a los alumnos respecto al aprendizaje.

Comenzamos con una presentación, del CEIP Josefa Navarro Zamora de Coria del Río (Sevilla). Se trata de una propuesta por el medio ambiente realizada por niños, en la que teatralizan diferentes situaciones y explican por qué determinadas conductas no son apropiadas para el medio ambiente. Los alumnos conectan rápido con la presentación, porque se ven reflejados. (Elementos internos, anexo registro10, referencia 2)

Recapitular, repasar, programar en conjunto, seleccionar tareas para realizar en un plazo estipulado, dirigir... son prácticas habituales, estrategias metacognitivas.

Completamos las fichas de repaso del tema sin ninguna dificultad y quedamos en hacer el examen el viernes 14 y tenemos tarea de búsqueda para el fin de semana: buscaremos fotos en revistas viejas para poner respecto al tema 7 en nuestro mural. Valen árboles, arbustos, flores, plantas aromáticas, perfumes, medicinas de plantas... todo aquello que se les ocurra relacionado con el tema... (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 3)

Las actividades en el exterior del Colegio también están programadas, de hecho, son muy importantes. Conllevan precauciones especiales que han de ser previstas con antelación. Normalmente precisan un mayor número de profesores de apoyo. “Hemos salido sobre las diez de la mañana, después de concluida la

primera clase. A la llegada estaba esperándonos el agente medioambiental con los plantones y ya estaban realizados los hoyos en la tierra.” (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 1)

El cumplimiento del currículo es obligado, pero la forma de abordarlo por el docente es personal. Unir los conocimientos con las observaciones de su entorno facilita el aprendizaje, vincula el conocimiento con su medio ambiente particular, y el aprendizaje es más efectivo.

Hoy continuamos con las actividades de la localidad y empezamos con las primeras características de las ciudades. Abordamos así conceptos como: calzada, marquesina, paso de peatones, buzón, farola, semáforo, acera... Realizamos los ejercicios del libro.

Recordamos dónde encontramos en el pueblo un buzón de correos, su forma y su color; dónde hay marquesinas y pasos de peatones. (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 4)

Celebrar, festejar, admirar, aplaudir, solemnizar, reverenciar la *Vida...*, el milagro de la vida, la sensibilidad, la emoción, el sentir, el latir con... didáctica emocional, con corazón. “Celebramos la llegada de la primavera plantando semillas en los vasitos de yogur que trajeron”. (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 6) “Después hemos comido la merendilla sentándonos en las mesas y bancos o en el suelo”. (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 2) “Hoy realizaremos la pulsera de compromiso con los cuatro principios estudiados de

la Pequeña Carta de la Tierra”. (Elementos internos anexo registro 13, referencia 7)

Las formas de las presentaciones, el estímulo, el que ellos sientan el cuidado por parte del profesor confiere afectividad al proceso educativo.

Como me habéis dicho que tenéis las *pilas* recargadas por las vacaciones, tarea que os dije que teníais que hacer, os he preparado muchas cosas que iremos poco a poco viendo y que estoy segura que os van a gustar. Está preparado para que lo disfrutéis a medida que vamos aprendiendo, y os ayudará a aprender mejor.

A.: ¡Qué bien, señor! (Elementos internos, anexo registro 1, referencia 6)

Es importante controlar el tiempo de las actividades, que los alumnos no tengan *espacios muertos*, que todo o casi todo esté programado. “Los niños han acabado pronto y demandan más actividad. Está previsto”. (Elementos internos, anexo registro 1, referencia 7)

Los apoyos digitales, las actividades multimedia, los juegos didácticos facilitan el aprendizaje y la atención y confieren diferencias respecto al trabajo de libro o cuaderno:

Hoy nuestra sesión es de hora y media. Hemos comenzado realizando con apoyo de la pizarra digital la parte temática que se ocupa del desplazamiento de los animales y su clasificación, asignando animales a su medio con colores diferentes y realizando una sopa de letras para localizar seis animales con desplazamiento

terrestre. (Elementos internos, anexo registro 2, referencia 4)

Relacionarse les produce satisfacción y genera lazos afectivos cada vez más fuertes.

Aprovechamos para hacer breves entrevistas a diversos niños, como si fuéramos periodistas:

A.: ¿Que opina usted del verano?- pregunta a D.

D.: Pues que es el que más me gusta, por la piscina y eso...

A.: ¿Y si sólo hubiera invierno?

As.: A mí no me gustaría porque hace mucho frío siempre y llueve y es mejor el verano.

I.: Imagínate que vives en los polos ¿Dónde jugarías?

(Elementos internos, anexo registro 4, referencia 1)

La diversidad de actividades mantiene la intensidad de esfuerzo, desestructura la rutina. Algunas vienen marcadas por las fechas específicas para actividades conjuntas, en otras ocasiones, se busca el cambio para reafirmar conceptos. Aprovechar las circunstancias, los eventos y los días señalados dota de sentido a los contenidos curriculares.

Como hoy ha nevado, a primera hora de la mañana, aprovechamos para comentar los estados del agua (que ya dijimos el día anterior) y hablar de las posibilidades de juego y diversión que da la nieve:

I.: Pues a mí me encanta tirar bolas de nieve, ¡qué bolazos nos damos!

N.: Y deslizarnos por la nieve.

D.C.: Pues mi tío va a esquiar algunas veces...

(Elementos internos, anexo registro 6, referencia 1)

La experimentación y el aprendizaje por descubrimiento fomentan la curiosidad, desarrollan la inteligencia, son estrategias metacognitivas para el desarrollo integral del proceso de aprendizaje. “Hoy comenzamos con un vídeo previo para hacer el experimento: cómo se alimentan las plantas. Una vez visto, pasamos a hacer el experimento en clase”. (Elementos internos, anexo registro 7, referencia 4)

6.3.1.2 Motivación

Es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. Es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta. Está relacionado con la voluntad y el interés. En toda actividad el aprendizaje requiere un grado de motivación para que pueda desarrollarse exitosamente. El profesor tiene un triple objetivo por su condición motivadora: despertar el interés, dirigir y mantener el esfuerzo y lograr el objetivo u objetivos establecidos. Influye en el rendimiento escolar ya que éste varía en función de sus conocimientos, capacidades y también de los factores motivacionales.

Manifestar empatía, compartir ilusiones tiene como consecuencia que el clima sea afectivo y estimulante con connotaciones de proximidad, de intimidad.

Buscar recursos pensando en la materia y los contenidos es positivo, pero también lo es pensar en su disfrute, en despertar el interés y mantenerlo.

Vemos la siguiente presentación que pretende potenciar un consumo más reflexivo. La presentación les hace mucha gracia (los muñecos son de plastilina y es agradable de ver) y están muy atentos. (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 6)

Las actividades extraescolares son un buen nexo relacional, entre iguales y con el profesor o profesores. Compartir las actividades lúdicas, e incluso la comida, en situaciones distendidas llena de afectividad el evento, produce cercanía.

Los profesores también hemos plantado un pino. Después de estar todos plantados, hemos ido recogiendo agua de la laguna y con botellas pequeñas los hemos regado uno por uno. La indicación es que en días sucesivos, al principio, conviene regarlos, por lo que se les dice a los niños que deberán venir con sus familiares a regar algún día...

Después hemos comido la merendilla sentándonos en las mesas y bancos o en el suelo. (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 2)

La metodología tiene que contemplar la competencia de las y los alumnos en la materia, sus conocimientos de partida para que conecten con los nuevos sin dificultad, mediante actividades atractivas.

Comenzamos hoy con una presentación: “Cuida tu planeta con Juan y Tolola”; son dibujos animados en los que el mensaje es cuidar el Medio Ambiente de diversas formas. Es un anclaje con el día anterior en que plantamos los pinos y el comienzo del tema 8: Pueblos y ciudades.

Antes de comenzar directamente con el tema, hago una batería de preguntas para sondear conocimientos previos. (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 4)

Las celebraciones son importantes, confieren una nota distintiva de las otras actividades. Proporcionan frecuentes ocasiones de interrelación, de cooperación, de intercambio de ideas, de alegría, autoestima... “Les recuerdo que tienen que traer para el viernes un vasito de yogur vacío y un poco de tierra para plantar unas semillas, pues el día 21 celebraremos la llegada de la primavera.” (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 5)

Crear notas de suspense, expectativas iniciales, es suficiente para el efecto estimulante. Otras veces se consigue con la variedad de actividades, el trabajo cooperativo, el material didáctico diverso... “En la pared cuando han llegado han visto colocadas un montón de plantas silvestres y flores con su nombre escrito”. (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 1) “Además mañana también tenemos una sorpresa”. (Elementos internos, anexo registro 13, Referencia 4)

Evitar o aliviar el estrés por los exámenes y la evaluación es una táctica que les da confianza en sus posibilidades de éxito, y les motiva en su consecución.

Completamos las dos últimas fichas de su cuadernillo con rapidez, sin dudas. Repasamos, preguntando y contestando, las cuestiones básicas que deben de estudiar y tener claras para el examen.

(Elementos internos, anexo registro 12, referencia 10)

Para una buena motivación es básico establecer una comunicación fluida con intercambio continuo de mensajes que ratifiquen al docente el interés, la curiosidad y demuestren que el aprendizaje es significativo y que el entusiasmo está establecido...

-Pero ¿cómo es?

¿Tiene gomas, como las nuestras?

No, no es de gomas, es de cuentas. Mañana lo veréis, no seáis impacientes.

-¿Y nos va a dar tiempo a hacerla para todos?

Que sí, que no os preocupéis. Que mañana la haremos...

(Elementos internos, anexo registro 13, referencia 4)

La planificación rigurosa y sistemática de las actividades así como el control del enfoque metodológico y hacerlo evidente en ellas produce la unificación del proceso educativo, lo da coherencia. “Vemos nuevamente el principio 5 de la Pequeña Carta de la Tierra, como colofón final del tema, y nuevamente hacen el “juramento” de cuidado de la Tierra”. (Elementos internos, anexo registro 6, referencia 5)

Las fotos que trajeron niños referidas al tema 6: aire, sol y agua (el lunes 17), ya están colocadas en el sitio correspondiente del gran mural que engloba los cuatro temas del trimestre. Han traído muchas y abarcan todos los conceptos. Ha quedado muy vistoso... (Elementos internos, anexo registro 7, referencia 1)

Conocer los gustos de los niños y niñas, sus experiencias y preferencias y combinarlo con variedad de estímulos garantiza el interés y, por tanto, la atención, base del aprendizaje.

Finalizada la tarea les digo que presten atención que les voy a poner una canción que les va a gustar: reducir, reutilizar y reciclar. Les gusta mucho es muy dinámica, tiene mucha marcha... La tengo que poner dos veces ante su insistencia... (Elementos internos, anexo registro 7, referencia 6)

6.3.1.3 Clima escolar

Tanto las actuaciones del profesorado como las del alumnado y las relaciones que se producen en el aula afectan al grado de comunicación y a los vínculos afectivos que se logran, dando lugar a un determinado clima de convivencia. Ejerce una notable influencia en los comportamientos de los alumnos y profesores y a su desarrollo tanto social como físico, afectivo e intelectual.

Nieto (2002) apunta que un clima positivo trasciende de la tarea y se hace elemento de transformación para todos los integrantes de la comunidad educativa. No es una misión que recaiga únicamente en el profesor sino que incumbe también a los alumnos. Consideramos así el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso relacional que requiere un bienestar tanto psicológico como ético y emocional de todos sus miembros.

Las autoras Aron y Milicic (2009) nos concretan en este sentido: “Que el paso por el colegio sea una experiencia emocionalmente positiva, que pueda ser recordada con cariño posteriormente, depende del ambiente que logren crear los profesores y los alumnos en el contexto escolar” (p. 26).

El clima escolar se puede definir como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa; se trata de una percepción desde la subjetividad. Un clima escolar adecuado presenta efectos positivos en el ajuste psicológico de los miembros que lo componen, en la esfera emocional y comportamental, se asocia a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo (buen rendimiento escolar) y la ausencia o disminución de conductas des-adaptativas. También se observan mejoras en cuanto a empatía, auto-concepto, autoestima y sociabilidad.

Podemos hablar de climas sociales negativos o positivos, o en palabras de Arón y Milicic (2009) como nutritivos o tóxicos. El clima social positivo o nutritivo sería aquel ambiente físico apropiado, con actividades divertidas y variadas, con una comunicación efectiva y respetuosa entre alumnos y profesores, con una capacidad de escucha palpable, donde las personas son sensibles y se brindan apoyo emocional entre sí, con tolerancia a los errores, sentido de pertenencia establecido que favorezca el crecimiento personal...

El clima escolar no es necesariamente una representación homogénea de toda la institución, sino

que puede realizarse en *microespacios* escolares como un aula educativa, como es nuestro caso.

Desde la consideración de la Carta de la Tierra como guía de actividad y centro temático de nuestro estudio, se pone especial interés en conseguir un clima agradable y beneficioso para todos sus miembros pues incide especialmente en el cuidado de todos los seres vivos, en la sensibilidad y benevolencia, en la compasión, en la solidaridad, en la justicia, en la responsabilidad compartida, en la comprensión desde la interdependencia, en el amor...

El profesor, como ya se ha señalado, tiene que promover relaciones positivas a nivel socio-afectivo, emitiendo consideraciones hacia las personas como muestras de cortesía y respeto, síntomas de cercanía con los alumnos, poner límites al comportamiento no deseado, referir y promover intercambio de experiencias personales...

Juntamos las mesas centrales, las protegimos con plástico y procedimos a poner las semillas en sus envases y regarlas un poco. Son semillas silvestres, hay mucha variedad de semillas; y vamos poniendo unas pocas en cada tarro. Todos quieren "pipa", pues sale entre ellas, así que voy buscando también que todos tengan lo que desean. (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 6)

Promover la alegría y la risa es muy saludable. Hace disfrutar de las actividades, atenúa el estrés, mejora el rendimiento cognitivo, facilita la interacción social, la conducta pro-social (mayor proclividad a prestar ayuda), favorece la autoestima y la autoconfianza.

Recordamos las cosas que hemos hecho, de los temas que hemos hablado, de las actividades “extra” que más les ha gustado...

-Pues a mí me ha encantado el carnet de “cuidador de la Tierra”

-Y a mí; mi prima me dice que dónde les dan, la pobre...

-Risas... (Elementos internos, anexo registro 13, referencia 1)

Vemos y cantamos la canción del reciclaje, que les gusta mucho, para terminar la clase. (Elementos internos, anexo registro 8, referencia 6)

Demostrar una escucha activa y elogiar si procede implica que el alumno se sienta valioso, respetado en su dignidad e individualidad.

-Mi abuela me hace horquillas para el pelo con anillas de las latas.

Estupendo, sí son muy bonitas. Te hemos visto algunas, y una diadema.

-Sí también hizo una flor en la diadema.

(Elementos internos, anexo registros 12, referencia 3)

Profundizar en las aportaciones de los niños les ayuda a reflexionar y les da pie para continuar su razonamiento.

L.: Sí yo he visto muchos seguidos que estaban girando cerca de la carretera, en las montañas...

-Eso es, giran por la fuerza del viento y producen electricidad. No son los molinos de D. Quijote, los que tenían tejado, esos se utilizaban para moler trigo y granos para hacer harina.

L.: Sí, los que yo vi eran altos y no tenían tejado.
(Elementos internos, anexo registro 6, referencia 2)

Abordar los conflictos no tiene por qué ser siempre negativo, puede servir también como aprendizaje de soluciones con criterios constructivos, imaginativos, personales...

Ha habido pequeñas disputas por colorear (no ceden el sitio, unos quieren colorear más que otros) y por el recortado (varios querían hacerlo, al final se ha rifado en un grupo). No están acostumbrados a trabajar en cooperación, en grupo; y se nota, todos quieren ser protagonistas... (Elementos internos, anexo registro 13, referencia 4)

El sentido de pertenencia y de cohesión de grupo se consigue también con actividades diferenciales y especiales o como reconocimiento por sus logros.

(...) hemos firmado un compromiso con diez acciones que vamos a hacer como mínimo cada uno de nosotros, las que tenemos aquí en nuestro contrato, y el carnet lo único que hace es recordárnoslo. (Elementos internos, anexo registro 7, referencia 4)

La apreciación tanto de alumnos o de sus familiares de las actividades realizadas constituye también una valoración del clima escolar. Recordemos que el 67 % del alumnado pensó que las clases resultaron divertidas, y las calificaciones de la práctica sobre los temas con la Carta de la Tierra fueron estupendas por ambas partes.

6.3.1.4 Currículum

Es el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. Básicamente responde a las preguntas ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Es el diseño que permite, en definitiva, planificar las actividades académicas. Coincidimos con Coll (2006) en considerar que

La toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no sólo es una necesidad para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para elaborar unas propuestas curriculares que hagan compatibles la aspiración de educar al alumnado para el ejercicio de una *ciudadanía universal*, con la aspiración de educarlo para el ejercicio de la ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte. (p. 13)

Es interesante captar las conexiones entre el currículum explícito y el oculto de la institución escolar y las producciones culturales, políticas y económicas, a fin de reflexionar para promover personas comprometidas desde la crítica. (Torres Santomé, 2005, pp.10-11)

Para realizar esta investigación hemos seguido las pautas legislativas establecidas por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, y el Decreto 40/2007 de 3 de mayo, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y

León referido a la materia Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. También se han tenido en cuenta las pautas establecidas en la Programación General del centro escolar donde se realiza la investigación. Además se implementaron contenidos, objetivos y sobre todo criterios metodológicos y de evaluación referidos a la Carta de la Tierra, según se detalla en la programación efectuada. Dichos contenidos no fueron impedimento para seguir el currículo, sino que lo complementaron. Actualmente en vigencia la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) tiene similares contenidos referidos a esta materia.

El libro y sus cuadernos de trabajo (de una determinada editorial y adquirida por todos) sirven de guía para conseguir *un mínimo* que los alumnos han de realizar. En la pizarra digital del aula se siguen las instrucciones del mismo libro en digital que conlleva cambios de voz, animaciones, presentaciones, canciones... Es una táctica didáctica usada para reclamar su atención y que posibilita el seguimiento general de las actividades.

Hoy el contenido a abordar es cómo cubren su cuerpo los animales, y realizamos las observaciones y los ejercicios correspondientes con ayuda de la pizarra digital. Buscamos también la página de su cuadernillo de trabajo que se corresponde con este concepto y la realizamos. (Elementos internos, anexo registro 3, referencia 1)

Otras veces, las actividades son complementarias, de confirmación, de ampliación... El material complementario: los murales, bits de inteligencia,

presentaciones diversas... sirven para ampliar el mínimo curricular establecido y para conseguir un determinado conocimiento siguiendo los criterios metodológicos erigidos.

Pasamos a rellenar su ficha, sin dificultad. Como tarea para casa deben realizar un listado de 10 frutos secos y 10 carnosos y dibujar uno de cada, el que más les guste.

Repasamos en voz alta el nombre de nuestros árboles expuestos en la pared, así como el nombre de los bosques que tenemos colocados en nuestra clase. (Elementos internos, anexo registro 8, referencia 3)

Desde el diálogo constructivo, desde sus preconcepciones sobre un tema, desde el abordaje temático desde diversos ángulos... se procede a incidir sobre el aprendizaje para que sea significativo.

Completamos hoy un primer repaso de lo aprendido y hablamos de las semillas que nos comemos, y las que no: pipas de girasol, de calabaza, anacardos... Distinguimos pipos o pepitas: de naranja, limón, mandarina, de manzana...

Hablamos de la siembra de semillas para obtener plantas u árboles.

Completamos la ficha que se corresponde con lo hablado.

Repasamos el nombre de los árboles que tenemos puestos en la pared y de los bosques. (Elementos internos, anexo registro 9, referencia 3)

La evaluación y el repaso temático que le precede son importantes para que los alumnos estén seguros de su

éxito y les confiera autoestima. “Completamos las dos últimas fichas de su cuadernillo con rapidez, sin dudas. Repasamos, preguntando y contestando, las cuestiones básicas que deben de estudiar y tener claras para el examen”. (Elementos internos, anexo registro 12, referencia 5)

La temática sobre la Carta de la Tierra y sus valores obtuvieron una excelente valoración por parte de las y los alumnos y sus familiares en las encuestas posteriores a la actividad (ver anexo uno de entrevistas niños/as y familiares). El 100 % de alumnos y el 100% de familiares la calificaron positivamente (ver apartado de percepción del alumnado y familias). El 100 % de los padres consideraron también que los temas referentes a Ecología, los Derechos Humanos Universales, la Justicia Económica, la Democracia y la Cultura de Paz debían insertarse dentro del currículum, como la educación en valores. En esencia, están de acuerdo en llevar el currículum más allá de la teoría de la reproducción, como apela Kemmis (1993)

El cambio en la educación requiere no sólo llevar a cabo la interpretación y deducir cómo actuar (...) sino también organizar los procesos mediante los que el análisis puede ser compartido en sociedad (...) y organizar también la lucha política mediante la cual puedan los implicados en el proceso iluminador (como lo describe Habermas) cambiar las formas existentes de escolarización de manera que sean más adecuadas para poner en práctica los valores educativos (p. 42)

6.3.1.5 Recursos

Entendemos por recurso cualquier material que no habiendo sido diseñado específicamente para el aprendizaje es utilizado en dicho contexto. Cuando el docente lo incorpora en las sesiones de aprendizaje lo llamamos recurso educativo. Englobaría a los medios didácticos (instrumentos de los que nos servimos) y a los materiales didácticos: productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje. Podemos utilizarlo desde su triple vertiente: como instrumento del que nos valemos en determinadas circunstancias (presentación de temas, actividades de motivación, eje globalizador, desarrollo de actitudes y hábitos de escucha...), como medio de expresión o comunicación (contenidos específicos de las áreas, desarrollo de procedimientos de expresión y comunicativas, actividades de expresión oral, escrita, plástica, musical, teatral...) y como análisis crítico de la información y contenidos (análisis de las informaciones, conocimiento del lenguaje de los medios...).

Cuantas más sensaciones reciba el alumno, mejores serán sus percepciones dado que el ser humano aprende fundamentalmente a través de la percepción. Se trata por tanto, de enriquecer con los recursos al alcance su experiencia sensorial, base del aprendizaje, enriqueciendo su vocabulario y su capacidad comunicativa, facilitando la adquisición y fijación de los aprendizajes y aproximándolos a una realidad cada vez más cercana, motivándoles en el aprendizaje. Se trata también de lograr aprendizajes eficaces con menos esfuerzo. Despertar la motivación e impulsarla- creando verdadero interés- es otro de sus objetivos.

En las unidades didácticas que incorporaron principios de la Carta de la Tierra se han utilizado muchos y variados recursos como se explicó en la descripción del desarrollo de alguna de las sesiones. Los más abundantes han sido los multimedia, aprovechando el uso de la pizarra digital de la clase y valorada su pertinencia, capacidad motivacional, los saberes previos... “Vemos la siguiente presentación que pretende potenciar un consumo más reflexivo”. (Elementos internos, anexo registro 10, Referencia 6)

Los materiales y recursos de reciclado tienen aquí especial consideración. Es la puesta en práctica de lo que argumentamos, el desarrollo sostenible desde todos los ámbitos, entre ellos el escolar.

Hemos puesto también pilas dentro del contenedor correspondiente, que como es plástico se ven a través de él, y mondas de mandarinas para el contenedor orgánico. En el contenedor amarillo hemos pegado bricks de las merendillas, papel aluminio, y envases de plástico de yogur bebido. Para el contenedor azul hemos realizado como un periódico y una revista, y también hemos puesto trozos de cartón... (Elementos internos, anexo registro 13, referencia 3)

La utilización de los medios informáticos a su alcance tiene una doble función: conocimiento del medio en la práctica y búsqueda de información.

Como les cabe la duda de la foto de donde encuadrarla y hay diversidad de opiniones, les sugiero comprobarlo en internet mediante Google. Así lo realizamos, solucionando los dos problemas

planteados: el encuadre correcto en animal vivíparo, y la obtención de la veracidad mediante un recurso a nuestro alcance. (Elementos internos, anexo registro 2, referencia 1)

El material gráfico que conecta nuestros sentidos visualmente es un recurso también utilizado porque clarifica conceptos y nos da información útil sobre los aspectos que deseamos conocer. Su permanencia en la clase durante un tiempo prolongado hace que lo recordemos mejor.

Cuando faltan cinco minutos para acabar la clase les enseño el póster que he plastificado para colocar debajo de nuestro mural de la Carta de la Tierra (englobando los cuatro temas del trimestre). Es un “ecobanderín” en el que se ve un planeta lleno de grifos y una leyenda que dice: “El planeta sonríe cuando ahorramos agua”. Me indican dónde colocarlo y dos niños lo colocan. (Elementos internos, anexo registro 5, referencia 6)

Una vez agotado este conocimiento previo les enseño los bits de inteligencia referidos a árboles siguientes: olivo, sabina, tejo, acacia, alcornoque, fresno, higuera, drago, madroño, palmera, chopo, castaño, naranjo, haya, encina, pino, almendro, abeto y roble. Voy haciéndoles comentarios de lo que dan, de dónde los pueden encontrar... (Elementos internos, anexo registro 8, referencia 1)

Otros recursos proceden del medio de la vida diaria. No son expresamente didácticos sino que los convertimos al introducirlos en la clase. En cualquier caso, constituyen una conexión eficaz con la vida real.

Acabada la presentación comenzamos a oler condimentos: clavo, nuez moscada, pimienta, albahaca y canela. Los olores fuertes primeros les resultan desagradables, sin embargo, la canela la identifican rápidamente y la asocian sin dudar al arroz con leche...

(...) Ahora paso plantas aromáticas, a ver si sabéis lo que son y para qué se utilizan: hierbabuena, eucalipto, manzanilla, laurel y tomillo. Identifican claramente la hierbabuena por el olor aunque no saben para qué se utiliza, la manzanilla y el tomillo. (Elementos internos, anexo registro 9, referencia 1)

El libro de texto y sus cuadernillos de actividades están presentes en los recursos pero no como única fuente de aprendizaje. Son el mínimo exigible como se ha mencionado pero ni son las únicas ni las más importantes. “Completamos los ejercicios referidos a los pueblos de nuestro libro”. (Elementos internos, anexo registro 12, referencia 2)

La cooperación para buscar materiales o hacer actividades (incluso con la ayuda familiar) les hace ser responsables y parte fundamental de la dinámica escolar. “Nos faltan cosas que no encontramos: bombillas, botellas de aceite...; así que deben de buscar en casa para traer al día siguiente”. (Elementos internos, anexo registro 13, referencia 4)

6.3.1.6 Perspectiva personal

Las consideraciones del docente, sus impresiones, sus observaciones de la práctica y valoraciones son un primer feed-back del transcurso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de observaciones inmediatas que

arrojan información sobre la propia práctica docente, sobre la interacción profesor-alumnos o el clima escolar o de convivencia.

Compartir sentimientos y expresarlos es un aprendizaje de educación emocional desde la práctica. Conscientes o no de ello las personas aprendemos con el corazón, aprendemos desde nuestro interior y el aprendizaje más humanamente significativo no es el que conecta con la estructura cognitiva de los conocimientos previos sino la compleja red de experiencias emocionales que continuamente reconstruimos. La autora Moreno Marimón (1998) nos confirma que “Nada que afecte al sentimiento es indiferente a la razón, y nada hay en la razón que no pueda ser apreciado por el sentimiento. El ser humano sólo puede ser comprendido en términos de complejidad” (p. 20). “Bueno, veo que os hace ilusión. A mí también” (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 1)

La ética de cuidado entiende el proceso educativo como ocasiones para el encuentro moral humano y, como tal, el profesor está interesado en la consecución de los objetivos cognitivos pero también en la formación de los alumnos como sujetos morales. El cuidado, la afectividad vivenciada, va marcando el compromiso de convivencia. Ponemos en práctica lo argumentado por Goleman (1995): la vida tiene sentido desde lo que sentimos. “Les doy la enhorabuena por el trabajo realizado, están muy contentos” (Elementos internos, anexo registro 4, referencia 1).

La evaluación cognitiva por medio de exámenes temáticos y ejercicios diversos también ha de ser realizada como constatación de lo aprendido. También es útil para saber el grado de dificultad establecido a fin de que obtengan éxito en el proceso. La nota del examen es meramente indicativa, importa más el proceso de aprendizaje, la evaluación es procesual. Se pretende más una evaluación formativa de la que tanto alumnos como profesor infieran como mejorar y aprender más (López Pastor, V. M., 2006)

Comenzamos con las notas y los errores que han tenido en el examen. Todos los alumnos han aprobado el examen, y hay varios con buena nota. Casi todos mejoraron su calificación respecto a la evaluación del primer trimestre. (Elementos internos, anexo registro 13, referencia 1)

La confidencialidad, el aporte de notas personales también por parte del profesor, provoca que las interrelaciones no sean disimétricas y que se establezca un nexo de unión más sincero. Expresar las vivencias y razonarlas establece puentes en la comprensión y en el conocimiento de las personas implicadas en el proceso educativo.

Yo también a veces compro allí, pero procuro no hacerlo. Sé que lo que compro lo ha realizado alguien que ha trabajado mucho y le han dado poco dinero por ello, y en unas condiciones de trabajo, higiene y seguridad pésimas, y no me siento bien de colaborar en ello. (Elementos internos, anexo registro 10, referencia 3)

El tiempo deja de ser un impedimento cuando lo que se pretende es la satisfacción general. Cuidar no tiene horario, es una actitud en el tiempo y el espacio. “Acabamos al límite de la hora, un poco más tarde quizá, pero todos se van contentos con la flor en su vasito de semillas...” (Elementos internos, anexo registro 11, referencia 1)

Percibir el desarrollo armónico, la ilusión, el entusiasmo y las expresiones de alegría, son indicadores del estado emocional y del buen fluir de las clases. “Los niños están entusiasmados...” (Elementos internos, anexo registro 8, referencia 1)

A lo largo del capítulo se ha recapitulado la acción en el aula respecto a la CT desde la evaluación y diversidad de actividades, la organización y motivación, la observación del contexto y clima de clase, la comparativa respecto a otras asignaturas, la comprensión de los principios tratados, la percepción del alumnado y de sus familiares así como la perspectiva de la docente investigadora. Complementa así el capítulo anterior en el que se desarrolló la propuesta curricular desde el punto de vista del proceso.

En este capítulo también se realiza el informe a partir de las categorías y subcategorías en las que se han indexado los datos. Podemos afirmar que hay una mejora conductual expresa respecto al Desarrollo Sostenible y a los valores que proclama la Carta de la Tierra, esta mejora es reconocida por todos los implicados en el proceso educativo.

El siguiente capítulo contiene las conclusiones de la investigación teniendo en cuenta los aprendizajes del periodo durante el cual se realizó tanto el marco histórico-teórico en torno a la Carta de la Tierra, los valores que en ella aparecen como la reflexión sobre el proceso de elaboración y puesta en práctica de las unidades didácticas descritas y analizadas en anteriores apartados.

CAPÍTULO VII: **CONCLUSIONES**

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 injusticia y la paz y

por la alegre celebración de la vida.
(Carta de la Tierra, 2000 párr. final)

Las conclusiones de este estudio las basamos en los resultados obtenidos a lo largo de todo el proceso de investigación desde una visión holística del mismo y siguiendo los objetivos de estudio propuestos.

El objetivo principal de la investigación, como se ha recordado a lo largo de esta tesis, se centra en refrendar la Carta de la Tierra (CT) como una herramienta útil para educar en valores comprometidos con el Desarrollo Sostenible (DS). La aplicación de esta declaración de intenciones implica un cambio en las actitudes y valores, así como un conocimiento crítico profundo que renueve las percepciones personales y sociales y las restablezca en la visión correcta de interconexión respecto a la Tierra y todos los seres vivos. Corroboramos que este aprendizaje sobre el DS se ha producido a través de un cambio actitudinal y axiológico promovido por la implementación de las unidades didácticas de la Carta de la Tierra, según se detalla a continuación.

7.1 Valores y principios de la Carta de la Tierra

La Carta de la Tierra, instrumento para un pacto social mundial en torno a los valores de la vida, se erige en un código ético universal desde una ética de cuidado,

estructura sus principios para construir o reconstruir una sociedad basada en la justicia, el desarrollo sostenible, la solidaridad y la paz. En su ética de cuidado, incluye también a la Naturaleza y a todos sus seres, dotándoles análogamente de dignidad y respeto, como miembros de la misma comunidad de Vida. Destacamos en ella tres principios básicos: la identidad humana planetaria, la corresponsabilidad y la compasión.

El entramado axiológico estructurado respecto a la vida en toda su amplitud (no sólo la de seres humanos) junto a la justicia se erigen en la cúspide de su jerarquía de valores. En el ámbito de la educación moral nos remite a la formación del juicio moral, el desarrollo de la empatía, las habilidades dialógicas y comunicativas, la participación ciudadana activa, el pensamiento crítico y el respeto por la vida.

La identidad humana planetaria nos brinda un estupendo soporte para una Pedagogía centrada en la socialización para una ciudadanía cosmopolita, respetuosa con la diversidad cultural, el desarrollo de su propia identidad personal como desarrollo moral y pertenencia a una especie de la comunidad así como la observancia del bien común y la solidaridad.

La corresponsabilidad se apoya en un sentimiento de interdependencia y promueve la sostenibilidad y la solidaridad intra e inter generacional. Por último, la compasión que integra los vínculos entre sentimiento, razón y voluntad y nos compromete a actuar y luchar por un mundo más justo y equitativo.

En síntesis, la CT es un instrumento de sensibilización educativa y guía para la educación moral por medio del desarrollo de la empatía, la práctica del afecto, la cordialidad, las habilidades comunicativas, el desarrollo de la capacidad crítica y la participación social. Todos estos aspectos, podemos afirmar, se pusieron en evidencia en el estudio realizado. El comportamiento y las relaciones sociales experimentaron una notable mejoría por los vínculos interpersonales que se establecieron, la sensibilización medioambiental, social y crítica se transformaron en mejoras en el entorno comunitario, escolar y familiar, los alumnos lograron actitudes prosociales que estimularon también a su círculo de influencia, mejoraron sus habilidades dialógicas, su coherencia entre pensamiento y acción y mejoró asimismo su competencia emocional.

7.2 Recursos sobre la Carta de la Tierra y unidades didácticas elaboradas

A lo largo de la investigación se expusieron los recursos educativos evaluados sobre la CT, obtenidos on-line. En el análisis de contenido se hicieron diversas categorizaciones para facilitar la consulta y estimar su potencialidad educativa. Constituyen una buena fuente de información para promover un diseño personal de actividades o recurrir a las ya expuestas. Tiene la ventaja de ser un banco de datos de materiales ya utilizados en entornos de educación tanto formal

como informal. Al mostrar también recursos internacionales hallamos gran diversidad por las diferencias culturales; se describe un rico panorama de experiencias. De los recursos analizados podemos mencionar varios por su adaptabilidad a los distintos niveles, por su originalidad o por su valía didáctica como la guía *Llevando la sostenibilidad a las aulas* (Costa Rica), los *scouts de la Tierra* (Estados Unidos), la *Expedición Brink* (Australia), el dossier del *grupo de trabajo Gaia* (Avila), los recursos aportados por la *Escuela Nuestra Señora de Lourdes* (Barcelona), el proyecto *La Carta de la Tierra en acción motriz* (Lleida), el *calendario emocional* (Elche) o el material multimedia de *La Pequeña Carta de la Tierra*, material éste último del que nos servimos para introducir los cinco principios de la CT que tratamos en el estudio. Los demás recursos, no mencionados, también poseen potencial educativo en mayor o menor grado, como se relaciona en el análisis de contenido efectuado.

En lo referido a los recursos utilizados para la implementación de las unidades didácticas sobre la CT, ya explicitamos el gran número de ellos utilizados. Principalmente usamos medios audiovisuales pero también elementos cotidianos para estimular el aprendizaje desde una óptica holística concretada en hacer sentir al tiempo que se producía el desarrollo cognitivo. El alumnado, según reflejó en sus entrevistas, estimó satisfactoriamente el despliegue de medios y recursos y adujo que le facilitó el aprendizaje. Hemos de decir también que la metodología observada en el proceso es tan importante o más que los recursos, pues se unen emoción y razón

con técnicas heterogéneas de aprendizaje que despiertan el interés y la curiosidad y potencian el desarrollo personal sin olvidar la dimensión social, poniendo en práctica una auténtica ética de cuidado.

Los cinco principios de la CT implementados: *Interconexión, Paz, Tierra, Vida y Futuro* en los cuatro temas desarrollados del segundo trimestre de la asignatura de Conocimiento del Medio fueron una ampliación del currículum básico. Algunos conceptos se abordaban en él, pero otros muchos se sumaron desde una óptica de cuidado que impregnó todos los contenidos y les confirió un planteamiento distinto, más sensible, crítico y afectivo.

La puesta en práctica llevó aparejado el empleo de metodologías activas que fomentaron la participación, la interdisciplinariedad y la asignación al alumnado del protagonismo de su aprendizaje. El desarrollo de las diferentes inteligencias, la conexión con los conocimientos previos, la combinación de actividades individuales con las colectivas, la utilización de espacios naturales, la búsqueda del aprendizaje significativo, el diálogo y la reelaboración conjunta del conocimiento dan idea del aprendizaje llevado a cabo. Las unidades trabajadas con su principio o principios incorporados fueron *Animales e Interconexión, Sol, Aire y Agua* y los principios *Paz y Tierra, Las Plantas y Vida*, y por último *Pueblos y ciudades* y principio *Futuro*.

Los cinco principios de la Pequeña Carta de la Tierra tratados en la programación trimestral no abordaron aspectos como la democracia y apenas la equidad e

igualdad de género. Los otros tres principios: *Familia*, *Pasado* y *Amor* hubieran podido completar esos conceptos menos trabajados. En ellos principalmente se incide en la solidaridad con los más desfavorecidos, el respeto a la identidad de los pueblos y la necesidad de bondad y cuidado (amor) respecto a las demás criaturas vivientes.

7.3 Resultados de la implementación del proyecto didáctico

Las categorías utilizadas para analizar los resultados de los instrumentos de investigación a lo largo de la puesta en práctica de las unidades fueron grosso modo: conocimientos, actitudes y valores respecto a la Carta de la Tierra y el Desarrollo Sostenible

7.3.1 Conocimientos adquiridos

Podemos precisar que se ha constatado un elevado nivel de conocimientos sobre el DS y la CT tras el diseño específico llevado a cabo en el aula en el periodo escolar concreto de implementación. Se ha producido una especial mejora en la comprensión de la realidad, una visión del mundo desde una perspectiva interrelacionada y global, percibiendo la conexión entre los factores relativos a la naturaleza, la economía, la sociedad y la cultura. Una prueba de ello es la incorporación al lenguaje habitual de vocablos específicos, usados con corrección. Otro de los datos que nos confirman su aprendizaje es el nivel de

concienciación respecto al DS y los problemas mundiales. Aprender con conciencia es mucho más que asimilar unos conocimientos, implica fomentar el desarrollo personal. La evidente conexión ética de la CT reubica razón y moral e insta a repensar el mundo desde una visión holística que apela a nuestra conciencia y responsabilidad. Todo el bagaje de conocimientos sobre la temática abordada ha fomentado una conciencia crítica y una necesidad de actuar consecuentemente que se ha traducido en acciones visibles en el entorno más próximo.

Los conocimientos que más han puesto en práctica son los referidos al cuidado del medio como el reciclaje o el ahorro energético e hídrico (quizás sean los que tienen menos dificultades para llevarse a cabo), pero también los referidos a la solidaridad encontraron su eco en forma de altruismo.

La percepción de un mundo que prioriza el poseer por poseer, el gobierno de la humanidad por la economía y la constatación de las desigualdades humanas cada vez más acusadas han potenciado un conocimiento crítico, no exento de responsabilidad social. El hacer explícitos los conocimientos con un tono moral, desde la afectividad, ha despertado una sensibilidad especial hacia la temática y se ha traducido en ocasiones en actos comprometidos desde la autonomía personal y hacia una conducta prosocial. Es decir, que el conocimiento alcanzado ha sido capaz de modificar la pasividad incitando a la acción, a las acciones “glocales”, a hacer que las cosas pasen (Motomura, 2002).

Los términos relativos al DS se han incorporado a su lenguaje cotidiano desde la óptica de la ética del cuidado despertando la sensibilidad sobre los derechos humanos, la paz, la responsabilidad cívica, la solidaridad, el trabajo infantil y el comercio justo en cuanto a dignidad humana así como los referidos al cuidado de la Naturaleza como contaminación, deforestación, eficiencia energética, energías renovables, consumo responsable, restricción de basura o interconexión; respecto a la protección de los animales podemos citar conceptos como las reservas naturales, los animales en peligro de extinción o biodiversidad por poner algún ejemplo. Aceptaciones todas que forman parte del vocabulario temático dotado de significación desde una óptica ética, la ética presente en la CT. Buena parte de los conocimientos adquiridos tienen su origen en la inclusión de la CT y el DS en las unidades y, aunque algunos conceptos están tratados en su libro de texto, no ofrecen la profundidad ni la implicación emocional que alcanzaron éstas tras la propuesta didáctica.

Hay que reconocer que el tratamiento de los temas desde el tamiz de la CT ha procurado un aprendizaje certero constatado tanto en las evaluaciones realizadas como en las observaciones o en el actuar consecuente. Así mismo podemos precisar que hubo una mejora en el rendimiento escolar respecto a la asignatura de Conocimiento del Medio debido principalmente a una mejora de motivación, atención y relacional.

7.3.2 Actitudes y valores desde la CT y el DS

El *cuidado* ha mediatizado toda la actuación vicaria como efecto de lo aprendido, como forma o manera adecuada de conducirse en la vida diaria, en lo cotidiano. Es un modo-de-ser (Boff, 2002) que ha servido para reflexionar, valorar y juzgar las acciones y conductas de otros y las propias, para valorar como afectan tanto al medio ambiente como a las personas y demás seres vivos y mejorar, en consecuencia, la capacidad de elegir y decidir. Así pues, ha permitido establecer una serie de principios, normas o códigos de actuación conforme al proyecto vital personal de forma consciente, reflexiva y razonada. La toma de conciencia de la emergencia planetaria (Bybee, 1991), ha hecho aflorar una responsabilidad moral hacia los otros, hacia el medio y hacia los otros seres vivos que pueblan la Tierra, dotándoles de la dignidad precisa al formar parte de la misma comunidad de Vida. La comprensión de un mundo interdependiente, el saber que vivimos en una sociedad de riesgo (Beck, 1998) y un mundo interconectado hace derivar la planetariedad hacia un paradigma ecocéntrico donde la ciudadanía activa es un requisito indispensable: formar ciudadanos críticos, orientados a la acción, hacia un cierto empoderamiento de la sociedad civil para transformarla y mejorarla (Mayor, 2010).

En este sentido, el alumnado no sólo ha sido más consciente de las problemáticas diversas y mundiales y su afectación perversa sino que también ha sido capaz de expresarlo verbalmente y así poner en evidencia un aprendizaje efectivo. También se ha movilizad desde

su convicción en defensa del planeta y sus congéneres. Por tanto, la primera actitud conseguida que se debe resaltar es la actitud de cambio, de implicación, de participación personal desde valores instaurados.

Se ha puesto de manifiesto una conexión grupal satisfactoria. Las actividades específicas llevadas a cabo por el grupo escolar como *cuidadores de la Tierra* les ha unificado respecto a un valor ecológico-económico-social de defensa y protección del medio, de las personas y de los animales, que les confiere una cierta distinción respecto a otros compañeros, de la que se sienten orgullosos.

En cuanto a estos valores, los más destacados en el estudio realizado se corresponden con un incremento importante en la responsabilidad de los alumnos respecto a su entorno y su vida diaria, su proactividad, su mayor sensibilidad manifestada en forma de ternura, compasión, tolerancia, mayor conciencia ecológica (procurar la sostenibilidad) y social (respecto a los más desfavorecidos, los niños que trabajan, las necesidades vitales no satisfechas...), más respeto entre compañeros, al medioambiente, rasgos de solidaridad (reciclado de juguetes y ropa para otros más necesitados), perseverancia en cuanto al mantenimiento de las acciones pactadas en el *Compromiso de cuidado de la Tierra*, un incremento de las competencias comunicativas y sociales acaecido fundamentalmente por el fomento del diálogo y las técnicas de aprendizaje cooperativo, una mayor autonomía, una actitud más amable y empática respecto a los compañeros, y una actitud de cuidado en

el ámbito personal que trasciende del entorno escolar hacia la familia y el entorno inmediato.

Se aprecia una incipiente pugna entre los contravalores presentes en nuestra sociedad: el *poseer por poseer*, en contraposición con *ser, mejor que tener*, proyecto de humanización necesario para el desarrollo sostenible. Aunque los alumnos toman conciencia progresivamente del exceso de productos innecesarios que continuamente adquieren y desechan siguen teniendo afán particular por acumular. La publicidad, la disponibilidad económica y la permisividad parental o familiar provocan que el consumo siga siendo un factor establecido del que no quieren prescindir.

Respecto a los derechos de los animales, son sensibles en general pero exceptúan el caso de los toros, por la particularidad de la zona donde viven con encierros habituales, corridas y eventos similares. Es una afición instaurada, promovida incluso por los adultos. Los alumnos asienten sobre el respeto, pero evitan pronunciarse a favor...

Se produce un cambio de rol de la profesora desde posiciones exclusivamente centradas en la transmisión de contenidos hacia otras focalizadas en la facilitación, guía y reconstrucción grupal del aprendizaje. Santos (2010) destaca la reflexión sobre la práctica como una estrategia privilegiada de desarrollo profesional y de mejora.

Sobre los inmigrantes, su aceptación es buena en general y, aunque hay pequeños conatos de discriminación, éstos son cada vez menos intensos y

más esporádicos en el tiempo. Parece que la consideración de la percepción de la Gran Comunidad de Vida y la dignidad inherente a todo ser humano, que lleva implícita, deviene en un cambio de actitud más tolerante. Sin embargo, el discurso social mundial oscila permanentemente entre la aceptación y la repulsa, por los problemas de terrorismo, de ideología, de religión, de sexo, de minusvalía...

Es difícil educar en contra de los valores del neoliberalismo que prima la moral del éxito, la efectividad de la consecución de objetivos en vez del proceso madurativo y el desarrollo personal. Es difícil también promover la austeridad en una sociedad inmoral que estimula por doquier el consumo superfluo, el consumismo, con campañas publicitarias agresivas que identifican poseer con ser más; es difícil promover la solidaridad cuando se levantan vallas de vergüenza para repeler inmigrantes que huyen de la guerra con la connivencia de los estados...

Los mismos alumnos y alumnas tomaron conciencia de que cambiaron hábitos y actitudes según comprobamos en las entrevistas realizadas. Se identifican más responsables en cuanto a controlar el gasto energético y de agua, aplicando éste conocimiento en sus casas e instando a los demás miembros de la familia a realizarlo. “Sí, todos cerramos los grifos al lavarnos los dientes, hasta mi hermana y reciclamos la basura.” (entrevista niño, anexo registro 1a).

El mismo planteamiento observan respecto al reciclado de basura en los diversos contenedores preestablecidos, conminando con determinación su

ejecución por toda la familia. En la misma línea de ahorro de recursos podemos citar el mejor aprovechamiento de papel e incluso no eliminar la comida sobrante para comer otro día o reciclar juguetes y ropa para personas necesitadas cuando se desarrollan ciertas campañas o para incorporar al ropero de *Cáritas* local.

No contaminar o contaminar menos prescindiendo del coche para llegar al colegio es otra acción realizada por algunos alumnos, actitud ecológica que emana desde la sensibilización establecida y que anteriormente pretendida por los progenitores no surtía efecto. “Ahora él exige venir al cole andando, para no utilizar el coche, cuando antes me costaba discutir para venir a pie” (entrevista familia, anexo registro 2B).

El cuidado de plantas y animales ha supuesto una verdadera puesta en práctica de lo aprendido, generando una implicación mayor respecto a los hábitos de higiene y salud de las mascotas, una preocupación y cuidado perceptible y una responsabilidad personal que normalmente era delegada en otros miembros de la familia. Esto les ha conferido una mejor conciencia emocional traducida en autoestima.

Entienden que la sostenibilidad no sólo es el cuidado de la Tierra y los recursos sino también de los habitantes del planeta “hay que cuidar a la Tierra y también a las personas...” (entrevista niño, anexo registro 16 ñ). Empiezan a asumir la bondad de la justicia y dignidad humana “los Derechos Humanos

son de todos y todos tenemos que estar bien” (entrevista niño, anexo registro 13 II).

La observación de buenas y malas prácticas de ciudadanía en el entorno les hace reflexionar sobre la actuación correcta, el costo económico y la idoneidad de unas pautas de comportamiento mínimas. Integran así el pensamiento crítico con las acciones locales.

Conocer aspectos particulares del lugar donde viven, de su entorno inmediato les hace valorar sentimentalmente su hábitat, identificarlo en profundidad y conseguir su sensación de pertenencia, descubriendo sus potencialidades (tanto económicas, como de ocio, de valor ecológico...). Infiere en una actitud de defensa y protección; análogo, salvando la distancia, al sentimiento de pertenencia profunda al planeta Tierra, en el que nos vemos conectados con todo lo que nos rodea.

Observamos también perseverancia en su comportamiento respecto al reciclado y cierta actitud positiva que contagian en su ámbito de influencia, convencidos de la bondad de lo que hacen y desde su conciencia moral, ya que sienten que su participación es importante y necesaria. “Nosotros somos humanos, porque sentimos, no sólo porque pensamos” (Gadotti, 2008, 24). La satisfacción de hacer efectivo su propio aprendizaje, se convierte también en una motivación permanente que produce autoestima.

La participación en actividades de mejora del medio, les produce sin duda alegría y satisfacción por la acción misma, el aspecto lúdico del evento, ver que su

esfuerzo es valorado positivamente así como saberse autores de una mejora social real.

Su actitud respecto a los compañeros ha sido más tolerante, con menos conflictos internos y unos lazos afectivos más intensos. La metodología activa, con primacía del diálogo y la reelaboración conjunta del conocimiento, así como la atención prestada a lo emotivo incrementó su cercanía personal y su empatía aunque se observan aún dificultades relacionales en las actividades colectivas (en la elaboración de murales, sobre todo).

En síntesis, ellos mismos son conscientes de su mayor responsabilidad, del incremento de los lazos afectivos, y de la necesidad de compartir y refieren sentimientos morales como el cuidado, simpatía o solidaridad. Comienzan a acercarse al principio moral de justicia comprendiendo la evidente dignidad de todas las personas emitiendo algún compromiso ético de cooperación, reciclado y consumo responsable, e inician un proyecto de acción desde su responsabilidad, primer repunte de una ciudadanía incipiente centrada principalmente en la recuperación de recursos y reducción de basura. Son más reflexivos, más asertivos, y van emitiendo juicios críticos con mayor congruencia, evidenciándose su crecimiento personal y moral.

Por lo que se refiere a las familias, la percepción es de una mejora notable de actitudes, según manifestaron en las entrevistas realizadas y en las tutorías. Lo que más les sorprendió fue el impacto emocional observado respecto a los más desfavorecidos, las actitudes

solidarias desde su ámbito personal máxime cuando, en algunos casos concretos, la predisposición era contraria: “respecto a dar la ropa a otras personas, es más dadivosa, antes tenía que hacerlo a escondidas porque no quería darlo” (entrevista familia, anexo registro 7G). Su conducta prosocial de hacer que las cosas sucedan activando a los demás miembros familiares también les causa asombro: “antes sólo reciclaba el aceite, ahora reciclamos mucho más, no nos deja parar de hacerlo...” (entrevista familia, anexo registro 14 M). Las calificaciones axiológicas más utilizadas se concretan en una mayor responsabilidad en general, tener más conciencia ecológica y social y ser más sensibles, así como más respeto y curiosidad.

Identifican rasgos solidarios como su implicación en donar ropa, reciclar para otros juguetes o donar material escolar para otros niños más necesitados así como reciclar tapones para fines sociales o su compasión por los niños que trabajan.

La coherencia de cuidado respecto de sus plantas y animales es un ejercicio consciente de responsabilidad que les dota de mayor autonomía al poner en práctica su aprendizaje mediante una resolución personal.

Las reflexiones sobre el derroche de recursos les hace replantearse su forma de comportarse y promueven activamente el reciclaje, ayudan a evitar algún tipo de contaminación o son más conscientes del gasto del agua, energético o de alimentación, modificando su actitud respecto a esto último consintiendo comer *sobras* del día anterior como respuesta ética. Estas y otras similares modificaciones de actitud en los niños,

pretendidas por los familiares a lo largo del tiempo y no conseguidas por ellos, son las que más les sorprenden: “Me ha llamado mucho la atención que ahora aproveche el papel por las dos caras antes de desecharlo, y antes por más que se lo decía era incapaz de realizarlo...” (entrevista familia, anexo registro 7G) así como la confirmación de que es un aprendizaje asimilado “le sale de “dentro”.”(Entrevista familia, anexo registro 3C)

Los familiares también notaron la mejora afectiva, de comunicación y una mayor colaboración. Las actividades que requerían su ayuda concreta sirvieron para ponerles en contacto y también con el conocimiento adquirido, como se constata en las entrevistas, aunque algunos padres se quejaron de que algún aprendizaje les resultaba tedioso con sus hijos.

Aunque tanto familiares como niños se mostraron a favor del reciclaje y señalaron su importancia, señalamos que en dos familias no se realiza o se realiza poco. La razón que argumentan es la comodidad (contenedores alejados y volumen de desperdicios). Otro aspecto no conseguido en su totalidad consiste en apagar la televisión sin que quede la luz testigo del mando a distancia. En el entorno familiar, en algún caso, se reprimió la acción demandada por los niños, no posibilitando un conmutador que lo apagara totalmente, a pesar de la insistencia que mostraron en el requerimiento. Es un poquito desalentador comprobar que los niños observan una conciencia ecológica más elevada que la de sus progenitores en ocasiones...Éste es un hándicap importante porque sin la colaboración efectiva de los familiares no se

produce refuerzo y más bien al contrario, se produce un evidente conflicto de intereses que educa en la dirección contraria. Autores como Flecha (2009) plantean la necesidad de convertir los centros educativos en comunidades de aprendizaje donde todos (familia, comunidad, personal educativo y alumnos) formen una única comunidad en interacción, colaborando y aprendiendo mutuamente. Es indiscutible que los docentes debemos aprender a derribar los irreales muros protectores del aula para dar cabida a toda suerte de relaciones con la comunidad y el entorno y disfrutar de la riqueza interactiva que genere. La colaboración y la empatía de todos los implicados harán converger en una misma dirección la meta educativa. Hay que constatar, sin embargo, que la mayoría de familiares participaron con agrado en las actuaciones y actividades, se sintieron satisfechos y admirados por el aprendizaje y las consecuciones y disfrutaron del proceso evolutivo de sus hijos.

En cuanto a los valores de la Carta de la Tierra y su conveniencia de tratarlos en el currículum, todos (alumnado y familiares) se mostraron a favor sin reservas.

7.4 Dificultades y limitaciones

La tarea de acometer esta investigación ha supuesto un enorme desafío personal por el respeto que me infunde el llevar a cabo un trabajo con el rigor científico necesario. Es mi primera investigación de envergadura (exceptuando el Trabajo de Investigación Tutelado) y mi ánimo se ha debatido frecuentemente en el miedo por no saber resolver la tarea, que se ha logrado

finalmente con el esfuerzo mantenido con la ayuda de las tutoras. El trabajo, sin embargo, se ha abordado con sentido de la responsabilidad e ilusión.

En una primera fase de la investigación se detectó la poca estabilidad de los contenidos extraídos de dos páginas web sobre la CT para realizar el análisis de contenido propuesto. Se sucedieron a lo largo del periodo de la investigación cambios en ellas que hubo que revisar y rectificar en varias ocasiones. En la página web principal elaborada por la Secretaría Internacional ha habido variaciones con respecto al momento en el que se obtuvieron los recursos. Los encontrados en el apartado publicaciones con fecha 30 de Octubre de 2013, actualmente no están. No existe ese epígrafe, sino una biblioteca virtual que sólo conserva uno de los recursos catalogados anteriormente (en español), y otros ocho títulos en inglés. Hay otra biblioteca virtual CT, con un solo recurso fechado en el año 2014, que se ha añadido a la recopilación.

La solicitud para realizar la investigación tuvo el silencio administrativo por respuesta, entendiendo así el beneplácito al transcurrir el tiempo aunque no parece lo idóneo. Decepciona su laxitud pragmática.

Otro aspecto que ha generado cierta preocupación es la compatibilidad del rol docente con el de investigadora y observadora participante. Era necesario alcanzar la precisión, el rigor y la mayor objetividad posible.

La disponibilidad de tiempo ha sido otro de los hándicap, no obstante, la observación sistemática de

los acontecimientos en el aula se extendió más allá del periodo de recogida de datos para el diario. Hubiera sido deseable obtener una mayor información de las entrevistas semi estructuradas, realizadas tanto a familiares como a niños y niñas, pero resultó complicado dado que las respuestas fueron muy cortas en ocasiones, perdiéndose así matizaciones que hubieran podido aportar más información. La triangulación de métodos, no obstante, ha permitido paliar, en parte, estos inconvenientes a lo largo del proceso. La observación participante y el análisis de los trabajos de los niños y niñas completaron las respuestas de las entrevistas dado que los resultados positivos de la implementación de las unidades fue significativa.

También hubiéramos querido lograr la implicación total de los familiares, pero, como se ha señalado, un 25 % no participó y esto conllevó el malestar de algunos niños por no conseguir la cooperación en el entorno familiar. Más que las consecuciones a nivel de reciclado o ahorro energético que se hubiesen podido conseguir en los mencionados casos, importa más la frustración creada en los alumnos al no ser atendidas sus peticiones de colaboración en el entorno familiar; un malestar que se acrecentaba cuando se exponían en clase las contribuciones de los demás con verdadero entusiasmo.

En lo que se refiere a cuestiones técnicas, el subtítulo español de los principios de la Pequeña Carta de la Tierra (de JC Little) y utilizado para introducir los principios de la CT fue una complicación técnica, que se solucionó con el

programa informático ScreenFlow no exento de dificultad. El aprendizaje del manejo de herramientas informáticas como el Nvivo, las diversas aplicaciones del procesador de texto, los navegadores, los buscadores, los programas de almacenamiento de archivos en la nube, las redes sociales, la comunicación simultánea a través de vídeo, etcétera han ralentizado, en ocasiones, el proceso de elaboración de la tesis, pero, al mismo tiempo han permitido que la autora haya conseguido un importante *reciclaje* en la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación tan importantes y necesarias, tanto en el proceso docente como investigador, en nuestros días.

La elaboración de un marco teórico que recogiera los principios de la educación en valores en la sociedad actual, la perspectiva histórica, axiológica y de contenidos sobre la Carta de la Tierra ha restado tiempo al proceso de investigación en el aula que puede y debe continuar en lo sucesivo tal como se expone en el siguiente apartado.

7.5 Perspectivas de futuro

Ya se argumentó que se considera fundamental la relación fluida con la comunidad y los familiares, porque, en general, la colaboración de las familias con la institución escolar se reduce a breves encuentros en ocasiones determinadas, ya establecidas en el tiempo, lo que implica una distancia reconocida por ambos sectores (padres y educadores) que no beneficia la

implicación parental. Probablemente si la relación fuera más continuada, participativa y menos rígida se hallarían motivaciones suficientes para la acción conjunta más efectiva. Una propuesta interesante podría consistir en la elaboración conjunta de talleres o jornadas con una temática concreta (como el reciclaje, la cocina solar, la elaboración de productos naturales sin tóxicos para higiene personal...) aprovechando los conocimientos de algún miembro de la comunidad e incluso para el conjunto de las personas que conviven en el centro escolar, sobrepasando los límites del aula, ejecutando prácticas reales. Sin duda, el aprendizaje sería un disfrute comunitario que lograría más conexión. La elaboración de un Proyecto de Centro en torno a la Carta de la Tierra y los valores que conlleva permitiría la implicación del profesorado y de la administración educativa.

Se podría realizar un seguimiento temporal de varios cursos para evaluar el desarrollo de competencias. La adopción de esta filosofía por parte del centro educativo supondría una participación global de la comunidad escolar respecto al desarrollo sostenible. Otros lineamientos posibles son la valoración de las consecuciones de la red eco-escuelas españolas que se adhirieron a la Carta de la Tierra o la evaluación y evolución del Programa Agenda 21 escolar.

7.6 Consideraciones finales

Es obvio que en las últimas décadas el estado general del Planeta ha empeorado. Nuestro mundo, global e interconectado, tiene que mejorar y para ello requiere ciudadanos que le comprendan críticamente, que

razonen éticamente, que sientan moralmente y actúen de acuerdo con sus propios criterios personales en conexión con un entorno en permanente transformación para lograr los mayores niveles tanto de felicidad como de libertad, equidad y justicia (Martínez y Tiana, 2004).

Se impone una visión holística de los problemas globales que haga resurgir una nueva sociedad a fin de evitar la extinción misma, desde un nuevo humanismo que contemple la acción y el cuidado como vectores plausibles de interconexión e interdependencia de los seres vivos, ligado a la conciencia; un renacimiento a nivel moral y social. Estamos de acuerdo con Adela Cortina (en Hermoso, 5 de junio de 2016) en que “lo esencial en esta sociedad de conectividad es la formación del sujeto moral y el respeto a la dignidad humana”. Conscientes de que el sistema económico actual provoca la exclusión de un gran número de personas y conlleva el ocaso de la moral y la pasividad ciudadana, un individualismo masivo y una destrucción importante del medio natural es básico orientar la educación como pieza clave para formar la ciudadanía planetaria en una combinación de aprendizajes cognitivos, afectivos y volitivos. Se constituye en un excelente catalizador para lograr la madurez humana integral y compleja. Para procurar este desarrollo integral de la persona no sólo hay que ocuparse de su dimensión racional (tendente a la autonomía moral) sino perseguir la felicidad de todos, es decir, solidaria, desde una ética de la compasión. Precisamos, por tanto, una educación moral que promueva la acción, una eficaz ciudadanía activa no acomodada y acrítica. Existe una evidente

contradicción entre las políticas educativas que emanan de los organismos internacionales, europeos y españoles. Las directrices escolares van encaminadas en gran medida a la consecución de competencias individuales en un panorama de competitividad manifiesta dadas las escasas oportunidades de inserción laboral. Los ideales respecto a una educación de calidad que contemple la plenitud del ser humano, los programas mundiales de educación para el Desarrollo Sostenible y la Agenda Mundial de Educación están en clara contradicción con unos objetivos individualistas, de eficacia (términos que vienen del plano económico) que priman la competitividad. Además los vaivenes políticos, a nivel sobre todo español, hacen proliferar leyes inconclusas y fragmentadas que no cuentan con el beneplácito de la comunidad educativa. Los docentes demandamos un pacto educativo por encima de partidos y programas que garanticen unas pautas homogéneas y estables desde el diálogo. Aunque parece una demanda lógica, no encuentra el respaldo suficiente...

Ante ello, hemos de comprender que no basta con entender el mundo sino que es necesario aprender a disfrutarlo rescatando la sensibilidad adormecida, y además transformarlo (Freire, 2002, 2003). Es preciso restablecer la conexión del conocimiento con la vida (Leff, 2002), la demostración de los sentimientos, la alegría y la pausa, el derecho a disentir, la simplicidad, la búsqueda del bien común. Sólo desde una recreación de la vida y una nueva racionalidad, con sentimiento, lograremos acercarnos a una ética más humanitaria, y ante la cultura del tener, reivindicar la del ser (Fromm, 1978, 1991). Hemos aprendido ya que los valores no

se enseñan (Carrillo, 2005), se viven y deben de ser degustados (Cortina 2007). Por ello, debemos fomentar el deseo de esos valores admirados. Necesitamos una conversión del corazón para sentir y apreciar los valores, para sentir y apreciar a los otros, especialmente a los excluidos y vulnerables, *los nadie* (Galeano, 1998). Pero además de practicar la empatía por los demás, debemos ejercerla con la Naturaleza entera, con todos los seres vivos. Sólo desde el respeto a la dignidad humana y el posicionamiento de la vida por encima de los demás valores lograremos un desarrollo sostenible adecuado. Fundamentalmente el desarrollo sostenible es un proyecto moral que comporta los valores de justicia y solidaridad, y para ello, habrá que redefinir nuevamente lo que es la buena vida a través de unas relaciones armónicas y satisfactorias entre los hombres, y entre ellos y la naturaleza.

La Carta de la Tierra también ha tenido detractores. Desde posiciones vinculadas a ciertas posturas religiosas sectarias se la acusa de querer constituirse, y con ella la ONU, en el nuevo *mesianismo* por su crítica al crecimiento poblacional indefinido, su perspectiva de género y la mención de la salud reproductiva y sexual con la legitimación del aborto. Profieren que la Carta de la Tierra es un intento de hegemonía de las Naciones Unidas. También critican la centralidad concedida a la Madre Tierra, en vez de a las personas, promotoras del desarrollo. Algunos autores hablan del ocaso de la Carta y que pasará en breve a ocupar el panteón de *declaraciones ilustres* y, aunque se ha traducido a más de treinta idiomas, en general es poco conocida por la ciudadanía... Afortunadamente son

pocas las voces discrepantes y sus razones obedecen a aspectos radicales...

La Carta de la Tierra centra su entramado axiológico en la vida, en el respeto y veneración a esa vida por encima, incluso, del desarrollo sostenible. Desde la consideración de la Tierra como madre, nos constituimos en una única comunidad de vida y nos vemos impelidos a cuidar de los otros humanos, de la Naturaleza, de todos los seres vivos y de nosotros mismos. Por la interconexión e interdependencia reconocemos nuestra corresponsabilidad, también en el tiempo, respecto a las generaciones futuras; desde nuestra libertad procuramos la solidaridad y compasión hacia los vulnerables, incluida también la protección de la Naturaleza.

Reconocida la necesidad de una urgente educación moral y una ética universal para hacer posible un futuro desarrollo sostenible, podemos afirmar que la Carta de la Tierra es un excelente material axiológico, fácilmente utilizable tanto en la educación formal como informal y que compromete a la acción consecuente, desde la sensibilización, a favor de éste. Es un material valioso para orientar la gran utopía del siglo XXI (Murga-Menoyo, 2009) consistente en la construcción de una sociedad planetaria social y ecológicamente viable, y desde un nuevo mirar, desde el corazón. Para conseguirlo, desde mi experiencia a través del trabajo realizado y de la bibliografía estudiada, optaremos por metodologías activas, dialógicas, promotoras del pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación, con acciones reales de intervención en el medio y utilizando las inteligencias

múltiples, con técnicas grupales e inclusivas, desde la afectividad, el cuidado y la sensibilidad, desarrollando resiliencia para afrontar los embates que ponen en juego nuestros valores y para permanecer cambiando (Novo, 2006).

La realización del estudio ha supuesto un enorme placer a pesar de las dificultades. Un trabajo intenso sí, pero no exento de alegrías didácticas y metodológicas, con una interrelación a través de las consecuciones y emociones experimentadas por los niños que informaba suficientemente del proceso como satisfactorio y educativo. Ha sido un auténtico desafío personal acometido desde el esfuerzo y el respeto por el carácter científico. En mi caso, ha supuesto un grato crecimiento personal como docente, como investigadora y como persona. Quizá el mayor logro, independientemente del académico, haya sido alcanzar más coherencia personal entre pensar y vivir. He comprendido que “el latido y el lamento de la tierra, no se enseña sino que se vive” (Castillo y Castillo, 2013, p. 117). Con la investigación aprendí a enseñar mejor y a fomentar más el diálogo y las técnicas activas y cooperativas. “Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1999, p. 24). Aprendí también que cambiar el mundo, por utópico que parezca, nos sirve para caminar (Galeano, 2005) y es difícil, pero asumible también desde las cosas sencillas. Y sobre todo, sentí con verdadera emoción, que muchos pocos hacen mucho...

Nosotros, todos.
Vivimos en un mundo vulnerable.
La emergencia es planetaria.
Incertidumbre.
Nuestro consumo es su hambre y frío.
Dinero, poder, crecimiento.
¿Cuánto es suficiente?
Colapso, ecocidio, sexta extinción...
Nuestra ceguera es su miseria y guerra.
Ahora, ¡ya!
Mañana siempre es tarde,
y necesitamos gente sólida.
La Vida. La Carta. El cuidado.
Los otros. Compasión, dignidad,
Derechos Humanos.
La Carta. La Vida. El cuidado.
Los otros. Los vulnerables,
los excluidos, ellos.
Los sin nombre, los de nadie, los sin nada.
Los que llegan por el mar,
los de detrás de las vallas.
El cuidado. La Vida. La Carta.
Los que gritan sin voz,
los que lloran sin lágrimas.
Delito de silencio.
Ellos, los otros,
¡los nuestros!

Referencias bibliográficas

- Adomsset, M., Godemann, J., & Michelsen, G. (2007). Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 385-402.
- Adorno, T. W. (2004). *Minima Moralia*. Madrid: Taurus.
- Aguerrondo, I. (12 de Junio de 1999). *El nuevo Paradigma de la Educación para el siglo*. Recuperado de <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>
- Aguirre Muñoz, L.C. (2003). El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del once de septiembre de dos mil uno. Entrevista a Peter MCLaren. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html>
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

- Alcántara, J. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC.
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología* 28(1)13-22 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Ander Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Andersson, K., Jagers, S., Lindskog, A., & Martinsson, J. (2013). Learning for the Future? Effects of Education for Sustainable Development (ESD) on Teacher Education Students. *Sustainability*, 5, 5135-5152.
- Andreu-Andrés, M. Á., & García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203-222.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Anguera, M. (1988). *Observación en el aula*. Barcelona: Grao.
- Anguera, M. T. (1995). La observación participante. En A. A. (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 73-74). Barcelona: Marcombo.

- Anguera, M., Arnau, J., Ato, M., & otros, y. (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Angulo Rasco, F., & Vázquez Recio, R. (2003b). Los Estudios de Casos en Educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez, & F. Angulo, *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Archidona: Aljibe.
- Angulo, J. F., & Vázquez, R. (2003a). *Introducción a los estudios de casos*. Málaga: Aljibe.
- Antunes, Á., & Gadotti, M. (2006). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. En P. B. Corcoran, M. Vilela, & A. Roerink, *La Carta de la Tierra en Acción. Hacia un mundo sostenible* (pp. 141-143). Ámsterdam: KIT Publishers.
- Arenas Ortiz, M., Hinojosa Pareja, E., & López López, M. (2013). La Carta de la Tierra: Experiencias Internacionales de Innovación en Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(1), 79-107.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arón, A., & Milicic, N. (2009). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.

- Aróstegui, J. L., Martínez Rodríguez, J.B., Dale, R., Flecha, R., Kushner, S., Pérez Tapias, J., . . . Robertson, S. (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Aznar, P. (2003). Participación de las agencias educativas en el desarrollo sostenible a nivel local: hacia una Agenda 21 escolar. *Revista Española de Pedagogía*(225), 223-241.
- Barba Martín, J. J., González Calvo, G., & Barba Martín, R. (2014). El uso de los diarios del profesor como instrumento de reflexión sobre la acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Barba Martín, J. J., González Calvo, G., & Barba Martín, R. (julio-diciembre de 2014). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación en Educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 125-140.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación educativa*, 20(2), 7-36.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. (U. d. Barcelona, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19 (3), 95-114.
- Blández Ángel, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado* (2 ed.). Barcelona: Inde.
- Boff, L. (2002 a). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres* (3 ed.). Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2002 b). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. (J. Valverde, & J. Domínguez, Trads.) Madrid: Trotta.

- Boff, L. (27 de 6 de 2003). *El ethos que cuida*. (koinonia, Ed.) Recuperado de www.leonardoboff.com/articulos
- Boff, L. (2004). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. México: Dabar.
- Boff, L. (2006). Respeto y cuidado hacia la comunidad de vida mediante el entendimiento, compasión y amor. En P. Corcoran, M. Vilela, & A. Roerink, *La Carta de la Tierra en Acción. Hacia un mundo sostenible* (pp. 43-46). Ámsterdam: KIT Publishers BV.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Londres: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda.
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 3, 123-140.
- Brezinka, W. (1987). La habilidad moral como objetivo de la educación. En J. A. Jordán & F. Santolaria (comp), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 269-287). Barcelona: PPU.

- Broszimmer, F. J. (2005). *Ecocidio. Breve historia de la extinción en masa de las especies*. Pamplona: Laetoli.
- Brundland G. H. et al. (1989). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J., & Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: MEC/Edelvives.
- Bybee, R. (1991). Planet earth in crisis: how should science educators respond? *American Biological Teacher*, 53(3), 146-153.
- Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44(4), 357-373.
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- Capra, F., & Steinndl-Rast, D. (1994). *Pertenecer al Universo. Encuentros entre la Ciencia y la Espiritualidad*. Madrid: EDAF.
- Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación educativa*. Madrid: EOS.
- Carrillo, I. (2005). *Diez valores y el siglo XXI*. Barcelona: Praxis.
- Caruso, M. (2011). Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plus valor y

el abordaje de la globoesfera. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8-9.

Castañeda Rial, S., Hernández Jiménez, V., León Deloupy, I., Otamendi Vallet, N., & Piniés de la Cuesta, M. (2005). La búsqueda del desarrollo sostenible desde las cumbres mundiales de Rio (1992) y Johannesburgo (2002). En F. J. Garrido, *Desarrollo sostenible y Agenda 21 Local. Prácticas, Metodología y Teoría*. Madrid: IEPALA/CIMAS.

Castells, M. (1997). *La era de la información*. (Vol. I La sociedad red). Madrid: Alianza.

Castillo Cedeño, I., & Castillo Cedeño, R. (2013). La mediación biopedagógica desde una perspectiva ética. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 111-121.

Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers Views. *Sustainability*, 7, 2768-2786.

Chavarría Navarro, X., Hampshire, S., & Martínez, F. (2004). Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica. *Revista de investigación educativa*, 22, 443-458.

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Coll, E. (2006). *Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica*. Recuperado de redie@uabc.edu.mx: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Coller, X. (2005). *Estudio de Casos (Cuadernos metodológicos, 30)* (2 ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Consejo Europeo 2009: Conclusiones del Consejo de 12 de Mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020")*. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C nº 119/2.
- Contreras Domingo, J. (Octubre de 1991). El sentido educativo de la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 61-67.
- Contreras, J. (1990). *Vida política y televisión*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Corcoran, P.B., Vilela, M. & Roerink, A. (2006). *La Carta de la Tierra en acción. Hacia un mundo sostenible*. Ámsterdam: KIT Publisher BV.

- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Cortina, A., Escámez, J., Llopis, J., & Ciurana, J. (1998). *Educar en la justicia*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Covey, S. (2003). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- D'Angelo, E., Burillo, Julia, & Medina, A. (1998). De rama en rama...Investigando el bosque. *0 a 5 años. La educación en los primeros años*, 4, 80-96.
- De Luca, C. (Sin día de Septiembre de 2009). *Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario*. Recuperado de <http://www.redacyl.org/articulo.oa?id=293121945015> ISSN
- Debord, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- Delibes, M., & Delibes de Castro, M. (2005). *La Tierra herida. ¿Qué mundo heredarán nuestros hijos?* Barcelona: Destino.
- Delors, J., Al Mufti, In'am, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Gemerek, Bronislaw...

- Nanzhao, Zhou. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO
- Denzin, N. (1978). *The research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2 ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (1998). Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin, & S. Y. Lincoln, *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). Londres: Sage.
- Diamond, J. (2006). *Colapso*. Barcelona: Debate.
- Díaz, C., & Navarro, P. (1999). Analisis de contenido. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (3 ed., pp. 177-221). Madrid: Síntesis.
- Díez Gutiérrez, E. J. (15 de Abril de 2007). *El mercado de las competencias*. Recuperado de http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=177
- Díez Gutiérrez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Díez, E., Manzano, V., & Torrego, L. (2013). *Otra investigación es posible, una red para tejer sueños*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifog.16.3.186611>

- Duarte, C. (coord.). (2006). *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. Madrid: CSIC.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3 ed.). Madrid: Morata.
- Elmore, R. (1990). *La reestructuración de las escuelas, la siguiente generación de la reforma educativa* . México: Fondo de Cultura económica.
- Escámez Sánchez, J., García López, R., & Pérez Pérez, C. (2005). La educación moral ante el reto de la pobreza. *Teoría de la Educación*, 185-212.
- Evertson, C. M., & Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock, *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Barcelona: Paidós/MEC.
- Fernández Herrería, A., & López López, M. C. (2010). La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-19.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* 29 (1), 1-6.

- Ferrater Mora, J. (1991). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *C y E: Cultura y educación*, 21(2), 157-170.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forrester, V. (1997). El horror económico. En M. Muñoz-Repiso, *Educación en positivo para un mundo en cambio* (p. 26). Madrid: PPC.
- Franco Peláez, Z. R., & Velásquez Giraldo, C.A. (Enero-Diciembre de 2007). Desarrollo humano y ética del cuidado en el mundo globalizado y fragmentado de hoy. *Eleuthera*, 1, 141-163.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1991). *Del tener al ser*. Barcelona: Paidós.

- Fromm, E. (1998). *Tener o ser*. Madrid. Fondo de cultura económica de España.
- Fronidzi, R. (1972). *¿ Qué son los valores ?* (3 ed.). México: FCE.
- Fullat i Genis, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona: Ediciones Hogar del Libro.
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2008). What we need to learn to save the planet. *Journal of education for Sustainable Development*, 2 (1), 21-30.
- Galano, C. (2002). Educación ambiental y la transición a la sustentabilidad. En E. Leff, A. Ángel , F. Ángel, J. Borrero, J. Carrizosa, G. Castro, . . . E. Trellez, *Ética, Vida, Sustentabilidad* (pp. 237-258). México: Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- Galeano, E. (2005). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- García Pérez, F., & de Alba Fernández, N. (1 de Agosto de 2008). *¿ Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI ?* (U. d. Barcelona, Ed.) Recuperado de [http:// www.ub.edu/geocrit/sn/-270-122.htm](http://www.ub.edu/geocrit/sn/-270-122.htm):

- García Pérez, F., & De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica, segunda época*(9), 243-258.
- García Rodríguez, M. C., Jiménez Liso, R., & Prados Megías, E. (2013). ¿Damos voz a las emociones? Evaluación de programas de educación ambiental basada en el recuerdo. En V. Mellado Jiménez, L. Blanco Nieto, A. Borrachero Cortés, & J. Cárdenas Lizarazo, *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas* (pp. 439-460). Badajoz: DEPROFE.
- García-Señorán, M. M. (2015). Estudio exploratorio de intereses y motivación para la ejecución de tareas en alumnado de Educación Primaria de la provincia de Pontevedra. *Revista de Investigación en Educación, 13*(2), 256-270.
- Gervilla Castillo, E. (1993). Los valores de la LOGSE. Enseñanzas de Régimen General. *Revista Española de Pedagogía, Año LI*(195), 270.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gilligan, C. (1986). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Gimeno Sacristán, J. (comp.), Pérez Gómez, A., Martínez, J., Torres, J., & Álvarez, J. (2008). *Educación por competencias ¿que hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Río de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y desarrollo curricular*. Madrid: Alambra Longman.
- González, J. (1986). *Ética Latinoamericana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Gore, A. (2007). *Una verdad incómoda*. Barcelona: Gedisa.
- Graham, D. (1981). El desarrollo moral: aproximación cognitivo-evolutiva. En A. Pérez, J. Almaraz (comp). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (pp. 268-285). Madrid: Zero-Zyx.
- Grandon Gill's, T. (2011). *Book Informing with the Case Method*. London: Informing Science Press.

- Grau, X., & Riba, C. (1998). Afecto y aprendizaje: Interacciones con animales. *Cuadernos de Pedagogía*(271), 66-71.
- Green, D. (2008). *De la pobreza al poder*. Barcelona: Octaedro.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3 ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Gudín, M. (2001). *Cerebro y afectividad*. Pamplona: EUNSA.
- Gurpegui, J., & Mainer, J. (2013). La crisis de la escuela como problema: Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Con-ciencia Social*(17), 13-26.
- Gutiérrez, F. (1990). Siento, percibo, sueño, amo...ergo sum. *Serie Ideas para la Comunicación*.

- Gutiérrez, F., & Prado, C. (2004). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Xátiva: El Masnou, Diálogos.
- Gutiérrez, J., Benayas, J., & Calvo, S. (2006). Educación para el Desarrollo Sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de Educación*(40), 25-69.
- Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. California: Sage Publications.
- Hammersley, M. (1986). *Case studies in classroom research: a reader*. Milton Keynes: Open UNiversity Press.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- Hermoso, B. (5 de Junio de 2016). Los caballos en el motor y los burros en el volante. *El País*, p. 34.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3 ed.). México: Mc Graw Hill.
- Herrería Fernández, A. (2011). Una ecopedagogía para la escuela basada en la Carta de la Tierra. Cambios básicos necesarios. En E. Gervilla, F. J. Jiménez, M. Santos (coords.). *La educación*

nos hace libres. La lucha contra nuevas alienaciones (pp. 199-215). Madrid: Biblioteca Nueva.

Iniciativa de la Carta de la Tierra. (2012). *Iniciativa de la Carta de la Tierra. Trabajo en red*. Recuperado de cartadelatierra.org/acercacti/trabajo-en-red/

Jares, X. R. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza*. Madrid: Popular.

Jover Olmeda, G., & Ruiz Corbella, M. (Julio de 2013). El Código Deontológico de la profesión Docente: Evolución y posibilidades. *EDETANIA*(43), 113-131.

Kay, W. (1976). *El desarrollo moral*. Buenos Aires: El Ateneo.

Kemmis, S. (1993). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kemmis, S., & Robottom, I. (1981). Principles of procedure in curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 13(2), 151-155.

Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.

- Krüger, K. (2006). *El concepto de sociedad del conocimiento*. (U. d. Barcelona, Ed.) Recuperado de www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm
- Kushner, S., & Norris, N. (1990). Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista. En J. B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 111-126). Granada: Universidad de Granada.
- La Carta de la Tierra*. (s.f.). Recuperado de www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/1023/12- LA CARTA DE LA TIERRA.pdf
- Lanz, S. (2005). Ecopedagogía y Cultura depredadora. *Revista cubana de Educación Superior*, 25, 59-70.
- Latapí Sarre, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Leff, E. (2002). Ética por la vida. Elogio de la voluntad de poder. En A. Ángel, F. Ángel, J.

- Borrero, J. Carrizosa, G. Castro, H. Cortés , . .
. E. Trellez, *Ética, vida, sustentabilidad* (pp. 287-312). México: Programa de Naciones Unidas para el MEDIO AMBIENTE.
- Lewin, R. (1997). *La sexta extinción*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Berverly Hills, California: Sage.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipovestky, G. (2005). *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Little, J. C., & Jiménez, A. (2008). *Jugar y aprender por la sustentabilidad: chicos, medios en línea y la pequeña Carta de la Tierra*. Recuperado de earthcharter.org/invent/images/uploads/XIII%20Good%20Practices%20-%20Jugar%20y%20aprender%20por%20la%20sustentabilidad.pdf
- Llopis Blasco, J. A., & Ballester Mancheño, M. (2001). *Valores y actitudes en la educación: teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- López Pastor, V. M. (2012). *Didáctica de la Educación Física, desigualdad y transformación social*.

Estudios Pedagógicos XXXVIII(Número especial 1), 155-176.

López Pastor, V. M., & López Pastor, E. M. (1997). Tratamiento de la Educación Ambiental desde el área de Educación Física. Problemática y propuestas de acción. *Apunts Educació Física /Esports*, 50, 76-81.

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J., González Badiola, J., . . . Marugán García, L. (2006). *La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de doce años de experiencia.* Recuperado de <http://efdeportes.com/efd94/evl.htm>

López-Barajas Zayas, E. (1996). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología.* Madrid: UNED.

Luque, A. (1999). Educar globalmente para cambiar el futuro. Algunas propuestas para el centro y el aula. *Investigación en la Escuela*(37), 33-45.

Maikut, P., & Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica.* Barcelona: Hurtado.

Marcelo, C., & Parrilla, A. (1992). El estudio de caso: una estrategia para la formación y la investigación didáctica. En C. Marcelo, *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica.*

Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marchesi, A. (1983). El desarrollo moral. En J. Palacios, A. Marchesi, M. Carretero, & (comp), *Psicología evolutiva*. Madrid: Morata.

Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en Educación*. Valladolid: Miñón.

Marquès Graells, P. (2000). *La cultura de la sociedad de la Información. Aportaciones de las TIC*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/si.htm>

Marsset, P. (2005). Globalización y organismos internacionales sanitarios. En AA.VV., *Globalización y salud* (pp. 119-164). Madrid: Federación de Asociaciones para la Defensa de la Sanidad Pública.

Martín Izard, J. F. (2012). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En N. M. (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la Investigación educativa* (pp. 145-168). Madrid: Dykinson.

Martínez Bonafé, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*(6), 41-50.

- Martínez Bonafé, J. (1990). " El estudio de casos en la investigación cualitativa". En J. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez Fernández, L. C. (2014). Diversidad y riqueza ambiental: el espacio físico segoviano. En L. C. Martínez Fernández, & A. Moreno Mínguez, *La provincia de Segovia. Interpretación del espacio y definición del modelo territorial* (pp. 17-36). Segovia: Diputación de Segovia.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez Martín, M. (1998). La educación Moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. En *Educación, valores y democracia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martínez Rodríguez, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social. Una revisión crítica del Desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la Economía Social*. Madrid: Pirámide (Anaya).

- Martínez, M., & Tiana, A. (2004). *Educación, valores y cohesión social*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org>
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H., & Varela, F. (1997). *De máquinas a seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mauser, W., Klepper, G., Rice, M., Schmalzbauer, B., Hackmann, H., Leemans, R., & Moore, H. (2013). Transdisciplinary global change research: The co-creation of knowledge for sustainability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 5, 420-431.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Mayor Zaragoza, F. (1994). *La nueva página* (UNESCO ed.). Barcelona: Galaxia Gutenberg Círculo de lectores.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO: Círculo de lectores.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado. *Revista de Educación, Número Extraordinario 2009*, 25-52.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). la problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado.

Revista de Educación (Número extraordinario), 25-52.

Mayor Zaragoza, F. (2010). Década (2005-2014) de la educación para un futuro sostenible. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(Extraordinario), 172-178.

Mayor Zaragoza, F. (2011). *Delito de silencio: ha llegado el momento, es tiempo de acción*. Barcelona: Comanegra.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Medina, J. L. (1999). *La pedagogía del cuidado. Saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes.

Medina, R. (1987). Reflexiones sobre educación moral. En J. Jordán, F. Santolaria, & (comp.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 183-206). Barcelona: PPU.

Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. . (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Londres: Sage.

- Mishler, E. G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-443.
- Molina Fernández, E., & Villena Higuera, J. (2010). El discurso de la calidad en la educación: ¿Escuelas ISO 9001/2000? *Tendencias Pedagógicas*, 15(1), 112-123.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2007). Competencias para (con)vivir en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*(370), 12-18.
- Moore, J. (2005). Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 76-91.
- Moreno Marimón, M. (1998). Sobre el pensamiento y otros sentimientos. *Cuadernos de Pedagogía*(271), 12-20.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana/UNESCO.
- Morin, E., Ciurana, R., & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Salamanca: Universidad de Valladolid.
- Motomura, Ó. (2002). Desarrollo sustentable: principios éticos para "hacer que las cosas

- pasen". En E. Leff, A. Ángel, F. Ángel, J. Borrero, J. Carrizosa, G. Castro, . . . E. Trellez, *Ética, vida, sustentabilidad* (pp. 27-35). México: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- Muñoz Amor, M. M. (coord.) (2013). *Agenda Local 21 como instrumento de revalorización local*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Murga- Menoyo, M. Á. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*(Número extraordinario), 239-262.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda Global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.
- Nieto Martín, S., Berrocal de Luna, E., Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P., Escudero Escorza, T., Fernández Díaz, M., . . . Tójar Hurtado, J. (2012). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la Investigación Educativa*. Madrid: Dykinson.
- Nieto, S. (2002). Dirección, liderazgo, participación y clima. En M. Marrtín, & (coord.), *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Praxis.
- Novo, M. (1986). *Educación y Medio Ambiente*. Madrid: UNED.

- Novo, M. (1995). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas* (3 ed.). Madrid: Universitas.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO-Pearson .
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO: Pearson.
- Nucci, L. P. (1989). *Moral development and carácter education: A dialogue*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Ortega, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC).
- Ortega, P. (2001). Unesco Etxea y su aportación a la educación a lo largo de la vida. En L. M. Naya, C. Braslavsky, P. Dávila, F. Ferrer, X. Monasterio, & P. Ortega, *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional* (pp. 183-190). Donostia: Erein.
- Pascual Marina, A. (1985). *Clarificación de valores y desarrollo humano en la escuela*. México: C.I.S.C. Trillas.
- Pearce, F. (2007). *La última generación*. Benasque: Barrabes.

- Pedrinaci, E. (2008). El cambio global: un riesgo y una oportunidad. *Alambique*(55), 56-67.
- Peñafiel Martínez, F. y. (1996). Los valores educativos en una sociedad multicultural. En *I Simposium Nacional de Educación Multicultural para la Tolerancia (En prensa)*. Granada.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Peters, R. S. (1981). *Desarrollo moral y educación moral*. México: FCE.
- Piaget, J. (1960). Los procedimientos en la educación moral. En J. Piaget, P. Petersen, H. Wodehouse, & L. Santullano, *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Postman, N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología* (Galaxia Gutemberg ed.). Barcelona: Círculo de lectores.
- Prieto Figueroa, L. B. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila.

- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (1999). La educación moral en la enseñanza obligatoria. En M. Burguet Arfelis, *El educador como gestor de conflictos* (p. 118). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Quintana Cabanas, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Ragin, C., & Becker, H. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Hispano Americana.
- Restrepo, L. C. (1994). *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango Editores.
- Richman, H. (. (1976). *W. Dilthey, selected writings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Olaizola, J. M. (2011). *Hoy es ahora: gente sólida para tiempos líquidos*. Santander: Sal terrae.

- Rodriguez Rojo, M. (2000). "Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 119-130.
- Rubio Carracedo, J. (1987). *El hombre y la ética*. Barcelona: Anthropos.
- Rubio Carracedo, J. (1989). La psicología moral (de Piaget a Kohlberg). En V. Camps, *Historia de la ética III. La ética contemporánea*. Barcelona: Grijalgo/Crítica.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4, ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sachs, J. (2008). *Economía para un planeta abarrotado*. Barcelona: Debate.
- Saénz Barrio, O. (1995). Recursos convencionales. En J. Rodríguez Diéguez, O. Saénz Barrios, & (dirs), *Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* (pp. 113-161). Alcoy: Marfil.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación educativa*, 32(2), 309-326.
- Sampedro, J. L. (2010). *Economía humanista. algo más que cifras*. Barcelona: Mondadori.

- Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín Esteban, M. P. (2012). Investigación-acción. En S. Nieto Martín, *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación educativa* (pp. 525-556). Madrid: Dykinson.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Santos Pastor, M. L. (Noviembre-diciembre de 2012). *Las actividades en el Medio Natural*. Recuperado de <http://emasf.webcindario.com>
- Santos, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 175-200.
- Saura Calixto, P., & Hernández Prados, M. (2008). La evolución del concepto de sostenibilidad y su incidencia en la Educación Ambiental. *Teoría de la educación*(20), 179-204.
- Saura, P., & Hernández, M. (2008). La evolución del concepto de sostenibilidad y su incidencia en la educación ambiental. *Teoría de la*

Educación. Revista interuniversitaria, 20, 179-204.

Savater, F. (1998). *Despierta y lee*. Madrid: Alfaguara.

Secretaría Internacional de la Carta de la Tierra. (2008). *Folleto informativo Iniciativa de la Carta de la Tierra*. Recuperado de earthcharter/images/uploads

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

Sherman, R. R., & Webb, R. (1988). Qualitative research in education: A Focus. *Qualitative research in education: Focus methods*, 2-21. Filadelfia: The Palmer Press

Simons, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. London: The Falmer Press.

Simons, H. (1989). Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation. En R. G. Burgess, *The ethics of educational research* (pp. 114-138). London: The Falmer Press.

Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: SAGE.

Sosa, N. (1989). La ética en la educación ambiental. En N. Sosa, *Educación ambiental. Sujeto, entorno y sistema*. Salamanca: Amarú.

Sotelo, I. (31 de Enero de 1993). Estado y sociedad del bienestar. *El País*, p. Opinión .

- Souto, X. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica, segunda época*(9), 11-32.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (1994). Case Study. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Steiner, G. (1990). *Aprender. Veinte escenarios de la vida diaria*. Barcelona: Herder.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, S.A.
- Stiglitz, J. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid: Taurus.
- Stiglitz, J. (2009). Crisis mundial, protección social y empleo. *Revista Internacional del Trabajo* 128 (1-2), 1-16.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

- Tedesco, J. (1999). Els fenòmens de segregació i exclusió social del coixement i de la informació. En VV.AA., *Per una ciutat compromesa amb l'educació* Vols. II (pp. 19-31). Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Thomas, I. (2014). Pedagogy for Education for Sustainability in Higher Education. *Sustainability*, 6, 1705-1708.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining de new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Educatin Resarch*, 1(2), 195-212.
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres Santomé, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2009). Apoyo de la UNESCO a la Carta de la Tierra. *Revista de Educación* (Número extraordinario), 281-284.

- Valero Iglesias, L. F. (1992). *Aproximación a una educación en valores*. Barcelona: PPU.
- Vallejo-Nájera, J. A. (2006). *Guía práctica de psicología*. Madrid: Temas de Hoy.
- Vásquez, E. (1999). Reflexiones sobre el valor (I). *Suplemento Cultural de Últimas Noticias*, 1606, 1-3.
- Vázquez Recio, R., & Angulo Rasco, J. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona: Aljibe.
- Vilches, A., & Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press.
- Vilches, A., & Gil, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y podemos hacer frente. *Revista de Educación* (Extraordinario 2009), 101-122.
- Vinuesa Vilella, M. P. (2002). *Construir los valores. Currículo con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vinuesa Vilella, M. P. (2002). *Construir valores. Currículo con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Walker, R. (1983). La realización de Estudios de Casos en Educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell, & D.

- Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Weitkamp, E., Jones, M., Salmon, D., Kimberlee, R., & Orme, J. (2013). Creating a learning Environment to promote Food Sustainability Issues in Primary Schools? Staff Preceptions of Implementing the Food for Life Partnership Programme. *Sustainability*, 5, 1128-1140.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Barcelona : Paidós.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Yunus, M. (2008). *Un mundo sin pobreza: las empresas sociales y el futuro del capitalismo*. Barcelona: Paidós.