

Hinojosa-Pareja, Eva Francisca; Arenas-Ortiz, María; López-López, Carmen
La Carta de la Tierra en educación obligatoria desde una perspectiva internacional
Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 21, núm. 66, septiembre-diciembre, 2014, pp. 65-92
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10531453003>



Convergencia. Revista de Ciencias Sociales,
ISSN (Versión impresa): 1405-1435
revistaconvergencia@yahoo.com.mx
Universidad Autónoma del Estado de México
México

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

La Carta de la Tierra en educación obligatoria desde una perspectiva internacional

The Earth Charter in compulsory education from an international perspective

Eva Francisca Hinojosa-Pareja / ehinojosa@ugr.es

María Arenas-Ortiz / marenas@ugr.es

M^a Carmen López-López / mclopez@ugr.es

Universidad de Granada, España

Abstract: The Earth Charter arises as a civil society initiative in 2000. From the beginning, it is endorsed by institutions and international organizations like UNESCO, which supported its contents in 2003, and incorporated it as an educational tool in international projects, such as “Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)” promoted by UN. This article explores international experiences that resort to the Earth Charter as an element of innovation in the field of compulsory education (Nursery, Primary and Secondary). A decade after publication of the Earth Charter, and through content analysis of these experiences, we aim to analyze the trajectory, the level of commitment assumed by the educational field and promote dialogue and the gradual awareness about Earth Charter and its relevance for education.

Key words: Earth Charter, eco-pedagogy, compulsory education, educational innovation, environmental awareness.

Resumen: La Carta de la Tierra surge como iniciativa de la sociedad civil en el año 2000. Desde su comienzo, es avalada por instituciones y organizaciones internacionales como la Unesco, que apoyó su contenido en 2003, e incorporada como instrumento educativo en proyectos de aplicación internacional como la “Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)”, promovida por Naciones Unidas. Este artículo analiza distintas experiencias internacionales que utilizan la Carta de la Tierra como elemento de innovación en el ámbito de la educación obligatoria (infantil, primaria y secundaria). Una década después de la publicación de la Carta de la Tierra, y a través del análisis del contenido de estas experiencias, pretendemos hacer balance del camino recorrido, del grado de compromiso asumido desde el ámbito educativo, y favorecer el diálogo y la progresiva toma de conciencia sobre la Carta de la Tierra y su relevancia a nivel educativo.

Palabras clave: Carta de la Tierra, ecopedagogía, educación obligatoria, innovación educativa, conciencia ambiental.

Introducción

El origen y desarrollo de la Carta de la Tierra ha supuesto para personas, instituciones, organizaciones y estados un incentivo de gran interés a la hora de llevar a cabo acciones dirigidas a la promoción de la sostenibilidad y los derechos de mujeres y hombres. El compromiso que, progresivamente, se ha ido adquiriendo con la Carta, ha llevado consigo la emergencia de distintas acciones encaminadas a su aplicación en diferentes ámbitos de la sociedad. En el caso concreto del contexto educativo, el compromiso con su incorporación como marco ético compartido ha impulsado en la última década diferentes experiencias de innovación por toda la geografía mundial, en el ámbito académico y en contextos no formales e informales.

Han transcurrido diez años desde la publicación de la Carta de la Tierra y es un momento idóneo para hacer un balance del camino recorrido. Con esta finalidad, en el presente artículo se recogen y analizan las distintas experiencias de innovación internacionales, realizadas en el marco de la Carta de la Tierra en educación infantil, primaria y secundaria.

Para alcanzar este propósito, se ha optado por una aproximación metodológica de corte cualitativo que permita comprender en profundidad textos narrativos, tratando de identificar la naturaleza de las experiencias analizadas, sus características, desarrollo, relaciones y dinamismos.

La Carta de la Tierra y su proyección educativa

Para seguir adelante, debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Con esta declaración comienza la Carta de la Tierra (2000: 1). Ya en su preámbulo recoge su principal finalidad, la de impulsar un desarrollo sostenible y unos valores comprometidos con la justicia social, la paz, el respeto, el cuidado al ser humano y a la Tierra donde vivimos.

Este documento no nace espontáneamente ni inesperadamente (Gorvachev, 2005); muy al contrario, tiene su origen en la conciencia de que el desarrollo humano no está siendo sostenible (Fernández y López, 2010). Tras un arduo proceso de colaboración transnacional, consultas, revisiones y deliberación conjunta, que surge y se nutre de un gran esfuerzo de la sociedad civil a escala planetaria, se hace pública la Carta en el año 2000. Este proceso la ha convertido en un documento único, ya que *refleja un nuevo nivel de com-*

prensión compartida universalmente sobre la interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza (Gorvachev, 2005: 10).

El apoyo de la Unesco a la Carta en 2003 y su inclusión como instrumento educativo en el marco de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), o la Década de Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo (2001-2010), ambas promovidas por Naciones Unidas, constituyen importantes ejemplos de la universalidad del mensaje de la Carta y garantías de su potencial como marco ético compartido, capaz de guiarnos hacia un desarrollo sostenible.

Su principal propósito se dirige tanto a personas como a instituciones, gobiernos, organizaciones, etc., con la intención de convertirse en una guía en la vida diaria de todos y en un instrumento eficaz, real y útil de gobernabilidad global y de derecho internacional, equiparable a la Carta de las Naciones Unidas y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Un estatus aún por construir pero desde el cual conformaría, con los documentos mencionados, el logro de un orden jurídico, ético, político y educativo de alcance global (Murga-Menoyo, 2009), sustentado en unos valores más humanos y justos que nos aproximen a una “buena globalización” (Clugston, 2010: 158).

La Carta consta de 16 principios, divididos a su vez en cuatro partes interrelacionadas e interdependientes: I. Respeto y cuidado hacia la comunidad de vida; II. Integridad ecológica; III. Justicia social y económica; IV. Democracia, no violencia y paz. En ella podemos destacar tres aspectos importantes (Murga-Menoyo, 2009): una concepción del planeta y la comunidad de vida con un carácter holístico, coherente con una visión compleja de la realidad en línea con planteamientos como el desarrollado por Morin (1994); una ética universal subyacente con una fuerza poderosa de cambio, que comparte el valor de la diversidad con la importancia de la equidad y la justicia social, al unir la parte con el todo en una aproximación que recuerda al planteamiento establecido por Comins (2003) acerca de la ética del cuidado y de la justicia; y un dinamismo crítico y transformador con el potencial suficiente para llamar a la acción a cada uno de nosotros.

La fuerza de la Carta de la Tierra radica, a nuestro juicio, en el énfasis conferido a la interdependencia y corresponsabilidad de todas las personas en el cuidado del mundo y lo que en él habita, así como en entender que las acciones tienen repercusiones directas en el contexto global que nos envuelve y en las generaciones futuras.

Sin embargo, al tratarse de una declaración de principios dirigidos a impulsar un estilo y modo de vida sostenible, inevitablemente se ha visto en-

vuelta en debates y discrepancias relativas a su contenido. Algunos de los aspectos más controvertidos han girado en torno a la consideración de que las declaraciones que aporta la Carta de la Tierra son excesivamente genéricas y con falta de concreción; al concepto de ecología que recoge y su vinculación con factores económicos, sociales, culturales y éticos desde una nueva idea de sostenibilidad; al “carácter materialista y pagano” que algunos pretenden adjudicarle por tratarse de un documento que no se sitúa en el ámbito religioso, aunque invita al respeto y cuidado de su diversidad; a su oposición a cualquier discriminación por razón de género u orientación sexual, y a su llamamiento a una reproducción responsable y sostenible que salvaguarde los derechos humanos.

Estas polémicas han sido impulsadas por sectores minoritarios, generalmente, vinculados con posiciones doctrinales, ultraconservadoras y radicales que, sustentadas en lecturas restrictivas y poco fundamentadas, no han conseguido frenar, al menos por el momento, la importante difusión, adhesión y reconocimiento conferido a la Carta de la Tierra.

Desde sus orígenes, la Carta de la Tierra ha suscitado interés en todos los países y entre profesionales de diferentes áreas. Entre ellos, la educación se revela como un ámbito propicio para la aplicación de sus principios. A nivel personal y social, el proceso educativo posee la capacidad de gestar en las futuras generaciones unos valores y un pensamiento más crítico, comprometido y consciente con la sostenibilidad, promoviendo con ello la transformación personal y colectiva que se requiere para hacer realidad el contenido de la Carta. A nivel institucional, el sistema educativo conforma un área idónea para incorporar la Carta de la Tierra mediante experiencias innovadoras que pongan en práctica sus principios a nivel didáctico, curricular, organizativo y administrativo.

En el caso concreto de la educación obligatoria, la Carta cobra un sentido especial ya que en este periodo la acción educativa debe primar, entre otros aspectos, una enseñanza encaminada a formar ciudadanos activos y responsables. Desde esta perspectiva, se convierte *en un instrumento de sensibilización educativa pero, sobre todo, una guía imprescindible para la educación moral de los ciudadanos* (Murga-Menoyo, 2009: 240). Su contribución en este sentido, y como recogen Clugston, Calder y Corcoran (2002) y Brenes (2008), puede dirigirse hacia tres dimensiones interconectadas:

1. Concienciación y acción. Este propósito hace referencia al uso de la Carta como marco descriptivo de las condiciones necesarias para un desarrollo que sea sostenible; como instrumento para movilizar la conciencia y desencadenar compromisos con la acción, una acción más responsable a

nivel social y ambiental; y como herramienta para la construcción de una cultura de paz y de redes de colaboración personal e institucional, con el fin de promover la justicia y la sostenibilidad.

2. Apoyo curricular. La Carta de la Tierra aporta diferentes temáticas de reflexión, diálogo y fomento de un pensamiento más crítico y comprometido para trabajar a nivel curricular en los centros escolares. También aporta un marco axiológico a tener en cuenta en la educación moral y emocional, promoviendo el desarrollo ético de los estudiantes.
3. Desarrollo personal. El proceso de sensibilización implica el desarrollo de la conciencia de nuestras necesidades y cómo satisfacerlas con base en los principios de la Carta. También implica cultivar virtudes y fortalezas coherentes con una ética responsable y universal, y con un modo de vida sostenible, alcanzando dimensiones cognitivas, conductuales y afectivas, influyéndola en su totalidad, de manera integral.

Tan importante contribución representa, para el sistema educativo, todo un desafío, pues comporta profundas transformaciones de índole epistemológica, estructural, curricular y actitudinal. A nivel epistemológico, la Carta de la Tierra implica nuevas formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, coherentes con esta perspectiva innovadora, contrahegemónica y transgresora con los procesos educativos tradicionales (Preston, 2010). Así, el proceso educativo habrá de ser más holístico e integral, y estar sustentado en una concepción del aprendizaje que va más allá de lo cognitivo hacia un aprendizaje vivencial, contemplando aspectos afectivos, emocionales y morales.

La organización del espacio y del tiempo deberá transformarse hacia formas más flexibles, democráticas y autónomas, que aprenden y evolucionan por sí mismas (Bolívar, 2000), que comparten con el entorno y la comunidad educativa el compromiso por la mejora continua de la educación y la plasmación, día a día, práctica a práctica, del marco que nos aporta la Carta de la Tierra.

El diseño y desarrollo del currículum habrá de sustentarse en una pedagogía diferente, coherente con los principios de la Carta, como es el caso de la pedagogía del cuidado (Fernández y López, 2010), y la ecopedagogía (Antunes y Gadotti, 2005). Los objetivos serán igualmente integrales y atenderán al conjunto de inteligencias múltiples de la persona (Fernández y López, 2010), incorporando todas las dimensiones del ser, desde la inteligencia, hasta la emoción, voluntad y espiritualidad del ser humano (Preston, 2010).

También los contenidos se verán transformados y contextualizados en un reflejo más fiel de la realidad compleja, desde tratamientos interdisciplinarios y transversales que interrelacionan sus distintas dimensiones. Las actividades emprendidas y la evaluación habrán de ser coherentes con los objetivos propuestos, e incorporar, desde una perspectiva práctica, participativa y diversificada, todas las dimensiones expuestas.

En una escuela que asuma estas transformaciones, el profesorado deja de ser el centro de la acción docente, dirigiéndose ésta hacia el alumnado, por lo que una metodología activa, participativa y de indagación ocupará un lugar relevante en la práctica docente. Sin embargo, no será suficiente con la adquisición de una serie de estrategias y habilidades, el profesorado deberá encontrar recursos para mantener una filosofía coherente con la Carta, para sostener su “fe” en la educación para el desarrollo sostenible (Preston, 2010).

Metodología

Caracterización de las experiencias

Con el fin de analizar las experiencias relacionadas con la Carta de la Tierra en el ámbito de la educación obligatoria (infantil, primaria y secundaria), se han seleccionado como fuente principal de información las iniciativas publicadas en la web de la Carta de la Tierra (www.earthcharterinaction.org) hasta comienzos del año 2011.

Este marco de referencia ha permitido analizar un total de 14 experiencias desarrolladas en 12 países distintos, distribuidos por toda la geografía mundial. En relación con su *localización*, las experiencias tienden a concentrarse en América (5 casos) y Europa (4) y, en menor medida, en el resto de los continentes. Aunque de manera general puede decirse que el compromiso es incipiente, encontramos referencias en todos los continentes que muestran la amplitud de difusión de la Carta y la multitud de interesados/as en su aplicación al ámbito educativo.

Si centramos la atención en el *ámbito de aplicación*, encontramos que las experiencias existentes se desarrollan, principalmente, a nivel de centro (35,71%), pero no a mucha distancia del ámbito local-regional (21,43%) o nacional (21,43%) y, en menor medida, el aula con un 7,14%. Esta distribución evidencia el interés por expandir el espacio formativo del aula hacia la comunidad ampliando, así, su alcance.

En relación con la *duración*, se trata de experiencias con cierta continuidad en el tiempo, la mayoría superiores al año.

Desde el punto de vista *disciplinar*, la mitad de las experiencias desarrolladas persiguen una implicación multidisciplinar, el 42,86% no se vincula con ninguna disciplina en concreto, y sólo el 7,14% se centra en una disciplina exclusivamente.

Recogida y análisis de la información

La información recabada se ha estudiado mediante el análisis de contenido de las 14 experiencias en su versión original, siguiendo el proceso establecido por Bardín (1986). De este modo, se ha extraído una serie de categorías y subcategorías de la literatura especializada y de la lectura e interpretación reiteradas de las propias experiencias. Esta categorización, emergida tras un proceso inductivo-deductivo, posteriormente se ha vuelto a contrastar con los documentos para la codificación del texto. Las evidencias de cada una de las categorías y subcategorías se muestran en modo de frecuencias dispuestas en tablas acompañadas de fragmentos literales ejemplificadores de las mismas. El proceso de análisis señalado se ha apoyado en el software QSR Nvivo 8.0.

En seguida se muestra la relación de categorías extraídas que servirán de base a nuestro análisis: *Motivación*: naturaleza del estímulo que da origen al diseño y desarrollo de la experiencia. *Participantes*: agentes involucrados, directa o indirectamente, desde el diseño de la experiencia. *Objetivos*: propósitos que se persiguen con las experiencias. *Contenidos*: temáticas abordadas en las experiencias. *Metodología*: estrategias y procedimientos empleados en el desarrollo de la experiencia. *Actividades*: tareas emprendidas para alcanzar los objetivos propuestos. *Diseño, desarrollo y evaluación*: aspectos relativos a la forma en que se ha llevado a cabo la planificación, puesta en marcha y evaluación de la experiencia. *Recursos*: medios utilizados en las experiencias. *Compromisos*: acciones y propuestas para el futuro.

Resultados

A continuación se detallan los resultados obtenidos por las categorías y subcategorías distinguiendo las frecuencias en función de los casos utilizados (FC) y del recuento de referencias totales (FR).

1. Origen / Motivación de la experiencia

En esta categoría hemos distinguido entre la *motivación* de carácter *intrínseco*, *extrínseco* y *mixto* (incluye motivación intrínseca y extrínseca) (véase Tabla 1).¹

Si nos atenemos a la frecuencia alcanzada por cada una de estas subcategorías, observamos que la *motivación intrínseca* es la más recurrida en las experiencias (6 casos y 7 referencias). Entrando en el contenido de esta subcategoría pueden apreciarse dos variantes: la motivación puede partir de una inquietud personal de alguno/a de los participantes, como ocurre en la experiencia de la Expedición Brink (Australia), o de un interés comunitario y/o institucional, surgido de un conjunto de personas que apuestan por la mejora en su aula o centro mediante la incorporación de la Carta en el proceso educativo.

La escuela apoyó oficialmente la Carta de la Tierra el Día de la Tierra de 2007, en una celebración con el personal, estudiantes y familias después de haberse involucrado juntos, durante un año académico, en proyectos guiados por los principios de la Carta (Estados Unidos).

Las *motivaciones* de carácter *extrínseco* se encuentran muy cercanas en frecuencia a las de origen intrínseco (5 casos, 6 referencias). En este caso, las iniciativas surgidas desde instancias gubernamentales (como ocurre en Costa Rica, Sudáfrica o Tatarstán), desde ONG u otras instituciones (como en India y Canadá), ocupan un lugar prioritario funcionando como impulso para el cambio en los centros escolares. El marco de trabajo establecido en Tatarstán es un buen ejemplo de este tipo de motivaciones, dando origen a un movimiento regional de incorporación de la Carta en el sistema educativo.

A principios de 2001, el Parlamento de Tatarstán incorporó los principios de desarrollo sostenible expresados en la Carta de la Tierra y dio instrucciones a los organismos gubernamentales para encontrar aplicaciones prácticas de sus principios en su trabajo (...). Dentro del marco del proyecto “Tatarstán: Territorio para una Cultura de Paz, Desarrollo Sostenible y Tolerancia”, la República ha puesto en marcha un esfuerzo a gran escala para implementar la Carta de la Tierra y el Programa Cultura de Paz en su sistema educativo (Tatarstán).

En último lugar se encuentra la *motivación mixta*, presente en tres casos, con seis referencias. En dos de ellos (España y Rumanía) hace referencia a la unión de fuerzas gubernamentales con el interés de personas o centros

1 Todas las tablas se encuentran en el Anexo, al final del presente artículo (Nota del Editor).

concretos, siendo éstos quienes finalmente implementan las experiencias, actuando como piezas clave para el desarrollo conjunto de sus propuestas; mientras, en el caso de Aguascalientes (México) iniciativas de una ONG se vinculan con las encabezadas por una serie de profesores interesados en la implementación de la Carta de la Tierra en sus centros.

Participantes

Esta categoría incluye, como subcategorías, *profesor-alumno, comunidad educativa y agentes educativos externos*.

La Tabla 2 nos muestra una distribución de los *participantes* bastante equilibrada en cuanto a la frecuencia por casos, hecho que no ocurre si nos detenemos en las referencias. Si nos centramos en los casos, destaca por encima de las demás la participación del *profesor/a y el alumno/a* en todas y cada una de las experiencias (con 17 referencias), situándose como protagonistas principales en el desarrollo de las acciones planificadas.

Las actividades previstas para la “Carta de la Tierra en las Escuelas de Delhi” se dirigen a los profesores y los niños en las escuelas (India).

Con una frecuencia cercana encontramos la *comunidad educativa*, que aparece como participante en 12 de las 14 experiencias, a través de 17 referencias. Algo más lejana, pero también con una importante participación (10 casos) se encuentran los *agentes educativos externos*. Este hecho es remarcado más aún si atendemos a las frecuencias por referencias (29), lo cual nos indica que, sin ser el participante con una mayor presencia en las experiencias, sí lo es en cuanto a referencias e importancia que se le otorga. Ejemplo de ello es el Proyecto Colaborativo llevado a cabo en Costa Rica:

Las siguientes organizaciones asociadas estuvieron directamente involucradas en el proyecto, que fue financiado por la embajada de Japón: Secretaría de Iniciativa de la Carta de la Tierra; Museo de los Niños; Universidad Nacional; Universidad Estatal a Distancia; Ministerio de Educación; Universidad Para la Paz afiliada a las Naciones Unidas; Ministerio de Medio Ambiente y Fundación Omar Dengo (Costa Rica).

Objetivos

Categoría que contempla *objetivos cognitivos, procedimentales, actitudinales y afectivos*.

Observando la Tabla 3 podemos ver que los *objetivos actitudinales* son los más referenciados. Si atendemos a la frecuencia por casos, este tipo de

objetivos estarán presentes en 11 experiencias, frecuencia muy cercana a la obtenida por los *objetivos de procedimiento*, presentes en 10 casos. No ocurre igual en las frecuencias por referencias que, aún destacando ambas tipologías de objetivos como mayoritarias en el recuento, otorgan una mayor relevancia a los *objetivos actitudinales* con 37 frecuencias sobre los *de procedimiento*, con 20. Tal distribución nos aproxima a unas experiencias que tienen como principales propósitos aquellos encaminados al cambio actitudinal, pero con un marcado carácter práctico, de procedimiento.

Que los alumnos puedan desarrollar actitudes y valores que le aporten fundamentos sólidos para convertirse en un ciudadano consciente de sus derechos, los derechos de los demás, y que es responsable, libre, cooperativo y tolerante (México).

Con un menor número de frecuencias por casos (8) y referencias (15) se encuentran los *objetivos de carácter afectivo-emocional*. Esta tipología de objetivos se dirige principalmente a la sensibilización a través del afecto, del mundo de las emociones de los estudiantes, de su experiencia vital. El propósito de estimular la motivación, el sentimiento de satisfacción, el aumento de la autoestima o el orgullo por pertenecer a un pueblo o comunidad son algunos de los objetivos previstos con este carácter.

Con el fin de aumentar el sentimiento de pertenencia de los estudiantes y su orgullo sobre la historia, tradiciones y cultura nacional, el Ministerio convoca un concurso anual nacional titulado "Mi pequeña patria" (Tatarstán).

Finalmente se encuentran los *objetivos de carácter cognitivo* (4 casos y 8 referencias). Es significativo señalar que en todas las ocasiones en las cuales aparecen estos objetivos, lo hacen acompañados de otros de carácter *actitudinal, afectivo-emocional o de procedimiento*, nunca en solitario, como finalidad en sí misma.

Contenidos

Categoría que distingue entre las siguientes temáticas: *ambiental; ética y derechos humanos; organización política y justicia social y económica; diversidad cultural* (véase Tabla 4).

Entre las temáticas incluidas en las experiencias, destacan los *contenidos ambientales* como los más referenciados. En 11 casos, con una frecuencia por referencias significativamente superior a las demás (51), se muestran contenidos relacionados con el cuidado del medio ambiente, reciclaje, desarrollo sostenible, biodiversidad, integridad ecológica, prevención de la contaminación, turismo sustentable, etcétera.

Estas temáticas ocupan gran parte de las actividades que se desarrollan en las experiencias; incluso cuando el contenido gira en torno a otras temáticas, las relativas al medio ambiente aparecen vinculadas de algún modo. Tal es el caso de Rumanía, donde se proponen como contenidos de los módulos de entrenamiento vocacional, a incluir en el currículum nacional, los siguientes:

Prevención y lucha contra la contaminación, conservación de la biodiversidad, gestión de residuos, regeneración de los árboles, turismo sostenible, y los estándares para un desarrollo sostenible, entre otros (Rumanía).

El siguiente contenido más referenciado, por número de casos (9) y referencias textuales (18), es la *organización política y la justicia social y económica*. La Expedición Brink (Australia), entre otras, incluye este tipo de contenidos a través de módulos sobre justicia social y comercio justo. Del mismo modo actuará el Global Village College (EUA) introduciendo la justicia, paz y no violencia como contenidos complementarios.

La *diversidad cultural* es la temática menos referida en las experiencias. A pesar de ser la última, está presente en la mitad de los casos (7) con 11 referencias. La *diversidad cultural* se contempla en dos sentidos: por una parte, aquellas experiencias en las que se toma como referencia para potenciar el conocimiento de la cultura, etnia, religión, propias, de la comunidad local o regional a la cual se pertenece, como ocurre en la República de Tatarstán o en Escocia. Por otra parte, encontramos casos como el proyecto Vivim Plegats (España) o la Expedición Brink (Australia), donde el contenido relativo a la *diversidad cultural* se refiere al conocimiento mutuo entre otras culturas procedentes de la inmigración o de comunidades indígenas y la propia de los estudiantes participantes.

Metodología

Las subcategorías encontradas se clasifican en: *metodología diversificada, enfoque transversal, metodología activa-participativa y centrada en el estudiante* (véase Tabla 5).

El procedimiento más utilizado ha sido la *metodología activa-participativa* (11 casos y 69 referencias). Un número tan elevado de referencias muestra un uso reiterado de este tipo de metodología en cada una de las experiencias, encontrándose tanto en la teoría, en declaraciones generales de principios, como ocurre en la Escuela Montessori (EUA), como en la realidad práctica a partir del diseño y desarrollo de las actividades.

Inspirados por esta experiencia, poco después los estudiantes diseñaron una minicampaña “El Danubio: El río junto a nosotros”, e invitaron a un socio local, el Centro de

Consulta Ecológica, para unirse a la iniciativa. Los niños limpiaron las orillas del río y tomaron fotos para ilustrar sus esfuerzos y los residuos y contaminación del río Danubio, y las han sumado a su exhibición permanente de fotografías (Rumanía).

Esta *metodología* es activa en cuanto a que invita al estudiante a la acción, al desarrollo de procesos autónomos y prácticos donde experimente por sí mismo la tarea concreta por desempeñar. Asimismo, es participativa porque promueve no sólo la actividad del estudiante sino su participación en el grupo-aula, en su centro y en la comunidad.

La *metodología centrada en el estudiante* ocupa el segundo lugar en la clasificación establecida (9 casos con 50 referencias). Se trata de una *metodología* que parte del conocimiento, necesidades, inquietudes, aspiraciones y motivaciones del alumnado. Al igual que el caso anterior, podemos encontrar esta estrategia desde su vertiente más teórica, cuando se plantea el hecho de focalizar la atención en el estudiante y sus necesidades, como en el Colegio de Wondai (Australia), o en las acciones concretas y en la utilización que los docentes hacen de los recursos en el aula. Este es el caso del proyecto Vivim Plegats, donde la diversidad cultural en las aulas era un hecho muy acuciante y una necesidad sentida el uso de recursos traducidos a las distintas lenguas presentes en el aula.

El programa Vivim Plegats desarrolló, inicialmente, una adaptación para niños de la Carta de la Tierra, con el fin de hacer el lenguaje más accesible a los estudiantes más jóvenes. Se coordinaron varias traducciones ayudados por inmigrantes extranjeros en Mallorca. Las adaptaciones de la Carta de la Tierra para niños fueron publicadas en varios idiomas, incluyendo catalán, español, gallego, euskera (las cuatro lenguas de España), francés, inglés, ruso, portugués, griego, japonés, alemán, y árabe, para facilitar su accesibilidad en estudiantes y familias inmigrantes recién llegadas (España).

En tercer lugar se sitúa el *enfoque transversal-interdisciplinar* (7 casos con 17 referencias). Este enfoque se materializa en una aproximación que atiende a múltiples disciplinas desde una perspectiva integradora, globalizada, que cruza el currículum a través de todas sus áreas y niveles, desde los aspectos formales hasta el currículum oculto.

Finalmente se encuentra la *metodología diversificada*, algo más alejada del resto (5 casos y 10 referencias). La diversificación que podemos observar se muestra en la variedad de recursos y estrategias utilizadas en el diseño y desarrollo de las actividades. Desde el uso de distintas fuentes y recursos bibliográficos (no sólo un libro de texto estandarizado), como es el caso del colegio Global Village (EUA), hasta la combinación de diferentes tipos de actividades (musicales, prácticas, teóricas, visuales, interactivas...) como ocurre en la experiencia de Tatarstán, entre otras.

Actividades

Como subcategorías encontramos: *actividades prácticas, teóricas, teórico-prácticas, que combinan distintos canales de comunicación, actividades que trascienden el aula, grupales, individuales, clase magistral, proyectos de investigación, grupos de discusión y actividades de representación.*

Al observar la Tabla 6 encontramos que existe cierta disparidad entre los resultados obtenidos por casos y por referencias. Si centramos nuestra atención en la frecuencia por casos, destaca como subcategoría con mayor número de frecuencias las *actividades que combinan diferentes canales de comunicación* (11), mientras que si nos ubicamos en las referencias, son significativamente mayores las *actividades prácticas* (59) y *las grupales* (58), ambas presentes en 10 casos. Teniendo en cuenta la existencia de esta disparidad, comentaremos los resultados obtenidos atendiendo a las frecuencias y a los subgrupos de actividades que tienen una naturaleza similar.

En primer lugar encontramos la clasificación de actividades según su carácter práctico, teórico o teórico-práctico. Las *actividades prácticas* destacan especialmente, no tanto por el número de casos (10) cuanto por la elevada cantidad de frecuencias (59). Tan alta frecuencia contrasta con las 26 referencias a *actividades teórico-prácticas* o las 11 referidas a las *actividades teóricas*. Distancia que puede vincularse con el amplio uso de una metodología activa-participativa, descrito en la categoría anterior, sobre otras más tradicionales usualmente sustentadas en actividades teóricas.

Los estudiantes pusieron una caja para el papel sobrante en todas las aulas, recogieron el papel de una vez por semana, y lo pesaron para ver la cantidad que cada clase había recogido. (...) El papel fue reutilizado para crear productos útiles como cuadernos de notas. Parte del papel desechado y de papel de periódico fueron utilizados para hacer los bolsos que los alumnos esperan vender (Australia).

A continuación encontramos diferentes tipos de actividades atendiendo a aspectos físicos como los espacios o los canales de comunicación utilizados. En ambas cuestiones las frecuencias por casos son muy elevadas, situándose como dos de las subcategorías más referenciadas. Así, las *actividades que trascienden el aula escolar* se encuentran en 7 experiencias, con 47 menciones. También la *combinación de distintos canales de comunicación* aparece en 11 casos, con 28 referencias.

Los estudiantes, junto con sus padres y maestros, identificaron a las personas de edad incapacitadas y solas en su comunidad y se turnaron para atender sus necesidades. Esto les ayudó a reconocer la importancia de la vida moral y espiritual, y les enseñó que la compasión es una parte integral de una vida verdaderamente sostenible (India).

Atendiendo a las actividades en función del agrupamiento del alumnado, encontramos que el carácter grupal supera significativamente al individual, en 10 casos sobre 5 y 58 referencias sobre 10, respectivamente. Ejemplo de ello es el Colegio Duns (Escocia) o la experiencia de Rumanía.

Al término de la Tabla 6 se encuentran las actividades en función de la estrategia utilizada. En la conjunción de todas ellas, serán las *actividades de representación* las que alcancen una frecuencia mayoritaria, tanto a nivel de casos (9) como de referencias (31). En seguida se encuentran los *grupos de discusión*, también empleados en la mitad de las experiencias con 13 referencias. En último lugar se sitúa la *clase magistral*, estrategia menos usada: tan sólo en cuatro experiencias con cuatro menciones.

Recientemente, toda la escuela participó en un baile benéfico para evidenciar la difícil situación de los huérfanos en Zambia. Como resultado, se obtuvo financiación de las empresas locales para enviarse a Zambia (Inglaterra).

Diseño, desarrollo y evaluación

Las subcategorías establecidas engloban aspectos como: *flexibilidad en la organización, carácter colaborativo del proceso, reconocimiento externo y evaluación* (véase la Tabla 7).

Las frecuencias nos indican que la presencia de un *proceso colaborativo*, de carácter democrático, donde diferentes agentes educativos implicados participan de la toma de decisiones, aparece reiteradamente (10 casos y 17 referencias), situándose como la categoría más referenciada.

(...) el Consejo de Alumnos, un grupo para la gobernabilidad democrática de 60 estudiantes, hizo contribuciones esenciales a los procesos de toma de decisiones y la ejecución del proyecto, en colaboración con la Junta Escolar. El consejero de educación y el psicólogo de la escuela participaron en todas las actividades del proyecto (Rumanía).

Como vemos, estos agentes pueden ir desde el personal del centro hasta ampliarse a la comunidad educativa y los agentes externos. Asimismo, en algunas experiencias como Little Animation (Canadá) o Aguascalientes (México) incluso se amplía este rango acudiendo a expertos, consultores o futuros participantes para sopesar algunos aspectos más controvertidos en la toma de decisiones, o para garantizar, mediante la participación de personal externo, que este proceso ha sido objetivo y contrastado.

En segundo lugar, será el *reconocimiento externo* la subcategoría más evidenciada por las experiencias. Este reconocimiento hace referencia al apoyo

logístico, financiación, patrocinio, etc., con valor económico, como ocurre en las experiencias de Costa Rica y México, o como reconocimiento de carácter social, como es el caso de Canadá o India.

Se aliaron con el Comité de Queensland de la Carta de la Tierra, que reconoció la Expedición Brink como una oportunidad para transformar los valores y principios de la Carta de la Tierra en acción (...). La expedición obtuvo varios patrocinadores individuales e institucionales, muchos de los cuales suministraron apoyo en especie, desde bicicletas hasta ordenadores portátiles (Australia).

En tercer lugar destaca la *organización flexible* que muestran 8 experiencias (11 referencias). Al igual que ocurría con la metodología, la presencia de una *organización flexible* se puede notar en declaraciones generales o en las acciones concretas que se emprenden, como es el caso del programa Vivim Plegats en España.

Al término, observamos la *evaluación de las experiencias* (6 casos y 6 referencias). En dos experiencias (Rumanía y México) la evaluación se realiza con un carácter formal, atendiendo a diferentes criterios y utilizando distintos instrumentos. Las demás experiencias que especifican evaluación lo hacen de manera informal.

Recursos

Los medios utilizados en las experiencias se clasifican en: *naturales, tecnológicos, reciclados, autogenerados y estandarizados* (véase Tabla 8).

Al igual que ocurría con las *actividades*, se observa cierta disparidad entre los resultados por casos y por referencias. Si atendemos a las frecuencias por casos, los *recursos tecnológicos* se sitúan como los más utilizados. Sin embargo, si atendemos a las frecuencias por referencias, serán los *recursos naturales* los que alcancen esta posición. Tal disparidad nos indica, en el caso de estos últimos que, aún mostrándose en la mitad de las experiencias, cuando se ocupa se hace repetidas veces. Sin embargo, los *recursos tecnológicos* o *autogenerados* presentan un uso expandido (más número de experiencias) pero menos reiterado.

En cualquier caso, los *recursos naturales y tecnológicos* son los más utilizados, con 24 y 22 referencias. Cuando se mencionan los *recursos naturales*, se hace referencia al uso de recursos que nos ofrece el medio ambiente alrededor. En reiteradas ocasiones, la naturaleza actúa de puente entre la realidad y el conocimiento de los estudiantes, funcionando como vehículo que traslada la enseñanza del profesor al estudiante y la convierte en un aprendizaje más

rico y práctico. Otras veces será el propio cuidado o uso adecuado de estos elementos naturales el aprendizaje en sí mismo que adquieren los estudiantes. El Colegio Montessori (EUA) utiliza los recursos naturales en multitud de actividades. Plantar un jardín, crear una composta, hacer dos huertos con fresas, cultivar miel de abejas, etc. son algunas de ellas.

Mientras que los estudiantes aprendían la historia de la propiedad donde está la escuela, descubrieron que había sido una granja de fresas de una familia americana-japonesa durante la Segunda Guerra Mundial. Para honrar el uso histórico de la tierra y de los granjeros americano-japoneses que trabajaron allí, los estudiantes y el personal construyeron dos grandes parcelas y sembraron la misma fresa Marshall que habría crecido allí años atrás (...). Después de cuidarlas muchos meses, cosechan las frutas y las ofrecen como agradecimiento a los voluntarios de la escuela (Estados Unidos).

En el caso de los *recursos tecnológicos*, las experiencias hacen referencia al uso de nuevas herramientas (chat, foros, páginas web,...) o formatos electrónicos (Powerpoint, videos, DVDs, CDs,...) para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada semana, los estudiantes suben sus historias, fotos e informes en la página web y pueden compartir y aprender de las contribuciones de los demás estudiantes y ver qué ocurre en otros países (Canadá).

También los *recursos autogenerados* adquieren un lugar importante (8 casos y 13 referencias). La presencia de estos recursos remite al hecho de que los docentes diseñen y elaboren sus propios recursos, contextualizados en el estudiante y sus necesidades.

En las últimas posiciones se encuentran los *recursos reciclados y estandarizados*, ambos con frecuencias cercanas. Los *reciclados* son utilizados de manera similar a los *recursos naturales* y pueden ser recursos previamente reciclados o que el proceso de reciclaje se lleve a cabo como actividad en sí misma. Los *recursos estandarizados* son los menos mencionados. Aún así, podemos observar en ocasiones el uso de largometrajes, materiales de la Unesco o materiales escolares convencionales.

Compromisos

En esta categoría se incluyen aspectos como *la continuación de la experiencia* y su *ampliación a otros contextos*.

Al observar la Tabla 9 podemos comprobar que las dos subcategorías recogidas presentan el mismo número de frecuencias por casos y referencias, lo cual les otorga el mismo peso en las experiencias. Por una parte, aparece como

compromiso para el futuro *la continuación de la experiencia*. En la mitad de los casos, con 10 referencias, se pretende seguir con el proceso comenzado, ya sea de manera formal o informal, aplicando a la propia vida de los participantes los principios de la Carta, implementados en la experiencia.

En el futuro, la Carta de la Tierra será el marco educativo permanente para la totalidad del currículum anual del colegio. Van a mantener los proyectos existentes, tales como el compostaje, el cuidado del jardín de mariposas, las abejas y las fresas, y también llevará a cabo nuevos proyectos a medida que exploran diferentes principios de la Carta (Estados Unidos).

Por otra parte, la mitad de las experiencias se proponen *ampliar su proyecto a otros contextos*. Estos contextos incluyen otras instancias del centro, otros centros escolares próximos, la administración o niveles más globales, nacionales e internacionales. También difiere el objeto de la ampliación. Así, La Expedición Brink o el Proyecto de Costa Rica, buscan ampliar su experiencia mediante la difusión de los materiales elaborados, mientras que la experiencia de la India o de Escocia busca ampliar su proyecto a otras escuelas, ciudades e incluso países que pudieran estar interesados.

También estamos trabajando en planes y estrategias para llegar a los niños y maestros de otros estados, y en la siguiente fase, para llegar al resto de las escuelas en Delhi y otras ciudades (India).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian que la Carta de la Tierra en la educación obligatoria (infantil, primaria y secundaria) ha promovido el desarrollo de experiencias de innovación educativa a lo largo de toda la geografía mundial. Estas experiencias tienen su origen, fundamentalmente, en una motivación surgida en el seno de la comunidad que las implementa. También encontramos iniciativas surgidas desde instancias gubernamentales u otras instituciones sociales o empresariales funcionando como impulso para el cambio en los centros y aulas escolares.

Sin embargo, incluso en estos casos, es frecuente que el impulso externo acompañe a una inquietud previa en el profesorado o el equipo directivo del centro. Las experiencias analizadas y, especialmente, estas últimas, recuerdan la necesidad de vincular las motivaciones de la comunidad educativa con los intereses de los agentes externos y la administración educativa para que el cambio (y en el mejor de los casos, la mejora) tenga lugar, y lo haga con garantías de continuidad.

En los últimos años hemos sido testigos de una sucesión de reformas educativas que ponían el acento, en un primer momento, en el establecimiento de estrategias de “arriba-abajo”, es decir, desde la administración hacia los centros escolares. Duras críticas y fracasos dieron lugar, posteriormente, al fomento de estrategias dirigidas a promover la autonomía de los centros. Sin embargo, tampoco este tipo de propuestas dieron todos los frutos deseados, dando paso a la necesidad de establecer una tercera vía que apueste por una acción conjunta, una acción que se nutra de iniciativas como las evidenciadas por las experiencias y se sustente en la superación de la desconfianza mutua para llegar a un espacio de encuentro y respeto en la dirección en la que apuntan autores como Hargreaves y Fink (2006) o Fullan (2007).

En las experiencias analizadas, el docente y los estudiantes, seguidos de la comunidad educativa, aparecen como participantes principales. También destaca la participación de agentes educativos externos, que se mencionan reiteradamente, incluyendo desde la administración local o nacional hasta la implicación de ONG, otras instituciones locales, profesionales expertos externos al centro escolar, etcétera.

Tal conglomerado de agentes educativos refleja gran variedad de perfiles personales y profesionales que usualmente trascienden las paredes del aula para llegar a implicar a personas dentro y fuera de la institución escolar. Experiencias como las analizadas manifiestan una concepción más amplia del proceso educativo, cuyo desarrollo tiene lugar no sólo en contextos formales sino también en entornos no formales e informales. Estos espacios no son tomados en cuenta desde planteamientos tradicionales de la educación, pero ejercen una verdadera influencia en los estudiantes, en su manera de concebir el mundo, la escuela y el currículum establecido en ella, en su modo de vivir y relacionarse con los demás y su entorno.

Todo ello configura en gran medida qué y cómo van a aprender. Entender todo este cúmulo de aspectos a la hora de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje ha llevado a autores como Bolívar (2000) o Flecha (2009) a plantearse la necesidad de transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje, donde comunidad local, familia, personal del centro y estudiantes conformen una misma y única comunidad que interacciona, colabora, aprende y evoluciona de manera conjunta e interdependiente.

En relación con los objetivos propuestos en las experiencias, son mayoritariamente de carácter actitudinal, seguidos de los de procedimiento. Tal distribución nos aproxima a unos propósitos orientados al cambio de acti-

tudes hacia posturas más tolerantes, respetuosas y de cuidado de uno mismo y de los demás. También con un importante número de frecuencias se encuentran los objetivos de carácter afectivo, dejando la última posición para los cognitivos.

La preocupación manifiesta por el “ser” y el “hacer” refleja un enfoque de enseñanza y aprendizaje en línea con la propuesta tan influyente que realizaba Delors (1996) en su conocido informe de la Unesco. Enfoque pertinente en cuanto a que hace frente a los desafíos que comporta, para la educación, la era de la posmodernidad y la incertidumbre valorativa en la cual nos encontramos (Touraine, 2006), mediante la incorporación de aspectos axiológicos, afectivos, emocionales y éticos que atienden a dimensiones más profundas de la persona, implicando a todo su ser en el proceso educativo, contemplándolo desde una perspectiva más holística e integral.

Llamadas de atención sobre este planteamiento más amplio de la educación se suceden, alzando la voz en favor de contemplar los valores en el proceso educativo (Camps, 2000), incorporar la afectividad y la emoción en la educación y en la formación de los profesionales implicados en la misma (Grossman y McDonald, 2008), junto con una ética cívica comprometida con una sociedad democrática y socialmente justa (Cortina, 2007).

Este enfoque trasgresor y comprometido que evidencian las experiencias vincula unos objetivos de cariz personal y social con unos contenidos, planteamientos metodológicos y actividades coherentes con ellos, evidenciando de manera práctica las distintas dimensiones de implementación de la Carta en educación (personal, curricular y social) que planteaba Brenes (2008), entre otros.

De ahí que los principales contenidos que se abordan tengan que ver con aspectos relativos al medio ambiente, justicia social y económica o diversidad cultural. Estas temáticas subrayan el interés por cuestiones más globales y ligadas con dimensiones morales y actitudinales de la persona, y que corroboran la apreciación de Preston (2010), quien relaciona la Carta de la Tierra con la producción de contenidos vinculados con la educación ambiental, la educación para la paz y los derechos humanos.

Entre todos ellos predominan significativamente los contenidos de carácter ambiental. Incluso aparecen vinculados con otros contenidos de índole ética o social. Junto a ellos, también es relevante la presencia de contenidos relacionados con la organización política y la justicia social y económica, pues presentan altas frecuencias y aparecen en muchas de las experiencias analizadas. Este compromiso con la construcción de una sociedad más equitativa y

democrática nos acerca a procesos educativos más críticos y consecuentes con la realidad actual, que contribuyen a la reconstrucción de la esfera pública desde la educación en el sentido apuntado por Freire (1979) y posteriormente por Escudero (2006). Tal variedad de temáticas refleja la profundidad desde la cual se diseñan y desarrollan las experiencias, y la visión ampliada desde la que se entiende la sustentabilidad.

Entre los procedimientos y estrategias metodológicas halladas en las experiencias, la metodología activa-participativa es la más ampliamente utilizada, seguida de la centrada en el estudiante. No obstante, todas manifiestan una presencia acusada, cuyo uso posibilita el adecuado tratamiento de la complejidad que conlleva la implementación de los principios de la Carta de la Tierra.

Algunos aspectos señalados por Fernández y López (2010) y Preston (2010) en relación con la importancia de vivenciar el aprendizaje, de experimentarlo en la propia piel, de que este aprendizaje se centre en las distintas dimensiones del ser y, a su vez, sea capaz de atender a la diversidad presente en el aula, adquieren un papel muy importante en las experiencias. Los planteamientos metodológicos trascienden enfoques formativos meramente académicos o técnicos, y responden, al mismo tiempo, a indicaciones expuestas por Antunes y Gadotti (2005), cuando plantean la necesidad de planificar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque pedagógico diferente, acorde con la Carta de la Tierra, y encuentran en la ecopedagogía un marco de referencia idóneo para su puesta en práctica.

Respecto a las actividades, destacan significativamente las prácticas frente a aquellas con un carácter teórico o teórico-práctico. Son actividades que, casi en su totalidad, trascienden el aula valiéndose de espacios comunitarios para convertirlos en espacios educativos y utilizan distintos canales de comunicación (visual, auditivo, táctil...). El agrupamiento predominante es el grupal, frente al individual que muestra una presencia mucho menor.

En función de la estrategia, las actividades más mencionadas son las de representación y los grupos de discusión, dejando el último lugar para la clase magistral. Este elenco de actividades indica una concepción innovadora de las tareas escolares y reafirma la utilización de una metodología de carácter práctico, participativo y centrado en las inquietudes de los estudiantes; a la vez que diversificado al utilizar distintos canales comunicativos, atendiendo al nivel y estilo de aprendizaje de cada uno.

En este sentido, las experiencias se orientan en la misma dirección que los enfoques más actuales de formación, como es el caso del enfoque basado en competencias promovido desde el Espacio Europeo de Educación, bus-

cando un rol más activo del estudiante, inmerso ahora en su propio proceso de aprendizaje y fomentando un aprendizaje más autónomo que contribuya a una formación tanto para el desempeño de una profesión futura, como, y principalmente, para su desarrollo como ciudadano y como persona responsable de sus actos (Huber, 2008).

Las tareas escolares desarrolladas tienden hacia una perspectiva más globalizadora y flexible, integrando en una misma acción componentes de distintas competencias. Esta concepción del aprendizaje y de las tareas escolares evidencia, de manera práctica, los distintos niveles de integración curricular mencionados por Moya y Luengo (2009), integración que promueve el enfoque basado en competencias y que favorece la mejora del currículum escolar. También corrobora la actitud transgresora que implica la introducción de la Carta en la vida del aula, promoviendo actividades, espacios y agrupamientos poco frecuentes y más cercanos a la propia vida de los participantes.

Los resultados obtenidos en relación con el diseño, desarrollo y evaluación de las experiencias nos indican el predominio de un proceso colaborativo a la hora de tomar decisiones, donde diferentes agentes educativos participan de manera activa y comprometida. La mayoría de las experiencias parten de una concepción democrática de la educación y del funcionamiento de la institución escolar cercana a la expuesta por autores como Darling-Hammond (2001).

Se trata de experiencias que, además de incorporar contenidos de carácter democrático, responden a un diseño y desarrollo compartido, coordinado y colaborativo. Asimismo, en la mayoría de las experiencias se manifiesta un reconocimiento externo a la labor realizada, ya sea económico o social. La organización flexible y contextualizada aparece en la mayor parte de los casos, vinculándose nuevamente con la comunidad donde se ubica el centro e implicando a las familias de los estudiantes. La evaluación, presente sólo en algunas experiencias y con un carácter mayoritariamente informal, conformaría el ámbito menos desarrollado, a pesar de ser uno de los elementos de mayor relevancia para la mejora de la escuela (Ainscow *et al.*, 2001). Se prevé, no obstante, la incorporación de procesos evaluativos en algunas experiencias, lo cual puede manifestar la conciencia de los implicados sobre la importancia de este tipo de estrategias.

También los recursos, de manera coherente con los demás elementos del currículum, son diversificados y contemplan desde medios naturales, tecnológicos o reciclados, hasta autogenerados o estandarizados. Los recursos naturales y tecnológicos obtienen una frecuencia significativamente mayor que los demás. Seguidamente se encuentran los autogenerados, cuya relevan-

cia corrobora la necesidad que sienten los participantes de utilizar recursos adaptados al contexto y al estudiante. Los recursos estandarizados son los que obtienen menor número de frecuencias.

En la totalidad de las experiencias se advierten propuestas para el futuro y se adquieren compromisos respecto a los procesos iniciados. En la mitad de los casos se propone la continuación de la experiencia, ya sea en un nivel formal como en contextos informales, aplicando a la propia vida de los participantes aquellos aspectos trabajados desde el centro escolar. Las experiencias restantes se comprometen con la ampliación de la experiencia a otros contextos dentro de la institución, del ámbito local o abriendo sus puertas a otros países interesados. El establecimiento de compromisos para el futuro es una muestra más de la satisfacción que sienten los participantes, del esfuerzo realizado, los beneficios obtenidos y de la ilusión por compartir su experiencia y hacer extensibles los impactos resultantes.

En definitiva, la Carta de la Tierra ha demostrado, a raíz de las experiencias analizadas, ser un buen instrumento para la innovación educativa. La mejora de la escuela, como hemos comprobado, se advierte posible, real y vinculada con la mejora del entorno a través de todo un ejercicio de transgresión con los preceptos tradicionales.

Bibliografía

- Ainscow, Mel *et al.* (2001), *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*, Madrid: Narcea.
- Antunes, Ángela y Gadotti, Moadir (2005), “La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra”, en Corcoran, Peter [ed.], *La Carta de la Tierra en acción*, Amsterdam: Royal Tropical Institute.
- Bardín, Laurence (1986), *El análisis de contenido*, Madrid: Akal.
- Bolívar, Antonio (2000), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*, Madrid: La Muralla.
- Brenes, Abelardo (2008), “Education for Sustainable Development based on the Earth Charter”, en *In Factis Pax. Journal of peace education and social justice*, año 2, núm. 1, Toledo (Ohio): Center for Nonviolence and Democratic Education, University of Toledo.
- Camps, Victoria (2000), *Los valores de la educación*, Madrid: Anaya.
- Clugston, Rick (2010), “Earth Charter Education for Sustainable Ways of Living”, en *Journal of Education for Sustainable Development*, año 4, núm. 2, Ahmedabad (India): Centre for Environment Education / SAGE.
- Clugston, Rick *et al.* (2002), “Teaching sustainability with the Earth Charter”, en Filho, Walter [ed.], *Teaching Sustainability at Universities: Towards Curriculum Greening*, Frankfurt: Peter Lang.

- Comins, Irene (2003), “Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: una perspectiva de género”, en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, año 10, núm. 33, Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cortina, Adela (2007), *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo: Nobel.
- Darling-Hammond, Linda (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona: Ariel.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Unesco.
- Escudero, Juan Manuel (2006), “La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos”, en Escudero, Juan Manuel y Gómez, Alberto [ed.], *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Fernández, Alfonso y López, María Carmen (2010), “La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, año 53, núm. 4, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Flecha, Ramón (2009), “Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje”, en *C & E: Cultura y educación*, año 21, núm. 2, Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Freire, Paulo (1979), *Pedagogía del oprimido*, Barcelona: El Roure.
- Fullan, Michael (2007), *Las fuerzas del cambio, con creces*, Madrid: Akal.
- Gorvachev, Mikhail (2005), “El tercer pilar del desarrollo sostenible”, en Corcoran, Peter [ed.], *La Carta de la Tierra en acción*, Amsterdam: Royal Tropical Institute.
- Grossman, Pam y McDonald, Morva (2008), “Back to the future: directions for research in teaching and teacher education”, en *American Educational Research Journal*, año 45, núm. 1, Washington, DC: AERA / SAGE.
- Hargreaves, Andy y Fink, Dean (2006), “Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo”, en *Revista de Educación*, año 339, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Huber, Günter (2008), “Aprendizaje activo y metodologías educativas”, en *Revista de Educación*, número extraordinario, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morin, Edgar (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Murga-Menoyo, Ángeles (2009), “La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible”, en *Revista de Educación*, número extraordinario, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Preston, Noel (2010), “The Why and What of ESD: A Rationale for Earth Charter Education”, en *Journal of Education for Sustainable Development*, año 4, núm. 2, Ahmedabad (India): Centre for Environment Education / SAGE.
- Touraine, Alain (2006), “Entrevista”, en *Cuadernos de Pedagogía*, año 354, Madrid: Wolters Kluwer.

Recursos electrónicos

Carta de la Tierra (2000). Disponible en: <www.earthcharterinaction.org> [20 de septiembre de 2010].

Moya, José y Luengo, Florencio (2009), “Las competencias en el marco de una educación democrática”, en *Proyecto Atlántida*. Disponible en <http://www.portalinnova.org/courses/TEST0001/document/Documentos_sobre_competencias_b%C3%A1sicas/09.05._%28J._Moya_y_F._Luengo%29__Las_competencias_en_el_marco_de_una_educacion_democratica.pdf> [18 de abril de 2011].

Anexo

Tabla 1

Origen/motivación

Categoría	Subcategoría	Frecuencias en función de los casos utilizados (FC)	Recuento de referencias totales (FR)
Origen/ motivación	Intrínseca	6	7
	Extrínseca	5	6
	Mixta	3	6

Tabla 2

Participantes

Categoría	Subcategoría	Frecuencias en función de los casos utilizados (FC)	Recuento de referencias totales (FR)
Participantes	Agentes educativos externos	10	29
	Comunidad educativa	12	17
	Profesor-alumno/a	14	17

Tabla 3

Objetivos

Categoría	Subcategoría	Frecuencias en función de los casos utilizados (FC)	Recuento de referencias totales (FR)
Objetivos	Cognitivos	4	8
	De procedimiento	10	20
	Actitudinales	11	37
	Afectivos-emocionales	8	15

Tabla 4

Contenidos

Categoría	Subcategoría	Frecuencias en función de los casos utilizados (FC)	Recuento de referencias totales (FR)
Contenidos	Ambiental	11	51
	Ética- derechos humanos	8	16
	Organización política-justicia social y económica	9	18
	Diversidad cultural	7	11

Tabla 5

Metodología

Categoría	Subcategoría	Frecuencias en función de los casos utilizados (FC)	Recuento de referencias totales (FR)
Metodología	Diversificada	5	10
	Enfoque transversal-interdisciplinar	7	17
	Metodología activa-participativa	11	69
	Centrada en el estudiante	9	50

Tabla 6
Actividades

Categoría	Subcategoría	Frecuencias en función de los casos utilizados (FC)	Recuento de referencias totales (FR)
Actividades	Prácticas	10	59
	Teóricas	6	11
	Teórico-prácticas	7	26
	Combinan distintos canales de comunicación	11	28
	Trascienden el aula	7	47
	Actividades grupales	10	58
	Actividades individuales	5	10
	Clase magistral	4	4
	Proyectos de investigación	5	11
	Grupos de discusión	7	13
	Actividades de representación	9	31

Tabla 7
Diseño, desarrollo y evaluación

Categoría	Subcategoría	Frecuencias en función de los casos utilizados (FC)	Recuento de referencias totales (FR)
Diseño, desarrollo y evaluación	Organización flexible	8	11
	Proceso colaborativo	10	17
	Reconocimiento externo	8	15
	Específica evaluación	6	6

Tabla 8

Recursos

Categoría	Subcategoría	Frecuencias en función de los casos utilizados (FC)	Recuento de referencias totales (FR)
Recursos	Naturales	7	24
	Tecnológicos	9	22
	Reciclados	5	8
	Autogenerados	8	13
	Estandarizados	4	9

Tabla 9

Compromisos

Categoría	Subcategoría	Frecuencias en función de los casos utilizados (FC)	Recuento de referencias totales (FR)
Compromisos	Continuación de la experiencia	7	10
	Ampliación a otros contextos	7	10

Eva Francisca Hinojosa Pareja. Licenciada en Pedagogía y posee diploma en Estudios Avanzados por la Universidad de Granada. Actualmente labora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España) con una beca de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación. Líneas de investigación: formación del profesorado, prácticum, educación intercultural. Publicaciones recientes: “El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente— (en prensa), en *Revista Educación XXI*; “La mediación entre iguales como estrategia para abordar los conflictos en un centro escolar”, en Manzanares, A., *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, Wolters Kluwer (2010); “Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica”, en *Revista Iberoamericana de Educación* (2008).

María Arenas Ortiz. Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Educación Especial; también posee Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de Granada. Actualmente labora en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada (España) con una beca de Formación de Personal Investigador del Plan Propio de la Universidad de Granada. Líneas de investigación: concepciones de paz, ecopedagogía y metodologías activas. Publicaciones recientes: “Educar para la interculturalidad a través de las competencias básicas” y “Educación Social especializada: interculturalidad con mujeres reclusas”, en Soriano, E., Zapata, R. y González, A., *La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural*, Universidad de Almería (2009).

María del Carmen López López. Doctora en Pedagogía y profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España). Líneas de investigación: formación inicial y desarrollo profesional del profesorado, educación intercultural, prácticum y didáctica universitaria. Publicaciones recientes: Fernández Herrería, A. y López López, M. C., “La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 53/4 (2010); López López, M. C. y Fernández Herrería, A., “Reflexiones y demandas de egresados de la Universidad de Granada sobre la formación práctica. Aportes para la mejora del espacio europeo de educación superior”, en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 18, núm. 31 (2010); López López, M. C. e Hinojosa Pareja, E. F., “El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente”, en *Educación XXI*, vol. 15, núm. 1 (2012).

Recepción: 24 de mayo de 2011.

Aprobación: 21 de julio de 2012.