

Problemáticas socioambientales desde un enfoque de ciudadanía planetaria en las aulas

Olga Moreno-Fernández
Universidad de Sevilla

Problemáticas socioambientales desde un enfoque de ciudadanía planetaria en las aulas.

Socio-environmental problems from the perspective of global citizenship in the classroom.

Olga Moreno-Fernández

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universidad de Sevilla
omoreno@us.es

Recibido: 10 de diciembre de 2014

Aceptado: 23 de febrero de 2015

Resumen

Esta investigación constituye una primera aproximación al programa educativo Ecoescuela en Andalucía. Se presentan los resultados obtenidos desde el punto de vista del alumnado y del profesorado, profundizándose en cómo el programa aborda cuestiones como la educación ambiental, la educación para la ciudadanía y la participación, así como si a partir de estas dimensiones se favorece la educación para una ciudadanía planetaria. Asimismo, se analiza si la formación inicial del profesorado. Para ello, se lleva a cabo un análisis descriptivo-interpretativo, a través de una metodología mixta que utiliza cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. Los primeros resultados apuntan a las potencialidades de este programa en las aulas.

Palabras clave: Ecoescuela; Educación ambiental; Educación para la ciudadanía; Participación; Ciudadanía planetaria.

Abstract

This research is a first approach to Ecoescuela educational program in Andalusia. The results obtained present the point of view of students and teachers, deepening on how the program addresses issues such as environmental education, education for citizenship and participation, and whether these dimensions promote a planetary citizenship education. Also, this research analyzed the initial teacher training. For this purpose, it has been realized a descriptive-interpretative analysis, through a mixed methodology that uses questionnaires, interviews and focus groups. Early results indicate the potential of this program in the classroom.

Keywords: Eco-School; Environmental education; Citizenship education; Participation; Planetary citizenship.

Para citar este artículo: Moreno-Fernández, Olga (2015). Problemáticas socioambientales desde un enfoque de ciudadanía planetaria en las aulas. *Revista de Humanidades*, n. 24, p. 169-192, ISSN 1130-5029.

Sumario: 1. Justificación. 2. Metodología de investigación. 3. Resultados obtenidos del alumnado. 4. Resultados obtenidos del profesorado. 5. Formación inicial del profesorado en las Enseñanzas Obligatorias. 6. Conclusiones y perspectivas. 7. Referencias bibliográficas.

1. JUSTIFICACIÓN

El periodo de la Revolución Industrial marca un antes y un después en la forma en que el ser humano y el planeta se relacionan, abriéndose desde entonces una brecha entre uno y otro difícil de superar sino es desde una conciencia crítica, consciente y consecuente con las problemáticas socio-ambientales que se están dando actualmente. Y es que aunque hoy *“la humanidad es más consciente de las amenazas que pesan sobre su medio ambiente natural, ... todavía no se ha dotado de los medios para remediar esa situación”* (Delors et al; 1996:11).

Un deterioro ambiental que no solo se ha visto reflejado en los distintos informes elaborados por la UNESCO (1977, 1980, 2004, 2005) o Naciones Unidas (2005, 2012) alertando sobre el deterioro que el planeta está sufriendo de manera global y que ha llevado a un número considerable de países a comprometerse con principios basados en el desarrollo sostenible. Compromisos que se han incorporado a sus políticas locales y estatales.

Son también numerosos los estudios científicos que hacen referencia a ese deterioro, incidiendo en el papel que tiene la educación para ponerle límite (González, 1998; Herrero, 2006; Edel y Ramírez, 2006; Acebal, 2010; Estrada, 2012; Días & Bonotto, 2012; Moreno-Fernández, 2013; Moreno-Fernández y García Pérez, 2013), poniendo el acento en la educación ambiental.

Coincidimos con Ortega Ruiz y Romero Sánchez (2009: 162-163) en que *“no creemos que sea lo más urgente, desde la educación ambiental, seguir «informando» de los peligros que nos acechan por el preocupante deterioro ambiental. La sociedad está suficientemente informada de la degradación medioambiental. Necesita más bien «mirar de otra manera a la naturaleza», establecer lazos de relación más cordiales con ella”*.

Si con esta visión nos trasladamos al ámbito escolar, podemos afirmar que la educación ambiental es aún un eje transversal joven dentro de los currículos educativos, pero la necesidad de dar respuestas a los problemas de nuestro mundo ha originado que desde diversas asociaciones e instituciones se creen programas educativos que atiendan a estas cuestiones. Una mirada que solo es posible desde lo que se ha denominado educación ciudadana planetaria.

Cuando se hace referencia a la ciudadanía planetaria pueden utilizarse distintas denominaciones, lo que puede llegar a plantear confusiones, ya que en función de la denominación que utilicemos, el término puede presentar variaciones ideológicas. Algunas de las denominaciones que encontramos para referirnos a esta concepción de la ciudadanía son ciudadanía planetaria (Boff, 1995; Gutiérrez Pérez, 2003; Novo y Murga, 2010), ciudadanía global (Banks, 1997; Olu, 1997; Merryfield, Jarchow y Pickert, 1997), ciudadanía universal (UNESCO), ciudadanía mundial (Carta de las Naciones Unidas, 1945; Pasquino, 2001), ciudadanía cosmopolita (Nussbaum, 1999; Cortina, 2003), ciudadanía democrática y social (Carneiro, 1999), ciudadanía ambiental o ciudadanía ecológica (Carneiro, 1996; Van Steenberghe, 1994; Dobson, 2001, 2005), entre otras.

Una ciudadanía planetaria que bebe de las bases de lo que se ha llamado quinta generación de la Educación para el Desarrollo, y que comienza a abrirse hueco en el panorama social europeo en torno a los años 40 a través de organizaciones sin ánimo de lucro, instituciones religiosas, y diferentes movimientos sociales con el objetivo de generar en la ciudadanía una conciencia crítica sobre la realidad mundial, de forma que se faciliten herramientas para la participación en la sociedad y que la transformación social sea una realidad (Moreno-Fernández, Moreno-Crespo y Martín, 2011).

Un concepto, el de *ciudadanía global* que está cada vez más presente dentro del ámbito educativo. Aunque este es el término más utilizado, nos hemos decantado por el uso de *ciudadanía planetaria* debido a la ambigüedad que encierra de por sí el término *global*, ya que en ocasiones, puede dar lugar a confusiones que remitan a crear un binomio ciudadanía global/ globalización.

Es por ello que estamos de acuerdo con Bonil, Junyet y Pujol (2010) en que es necesario un cambio en la forma de actuar de la ciudadanía en todos los aspectos de la vida para que sea posible avanzar hacia la sostenibilidad. Un cambio que es imprescindible abordar desde una perspectiva compleja (García Díaz, 1998, 2004), situándonos así en un modelo de vida que entiende la libertad desde la responsabilidad, el entendimiento político desde una democracia participativa y la comunidad como una forma de proyectarse hacia la globalidad (Morin, 2002). No siendo esto posible sino desde una educación ciudadana planetaria.

Asumir la planetariedad es asumir los problemas a los que se enfrenta la humanidad (hambre, pobreza, crecimiento desproporcionado, abuso en el uso de los recursos, cambio climático, lluvias ácidas, guerras, extinción de especies) como propios y ser capaces de crear un proyecto de civilizaciones establecido en base a las relaciones de la sociedad (Gutiérrez Pérez, 2003).

Analizando la globalización en su interrelación con la cuestión ambiental, Mayer (2002), resalta el papel de la comunidad local, la cual ante la globalización que viene “de arriba” impuesta por el mercado estamos viendo la construcción de

una globalización que viene “de abajo”, partiendo de una acción local, es lo que se ha denominado como ciudadanía “glocal”, “un concepto distinto de ciudadanía y de estado, un concepto que incluya la responsabilidad de defender los derechos no sólo de los propios ciudadanos sino también los de los ciudadanos de otras naciones, y no sólo de los ciudadanos actuales, sino también de los ciudadanos de las generaciones futuras” (Mayer, 2002, p. 88).

Por tanto, es necesario una educación ambiental, que conlleva implícita e ineludiblemente la necesidad de educar ciudadanos participativos y comprometidos con su entorno, y por lo tanto, con su realidad. Una realidad compleja que no es fácil abordar desde la educación ya que ésta se ha caracterizado por una larga tradición simplificadora y reduccionista de la realidad para intentar llegar a comprenderla (Morin, 2001). Y es que, como señalan Caride y Meira (2001), la educación ambiental se ha ido configurando como una “educación para el futuro”, como una “educación para cambiar”. Es el caso del programa educativo en el que basamos nuestra investigación, el programa Ecoescuela.

Este programa, presente en más de 52 países de Europa, América del Sur y del Norte, África, Asia y Oceanía, cuenta actualmente con una red de más de 38.000 centros participantes, de los que 450 se encuentran en España, 250 de ellos en Andalucía. Parte de un enfoque holístico y participativo que no sólo implica al alumnado y al profesorado, sino que hace partícipe a toda la comunidad educativa, incluidas las autoridades locales.

Todo ello con el objetivo de mejorar el entorno en el que se desarrolla el programa, trabajando en cuatro grandes líneas: agua, residuos, energía, y acción sobre el entorno. Con estas perspectivas nace este programa educativo, que aunque está enfocado al trabajo de la educación ambiental desde el contexto escolar, tenemos que matizar que forma parte de la educación no formal, teniendo un carácter voluntario por parte de los centros que deciden adherirse. Su objetivo final es crear un equipo de trabajo heterogéneo que favorezca la participación ciudadana en los problemas locales y permite diversos puntos de vista sobre un mismo problema.

Tomando como partida este enfoque, se decidió abordar la investigación desde un planteamiento en el que educación ambiental y participación ciudadana confluyeran de forma que favorecieran la inclusión de una perspectiva de “ciudadanía planetaria”, y por lo tanto con un enfoque “local-global” de las cuestiones socio-ambientales en el contexto escolar, abogando así por una nueva forma de entender la relación entre el ser humano y el entorno desde una mirada más comprometida y compleja, siendo uno de los grandes retos que encontramos en este ámbito el que los aprendizajes adquiridos dentro del contexto escolar no se queden dentro del espacio educativo, sino que sean trasladados al entorno local. Teniendo presente esta contextualización, se han planteado objetivos específicos como detectar las concepciones de la muestra seleccionada con respecto al tema de estudio (alumnado y profesorado), analizar los currículos de formación inicial del profesorado con la finalidad de detectar fortalezas

y debilidades, evaluar si este programa favorece una perspectiva de ciudadanía planetaria o enfoque “*glocal*” de los problemas socio-ambientales y detectar cuáles son las posibilidades y limitaciones del programa a estudio.

Con los resultados esperamos contribuir no sólo a conocer más detenidamente este programa, sino también a entender cómo se abordan en él la educación ambiental y la educación para la ciudadanía, profundizando en la idea de educación para la participación, y buscando indicadores que hagan referencia a la idea de ciudadanía planetaria, así como la influencia que puedan tener estas experiencias en mejorar la integración de la misma en los centros educativos, ofreciendo nuevos puntos de vista¹.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Se ha realizado un análisis descriptivo-interpretativo que ha recogido los datos a través de cuestionarios de preguntas abiertas, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales en función de la muestra de estudio. En el caso del alumnado se han utilizado los tres métodos de recogida de datos, mientras que para el profesorado sólo los dos primeros.

La validación de los instrumentos ha pasado por juicio de expertos, mientras que los cuestionarios, además, se han sometido, a una prueba experimental que ha consistido en un ensayo piloto que dio lugar a su posterior análisis, revisión y reelaboración.

La muestra formada por el alumnado la han constituido 45 alumnos y alumnas, de 5º de Educación Primaria y 4º Educación Secundaria Obligatoria), de dos centros públicos andaluces, en Bollullos Par del Condado (Huelva) y Puerto Real (Cádiz). ¿Por qué esta dispersión de la muestra en etapas y niveles tan distintos? A través del análisis nos interesaba acercarnos a las diferencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pudieran dar en uno y otro curso en función del tema de estudio.

Finalmente se recogieron 45 cuestionarios, se realizaron 2 grupos focales en cada centro con una participación de 12 discentes y se entrevistó a 5 alumnos y alumnas que previamente habían realizado el cuestionario y participado en los grupos focales con la finalidad de aclarar y profundizar algunas de las cuestiones planteadas.

La muestra del profesorado la forman 42 docentes participantes en el programa Ecoescuela (véase gráfico 1), entre los que están incluidos los coordinadores

1 Este trabajo es resultado parcial de la tesis doctoral “Educación Ambiental y Educación para la Ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Potencialidades y dificultades a través de estudios de experiencias educativas en Andalucía” y resultado parcial de la fase primera de desarrollo del Proyecto I+D+i, con referencia EDU 2011-23213, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “*Estrategias de Formación del Profesorado para Educar en la Participación Ciudadana*”, con plazo de ejecución de 01/01/2012 al 31/12/2014.

de los centros claves de la muestra y a los que posteriormente se entrevistó. Los cuestionarios se recogieron a lo largo de las sesiones de trabajo que las Secretarías Técnicas del programa (Argos. Proyectos Educativos y Huerto Alegre) realiza a principios de curso con el profesorado del programa.

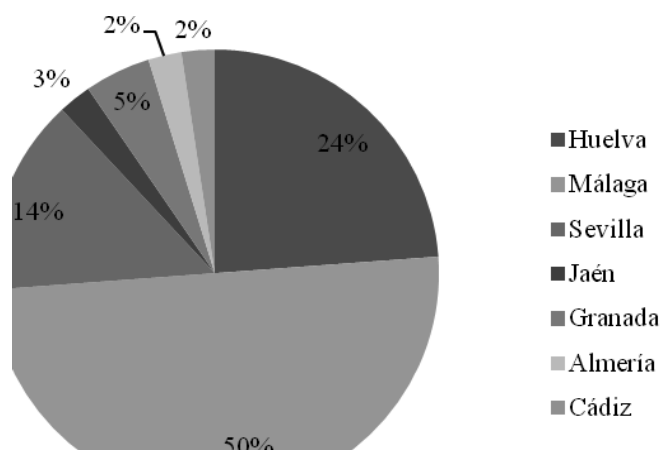


Gráfico 1. Docentes encuestados/provincia de origen. Fuente: Elaboración propia.

Por último, y a través del análisis documental, se estudian los planes de estudio del Grado de Educación Primaria y del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, que se ofertan en las Universidades Públicas Andaluzas en busca de la presencia o no de materias específicas que aborden la educación ambiental y/o la educación ciudadana.

El análisis de la información se ha realizado a partir de una tabla de Excel para el caso de los cuestionarios y del software de análisis cualitativo Atlas.Ti, en su versión 6.2, para las entrevistas y grupos focales. Excepcionalmente se han codificado los datos de los cuestionarios del profesorado en Atlas.Ti cuando debido a la muestra lo hemos considerado necesario. Para la codificación se han asignado códigos numérico (ECO-C/E/GD)-A/P + nº) donde ECO hace referencia al programa, C/E/GD al instrumentos (cuestionario, entrevista o grupo de discusión o grupo focal), A/P a si es alumnado/profesorado, seguido del número asignado.

3. RESULTADOS OBTENIDOS DEL ALUMNADO

Cuando se le pregunta al alumnado sobre el trabajo que han realizado dentro del programa, el 89% coincide en que fundamentalmente se abordan temáticas

relacionadas con cuestiones como el agua o los residuos. Tiene sentido si tenemos presente que son dos de los grandes bloques que se ofertan desde el programa para favorecer la educación ambiental y que también coincide con lo recogido de la muestra del profesorado tal y como se comprobará más adelante y que se recoge en la tabla 2 referente al profesorado.

Fundamentalmente hace referencias a que realizan acciones que favorecen el cuidado medioambiental y que tiene que ver con acciones de la vida cotidiana como mantener las luces y la calefacción del aula apagada cuando no son necesarias, cerrar los grifos para no desperdiciar agua innecesariamente o mantener el centro limpio tirando la basura a los contenedores habilitados para ello, reciclando siempre que es posible (los centros Ecoescuela suelen tener habilitados zonas para reciclar con contenedores diferenciadores de residuos). Ejemplo tales como:

ECO-E-A5: *“Abonamos las plantas, las regamos, las limpiamos, las hojas las que están... más secas las quitamos...”*.

ECO-E-A5: *“Tenemos el rincón de Ecoescuela y ahí se realiza el reciclaje. Tenemos el ahorro de agua, traemos, todos los niños traemos una botellita o un vaso de plástico para tener todos el mismo y no tener que gastar tanta agua... tenemos unos grifos que son como automáticos, nosotros los apretamos y se apagan automáticamente.”*

Sin embargo, hemos detectado que el alumnado no relaciona lo que lleva a cabo dentro del programa con problemáticas socio-ambientales que se están dando en el planeta, tanto a nivel local, como a nivel global.

En resumen, el alumnado termina listando actividades de corte ambientalista que en mucho de los casos no parecen tener una finalidad concreta, lo que consideramos está muy conectado con la utilización de la metodología que García Díaz (2004) denomina activista-espontaneísta, otorgando una importancia excesiva a la experiencia directa del alumnado con su entorno, pero dejando en un segundo plano la programación de la práctica educativa. Desde esta perspectiva *“el activismo supone un simulacro de aprendizaje significativo: se responden las preguntas sin apenas elaboración de las respuestas, se pasa en todo momento de una tarea a otra sin un instante de reflexión, se manifiestan hipótesis sin que esté muy claro el por qué se hace”* (García y Cano, 2006:128).

Hacer un inciso en que no hemos detectado diferencias significativas entre lo expuesto por parte del alumnado de Primaria y el de Secundaria.

A pesar de las limitaciones que parecen estar presentes en el enfoque de trabajo del programa, está contribuyendo a que el alumnado adquiera competencias sociales y ciudadanas, tal y como ha manifestado un 84% que desde que participa en el programa es más consecuente y responsable con el entorno, detectándose niveles básicos de compromiso, y es que hay ejemplos como:

ECO-E-A3: *“Yo me siento comprometida con el medio ambiente, con no contaminar, con cuidar la naturaleza un poquito. En eso si me siento consciente”.*

ECO-E-A4: *“Me gustaría ayudar a lo que es el medio ambiente ¿no? En general el medio ambiente porque sé que ahora a lo mejor no, pero dentro de unos años va a estar más estropeado y no me gustaría que a lo mejor como quien dice, mis hijos no vean lo que yo estoy viendo ahora”.*

Llegamos a un punto que en el que es necesario cuestionarnos la utilidad del programa ¿le está siendo de utilidad al alumnado en sus vidas el participar en un programa como éste? Un porcentaje considerable, el 73% ha declarado que considera que le está siendo de utilidad, lo que se ha visto traducido en una adquisición de nuevos conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que son importantes para poder cuidar el entorno, aunque de este 73%, solo el 13% ha manifestado trasladar los conocimientos adquiridos a través de Ecoescuela a su práctica diaria, lo que refleja un apartamiento entre la institución escolar y el entorno local.

Esto nos hace reflexionar sobre las motivaciones que el alumnado posee a la hora de participar en este tipo de programas, considerando necesario favorecer situaciones que pongan en movimiento el conjunto de creencias que cada discente posee, relacionándolas con sus motivaciones, y traduciéndolas en una continuidad en sus experiencias cotidianas (Cubero, 2001, 2005) Las entrevistas y grupos focales realizadas, han reforzado la visión que el alumnado tiene sobre el programa, su finalidad y utilidad.

Es interesante destacar que en este sentido, es el alumnado de Educación Primaria el que declara una mayor utilidad del programa, frente a los de Educación Secundaria, lo que puede deberse a que la organización escolar para la etapa básica en el que el alumnado pasa una gran parte de las horas con el mismo docente, que suele estar también implicado en Ecoescuela, favorece una visión y trabajo transversal del programa en el aula (véase tabla 1).

Tras este primer acercamiento a la percepción que el alumnado tiene sobre el programa se han planteado cuestiones que giran en torno a cuestiones socio-ambientales concretas que se pueden dar en el entorno. Para la obtención de respuestas hemos planteado el problema de la escasez de agua como eje central de trabajo.

Así, al planteárseles cómo consideran que les afectaría si en su localidad faltara el agua encontramos que el 18% de la muestra contesta con respuestas ambiguas, poco claras, que no se pudieron clasificar, mientras que un 20% considera que en su localidad eso no sería un problema a largo plazo, sino más bien un estado puntual que estaría relacionado con algún sector o factor concreto como pueden ser la economía, la salud, o la higiene, a los que señalan como responsables de los problemas socio-ambientales que se dan actualmente, pero sin entrar en más explicaciones.

El programa escolar en el que participas es importante para ti y para tu escuela: De lo que has aprendido en el Programa ¿Qué te está siendo útil en tu vida diaria?	Alumnado EP (%)	Alumnado ESO (%)	Total (%)
No sabe o no contesta. Contesta de manera ambigua o contesta algo que no tiene nada que ver con lo que se le plantea, o simplemente contesta para salir del paso.	20%	80%	11%
Considera que el programa le está siendo poco útil o nada útil en su vida diaria y por lo tanto no se han adquirido compromisos sociales que favorezcan la mejora del entorno. O han aprendido cosas que no tienen que ver directamente con la educación ambiental o ciudadana.	28,5%	71,5%	16%
A través de su participación en el programa han adquirido nuevos conocimientos conceptuales y/o procedimentales y aunque muchos de ellos consideran que son importantes llevarlos a la práctica diaria, no hay manifestaciones de que esto esté ocurriendo.	59,3%	40,7%	60%
Lo que ha aprendido a través del programa no sólo le ha aportado nuevos conocimientos conceptuales y/o procedimentales, sino que favorecido la concienciación de actitudes cívicas que se manifiestan en la implicación activa en el uso de lo aprendido a la vida diaria.	50%	50%	13%

Tabla 1. Utilidad del programa en la vida cotidiana según el alumnado. Fuente: elaboración propia.

Frente a esto, un 33% conecta esta situación con problemáticas concretas, reconociendo que estas cuestiones afectan colectivamente. Destacar que todas las referencias que se han encontrado están relacionadas directamente con el sector de la economía y la agricultura, esta última muy presente en sus localidades y en sus realidades familiares, por lo que podemos ver que el problema de la escasez de agua como problema socio-ambiental hay un gran número de discentes que lo relacionan directamente como un problema fundamentalmente económico.

Sólo en un 29% de los discentes encontramos concepciones que están conectadas a problemas concretos que afectan colectivamente desde una visión global, entendiendo que afecta a todo el planeta por igual y relacionando la dimensión local con la dimensión global.

Si profundizamos en esta cuestión y les planteamos si consideran que esta falta de agua es un problema socio-ambiental que afecta solo a nivel local o se amplía a nivel global encontramos un 9% que entiende que sólo afectaría a su localidad frente

a un 7% que considera que no es un problema de su localidad, pero tampoco del planeta, más bien es una cuestión que afecta a distintos lugares del mundo de forma puntual.

Un 80% ha planteado que es un problema que afecta a nivel global, aunque a la hora de razonar los motivos de porque lo consideran así, las respuestas caen de forma considerable hasta un 13%. Es decir, un 67% no sabe justificar su respuesta, lo que ha repercutido mayoritariamente en el alumnado de Primaria, al que parece que le resulta más complejo esa relación local/global de lo que sucede en el planeta, lo que se reafirmó con las entrevistas y grupos focales realizados. Una cuestión que ha quedado manifiesta cuando se les solicitaba relacionaran la falta de agua en su localidad con la falta de agua en el planeta, lo que ha derivado en que el 40% del alumnado no contestara a la cuestión o asegurara que no sabía cómo relacionarlo.

Del 60% restante, el 11% se han limitado a solucionar la situación mirando hacia otro lado. Se han posicionado culpabilizando a los fenómenos naturales (se ha depositado la responsabilidad en el entorno) o han huido del problema mudándose de lugar para no tener que enfrentarse a ello. El 16% ha sido capaz de expresar relaciones entre problemáticas locales y globales aunque a niveles muy básicos, relacionándolas con el mal uso de los recursos. Solo el 33% ofrece mayor grado de detalle en las explicaciones, pero aún con niveles muy básicos de conocimiento.

Con la siguiente cuestión, la quinta del cuestionario, se pretende conocer el grado de responsabilidad y participación en las cuestiones que afectan al entorno. Para ello se les solicita que propongan soluciones para paliar la ficticia falta de agua de su pueblo.

El 18% del alumnado no propone ningún tipo de solución al considerar que no tiene responsabilidad directa sobre las problemáticas socio-ambientales, culpando de ellas a los fenómenos naturales. Sin embargo, el 80% manifiesta soluciones encaminadas a dar respuestas a los problemas socio-ambientales a través de acciones simples y puntuales como pueden ser el corte de agua a partir de ciertas horas, ducharse en vez de bañarse, o cerrar los grifos mientras lavas los platos o los dientes, etc. Ejemplo de ellos se extraen de las entrevistas realizadas: *“ECO-E-A17: Pues no malgastar el agua cerrando el grifo, duchándonos una vez al día, cuando nos enjabonamos cerrar el grifo, ...”*.

Sólo un 2% resalta la necesidad de dar un paso más allá y concienciar a la ciudadanía, como se puede leer en el ejemplo *“ECO-E-A9: Concienciar a los habitantes de la importancia del uso del agua con responsabilidad, cortar el agua desde las 8 de la tarde hasta las 8 de la mañana, hacer traspaso de embalses que tengan más cantidad de agua a zonas más deprimidas”*.

Acciones puntuales siguen siendo las propuestas para paliar esta falta de agua a nivel global, utilizando los mismos mecanismos que utilizarían a nivel local. Entre las respuestas han indicado la necesidad de hacer más presas, contaminar menos, ser

respetuosos con el medio ambiente, reciclar más basura, o disminuir el uso del agua. Sólo el 4% del alumnado ha manifestado la necesidad de que los cambios que se realicen partan de la concienciación y la implicación de la ciudadanía.

Y es que, el 89% entiende que los problemas socio-ambientales, y por lo tanto problemas ciudadanos, no son problemas locales o estatales, sino que implica a todos los habitantes del planeta y por lo tanto es necesario participar activamente para darles respuesta.

Una participación que el 84% del alumnado como un valor necesario para relacionarse con el entorno, no debiendo limitarse a la participación en el programa, sino dando un paso más allá. En los grupos focales y entrevistas se ha profundizado en el concepto de ciudadanía planetaria. Mientras que el alumnado de Primaria coincide en no saber qué significa y afirma que se siente ciudadano de su localidad pero no comparte una visión de ciudadanía global, el alumnado de Secundaria, afirma sentirse parte de una comunidad mundial, aunque es una perspectiva desde la que no se trabaja en el ámbito escolar y reconoce que le cuesta conectar problemáticas socio-ambientales locales y globales y lo expresan “*Al: Yo me considero ciudadana del mundo*”.

4. RESULTADOS OBTENIDOS DEL PROFESORADO

Paralelamente al estudio realizado con el alumnado, se realizó un sondeo a 42 profesores participantes en el programa. En primer lugar se les solicitaba datos generales para conocer otras personas del centro implicadas en el proyecto como padres, madres, y/o familiares del alumnado, personal administrativo, conserjería, limpieza, AMPA, representantes del ayuntamiento, Equipo Orientación Educativa, etc., de lo que se han extraído los siguientes datos medidos en función de las respuestas totales que han sido cuarenta y dos (gráfico 2):

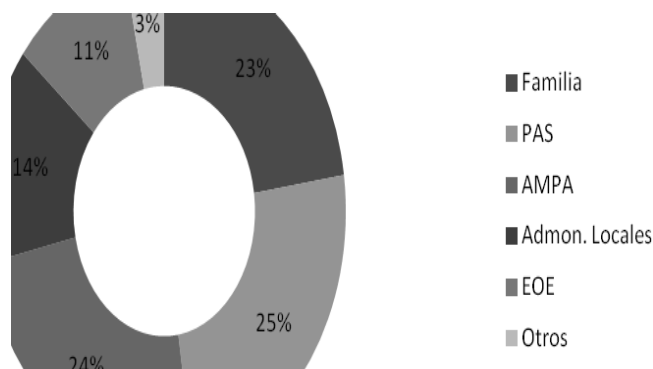


Gráfico 2. Otros actores implicados en el programa. Fuente: Elaboración propia.

El resto de cuestiones profundizaban que llevaba al profesorado a participar en este programa: interés, motivación, organización, puesta en marcha y reparto de tareas, expectativas esperadas de la participación del alumnado, participación del centro en la vida local, principales temas que se abordan, etc.

Ante una cuestión que puede parecer sencilla como es ¿Cuál ha sido el motivo principal por el que ha elegido participar en este programa educativo? Encontramos diversidad de respuestas.

En el 47,5% de las respuestas obtenidas el principal motivo de participación en el programa no está relacionado con la necesidad de educar ciudadanos ambientalmente comprometidos o compromiso con la educación ambiental, sino que se centran en motivaciones personales o a la participación en el programa porque ya estaba implantando en el centro.

Por un lado, podemos clasificar aquellas respuestas que hacen referencia a la participación en el programa por falta de coordinador y necesidad de que alguien lo llevara, pero sin que se hagan referencias a ningún otro tipo de valor o implicación medioambiental, así destaca ECO-C-P12: *“Pues el motivo ha sido debido a la falta de coordinador del programa. Me ofrecí voluntaria puesto que soy de las pocas definitivas en el centro que estaba dispuesta a comenzar el proyecto”*. Otro matiz interesante lo encontramos en aquellas respuestas que relacionan su participación con la cantidad de años que el centro lleva en el programa, en algunos casos esta implicación se ha hecho relevante debido a la ubicación del centro, así encontramos respuestas como:

ECO-C-P2: *“En nuestro centro la trayectoria en Ecoescuela se remonta a más de 15 años y el principal motivo fue la ubicación del centro dentro del entorno cercano al Parque Nacional de Doñana”*.

ECO-C-P18: *“Porque ya existía en el centro, de años anteriores, la pertenencia a realizar el Proyecto Ecoescuela”*.

ECO-C-P20: *“Estaba implantado en el centro y se debía continuar y aprovechar la labor realizada con anterioridad”*.

También podemos clasificar un último matiz, aquel que refleja la participación en el programa por la convicción o motivación personal o de la comunidad educativa, tal y como podemos leer en ECO-C-P3: *“Convicción personal de que la enseñanza de los valores medioambientales debe ser un eje transversal”* o ECO-C-P9: *“Conciencia ecológica de una gran parte del profesorado de mi centro”*.

Otro 47,5% recoge aquellas respuestas que no están conectadas a problemas concretos, pero de las que se desprende que hay problemas socioambientales importantes que hacen necesario el sensibilizar a la comunidad educativa e inculcar valores deseables. También aquí encontramos diferentes matices.

Por un lado podemos destacar aquellas respuestas que hacen referencia explícita a la necesidad de inculcar valores y hábitos deseables al alumnado, en algunos de los casos debido a su falta de sensibilización y concienciación, pero no hacen referencia ni al profesorado ni a otros agentes de la comunidad educativa, cargando así el peso del programa en la falta de implicación con el entorno de los discentes, es el caso de:

ECO-C-P16: *“Por la ubicación del centro en un entorno natural. Por la falta de concienciación del alumnado hacia el medio ambiente”*.

ECO-C-P27: *“Sensibilizar al alumnado en que debemos cuidar nuestro planeta “piensa globalmente, actúa localmente”*

Otro matiz es el que implica directamente a los centros a pasar a la acción contemplando a la comunidad educativa como un todo al que concienciar, sin separar entre alumnado, profesorado y otros agentes, así lo podemos leer en respuestas como:

ECO-C-P22: *“Tener una formación medioambiental, poder concienciar a la comunidad educativa sobre la necesidad de un cambio de actuación sobre nuestro medioambiente si queremos salvar al planeta tierra; teniendo en cuenta que la educación es la base y el pilar para este cambio, pues los niños/as de hoy son los adultos de mañana”*.

ECO-C-P24: *“Es necesario concienciar a la comunidad educativa de la mejora ambiental y del cuidado del medio con vistas al futuro”*.

ECO-C-P32: *“Por la falta de conciencia medioambiental de toda la comunidad educativa”*.

Por último, encontramos contestaciones que no señalan a ningún colectivo, sino que se centran en la necesidad de adquirir esos valores individual y personalmente, independientemente de ser alumno, profesor,...., sino por el hecho de ser persona. Son ejemplos ECO-C-P31: *“Por la necesidad que “pensamos” tenemos en el planeta tierra de cambiar nuestra actitud ante la conservación de la misma”* o ECO-C-P33: *“Por la necesidad de crear una conciencia ecológica en la sociedad y aportar nuestro grano de arena al desarrollo sostenible, a la sensibilización de los productos ecológicos”*.

Lo que hemos denominado respuestas conectadas a problemas sociales y ambientales concretos sólo recogen el 5% de las respuestas, es decir, dos respuestas que pueden leerse a continuación:

ECO-C-P28: *“Para tomar conciencia global del Medio Ambiente, se hacen actividades y proyectos aislados en el centro. Nuestro centro tiene una construcción fría: cemento, acero,...., queremos un centro abierto, cálido, acogedor y que no contamine”*.

ECO-C-P40: *“1º.El deterioro de nuestro entorno y la pésima o nula relación del ser humano con la naturaleza: la destrucción del entorno natural, playas, río, jardines. El maltrato a animales. La pérdida de respeto a los espacios públicos, roturas y vandalismo sobre dichos espacios, aumento de basuras en calles y zonas comunes (hay una idea generalizada de que alguien ya limpiará o arreglará lo roto). Y el empeoramiento de las relaciones personales y vecinales. 2º. Ofrecía unas pautas y metodología adecuadas para mejorar la tarea educativa y aprovechar mejor los recursos”.*

En cuanto a la puesta en marcha, desarrollo e implicación del alumnado en este sentido, las opiniones del profesorado, el 21% del profesorado encuestado señala que la participación del alumnado en la puesta en marcha y desarrollo del proyecto es mínima o nula, limitándose a realizar las tareas o actividades que ya vienen dadas ECO-C-P6: *“Lo normal es que el coordinador diseñe las actividades, los maestros/as se suman a ellas y los alumnos las realizan”.*

Sin embargo, el 43% de las respuestas aluden a que el alumnado participa de las propuestas que se les ofrece, pudiendo dar las suyas posteriormente, aunque se han detectado propuestas que se llevan a cabo a partir de responsables, limitando la participación del aula completa.

Encontramos varios matices que nos resultan interesantes, por un lado encontramos respuestas que hacen referencia a una organización por parte del Equipo Directivo, del Claustro o de los órganos del centro, dando posteriormente al alumnado la oportunidad de participar a través de propuestas, como leemos en:

ECO-C-P2: *“La organización se hace a propuesta del Equipo Directivo con el Claustro. Posteriormente se pone en conocimiento del alumnado para que ellos hagan sus propuestas que son estudiadas por el profesorado teniéndose en cuenta aquellas que sean factibles”.*

Otro matiz a resaltar lo encontramos en aquellas respuestas que hacen referencia a la participación en el programa a partir de lo que en Ecoescuela llaman ecovoluntarios, una modalidad que cómo veremos en el análisis de los otros programas limita la participación del aula y la centraliza en el voluntariado, es el caso de respuestas como:

ECO-C-P3: *“Presento la Ecoescuela a principios de curso en cada grupo clase y pido voluntarios para que sea responsable de su curso en temas medioambientales”.*

ECO-C-P32: *“Se presenta a los alumnos y se piden voluntarios que se comprometan”.*

ECO-C-P36: *“En mi centro, todos los alumnos y profesores participan en el programa. A principios de curso, en cada clase, a la vez que se elige al delegado*

de clase, se eligen los alumnos ayudantes para los diversos proyectos y programas que desarrolla el instituto. Por tanto, eligen al alumno o alumnos ayudante de Ecoescuela, se elige por votación. (...). Si se realiza alguna propuesta en una reunión, se pregunta su opinión, pero esto ocurre en pocas ocasiones, ya que sus tareas son impuestas desde el momento en el que son elegidos”.

ECO-C-P42: *“El primer día se presenta el programa Ecoescuela y se elige en cada tutoría el ecodelegado/a. Se reúnen todos/as con la coordinadora para planificar las actividades del curso. A lo largo del curso se reúnen periódicamente para realizar campañas y también nos informan a través de la coordinadora a los tutores/as”.*

Solo un 26% de las respuestas hacen referencia a que el alumnado es parte activa en todo el proceso que se lleva a cabo., como señalan:

ECO-C-P10: *“Planteamos la reunión como un debate de ideas, utilizando las sugerencias planteadas. Cada alumno/a aporta ideas, las justifica y las describe según su criterio. Si hay muchas se priorizan por votación. Después se temporalizan y se nombran responsables de ejecución y seguimiento. De todo se toma nota y se expone al resto del centro (tablón de anuncio, boletín informativo, Web,...)”*

ECO-C-P35: *“Nacen del interés de ellos, de problemas, situaciones o aspectos que creemos que habría que mejorar o cambiar. Cuando las propuestas provienen del profesorado, hay que presentarlas de tal manera que se vean como necesarias para resolver o colaborar con un problema de todos y todas”.*

Si comparamos lo que el profesorado espera de su participación con lo que espera del alumnado, encontramos qué, en el primer caso, una gran parte del profesorado (48%) hace referencia a que espera de su participación en el programa Ecoescuela que la comunidad educativa se conciencie en cuanto a las problemáticas socio-ambientales actuales, además, considera interesante el poder formarse en estas cuestiones para poder realizar un buen trabajo que le permita alcanzar su objetivo. En cuanto a la segunda pregunta, un 83% de los docentes sondeados exponen que esperan que a través de la participación en este programa el alumnado se conciencie y sensibilice.

En resumen, podemos afirmar después de los datos extraídos que la participación está presente en el programa como parte importante del mismo, pero para participar, la comunidad educativa necesita de mecanismos de participación que se traslade al ámbito local, así nos preguntamos: ¿Participa su centro escolar activamente en la vida local y comunitaria del entorno donde se encuentra situado (barrio, pueblo, ciudad, etc.)? En caso de que su respuesta sea afirmativa ¿cómo lo hace? El 63% de los centros Ecoescuela encuestados afirman participar con el contexto en el que se encuentra el centro, y por lo tanto hay un compromiso con el mismo, haciendo referencias a actividades de ámbito social y ambiental

En cuanto a las temáticas que se trabajan dentro del programa (véase tabla 2), los tres temas que más se trabajan corresponden con los que desde ADEAC entiende como prioritarios, es decir, residuos, agua y energía. Como temas complementarios es interesante destacar que tras estas tres temáticas la siguiente con mayor número de centros que han respondido estar trabajándolo es el consumo que está muy relacionado con los residuos.

Descripción del valor		Nº Centros/ temática/%
1	Residuos	41 (98%)
2	Energía	37 (88 %)
3	Agua	37 (88 %)
4	Incendios	10 (76 %)
5	Consumo	30 (71 %)
6	Transporte	14 (67 %)
7	Desigualdades entre los países del norte y del sur	15 (63 %)
8	Conciencia de ciudadanía planetaria	20 (49 %)
9	Pérdida biodiversidad animal y vegetal	17 (41 %)
10	Participación como herramienta de cambio	10 (24 %)
11	Otros	4 (10 %)
12	Funcionamiento de las instituciones y toma de decisiones políticas	3 (7 %)
13	NS/NC	1 (2 %)

Tabla 2. Temáticas que se abordan desde el proyecto Ecoescuela. Fuente: Elaboración propia.

Si nos detenemos en lo que hemos denominado “Conciencia de ciudadanía planetaria”, vemos que ocupa el octavo lugar entre los temas trabajados, con un 49% de los centros que afirman trabajarla. Sin embargo, cuando se profundiza a través de las entrevistas en este aspecto, el profesorado afirma no trabajar desde una perspectiva de educación ciudadana planetaria dentro del programa como tal, habiéndose centrado en la realidad local (**ECO-E-PI**: “No, es mas a nivel local”). Sin embargo, si entienden que los problemas locales están relacionados con los problemas globales, como podemos recoger en **ECO-E-PI**: “Eso que es esencial y vamos eso ellos lo saben, actuar localmente para solucionar los problemas globales...”.

Aunque se trabaje desde una perspectiva local, la relación glocal se deja entrever bajo afirmaciones como ECO-E-**PI**: *yo también les he explicado a ellos un poco del efecto invernadero, les he explicado así problemas más globales, peor ellos se centran más, nosotros nos centramos más en los problemas locales. Vamos más poquito a poco, lo que conocen.*

Es interesante destacar también, que aunque este programa gira en torno a la participación del alumnado para la mejora del medioambiente, ya sea local o global, sólo un 25% afirma utilizar la participación como herramienta de cambio.

5. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LAS ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS

El haber trabajado en este estudio con el profesorado nos ha hecho profundizar en la formación que adquiere a través de su formación inicial. El análisis de los currículos de las enseñanzas de Grado en Educación Primaria en las universidades andaluzas, así como el del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, nos ha aportado una visión sobre el punto de partida de la formación inicial que el profesorado posee en las etapas educativas obligatorias con respecto a las temáticas que nos ocupan, educación ambiental y educación ciudadana.

En el caso de las titulaciones de Grado de Educación Primaria, que se oferta en todas las Universidades Públicas Andaluzas, excepto en la Universidad Pablo de Olavide. Se ha detectado que la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de las Ciencias Naturales están presentes en todos los planes de estudio analizados. Ahora bien, materias específicas que aborden la educación ambiental o la educación ciudadana solo las encontramos en las Universidades de Almería, Cádiz, y Málaga como materias con carácter optativo fundamentalmente (tabla 2).

Grado Educación Primaria	Presencia materias relacionadas con la educación ambiental o la educación ciudadana
Universidad de Almería	Educación para la sostenibilidad y comunicación (Optativa) Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales (Optativa)
Universidad de Cádiz	La educación Ambiental como eje integrador (Optativa)
Universidad de Málaga	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Obligatoria)

Tabla 2. Presencia materias optativas relacionadas con la educación ambiental o la educación ciudadana en los planes de estudio del Grado de Magisterio en educación Primaria. Fuente: Elaboración propia.

Para conocer la formación pedagógica inicial del profesorado de la etapa de secundaria se han analizado los currículos del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, que a nivel andaluz tiene presencia en las nueve universidades públicas (véase tabla 3).

Aunque en todos los casos los ocho créditos de libre designación con que cuenta el máster pueden cubrirse con créditos de otros másteres ofertados en la universidad en la que se está realizando, nos hemos limitado a analizar las materias optativas que se ofertan desde dentro de los mismos másteres de profesorado. Sólo la Universidad de Cádiz y la Universidad de Sevilla ofertan al alumnado materias específicas.

Máster universitario del profesorado	Presencia materias relacionadas con la educación ambiental o la educación ciudadana
Universidad de Sevilla	Educación para la Ciudadanía (Optativa) Educación para la Sostenibilidad (Optativa)
Universidad de Cádiz	Educación para la Sostenibilidad (Optativa)

Tabla 3. Presencia materias relacionadas con la educación ambiental o la educación ciudadana en los planes de estudio del Máster Universitario del Profesorado. Fuente: Elaboración propia.

Esta panorámica se corresponde con lo que el profesorado ha manifestado a través de los cuestionarios y entrevistas realizadas, en donde han expuesto, la necesidad de adquirir una formación más completa en estas temáticas que después repercute en una formación más completa de la comunidad educativa, como señalan ECO-E-P22: “Tener una formación medioambiental, ...”, ECO-E-P16: “*Con una formación por parte del profesorado, o* ECO-E-P17: “*Me gustaría tener más y mejor información sobre el cuidado del medio ...*”, entre otras.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Aunque en un primer momentos y de los datos extraídos podemos extraer que la educación ambiental está muy presente y que se favorece la ciudadanía activa y responsable con el medio ambiente a través de acciones puntuales que están presentes en sus actividades cotidianas, se ha detectado que aún es necesario seguir avanzando para que adquieran una perspectiva completa de los problemas socio-ambientales que se están dando actualmente en el mundo y las consecuencias sociales y ambientales que derivan de ellos. De forma, que esas acciones que se realizan se llevan de forma

consciente de qué es lo que se está haciendo y porqué. Otorgándoles un valor que no se les da cuando terminan siendo acciones aisladas del contexto.

A pesar de que en ocasiones la metodología se diluye pudiendo dar lugar a pensarse que se realizan actividades inconexas y faltas de planificación, los datos nos han ido presentando un panorama distinto, actividades programadas, a veces demasiado encorsetadas que dejan poco lugar a la participación real del alumnado, a partir de las cuales se favorecen contenidos conceptuales (conocimientos relativos a temas como el agua, la energía o los residuos), procedimentales (reciclar, ahorrar agua a través de distintas herramientas o ahorrar energía a través de un uso adecuado de los recursos), y actitudinales (a través del compromiso con el entorno que se manifiesta a través de acciones simples en la vida cotidiana).

En cuanto a la idea de educar ciudadanos planetarios, aunque el programa va en la línea, es necesario seguir trabajando para que esto sea una realidad, superando barreras, en muchos casos preconcepciones del profesorado que considera que el alumnado no está preparado para ello, aunque sin negarse a intentar abordarla, cuando los datos recogidos del alumnado nos demuestran lo contrario. Estas manifestaciones nos abren un amplio campo desde el que seguir indagando como incluir la educación ciudadana planetaria en los programas educativos en particular, y en las aulas en general, aprovechando la buena disposición que muestra alumnado y profesorado con respecto a la inclusión de esta perspectiva.

Para ello es necesario reformular los planes de estudios iniciales, ofreciéndoles al profesorado una formación más completa y compleja del tema, y no desde una visión de adquisición de conocimientos teóricos, sino a través de propuestas educativas que les permita trabajar en el aula.

En conclusión, creemos que nos encontramos en un momento trascendental desde donde seguir fomentando y trabajando a partir de propuestas que puedan contribuir a consolidar en los centros educativos líneas de acción que favorezcan la pertenencia de los seres humanos a una comunidad global, a una ciudadanía planetaria. Porque sin duda, la educación para una ciudadanía planetaria, es una alternativa posible para promover una educación transformadora y una escuela abierta al mundo, más acorde a las nuevas realidades y retos de este siglo, formando ciudadanos y ciudadanas cosmopolitas que: demuestren interés en conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan en nuestras vidas y en la de los otros, participen y se comprometan activamente en la vida ciudadana en sus diferentes niveles (desde los más locales a los más globales) con el fin de lograr un mundo más justo e inclusivo (consciencia democrática y ética planetaria), sean conscientes de sus derechos y obligaciones, responsabilizándose de sus acciones como ciudadanos planetarios (identidad y consciencia terrenal) y convirtiéndose en personas responsables, críticas, que no sólo exigen sus derechos y cumplen con sus obligaciones, sino que, además, también lucha por un mundo mejor para todos (Paz, 2007: 52-53).

7. REFERENCIAS

- Acebal, M^a del Carmen. (2010). *Formación ambiental y conciencia de maestros y maestras*. Tesis Doctoral. Dirigida por el Dr. D. Vito Batista Brero Peinado. Málaga: Universidad de Málaga.
- Banks, James A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers Columbia University.
- Boff, Leonardo (1995). *Nueva era: la civilización planetaria: desafíos a la sociedad y al cristianismo*. Navarra: Verbo Divino.
- Bonil, Josep, Junyent, Mercé y Pujol, Rosa M. (2010). Desarrollo de una cartografía de investigación en el paradigma de la complejidad para avanzar en la educación para la sostenibilidad. *II Congreso Internacional de didácticas*. Girona: Universidad de Girona.
- Caride, José Antonio y Meira, Pablo (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel.
- Carneiro, Roberto (1996). La relativización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI. En UNESCO (Ed.). *La educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Carneiro, Roberto (1999). *Educación para la ciudadanía y las ciudades educadoras*. Conferencia inaugural del Congreso Proyecto educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. Barcelona: Mimeo.
- Cortina, Adela (2003). Hacia un concepto de ciudadanía para el siglo XXI. *Misión Joven*, n. 314, p. 17-24.
- Cubero, Rosario (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la Escuela*, n. 45, p. 7-20.
- Cubero, Rosario (2005). *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Días, Glauca Medeiros y Bonotto, Dalva M. B. (2012). As dimensões local e global nos entendimentos e práticas de professores participantes de um curso de formação continuada em educação ambiental. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, n. 11, p. 145-163.
- Dobson, Andrew (2001). Ciudadanía ecológica: ¿una influencia desestabilizadora?. *Isegoría*, n. 24, p. 167-187. DOI:10.3989/isegoria.2001.i24.610
- Dobson, Andrew (2005). Ciudadanía ecológica, *Isegoría*, n. 32, p. 47-62. DOI: 10.3989/isegoria.2005.i32.437
- Delors, Jacques et al (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Edel, Rubén y Ramírez, M^a del Socorro (2006). Construyendo el significado del cuidado ambiental: un estudio de caso en Educación Secundaria. *REICE. Revista*

- electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, n. 4 (1), p. 52-70.
- Estrada, Ligia (2012). *Concepciones sobre la educación ambiental de los docentes participantes en la red andaluza de Ecoescuelas*. Tesis Doctoral. Dirigida por el Dr. D. Juan Carlos Tójar Hurtado y Dr. D. Antonio Matas Terrón. Málaga: Universidad de Málaga.
- García Díaz, José Eduardo (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García Díaz, José Eduardo (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada.
- González, María del Carmen (1998). La educación ambiental y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*, n. 16, p. 13-22.
- Gutiérrez Pérez, Francisco (2003). Ciudadanía planetaria. En: Jaume Martínez Bonafé (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación* (133-155). Barcelona: Graó.
- Mayer, Michaela (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En: Francesc Imbernón (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (83-104). Barcelona: Graó.
- Merryfield, Merry, Jarchow, Elaine & Pickert, Sarah (eds.) (1997). *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators*. California: Corwin Press.
- Moreno-Fernández, Olga; Moreno-Crespo, Pilar Auxiliadora y Martín, Nieves (2011). Educación popular, educación de adultos y educación para el desarrollo: motores para el cambio social. *Actas del 3º Congreso Internacional Ibero-Americano de Pedagogía Social*. Brasil: SIPS.
- Moreno Fernández, Olga y García Pérez, Francisco F. (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 74, p. 9-16.
- Moreno-Fernández, Olga (2013). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía*. Tesis Doctoral. Dirigida por el Dr. D. Francisco F. García Pérez. Premio Extraordinario. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Morin, Edgard (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo-Brasília, DF: Cortez Editora y UNESCO.
- Morin, Edgar (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Naciones Unidas (2005). *Informe 2005. Objetivos de desarrollo del Milenio*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2012). *Informe 2012. Objetivos de desarrollo del Milenio*. Nueva York: Naciones Unidas.

- Novo, María y Murga, María de los Ángeles (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka*, 7, nº extraordinario, p. 179-186. DOI: 10498/8934
- Ortega Ruiz, Pedro y Romero Sánchez, Eduardo (2009). La dimensión ética de la crisis medioambiental. Propuestas pedagógicas. *Revista Teoría de la educación*, n. 21, (1), p. 161-178.
- Nussbaum, Martha (1999). Patriotismo y cosmopolitismo. En: Martha Nussbaum (ed.). *Los límites del patriotismo. Identidad, Pertenencia y «Ciudadanía Mundial»* (13-29). Barcelona: Paidós.
- Olu, M. Steve (1997). Models of multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders. *European Journal of Intercultural Studies*, n. 8 (3), p. 231-256. DOI:10.1080/0952391970080302
- Osler, Audrey (1998). European Citizenship and Study Abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, n. 28(1), p. 77-96. DOI:10.1080/0305764980280107
- Pasquino, Gianfranco. (2001). Ciudadanía mundial. *Psicología Política*, n. 23, p. 59-75.
- Paz, Desiderio de (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Madrid: Intermon Oxfam.
- UNESCO (1977). *La educación frente a los problemas del medio ambiente*. Doc. ED-77/CONF. 203/COL.3. París: UNESCO.
- UNESCO (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. París: UNESCO.
- UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Draft International Implementation Scheme*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Proyecto de Plan de Aplicación Internacional del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Doc. 171 ex/7. París: UNESCO.
- Van Steenbergen, Bart. (1994). Towards a Global Ecological Citizen. In Bart Van Steenbergen (ed.). *The Condition of Citizenship* (141-152). London: Sage.