

Impacto de experiencias educativas basadas en la Carta de la Tierra

Eva F. Hinojosa y María Arenas
Universidad de Granada

La Carta de la Tierra nace en el año 2000 y recoge una serie de principios con la intención de servir de marco ético universal que refuerce el compromiso con la sostenibilidad. Es avalada por personas, estados y organismos internacionales como la UNESCO y ha sido empleada como herramienta educativa en multitud de experiencias obteniendo importantes repercusiones en la vida diaria de personas e instituciones. Con la intención de analizar y evidenciar estas repercusiones, se ha analizado el contenido de las 14 experiencias inspiradas en la Carta de la Tierra y aplicadas en educación obligatoria que han sido publicadas en la web de la Carta (www.earthcharterinaction.org). Los resultados muestran que estas iniciativas han tenido impactos significativos a nivel personal, profesional, institucional, social y ambiental en las personas y contextos participantes, lo que demuestra el potencial de la Carta de la Tierra como herramienta formativa.

Palabras clave: Carta de la Tierra, sostenibilidad, educación obligatoria, mejora educativa, innovación.

Impact of educational experiences based on the Earth Charter. The Earth Charter arises in 2000 and contains a set of principles with the intention to serve as a universal ethical framework that reinforces the commitment to sustainability. It is supported by individuals, states and international organizations like UNESCO and has been used as an educational tool in a multitude of experiences getting significant impacts on the daily lives of individuals and institutions. In order to analyze and provide evidence of these effects, it has been analyzed the content of the 14 experiences inspired by the Earth Charter and applied in compulsory education that have been published on the Charter's website (www.earthcharterinaction.org). The results show that these initiatives have had significant impacts on personal, professional, institutional, social and environmental levels on people and contexts participants, demonstrating the potential of the Earth Charter as a training tool.

Keywords: Earth Charter, sustainability, compulsory education, educational improvement, innovation.

En las últimas décadas se ha intensificado el debate acerca de la sostenibilidad y del precario futuro del planeta y del ser humano. La preocupación de algunos colectivos por el modelo de desarrollo actual y su compromiso con un modo de vida más sostenible ha deja-

do a lo largo de los años, en palabras de Antunes y Gadotti (2005), una serie de *huellas ecológicas* entre las que se encuentra la Carta de la Tierra. La Carta está compuesta por una declaración de principios sustentados en valores como el respeto y cuidado hacia la comunidad de vida, la integridad ecológica, la justicia social y económica, y la democracia, no violencia y paz. Nace en el año 2000 tras un largo proceso de reflexión, fruto de diferentes cumbres y encuentros acontecidos

por todo el planeta como la “Cumbre de la Tierra”, en 1992 o la “Cumbre del Desarrollo Social” en 1995. Se trata de un documento sin precedentes por el nivel de comprensión compartida generado y su carácter esencialmente democrático que trata de escuchar y representar todas las voces alzadas en favor de un mundo mejor. Su gestación hace realidad una ética universal que orienta al ser humano aportando los estándares necesarios para guiar las acciones individuales y colectivas hacia un desarrollo sostenible (Clugston, 2010; Gorbachev, 2005; Merino, 2009).

Desde sus orígenes, la Carta de la Tierra ha despertado el interés de personas, comunidades, estados y organismos internacionales que paulatinamente la han ido incorporando en distintas propuestas e iniciativas. Muestra de ello es el apoyo conferido por la UNESCO en 2003, su inclusión como instrumento educativo en el marco de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) y su vinculación a la Década de Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo (2001-2010). Su potencial, como marco ético universal, la convierte en un instrumento para la gobernabilidad a distintos niveles, desde la comunidad local hasta estamentos internacionales, equiparándose, para autores como Fernández y Carmona (2010) o Murga (2009), con otras Declaraciones de carácter internacional como son la Declaración de los Derechos Humanos o la Carta de las Naciones Unidas. Como indica Mayor (2010), con el desarrollo de la Carta se ha avanzado en gran medida, pero aún falta franquear la frontera entre los principios y los hechos y, con ello, plasmar los principios de la Carta en una implicación real de los ciudadanos; así como convertir las experiencias puntuales desarrolladas en la emergencia de una acción más generalizada en pro de la sostenibilidad. Esta acción individual y colectiva será la que muestre la fuerza de las personas y comunidades que subraya la Carta de la Tierra, acción poderosa en cuanto que refleja la interconexión entre todas las formas de vida, su interdependencia y corresponsabilidad en el cuidado del mundo (Preston, 2010).

La visión de la realidad que aporta la Carta se acerca a posturas más humanizadas y complejas sobre las relaciones humanas y ambientales, hacia una manera de concebir el mundo más holística e interconectada a la vez que más lógica, justa y necesaria. Tales dimensiones hacen que la Carta cobre también un importante papel como herramienta para educar en valores comprometidos con la sostenibilidad como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad o el amor hacia el planeta. Estas funciones de orientación y guía ética de los ciudadanos han favorecido la incorporación de la Carta en el sistema educativo formal y no formal, dado el rol esencial que juega la educación en la génesis de actitudes y comportamientos nuevos, diferentes a los actuales (Mayor, 2010). Especialmente en la educación obligatoria, donde la acción educativa debe primar, entre otros aspectos, una enseñanza encaminada a formar ciudadanos comprometidos y responsables. La contribución de la Carta de la Tierra en este nivel educativo, como recogen Brenes (2008) y Clugston, Calder, y Corcoran (2002), puede dirigirse hacia el desarrollo personal del alumnado, promoviendo su desarrollo cognitivo, afectivo, conductual y ético; hacia el apoyo curricular, aportando temáticas de reflexión y modos de actuación en el aula; y hacia la concienciación y acción social, desencadenando compromisos para una acción más responsable a nivel social y ambiental.

Tan importantes contribuciones convierten la Carta de la Tierra en una herramienta educativa innovadora en línea con otras experiencias y corrientes de pensamiento renovadoras e invita a los implicados en el proceso educativo a incorporar transformaciones a distintos niveles. A nivel epistemológico, la filosofía de la Carta contribuye a concebir la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva innovadora y trasgresora, entendiéndola como un proceso integral que atiende a elementos no sólo cognitivos sino también afectivos, emocionales, éticos (Preston, 2010). Esta concepción implica dar valor a las personas, sus contextos y sus relaciones, superando nociones educativas

sustentadas en objetos y sujetos inconexos y estáticos (Murga y Novo, 2008).

A nivel de la práctica educativa, impregnar la labor diaria de docentes y estudiantes de la filosofía de la Carta puede contribuir al uso de enfoques pedagógicos renovados, más sensibles y comprometidos con el contexto social y ambiental. En este sentido, autores como Antunes y Gadotti (2005) o Fernández y Conde (2010) apuestan por la ecopedagogía como una opción apropiada para dinamizar procesos educativos coherentes con la Carta de la Tierra. Este nuevo marco curricular favorece la contextualización de objetivos, contenidos y actividades en el estudiante y su entorno, a la vez que los impregna de la vertiente global y compleja necesarias para comprender la realidad actual, los diversifica suficientemente para atender la diversidad del aula, y a la vez, contribuye a contemplar las inteligencias múltiples y las diferentes dimensiones y facetas de la persona (Fernández y López, 2010). También promueve una evaluación impregnada de una filosofía que incorpore criterios e instrumentos diversificados y que atienda a aspectos diversos del ser humano, coherentes con los objetivos y con el resto de elementos curriculares.

Una institución escolar comprometida con la Carta de la Tierra es una institución flexible y abierta en sus formas de organización, cuya toma de decisiones se sustenta en procesos democráticos que incluyen a toda la comunidad educativa y que son compartidos con el entorno local. Igualmente se necesitará un profesorado comprometido con la realidad y el entorno, que además de haber adquirido una serie de competencias profesionales, sea capaz de hacer frente a sus propios valores y creencias, y de encontrar recursos para mantenerse fiel a la filosofía que conlleva la Carta (Merino, 2009; Preston, 2010).

Aspiraciones loables, y al mismo tiempo, difíciles de alcanzar, pero que han actuado como revulsivo para multitud de profesionales que, en la última década, han tomado la Carta de la Tierra como una oportunidad para la innovación y un instrumento ide-

al desde el que iniciar nuevas experiencias educativas. En el presente artículo se indaga en las experiencias llevadas a cabo en la educación básica (Infantil, Primaria y Secundaria) con la intención de evidenciar, desde la narración de las experiencias, las repercusiones obtenidas y su impacto en la mejora personal, profesional, institucional, social y ambiental.

Método

Unidades de análisis

Las unidades de análisis seleccionadas para el estudio han sido las 14 experiencias que aparecían publicadas en la web de la Carta de la Tierra a fecha de 23 de febrero de 2011. Se trata de narraciones de experiencias que han sido elaboradas por los responsables y participantes en el diseño y desarrollo de las mismas. Las narraciones se estructuran de manera similar, apreciándose en todas ellas el origen de la experiencia, su financiación, diseño, desarrollo, procedimientos metodológicos, resultados y compromisos adquiridos para el futuro.

Procedimiento

Como fuente de información se ha utilizado la web de la Carta de la Tierra (www.earthcharterinaction.org), concretamente el área "Education" y el apartado "Education Experiences with the Earth Charter around the world". La web citada ha sido elegida por pertenecer a la propia organización de la Carta de la Tierra, avalando así el contenido publicado y posibilitando el acceso a un conjunto de experiencias significativas, contrastadas y que responden a una utilización adecuada de la Carta. La información recabada, procedente de la narración original de las 14 experiencias publicadas, se ha sometido a un análisis de contenido siguiendo el proceso establecido por Bardín (1986). De este modo, se han extraído una serie de categorías y subcategorías de la literatura especializada y de la lectura reiterada de las experiencias. Esta categorización, emergida tras un proceso inductivo-deductivo, posteriormente se ha vuelto a con-

trastar con los documentos para la codificación definitiva del texto. La codificación se ha desarrollado a través del recuento de referencias del texto, que ha consistido en dar una frecuencia a cada extracto que contiene información acerca de una subcategoría en concreto. Se ha tratado de considerar fragmentos de texto excluyentes, pero en los casos en los que no ha sido posible, con el fin de no perder el significado del extracto, se ha contemplado la frecuencia en todas aquellas categorías a las que hacía referencia. El análisis se ha completado cruzando la información relativa a las categorías con los atributos otorgados a las experiencias (localización, ámbito de aplicación, duración de las experiencias y carácter disciplinar). Las evidencias de las categorías y subcategorías, así como los cruces más significativos, se muestran en modo de frecuencias dispuestas en tablas y figuras, acompañados de fragmentos literales ejemplificadores de los mismos. El proceso de análisis señalado se ha apoyado en el software *QSR Nvivo 8.0*.

Las categorías que han servido de base al análisis han sido: a) *Impactos personales*: repercusiones en dimensiones estrictamente personales de los participantes; b) *Impactos profesionales*: incidencias en aspectos propios de la labor profesional de los partici-

pantes; c) *Impactos a nivel de centro*: efectos en la institución escolar; y d) *Impactos sociales y medioambientales*: repercusiones en el contexto social y ambiental, tanto a nivel local como a niveles más globales (nacional/internacional).

Resultados

En este apartado se muestran los resultados obtenidos de la caracterización de las experiencias en función de los diferentes atributos, los resultados del análisis de las frecuencias alcanzadas por las distintas categorías y los derivados del análisis cruzado de categorías y atributos.

Resultados derivados de la caracterización de las experiencias

En relación a su *localización* (Figura 1), las experiencias se han desarrollado en 12 países distintos distribuidos por toda la geografía mundial. Las experiencias tienden a concentrarse en América y Europa y, en menor medida, en el resto de continentes. Aunque de manera general puede decirse que el compromiso es incipiente, se encuentran referencias en todos los continentes, lo que muestra la amplia difusión de la Carta y la rápida aplicación al ámbito educativo.

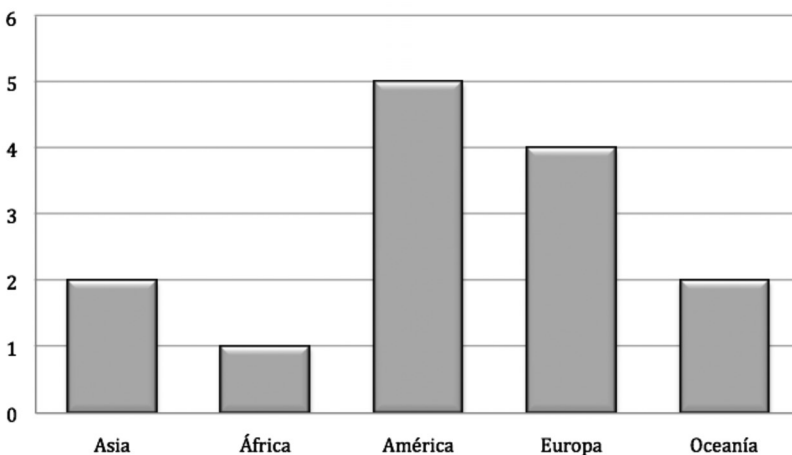


Figura 1. Número de experiencias en función de su localización.

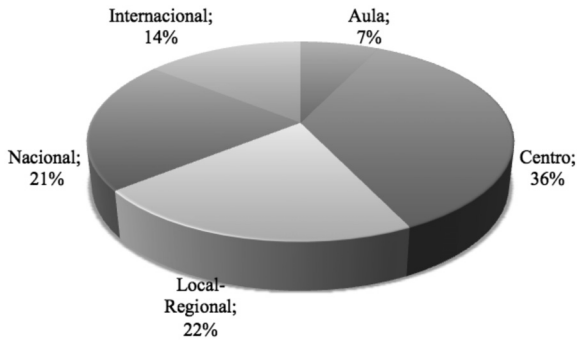


Figura 2. Porcentaje de experiencias en función de su ámbito de aplicación.

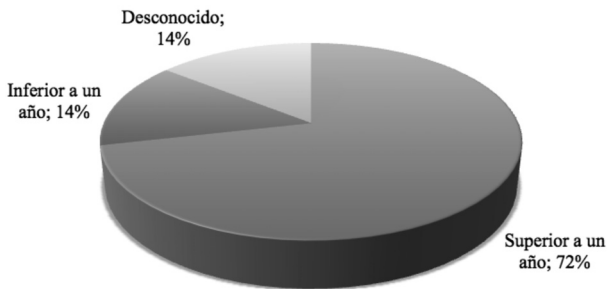


Figura 3. Porcentaje de experiencias en función de su duración.

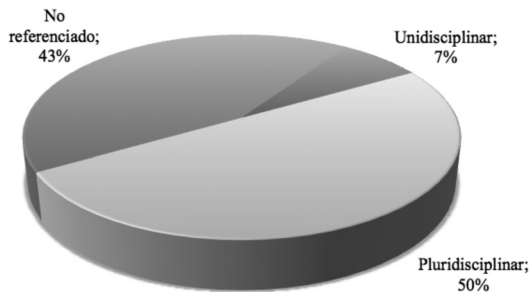


Figura 4. Porcentaje de experiencias en función de su carácter disciplinar.

Si se centra la atención en el *ámbito de aplicación* (Figura 2), se observa que las experiencias se desarrollan, principalmente, a nivel de centro (35,71%), seguido del ámbito local-regional y nacional (21,43% en cada uno de ellos) 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.

Atendiendo a la *duración de las expe-*

riencias, como se puede apreciar en la Figura 3 en su mayoría superan el año, lo que muestra que se trata de experiencias con cierta continuidad en el tiempo.

Desde el punto de vista *disciplinar* (Figura 4), la mitad de las experiencias persiguen una implicación multidisciplinar, el 42,86% no se vinculan a ninguna disciplina en concreto y sólo el 7,14% se centran en una disciplina exclusivamente.

Tabla 1. Frecuencias por casos (FC) y referencias (FR) para cada categoría y subcategoría

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FC	FR
<i>Impactos personales</i>	Modificación de valores	8	12
	Mejora afectiva	8	15
	Cambio de actitudes	8	26
	Mejora cognitiva	2	2
	TOTAL	55	
<i>Impactos profesionales</i>	Cambio rol del profesor como facilitador y guía de aprendizaje	5	7
	Mejora la colaboración	4	6
	Mejora de la práctica profesional y desarrollo profesional	2	4
	Incrementa el compromiso con la mejora del entorno social y natural	9	32
	Creación de materiales y recursos	3	5
TOTAL	54		
<i>Impactos a nivel de Centro</i>	Modificación de la cultura profesional-institucional	2	3
	Mejora rendimiento alumnado	1	1
	Promueve la formación del profesorado	6	12
	Apertura a la comunidad-adquisición compromisos conjuntos	9	24
	Formación de redes institucionales	5	5
	Inclusión de la CT en el currículum parcialmente	9	21
	Transformación plena del currículum basada en la CT	4	7
	Inclusión de la CT en la gestión institucional	5	7
TOTAL	80		
<i>Impactos sociales y medio-ambientales</i>	Cambio en la conciencia social	4	4
	Mejora del medio ambiente	5	21
	Transformación de espacios sociales en espacios educativos	8	35
	Impacto en la toma de decisiones gubernamentales	2	3
	Promueve el entendimiento entre culturas	2	2
	Proyección internacional	7	11
	Difusión en medios de comunicación	6	8
	Mejoras sociales en la comunidad local	2	3
TOTAL	87		

Resultados derivados del análisis por categorías y subcategorías

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos para cada categoría y subcategoría, distinguiendo el número de experiencias que hacen alguna alusión a impactos (FC = Frecuencia de Casos) y el número de alusiones totales encontradas (FR = Frecuencia de Referencias).

Observando la Tabla 1 de forma general y considerando los totales contabilizados, se puede apreciar que destaca especialmente la categoría centrada en los *impactos sociales y medioambientales* (87 menciones), seguida de los *impactos a nivel de centro* (80), relevancia que se aprecia también al considerar el

número de subcategorías, pues ambas engloban la mayor variabilidad encontrada (8 subcategorías en cada caso). A una importante distancia se encuentran los *impactos personales* (55) y los *impactos profesionales*, que ocupan el último lugar con 54 alusiones.

Atendiendo a las diferentes categorías de manera pormenorizada, se observa que los *impactos personales* reflejados en las experiencias se centran en la modificación de valores, mejora afectiva, cambio de actitudes y mejora cognitiva. Entre ellos, será el cambio de actitudes el más referenciado (8 experiencias con 26 menciones). Este cambio hace referencia a un amplio conjunto de actitudes, destacando sobre las demás la mo-

dificación de una actitud pasiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una actitud más activa y participativa, así como el cambio de un pensamiento conformista hacia uno más crítico, que entiende y contempla la interconexión entre las distintas facetas de la vida, que se responsabiliza de sus acciones y se compromete con el resto de la comunidad de vida para desarrollar un modo de vida más sostenible.

El aspecto más gratificante de esta unidad ha sido ver a los estudiantes con tanto entusiasmo participar en las discusiones y toma de decisiones, en lugar de sentarse como estudiantes pasivos (Australia).

Con frecuencias muy cercanas se encuentra la mejora afectiva (8 experiencias con 15 alusiones) y la modificación de valores (8 experiencias con 12 menciones). El incremento de la motivación, la satisfacción con el aprendizaje, el aumento de la autoestima, o la modificación de valores hacia la tolerancia, la paz, la solidaridad, en definitiva, hacia la conformación de una ética acorde con los principios de la Carta, son algunos de los impactos más señalados en este sentido.

Las respuestas de los estudiantes han sido especialmente positivas en cuanto a su interés y motivación para aprender más sobre los temas (Australia).

En último lugar se sitúa la mejora cognitiva (2 experiencias con 2 menciones). Esta subcategoría hace referencia a diferentes aspectos en función de la experiencia. Así, en el caso de México la mejora cognitiva se vincula a la mejora de la capacidad de abstracción, situación espacial y creatividad, mientras que en Canadá se relaciona con la mejora de la comprensión.

Las repercusiones de carácter profesional subrayadas en las experiencias se centran en el cambio de rol del profesor, la mejora de la colaboración, la mejora de la práctica profesional, el incremento en el com-

promiso con la mejora del entorno y la creación de materiales y recursos. En este conjunto de impactos, el incremento del compromiso con la mejora del entorno es la subcategoría más referenciada (9 experiencias, 32 alusiones). Este compromiso se refleja, entre otros aspectos, a través del liderazgo que ejerce el profesorado en multitud de actividades dirigidas a la mejora directa del entorno social y natural, ya sea en un contexto más próximo como en acciones dirigidas a la cooperación internacional.

Los profesores participantes en los primeros talleres también tuvieron la oportunidad de interactuar con expertos del Museo de Historia Natural de Bombay y participaron en varias actividades relacionadas con senderos naturales. Los profesores también interactuaron con los usuarios y oficiales forestales de los bosques de los pueblos cercanos (India).

En segundo lugar, aunque con una frecuencia mucho menor (5 recursos y 7 menciones), se observa el cambio del rol del profesor desde posiciones centradas en la transmisión de contenidos hacia otras focalizadas en la facilitación y guía de aprendizaje.

Los profesores son expertos en educación y en su materia, y enfocan su enseñanza a través de la facilitación y el estímulo, fomentando la curiosidad natural de sus alumnos y la alegría de aprender (EE.UU.).

En las últimas posiciones se encuentran la creación de materiales y recursos (3 recursos, 5 alusiones) por parte de los propios profesores bien en solitario, o bien en colaboración con sus estudiantes; y la mejora de la práctica profesional, que aparece en 2 casos con 4 menciones. El impacto destacado en este sentido se centra en la planificación y organización de las materias, en el incremento de la innovación en sus aulas, donde emprenden nuevos proyectos a raíz de la implementación de la Carta y en el desarrollo de un enfoque centrado en el estudiante.

A continuación se encuentran los *impactos a nivel de centro*. La modificación de la cultura profesional, la mejora del rendimiento del alumnado, la apertura a la comunidad, la formación de redes institucionales y la inclusión de la Carta de la Tierra a nivel curricular y/o administrativo son los aspectos recogidos en relación a este tipo de impactos. La subcategoría más recurrida es la apertura a la comunidad (9 casos, con 24 menciones). La aparición tan reiterada de este impacto se refleja en la participación de las familias y comunidad local en el proceso educativo de los estudiantes y en la adquisición de compromisos conjuntos con el centro escolar. Esta participación tiene lugar mediante la colaboración activa en actividades concretas, así como en la contribución de las familias en la toma de decisiones.

La relación entre la escuela y la comunidad local se profundizó. Los padres recibieron regularmente actualizaciones sobre las actividades de la escuela e informaron al Director que se sentían más capaces de conversar con sus hijos sobre lo que estaba sucediendo en la escuela. Además, los padres apoyaron los proyectos Carta de la Tierra al participar en la celebración del Día de la Tierra de 2007 (EE.UU.).

Muy cercana en frecuencias, se halla la inclusión de la Carta en el currículum parcialmente (9 experiencias, 21 alusiones). Esta subcategoría hace referencia a su inclusión mediante nuevas asignaturas, módulos o actividades extraescolares pero con un carácter parcial, sin afectar al conjunto del currículum. Tal es el caso del colegio Montessori (EE.UU.) donde:

(...) los maestros ya tenían un plan de estudios completo previsto, por lo que en lugar de crear un programa separado para introducir la Carta de la Tierra, se buscó la manera de incluir los principios en todo el plan de estudios mediante actividades semanales para todos los grados en conjunto, tales como la jardinería, la lectura y el arte (EE.UU.).

Muy relacionada con esta subcategoría, aunque con menor frecuencia, se encuentran la transformación plena del currículum con base a la Carta de la Tierra, así como su inclusión a nivel de gestión y administración (4 y 5 experiencias respectivamente y 7 menciones en ambos casos). Ambas subcategorías reflejan un importante esfuerzo por parte de los participantes pues se trata de transformaciones profundas que afectan a un gran grupo de personas. Este hecho otorga una relevancia especial a la presencia de estas subcategorías, a pesar de mostrar frecuencias bajas.

En consecuencia, el plan de mejora de la escuela entera se estructura con vistas a la Carta de la Tierra: (...) las asambleas escolares usan la Carta como su impulso; Avonbourne la ha implementado en su gestión y, finalmente, que se encuentran en proceso de convertirse en una escuela de comercio justo (Inglaterra).

En últimas posiciones se observa la modificación de la cultura profesional (2 casos y 3 alusiones) hacia una cultura más colaborativa y solidaria entre el personal del centro escolar, permeando, con ello, el *ethos* de la institución; y la mejora del rendimiento del alumnado (1 recurso, 1 mención).

Al final de la Tabla 1 se encuentran los *impactos sociales y medioambientales*. En esta línea, las repercusiones señaladas en las experiencias se centran en el cambio en la conciencia social, la mejora del medio ambiente, la transformación de espacios sociales en espacios educativos, impactos en la toma de decisiones gubernamentales, la promoción del entendimiento entre culturas, proyección internacional, difusión en medios de comunicación y mejoras sociales en la comunidad local. En este caso, la repercusión más subrayada es la transformación de espacios sociales en espacios educativos (8 experiencias con 35 menciones). Este impacto hace referencia al hecho de convertir espacios de la vida diaria, de la comunidad o de la naturaleza más próxima, en espacios donde desarrollar procesos de enseñanza y

aprendizaje. En todos los casos, ocurre de manera consciente, planificada y estructurada para aprovechar el potencial de estos espacios y desarrollar, de una manera integral y coordinada, diferentes competencias en los estudiantes.

Simultáneamente, el programa de educación ambiental ofrece oportunidades a alumnos y maestros para ampliar su entorno de aprendizaje en un Parque Nacional; para muchos de nuestros alumnos desfavorecidos, esto implica un punto de acceso por vez primera a algunos de nuestros activos nacionales más preciados (Sudáfrica).

Seguidamente, se encuentra el impacto en la mejora del medio ambiente, ampliamente presente si nos detenemos en las menciones (21) aunque no tanto en las experiencias (5). También llamativo, pero en sentido inverso, se sitúa la proyección internacional de las experiencias, presente en 7 casos aunque menos reiterado, con sólo 11 menciones.

Los estudiantes hablaron con el sacerdote de uno de los templos en la orilla del río (Ram Ghat, un lugar donde los devotos realizan ritos religiosos y sumergen flores y otros materiales en el río). Hablaron sobre el aumento de los niveles de contaminación en el río debido a ciertas prácticas religiosas. Ahora el templo muestra una tabla de "Qué hacer y qué no hacer" para los devotos. Un tanque de cemento ya está disponible para la recogida de flores y otros materiales para el compostaje, y el sacerdote ha conseguido mantener el tramo cercano al Carnero Ghat limpio (India).

Las subcategorías con una presencia menor son las referidas a la influencia de la Carta en la toma de decisiones gubernamentales (2 casos y 3 alusiones), como es el caso de Sudáfrica o la India, donde las experiencias desarrolladas han llegado a influir en la "ecologización" de líneas políticas de actuación; las mejoras sociales en la

comunidad local, con las mismas frecuencias y, en última posición, la promoción del entendimiento entre culturas (2 casos, 2 menciones). Todas ellas son menos destacadas en número pero de gran importancia por el contenido que acogen, por la valiosa acción que despliegan y por la repercusión que generan a niveles que distan de los contextos propiamente escolares pero que juegan un rol decisivo en el proceso educativo de los estudiantes.

(...) los estudiantes, junto con sus padres y maestros, identificaron a las personas mayores, discapacitadas y solitarias en su comunidad y se turnaron para cuidar a sus necesidades (Rumanía).

Resultados derivados del análisis cruzado de categorías y atributos

A continuación se muestra la distribución de los impactos en función del *ámbito de la experiencia* (Figura 5) y de su *localización* (Figura 6). Ambas distribuciones derivan de los resultados más significativos obtenidos en el análisis cruzado de la información de las categorías con los atributos de las experiencias.

Atendiendo a la distribución que evidencia la Figura 5, destaca el centro escolar como área que recoge mayor número de referencias a impactos (88 alusiones). A continuación se encuentra el ámbito local-regional, con 56 menciones, seguida del nacional con 49. El ámbito del aula es el que presenta menor número de menciones a impactos (9 referencias), configurándose como espacio donde la presencia de las acciones puestas en práctica es más baja.

La presencia de *impactos* en relación a la *localización* de las experiencias (Figura 6), muestra que son América y Europa los continentes que han producido experiencias con mayor número de alusiones a repercusiones en todos los niveles. En último lugar se encuentra el continente africano, presentando menor número referencias a impactos a la vez que menor diversidad de los mismos, pues solo se aprecian impactos de tipo personal y social y medioambiental.

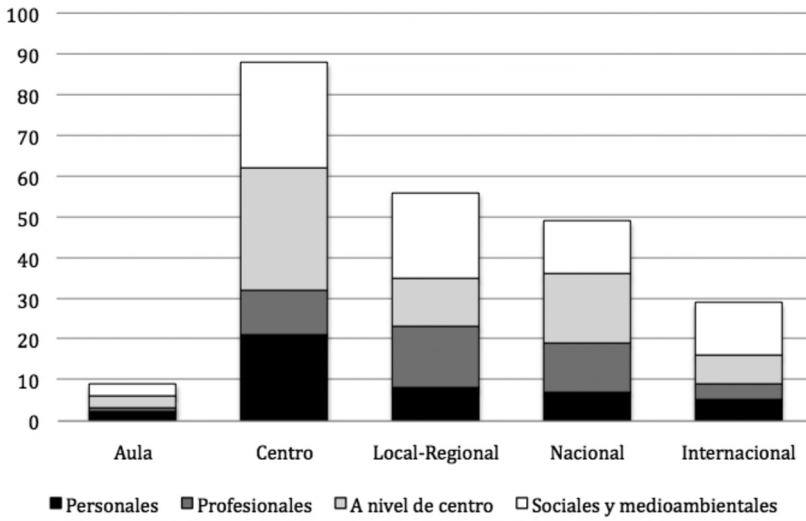


Figura 5. Número de alusiones a impactos por categoría de codificación y ámbito de la experiencia.

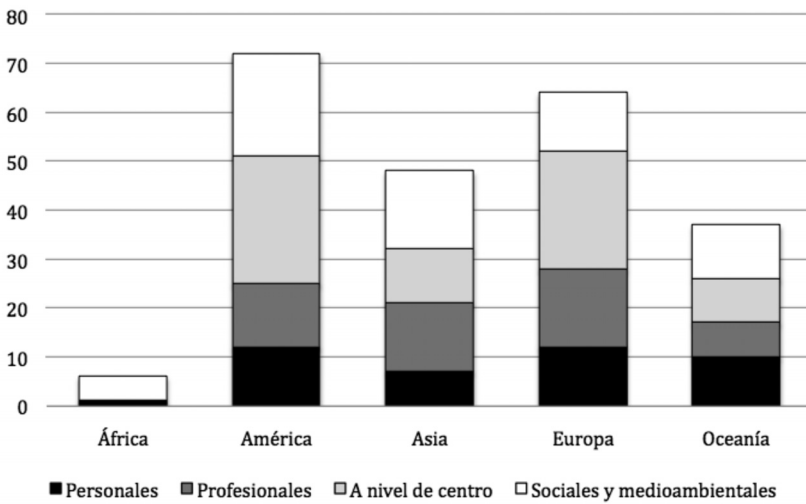


Figura 6. Número de alusiones a impactos por categoría de codificación y localización de la experiencia.

Discusión y conclusiones

El análisis de las narraciones de las experiencias publicadas, inspiradas en la Carta de la Tierra, ha puesto de manifiesto repercusiones en la práctica educativa preferentemente en los siguientes niveles: personal, profesio-

nal, institucional y social y medioambiental, según la opinión vertida por los participantes en las mismas. Entre los impactos registrados, los referidos al ámbito *social* y *ambiental* y los relativos al *centro* son los más destacados por la cantidad de referencias recogidas, así como por número de subcategorías

que aglutinan. La importancia conferida a este tipo de impactos, cobra aún más importancia cuando atendemos al cruce de información de las categorías con el ámbito de aplicación de la experiencia (Figura 5). En él se muestra que el centro escolar y el ámbito local-regional son los contextos donde las acciones emprendidas han generado mayor número de alusiones a impactos. Ambos aspectos sugieren el potencial del centro y de la comunidad local como unidades prioritarias de cambio y mejora educativa, así como su capacidad para asumir y ampliar las transformaciones generadas a partir de innovaciones escolares concretas, en ocasiones, promovidas inicialmente en el aula. La relevancia otorgada al centro escolar, en relación a los procesos de mejora, confirman las aportaciones realizadas por Bolívar (2005) o Hopkins y Reynolds (2001) cuando lo consideran núcleo principal de transformación siempre vinculado al aula. Según estos autores, los procesos de mejora deben partir de las demandas a nivel micro (aula) dirigidas a asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes, para generar los cambios oportunos a nivel macro. Tal consideración del centro escolar viene igualmente corroborada por las repercusiones señaladas en las experiencias respecto a la modificación de la cultura profesional, que camina hacia modos y relaciones más cooperativas y colaborativas en el ámbito profesional. Ambos aspectos son especialmente relevantes para Fernández y López (2010), quienes consideran imprescindible la auto-revisión de la cultura profesional y la promoción de procesos reflexivos y colegiados a la hora desarrollar procesos de mejora teniendo el centro escolar como unidad básica de cambio.

En relación a los *impactos personales*, será el cambio de actitudes el más referenciado. Este cambio se dirige hacia actitudes más participativas y el desarrollo de un pensamiento más crítico en los estudiantes en relación a su propio proceso de aprendizaje y a la sociedad en general. También la mejora afectiva y la modificación de valores ocupan un lugar prioritario entre los impactos a nivel personal. Cuestiones estas que indican la profundidad y el alcance de las acciones

emprendidas y su calado en las personas participantes, aún cuando estos aprendizajes, como señalan Marcelo y Vaillant (2009), son poco accesibles y de compleja adquisición. Estos impactos sugieren, apoyándose en resultados de experiencias previas (Fernández y López, 2010), que la Carta de la Tierra es un poderoso instrumento capaz de promover un aprendizaje duradero y profundo que se proyecta en todas las dimensiones de la persona. Este potencial formativo y transformador de la Carta y las actitudes y valores que favorece, la convierten, a su vez, en una herramienta privilegiada para hacer frente a los riesgos de la sociedad actual en materia ecológica, política, social y ética denunciados por Beck (1998), lo que la sitúa como referente desde el que poder impulsar la reflexión y actitud crítica necesarias para encarar los nuevos desafíos a los que se enfrenta la ciudadanía.

En el plano *profesional*, el incremento del compromiso con la mejora del entorno es la subcategoría más recurrida. Este hecho pone de manifiesto que el diseño y desarrollo de las experiencias han jugado un papel importante en el aumento del compromiso del profesorado hacia el medio que le rodea, lo que podría incidir en un incremento del compromiso que los estudiantes irán progresivamente asumiendo junto a ellos. Este compromiso social y ambiental, tan demandado por autores como Escudero (2006) o Tedesco (1995) convierten al docente en un profesional que desempeñará su actividad bajo una ética, responsabilidad y compromiso concretos al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes. La subcategoría referida al cambio del rol del profesor, aún sin destacar por sus frecuencias, merece especial mención pues refleja uno de los requisitos que se establecen desde la literatura para una correcta aplicación educativa de la Carta (Fernández y López, 2010; Preston, 2010). La inclusión de la Carta y el cambio de enfoque de enseñanza y aprendizaje que sugiere, también invita a un cambio en el rol del docente que deberá ser (y lo es en las experiencias analizadas) una guía, facilitador del aprendizaje más que un transmisor de contenidos, un docente que reflexiona e in-

vestiga en la práctica y que emprende procesos de innovación en su desempeño profesional. Esta concepción de la práctica docente se sitúa en línea con planteamientos manifestados, entre otros, por Santos (2010) cuando destaca la reflexión sobre la práctica como una estrategia privilegiada de desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la docencia.

Entre los *impactos a nivel de centro*, destaca la apertura a la comunidad como el más reiterado, lo que puede reflejar el deseo de implicar a toda la comunidad en los procesos educativos iniciados desde las experiencias analizadas. La participación de las familias y la comunidad en la institución escolar es una demanda ampliamente manifestada por autores como Darling-Hammond (2001) o Flecha (2009), quién plantea la necesidad de transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje donde comunidad, familia, personal del centro y estudiantes conformen una misma y única comunidad que interacciona, colabora, aprende y evoluciona de manera conjunta e interdependiente. Con frecuencias cercanas, se encuentra la inclusión parcial de la Carta en el currículum a través de asignaturas esporádicas o actividades extraescolares. Vinculado a este aspecto y a pesar de aparecer en pocas ocasiones, cabe mencionar la transformación completa del currículum en base a la Carta y su incidencia en la gestión en algunas de las experiencias analizadas. Ambas subcategorías muestran el gran esfuerzo, por parte de algunos centros, de incidir de manera profunda, desde las estructuras y currículum formal y oculto, para la transformación completa de las instituciones escolares. Esfuerzo que, tomado en consideración conjuntamente con otros aspectos como la apertura a la comunidad, responden a las aspiraciones señaladas por Hargreaves y Fink (2006) y que aluden a los cambios que se requieren para generar un aprendizaje profundo en los estudiantes. Estas indicaciones se centran, entre otros, en el desarrollo de procesos de cambio sostenibles (continuados en el tiempo, profundos, amplios, democráticos, justos...) y proyectados sobre otras es-

feras de influencia como la comunidad. En el caso concreto de las experiencias analizadas, estas propuestas teóricas se han llevado a la práctica generando unos aprendizajes ciertamente profundos en los estudiantes, como podemos observar en las distintas categorías que se han analizado.

A *nivel social y medioambiental* son muy diversos y relevantes los impactos subrayados desde las experiencias. El impacto más reiterado ha sido la transformación de espacios sociales en espacios educativos, seguida de la mejora del medio ambiente y la proyección internacional. Esta tipología de impactos lleva a unas repercusiones que van mucho más allá de las pretensiones de los objetivos, dirigidas principalmente al plano personal y se acercan a impactos más globales, no previstos explícitamente. Los impactos registrados en relación a esta categoría trascienden las paredes del centro y se vinculan a los problemas de la comunidad y de la naturaleza, incluso alcanzando a la conciencia colectiva o a la mejora real del medio social y natural. La fuerza de la Carta señalada desde la literatura, se evidencia de manera clara en las tipologías de los impactos. El alcance social y medioambiental destacado en las experiencias da cuenta del potencial de la Carta como marco ético universal y potenciador de la cohesión social. Desde esta perspectiva, la Carta es más que una declaración abstracta de principios, llegando a convertirse en un instrumento que promueve el desarrollo de una ética universal y permite ejercer una responsabilidad política y moral con la humanidad (López, 2008).

Conscientes de las limitaciones del estudio presentado y de cara a comprobar el verdadero impacto de las experiencias, se plantean como líneas futuras de trabajo la ampliación del estudio a los propios protagonistas de las innovaciones mediante estudios de caso así como el aumento del número de experiencias mediante el acceso a otras fuentes y bases de datos. Igualmente sería de gran interés el desarrollo de procesos de evaluación externos con el fin de corroborar la magnitud y duración de los impactos subrayados por los participantes.

Referencias

- Antunes, A., y Gadotti, M. (2005). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. En P. Corcoran (Ed.). *La Carta de la Tierra en acción* (pp. 141 – 143). Amsterdam: Royal Tropical Institute.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 92(26), 859 – 888.
- Brenes, A. (2008). Education for Sustainable Development based on the Earth Charter. In *Factis Pax. Journal of peace education and social justice*, 2(1), 1-29.
- Clugston, R. (2010). Earth Charter Education for Sustainable Ways of Living. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 157–166.
- Clugston, R. M., Calder, W., y Corcoran, P. B. (2002). Teaching sustainability with the Earth Charter. En W. L. Filho (Ed.), *Teaching Sustainability at Universities: Towards Curriculum Greening* (pp. 547 – 564). Frankfurt: Peter Lang.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero, y A. L. Gómez (Edits.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Fernández, A., y Carmona, G. (2010). Trabajando la Carta de la Tierra: una experiencia de aprendizaje vivencial. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 221, 107-118.
- Fernández, A., y Conde, J. L. (2010). La práctica de la ecopedagogía en la formación inicial de maestros. *Investigación en la escuela*, 71, 39-50.
- Fernández, A., y López, M. C. (2010). La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4), 1-19.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *C & E: Cultura y educación*, 21(2), 157-170.
- Gorvachev, M. (2005). El tercer pilar del desarrollo sostenible. En P. Corcoran (Ed.), *La Carta de la Tierra en acción* (pp. 9-10). Amsterdam: Royal Tropical Institute.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hopkins, D., y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- López, D. (2008). Crisis éticas, crisis de la ética. *Konvergencias, Filosofía y Culturas en Diálogo*, 6(17), 165-170.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Mayor, F. (2010). Década (2005-2014) de la Educación para un Futuro Sostenible. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (Extraordinario), 172-178.
- Merino, M. P. (2009). La Carta de la Tierra: instrumento para la educación en desarrollo sostenible. *Documentación Social*, 153, 41-58.
- Murga, M. A., y Novo, M. (2008). El desarrollo sostenible como eje fundamental de la educación ambiental. *Sostenible?*, 10, 29-41.
- Murga, M. A. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*, Extraordinario, 239-262.
- Preston, N. (2010). The Why and What of ESD: A Rationale for Earth Charter Education (and Naming Some of Its Difficulties). *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 187-192.
- Santos, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 175-200.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.