

La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado

ALFONSO FERNÁNDEZ HERRERÍA
M^º DEL CARMEN LÓPEZ LÓPEZ

Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de Granada

1. Presentación

Este artículo se inicia con una presentación de la Carta de la Tierra (en adelante CT), documento aún no suficientemente conocido, por lo que se dedica unas páginas a explicar cómo se desarrolla, cuál es su estructura interna, su significado, y se hace un análisis para conocer los valores básicos alrededor de los cuales se organiza. Se muestra que la ética del cuidado es el núcleo fundamental y que, por consiguiente, se debería desarrollar y proponer una pedagogía basada en dicha ética: una pedagogía del cuidado. Pero antes de esto, el trabajo se pregunta por los presupuestos epistemológicos de una educación en valores, pues se puede hacer esta educación desde una perspectiva deficitaria, sustentada en una epistemología con un enfoque reduccionista y fragmentario, o bien adoptar una epistemología sistémica y compleja, tal como propone Edgar Morin (1982, 1994, 2000). La incorporación de esta última opción a la educación en valores, al desarrollo del currículo y a la vida de un centro escolar, comporta cambios importantes, que aunque en un nivel genérico, nos sitúan en disposición de construir una educación en valores desde la perspectiva de la Carta de la Tierra y, por consiguiente, desde la ética del cuidado en que aquella se fundamenta. El artículo, tras plantearse los diferentes niveles de aprendizaje de los valores, entra en la discusión de la aparente oposición entre la ética del cuidado y la ética de la justicia, ofrece un avance de lo que es el cuidado, su fundamento antropológico siguiendo a Heidegger, como forma de ser esencial del ser humano y las dimensiones de una pedagogía del cuidado.

2. La Carta de la Tierra como marco de referencia

2.1. Desarrollo y significado

La Carta de la Tierra nace de la profunda preocupación y conciencia de que el creciente progreso de la humanidad no está siendo sostenible. En el Informe *Nuestro Futuro Común* de 1987 (Brundtland, 1989), se expresa la necesidad de *una nueva carta para guiar la conducta estatal en la transición hacia el desarrollo sostenible*. Aunque se incluyó la idea de redactar una CT, como parte de la preparación de la Cumbre de la Tierra, (Río, 1992), se evidenció que no se lograría un acuerdo intergubernamental. En 1994, Maurice Strong, secretario general de la Cumbre de Río (1992) junto con Mikhail Gorbachev, presidente de Cruz Verde Internacional, retomaron la idea, y con el apoyo financiero de los Países Bajos, se planeó desarrollar este proyecto como una iniciativa de la sociedad civil. En 1995 *se ponía en marcha un nuevo proceso internacional de consulta e investigación en los campos de la ética ambiental, el desarrollo sostenible y el*

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 53/4 – 15/08/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



derecho internacional (Rockefeller y Vilela, 2008, 43). Se abrió esta etapa consultiva, con todo tipo de personas y grupos, con el fin de identificar los valores y principios compartidos que deberían estar presentes en el documento. Las recomendaciones y comentarios se enviaron a un comité de redacción.

A principios de 1997 se constituyó una Comisión de la CT para supervisar todo el proceso. Se eligieron cinco co-presidentes que representaran todas las regiones del mundo, se estableció una secretaría para la Comisión en Costa Rica, y se invitó a Steven Rockefeller, profesor de religión y ética de la Universidad de Middlebury, EEUU, para dirigir el Comité de Redacción. Se celebraron numerosas conferencias y reuniones en muchas partes del mundo, se crearon Comités Nacionales de la Carta de la Tierra en 35 países, se enviaron comentarios y recomendaciones para mejorar el texto del borrador al Comité de Redacción. Conforme avanzaba el proceso se evidenció que la CT debería aparecer como una declaración de principios éticos fundamentales para la conservación ambiental y el desarrollo sostenible, ampliamente compartida por pueblos de todas las razas, culturas, religiones e ideologías, relativamente corta y concisa, con una perspectiva holística y con una visión ética y espiritual. Entre 1997 y 2000, los tres años que duró el proceso de redacción, se establecieron cuarenta y dos comités nacionales de la CT en todas las partes del mundo, que promovieron la participación de diversos sectores dentro de esos países. Se efectuaron tres Conferencias Continentales. El Comité Internacional de Redacción de la Carta de la Tierra llevó a cabo tres reuniones formales (1997, 1999 y 2000) en las que se revisaron los resultados con la asistencia de una gran diversidad de científicos, abogados internacionales, especialistas en ética, activistas de ONG, quedando representadas todas las regiones del mundo.

Como resultado del proceso mundial de consulta y redacción que involucró a miles de individuos y cientos de grupos de varias partes del mundo, la Comisión de la Carta de la Tierra emitió la versión final (...) después de la reunión del 12 al 14 de marzo del 2000 en la sede de la UNESCO en París. Se había logrado un consenso sobre los valores compartidos. El lanzamiento oficial de la Carta de la Tierra se llevó a cabo en el Palacio de la Paz en La Haya el 29 de junio del 2000 (Vilela y Blaze, 2006, p. 21)¹. La Secretaría Internacional de la Carta de la Tierra recibió el mandato de promover el documento alrededor del mundo, buscando apoyos para la CT. Los avales han provenido de todos los continentes.

La Secretaría ejecutó, en el año 2000, un programa que promoviera los usos educativos de la CT y desarrollara recursos pedagógicos. Se tomó conciencia de la necesidad de elaborar materiales didácticos que, como recursos, ayudaran a los profesores en la educación de los valores de la CT. Durante la Conferencia General de la UNESCO (2003), se aprobó una resolución de apoyo a la CT, y se confirmó la intención de *utilizar la Carta de la Tierra como un instrumento educativo, particularmente en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al Desarrollo Sostenible* (Vilela y Blaze, 2006, 22).

Tal como sostiene S. Rockefeller (1996), el propósito original del proyecto de la CT fue la creación de un documento de "ley blanda" que reuniera cuatro de los principios fundamentales de la nueva ética emergente relativa a derechos humanos, paz, equidad económica, protección ambiental y vida sostenible. *Un (...) factor importante que subyace al tema de la autoridad de la Carta de la Tierra es el hecho de que se basa en el derecho internacional establecido* (Bernstein, 2007, 6), lo que no exime que sea "ley blanda"

¹ Para el desarrollo de la Carta de la Tierra, se puede leer también el Cap. 8 de Boff, L. (2008).

La CT se ha convertido en un movimiento de la sociedad civil que trabaja en pro de un mundo justo, pacífico y sostenible. Todo esto explica la siguiente afirmación de Gorbachev (2006, p.10): *La Carta de la Tierra constituye un documento único ya que refleja un nuevo nivel de comprensión compartida universalmente sobre la interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza*. Está concebida como una declaración de principios éticos fundamentales, como un código universal de conducta para la construcción de una sociedad global, justa, sostenible y pacífica. Es una síntesis confiable de valores, principios y aspiraciones que son ampliamente compartidos por un número creciente de personas en todo el mundo, representando un consenso mundial sobre desarrollo sostenible² y una llamada ética a la acción, constituyéndose en una plataforma unificadora para el cambio (Slaby, 2008). Añade nuevas dimensiones a lo que ha sido expresado en acuerdos y declaraciones previas sobre medio ambiente y desarrollo. Busca inspirar en todos los pueblos un nuevo sentimiento de interdependencia global y responsabilidad compartida para el bienestar de la familia humana y del resto del mundo viviente. Afirma la voluntad de los Estados miembros de la ONU de utilizar la CT como instrumento educativo, especialmente en el marco del *Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2005-2014)*.

2.2. Estructura y valores

La CT tiene un Preámbulo, 16 Principios y a modo de conclusión: El camino hacia delante. Los 16 Principios, son interdependientes y están divididos en cuatro apartados o capítulos. Esos principios se desarrollan, a su vez, en otros más concretos que aclaran y explicitan su significado, siendo en total 61 subprincipios. El reto actual de la CT es el de convertirla en un instrumento eficaz de gobernabilidad global y derecho internacional, así como de aplicación real en la vida cotidiana de las personas.

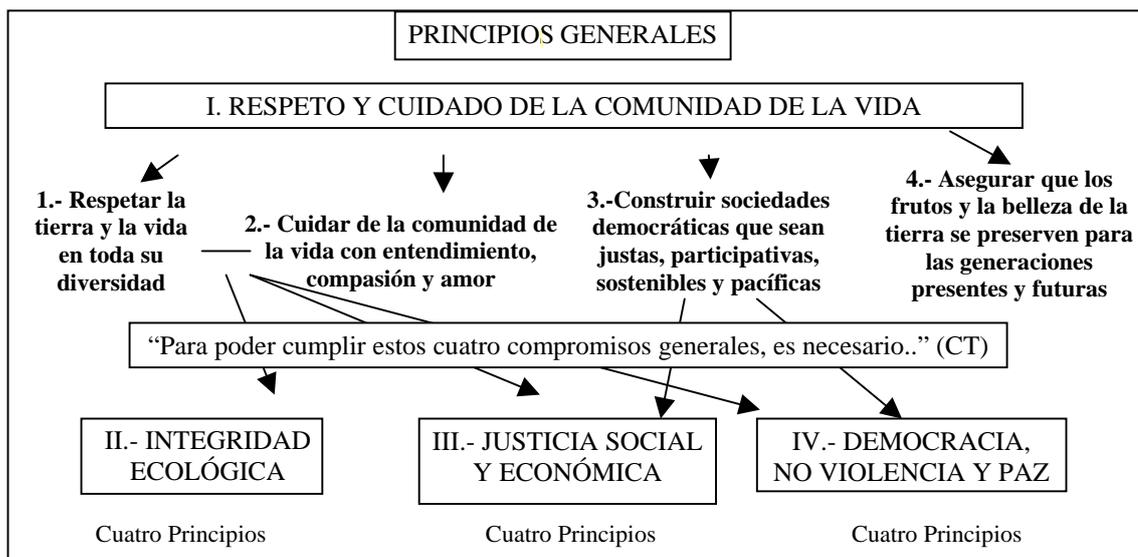
Los valores básicos de la CT ya se expresan en el Preámbulo, y son los siguientes:

- 1) Somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. Estos cuatro aspectos constituyen los cuatro grandes apartados o capítulos en que se estructura la CT.
- 2) La Tierra, nuestro hogar, está viva con una comunidad singular de vida (...) La protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado. Esta idea se va a desarrollar después cuando se hable de la comunidad de la vida, y de su respeto y cuidado.
- 3) Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra. Los fundamentos de la seguridad global están siendo amenazados. Nuestros modelos de producción y consumo, lo que consideramos desarrollo, son retos globales que necesitan respuesta, ya que La elección es nuestra: formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros o arriesgarnos a la destrucción (...) Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones, formas de vida (...) una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más.

² La GRI (Global Reporting Initiative) se ha convertido en la referencia mundial sobre la sostenibilidad. Para una comparación entre la Carta de la Tierra, la GRI y Global Compact (es una iniciativa internacional propuesta por Naciones Unidas. Su objetivo es conseguir un compromiso voluntario de las entidades firmantes, por medio de la implantación de Diez Principios basados en derechos humanos, laborales, medioambientales y de lucha contra la corrupción) (Hohnen, P., 2008).

- 4) Para cumplir esto debemos vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal (...) Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo. Necesitamos urgentemente una visión compartida sobre los valores básicos que brinden un fundamento ético para la comunidad mundial emergente. Puesto que es urgente que aprendamos a convivir necesitamos una ética de mínimos que nos posibilite el entendimiento; un mínimo de valores básicos para la vida. La CT reivindica ese mínimo asumible por todos. Este es el sentido del subtítulo de la CT: Valores y Principios para un Futuro Sostenible
- 5) 5. Por lo tanto, juntos (...) afirmamos los siguientes principios interdependientes, para una forma de vida sostenible (...).

Exponemos un cuadro, de elaboración propia, con la estructura de la CT:



En el cuadro aparecen los cuatro grandes capítulos (I, II, III, y IV), cada uno se concreta en cuatro principios. Hay que destacar que el primer capítulo es el fundamental. Sus cuatro principios son *compromisos generales* que para poder ser cumplidos, como dice la propia Carta, es necesario desarrollar los capítulos II, III y IV. En último lugar, de forma intencionada, aparece la paz, pues esta será un fruto, una consecuencia de todo lo anterior: la integridad ecológica, la justicia social y económica, y la democracia y la no-violencia como forma de resolución de conflictos. Dicho de otra manera, la paz (principio 16) será un fruto de nuestro compromiso real con los 15 principios anteriores (Rockefeller, 2008). Estos principios, como se dice en el Preámbulo, *son interdependientes*, no se darán los unos sin los otros.

En la parte final de la CT y a modo de conclusión: *El camino hacia delante*, se afirma, entre otras cosas, que promover los valores y objetivos de la CT es un proceso que *requerirá un cambio de mentalidad y de corazón; requiere también de un nuevo sentido de interdependencia global y responsabilidad universal. Debemos desarrollar y aplicar imaginativamente la visión de un modo de vida sostenible a nivel local, nacional, regional y global.*

M. Gadotti (2001, 9) considera que la CT *debe ser entendida sobre todo como un movimiento ético global para llegar a un código de ética planetario, sosteniendo un núcleo de principios y valores.* Lubbers (2008), uno de los padres fundadores y miembro de la *Earth Charter Comisión*, sostiene que la CT es un

documento de la sociedad civil, que no está escrito en términos jurídicos o legales, como evidencia su lectura, y que tiene una visión, y a los expertos jurídicos no les gustan las visiones. Esta dimensión de inspiración aparece cuando habla de la *comunidad de la vida* y de que *todo está interrelacionado*.

Sabidamente, la Carta de la Tierra no fundamenta su postulado central en el desarrollo sostenible en sí, como uno esperaría, porque el desarrollo sostenible predomina en los documentos oficiales de gobiernos y organismos internacionales. Más bien, la Carta de la Tierra dirige su enfoque hacia la comunidad de la vida, en toda su espléndida diversidad, ya que constituye la realidad más amenazada (Boff, 2006, 44). Busca, pues, inspirar en todos los pueblos un nuevo sentimiento de interdependencia global y responsabilidad compartida para el bienestar de la familia humana y el resto del mundo viviente. Por eso, íntimamente ligado a la *comunidad de la vida*, aparecen los conceptos de respeto y cuidado, de ahí que el primer y fundamental capítulo tiene por título: *Respeto y cuidado de la comunidad de la vida*. La afirmación del hecho de la *comunidad de la vida* es la pieza central de la CT (Rockefeller, 2008), y el cuidado amoroso y comprensivo de esa comunidad de la vida es, por consiguiente, el valor principal de una ética que se basa en el cuidado. Como consecuencia, la experiencia de la interdependencia, la interrelación, dentro de esa comunidad de la vida, es una experiencia fundamental de esta ética del cuidado. *Somos una sola familia humana y (más aún) una sola comunidad terrestre* (CT). De aquí se deriva el principio de responsabilidad global por nuestro planeta, que es nuestro hogar y con el que nos sentimos ligados con un destino común. La ética del cuidado es especialmente relevante en la CT. Este núcleo de valores fundamentales forma la visión que expresa la CT.

Lubbers (2008), subraya también la presencia de la dimensión espiritual en la CT, afirmando que durante mucho tiempo hemos pensado que con la razón y la Ilustración teníamos respuesta para todo, pero no es así. Si queremos avanzar tenemos que tener en cuenta también que la espiritualidad es una pieza fundamental. *La espiritualidad y los movimientos espirituales tienen que ser entendidos tan igualmente relevantes para el bien común como la tradición de los derechos humanos y la gobernación por los gobiernos y la seglar Naciones Unidas* (Lubbers y otros, 2008, 28). Esta dimensión aparece expresamente en la CT en el subprincipio 1b: *Afirmar la fe en la dignidad inherente a todos los seres humanos y en el potencial intelectual, artístico, ético y espiritual de la humanidad; en el subprincipio 8b: Reconocer y preservar el conocimiento tradicional y la sabiduría espiritual en todas las culturas que contribuyen a la protección ambiental y al bienestar humano; y en el principio 12: Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual (...).*

3. Educar en valores desde nuevos presupuestos epistemológicos

No toda educación en valores se hace desde los mismos supuestos epistemológicos. Preguntarnos por la forma de pensar la educación en valores, tratar de evidenciar los presupuestos implícitos en el enfoque de esta temática no es una cuestión puramente académica, sino, como se mostrará, una actividad con consecuencias en la práctica.

El paradigma clásico, tradicional, se caracteriza por su carácter analítico, mecanicista y racionalista. Con él nació la ciencia en los siglos XVI y XVII. Nombres como Copérnico, Galileo, Locke, Bacon, Kepler, Descartes y Newton fueron los principales promotores del cambio, introduciendo un enfoque empírico y el inicio de la descripción matemática de la naturaleza que tanto éxito ha tenido y tiene en la historia de las

ciencias. E. Morin (1982, 1994) afirma que este paradigma tradicional, que se distingue por una epistemología con un enfoque reduccionista (mantiene la creencia de que para entender los fenómenos complejos hay que reducirlos a sus partes constitutivas) y fragmentario, tiene en Descartes su máximo exponente como clara referencia. Su método analítico de reducción de lo complejo a lo simple inició todo un programa de investigación para describir minuciosamente los mecanismos que constituyen los organismos. Físicos, biólogos, psicólogos, sociólogos... lo han seguido durante trescientos años. Unido a la reducción va la medición y, en general, la cuantificación, lo matematizable, que, en tanto que realidad privilegiada, no conserva el mundo de los fenómenos en su totalidad, sino sólo aquél aspecto que puede ser formalizado y operacionalizado. Esto fue facilitado por Locke, que distinguió entre las cualidades primarias u originales que son inseparables de los cuerpos (él cita la solidez, extensión, figura y movilidad), de las cualidades secundarias (sonidos, colores y gusto), que son rechazadas por no ser tanto de los objetos mismos, como de sus posibilidades de causar sensaciones en nosotros mediante sus cualidades primarias. Otra de sus principales características es la disyunción, que distingue y separa, es decir, fragmenta, aislando los objetos entre sí (atomismo), a los objetos de su entorno (perspectiva antiecológica) y a los objetos de su observador (perspectiva objetivista).

Si analizamos muchas de las prácticas típicas que constituyen el trabajo con valores, podemos reconocer esta forma de pensar, primero, fragmentando el mundo de los valores, aislándolos unos de otros, cuando a menudo se discute en los claustros de profesores qué valor se va a trabajar durante un curso, como independiente de otro. Otra forma de fragmentar es aislando los valores de las personas consideradas en su integridad. Esto ocurre cuando la educación en valores se resuelve en un mero acercamiento cognitivo. Sabemos por la experiencia que sólo el aprendizaje intelectual, racional, no es suficiente para producir un cambio de actitudes y conducta. Si a esto añadimos que también es muy común una separación entre los valores y sus contextos, tenemos entonces un panorama muy problemático, porque el fracaso está asegurado. Esta separación entre el valor y los contextos propios en los que vive la persona: familiar, escolar, social... ocurre cuando aparece como algo externo al desarrollo del currículo y a la vida organizativa del centro, cuando se reduce a actuaciones en fechas muy señaladas o acciones puntuales que el alumnado percibe claramente como extraordinarias, aprendiendo que no deben ser muy importantes, porque la labor diaria en las que se usa el tiempo está ocupada con las materias de siempre, que son las que se evalúan. Además, con cierta frecuencia se privilegia, en demasía, enfoques cuantitativos cuando, sin rechazar estos, las metodologías narrativas, de estudio de casos, los enfoques fenomenológicos y hermenéuticos son especialmente apropiados para la comprensión, investigación y evaluación del mundo de los valores.

Este análisis desvela hasta qué punto el pensamiento de simplificación del paradigma clásico está presente en el enfoque y tratamiento de la educación en valores. Ante esta perspectiva, el pensamiento sistémico-complejo, tal como lo ha expresado Morin, plantea, frente al principio de disyunción, el principio de interrelación e interdependencia, que distingue pero no separa, de tal forma que aplicado al tema de valores significa que distingue los valores, pero al tener una perspectiva amplia, descubre sus interrelaciones. En realidad, la diferencia está en la perspectiva desde la que se ve el mundo de los distintos valores. Trabajar, por ejemplo, desde los Derechos Humanos es ver todo el entramado de los valores desde esa perspectiva, como cuando nos situamos en una esquina de una habitación, vemos toda la habitación pero desde esa perspectiva, por tanto, distingo pero no separo. Se da una

interdependencia de educaciones para la paz, género, ambiental..., porque desde cualquiera de estas perspectivas acabo encontrándome con las demás.

El pensamiento sistémico, además, no fragmenta al ser humano en dimensiones separadas, privilegiando una en la práctica, normalmente la cognitiva, sino que tiene en cuenta que el ser humano es cabeza, corazón y manos. Por consiguiente, tiene en cuenta la integridad del ser humano, enriqueciendo el aprendizaje con la interrelación de las dimensiones cognitivas, afectivas-emocionales y de la acción, de la experiencia. Esto es una garantía de que se realice una verdadera educación en valores. Por último, este aprendizaje enriquecido debe darse desde sus contextos naturales. El pensamiento sistémico no separa la realidad de sus contextos. Esto significa que la educación en valores en el ámbito escolar se debe plantear de tal forma que surja de manera natural desde el contexto organizativo y de la vida del centro y desde el desarrollo de todos los elementos del currículo y no como actividades aisladas "caídas" desde fuera de la vida normal del centro y del aula. Esto debe ser complementado con la integración de esos valores, al menos, en el contexto familiar.

Este cambio de epistemología, de mirada, tiene el potencial de situarnos en el camino de las buenas prácticas en el mundo de los valores, pero supone cambios importantes en la realidad de la escuela, porque es claro que habría desarrollos del currículo, estilos organizativos del centro..., adecuados a esa nueva mirada y otros que no lo son, como vamos a ver a continuación.

4. Escuela y currículo compatibles con la educación en valores

Si examinamos los principales elementos del currículo, de forma muy sintética, podemos acordar líneas generales compatibles con una educación en valores que surgen de forma natural del desarrollo del currículo, en el sentido que decíamos más arriba. Respecto de los objetivos, debemos superar el mero aprendizaje cognitivo que olvida las otras inteligencias (Gardner, Goleman, Hargreaves, Fullán, C. Naranjo...) para ir hacia un aprendizaje holístico, integral y vivencial, implicando no solo a la institución educativa, sino también al entorno y sus contextos³. De esta forma, los contenidos no serán los de una empobrecida cultura intelectual expuesta en letra impresa, sistematizada y fragmentada en un currículo lineal de asignaturas aisladas entre sí, sino una cultura viva, contextualizada, que muestre las interrelaciones (cuota de interdisciplinariedad) de las distintas dimensiones de la realidad (económica, social, cultural, física, ética...), lo que hace que se presente con sentido y significado para el alumnado. La metodología no sería fundamentalmente transmisión-reproducción verbalista, sino más centrada en el aprendizaje del alumno que en la enseñanza del profesor. De ahí que se utilice la indagación, el descubrimiento, el uso de distintas fuentes e incluso la conquista didáctica del entorno, promoviendo un aprendizaje integral, enriquecido, experiencial, de tipo individual y grupal, participativo y dialógico, desde una acción conjunta de las interacciones familiares, escolares y comunitarias. Esto exige un Centro Escolar abierto a la comunidad y a la naturaleza, en donde se dé la presencia de otros agentes educativos: agentes sociales, comunitarios, lo que implica una organización escolar flexible, con una buena cuota de autonomía para redefinir así los espacios, tiempos y los que son los nuevos actores educativos, con mayor compromiso y presencia en el entorno, en la comunidad (Gairín y Armengol, 2008). Superación, por tanto, de una organización celularista del centro

³ Es posible que el trabajo por competencias, si se aborda adecuadamente, pueda superar la práctica habitual de reducir el aprendizaje a lo cognitivo (Coll, 2007).

donde profesores aislados, están con materias aisladas, con grupos de alumnos que cooperan poco entre sí, en centros escolares, desconectados también del entorno comunitario y natural (Escudero, 1991). En consecuencia, la cultura profesional tendría un desarrollo centrado en la relación simbiótica centro-entorno, privilegiándose una cultura colaborativa, reflexiva, participativa, comprometida con la innovación, las buenas prácticas y la mejora del entorno. Las relaciones institucionales se definen desde el principio de que la educación es el centro de la vida institucional. Desde esta perspectiva, la evaluación sería formativa, continua, de proceso y no de producto, en donde otros agentes sociales también tendrían algo que decir, y no sólo el profesor a través de pruebas fundamentalmente escritas. Se realizaría con una diversidad de técnicas e instrumentos.

Esto comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos con sus colegas en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución, lo que permite articular, en un mismo proceso, cambios organizativos en los centros y cambios individuales de los profesores que posibilitan la construcción de nuevas culturas profesionales, permitiéndonos cambiar de una cultura de la ejecución individual de propuestas externas, a una cultura de la autonomía, de la innovación internamente generada y del trabajo colegiado.

Primar la dimensión organizativa-institucional del centro escolar como unidad básica de cambio, implica generar procesos y formas de trabajo colegiado dirigidas a autorevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción, lo que requiere la cooperación de todos, o de la mayoría de los miembros, para analizar reflexiva y colegiadamente dónde se está, por qué y cómo se ha llegado ahí, valorar logros y necesidades,... todo lo cual puede implicar cambios importantes en las actividades, técnicas y metodologías docentes. Así, a partir de esta autorevisión crítica conjunta de la práctica docente, se hace un diagnóstico de la situación, lo que supone una percepción común de los problemas y necesidades, se movilizan las experiencias, saberes e ideas para proponer los cambios deseables y encontrar las soluciones posibles. En este modo de trabajo, que inaugura una cultura colegiada y cooperativa frente a otras individualistas y fragmentadas en el ámbito del centro escolar como unidad de cambio, los profesores deben trabajar conjuntamente con los padres. Además de los padres tenemos otros agentes sociales en la comunidad que pueden y deben y, en muchos casos, quieren trabajar con padres y profesores: servicios sociales, ONG diversas, otras instituciones y movimientos sociales. (Medina Rivilla y Salvador Mata, 2002; Bolívar, 2000).

La adopción de esta perspectiva compleja en la práctica educativa, de este estilo de aprendizaje y de centro escolar es necesaria para el cumplimiento de las tres características básicas que definen el planteamiento, desde nuevas perspectivas epistemológicas, de la educación en valores: (1) no separar los valores, sino integrarlos; (2) tener un aprendizaje enriquecido (inteligencias múltiples) y (3) trabajar los valores desde una convergencia de sus contextos naturales y en ellos (escolar, familiar, comunitario, natural).

5. Niveles de aprendizaje y condiciones básicas en la educación en valores

Si centramos ahora nuestra reflexión en ámbitos más concretos, es conveniente plantearse si en el aprendizaje de valores existe un proceso. Si esto es así, cuáles serían entonces las condiciones básicas a tener en cuenta en la educación en valores. Terminaremos de expresar esas condiciones que se han empezado a exponer más arriba:

5.1 Conocer y Comprender

Estamos en la dimensión cognitiva. Necesitamos un conocer que acabe en un comprender, en un conocimiento más profundo, no meramente receptivo, pues mientras que conocer es un movimiento de afuera hacia adentro, en el que recibimos información que puede ser por diversos medios (lecturas, charlas, documentales...), la comprensión es un movimiento de adentro hacia fuera, pues la actividad cognitiva del sujeto pone orden, estructura, significado, "iluminando" y dando sentido a los datos. En nuestro caso hablamos de la CT: nos planteamos un conjunto de valores. Es como un mirar hacia fuera, pues mediante la actividad racional veo y comprendo el ideal, el modelo puesto ante mí. Este paso es importante, necesario, pero insuficiente.

5.2 Evidenciar/Desvelar Valores-Actitudes-Conductas Propias y/o de Grupo

En este segundo momento nos miramos, comparándonos con el "espejo" del modelo o ideal anterior: qué valoramos, apreciamos, qué nos mueve, qué tendencias a la acción tenemos, cuáles son nuestras conductas habituales, qué valores encarnan... Esto puede ser un trabajo personal o grupal, que se podría llevar a cabo en clase. Con esto vemos el grado de acercamiento/alejamiento respecto del modelo ético con el que nos comparamos. Este es un procedimiento que se enmarca en la metodología de clarificación de valores (Pérez Serrano, 1997). El objetivo aquí es tomar conciencia de hasta qué punto debo actuar de modo diferente. El inconveniente que tiene quedarse en este punto del proceso es que no estamos contando con la potencia de cambio personal que tienen los sentimientos y las experiencias prácticas y sabemos que hay que ser muy maduros para que se produzcan cambios en las actitudes y conductas contando sólo con las posibilidades, fundamentalmente cognitivas, de este nivel de aprendizaje de valores.

5.3 Aprendizaje Vivencial/Experiencial en el ámbito escolar (Zabalza, 2005)

Son las experiencias que tenemos dentro del aula o del centro mediante actividades tales como técnicas de grupo, juegos diversos, técnicas de simulación, estudio de casos, diversas actividades en el centro escolar...etc. Aquí se da una doble situación: en unos casos son, frecuentemente, situaciones creadas, artificiales en parte y, por eso, funcionan como un sustituto de la realidad. En otros, no siempre las situaciones escolares tienen este carácter, y entran de lleno en la categoría de aprendizaje vivencial, experiencial.

En el primer caso tenemos uno de los problemas típicos de este nivel del aprendizaje de valores: el hecho de que el alumnado tiende a convertir la práctica de las dinámicas, juegos y técnicas diversas en aprendizaje académico, es decir, en nuevas actividades a las que se adaptan muy bien por su novedad,

pero que tienen, más bien, un escaso poder de cambio en sus actitudes y conductas más arraigadas. Otro de los problemas que tienen estas experiencias es que, en la gran mayoría de los casos, se hacen con poca frecuencia, pues los profesores las perciben normalmente como actividades que le quitan tiempo a la enseñanza de los contenidos conceptuales de las materias. Pretendemos una vivencia de valores, en nuestro caso de la CT, con actividades que impliquen inteligencias no convencionales (corporal, intrapersonal, interpersonal, naturalística, musical y espiritual) en el sentido de Gardner (1987), junto a las convencionales (lingüística-verbal, lógico-matemática, viso-espacial), haciendo esto desde los diferentes contextos (escolar, familiar y comunitario).

5.4 Aprender Haciendo-Compromiso con la Acción

Son acciones individuales o grupales que se hacen en el contexto familiar, institucional, comunitario, social, grupos de iguales. Aquí las situaciones son, prácticamente siempre, reales, en el sentido de que no son artificiales, no son simulaciones, de ahí que suponga el máximo compromiso con los valores a trabajar.

Como puede verse, los niveles no son excluyentes, sino complementarios. El orden expuesto no es el único posible, ni siquiera el más recomendado en todos los casos. Es conveniente tener en cuenta otras secuencias de trabajo:

Estilo tradicional: primero lo cognitivo y después lo vivencial: 1, 2, 3, 4 / 1, 2, 4, 3

Método socioafectivo (Jares, 1999): muy empleado en la educación en valores: primero lo vivencial, después lo cognitivo y la comunicación o el trabajo grupal: 3, 4, 1, 2 / 4, 3, 1, 2

Estilo mixto: se empieza y termina con lo experiencial, y en medio, el trabajo cognitivo: 3, 1, 2, 4 / 4, 1, 2, 3

Lo dicho hasta aquí, nos permite exponer las características que definen las condiciones básicas que deben cumplir las actividades/técnicas para que la educación en valores sea efectiva:

- 1) *Ser relevantes y adecuadas:* significativas, motivadoras y apropiadas a la edad
- 2) Que "traduzcan" bien el modelo o valor/es a desarrollar: adecuadas al modelo
- 3) *Ligadas al contexto* (social, institucional, familiar...), a su funcionamiento ordinario, no como un mero acontecimiento puntual, pues se percibiría como algo artificioso
- 4) Inclusión de lo afectivo-emocional y el compromiso con la acción, además de lo cognitivo. Si falta algún elemento el aprendizaje no será transformador de la persona
- 5) *Relevancia del principio de realidad:* si existe una situación real que uno vive, es mejor trabajarla que una simulación, que sería un sustituto artificial (Hargreaves, 1999)
- 6) La transformación personal está relacionada no solo con el cumplimiento de las anteriores condiciones, sino con *la repetición de las acciones*. Tratamos de conseguir hábitos.

6. El cuidado. Hacia una pedagogía del cuidado

Decíamos más arriba que el cuidado surge desde la vivencia de una experiencia espiritual: el sentirnos comunidad de vida, enraizados en una trama de interdependencias muy complejas. Suscribimos las palabras de L. Boff cuando afirma que *se siente la urgencia de un nuevo ethos civilizacional que nos permita dar un salto cualitativo hacia formas más cooperativas de convivencia (...) La casa humana, hoy en día, ya no es el estado-nación sino la Tierra como patria/matria común de la humanidad (...) desde la conciencia de un mismo destino y de un origen común* (Boff, 2002, 26-27). La ética del cuidado es especialmente relevante en los valores de la CT. Analicemos brevemente esta ética y su aparente oposición a la ética de la justicia, pues de esta también se habla en la CT (El cap III se titula: *Justicia social y económica*).

6.1 ¿Ética del cuidado vs. ética de la justicia?

Desde el punto de vista histórico, sería interesante señalar que hay una ética de la justicia que aparece con las éticas de la Ilustración y sus derivadas europeas representadas por Kant, Rawls o Kohlberg y, en parte, con la ética comunicativa de Habermas, a ellas se le oponen, pero no para excluirlas sino para complementarlas, una ética del cuidado, *que es la teoría moral feminista más importante de los últimos años* (Comins, 2003, 106), defendida principalmente por Carol Gilligan, cuando expuso sus investigaciones en su conocida obra *In a different Voice* de 1982 (1985, en castellano). En ella se pone de manifiesto que utilizando sólo mujeres como sujetos de investigación y no sólo hombres, como hizo su maestro en Harvard, Kohlberg, y dilemas reales frente a los dilemas hipotéticos que proponía resolver Kohlberg, ella descubrió *una voz diferente* a la de los hombres, la voz de las mujeres, es decir, una respuesta moral diferente que la que daban los hombres y que Gilligan llamó *ética del cuidado* (*ethics of care*). Esta voz diferente no responde a diferencias biológicas innatas, sino a una socialización diferente. Critica la ética que defiende los principios a costa del cuidado. *Si denominamos ética de la justicia al conjunto de teorías éticas que desde Kant centran su interés en el establecimiento de normas o principios universales (...), (enfaticando) la importancia de la igualdad (...) la ética del cuidado, sin embargo reivindica además la importancia de la diferencia, tener en cuenta la diversidad, el contexto, la particularidad* (Comins, 2003, 107). Gilligan lo dice muy claramente cuando afirma que *La moral de los derechos se basa en la igualdad y se centra en la comprensión de la imparcialidad, mientras que la ética de la responsabilidad se basa en el concepto de igualdad y el reconocimiento de las diferencias* (Gilligan, 1985, 266).

Ejemplificando en Kohlberg la ética de la justicia, habría que decir que ésta pone el acento en la imparcialidad y la universalidad del juicio moral, lo que elimina las diferencias, mientras que la ética del cuidado pone el acento en el respeto a la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro. Los individuos de la ética de la justicia son formalmente iguales y han de ser tratados de modo igualitario; los de la ética del cuidado son diferentes e irreductibles y no deben ser dañados desoyendo sus concretas necesidades y circunstancias. Gilligan descubre que la moral de las mujeres se define en términos de relaciones interpersonales y no tanto de reglas, normas o principios abstractos y universales aplicables ciegamente (la representación de la justicia aparece con una venda en los ojos) a todos por igual. Desde esta ética no se propone priorizar las diferencias por encima de la igualdad, sino partiendo de la igualdad, complementar la ética de la justicia con la contextualidad y la diversidad. Así, dice Gilligan, que mientras la ética de la justicia procede de la premisa de la igualdad (todos deben ser tratados igualmente), una ética del cuidado se apoya en la premisa de la no violencia: que no se debe dañar a nadie.

El otro gran principio de la ética de la justicia es la importancia del punto de vista imparcial que está relacionado con su interés por adoptar principios universales. Desde la ética del cuidado se señala la relevancia de tener en cuenta la especificidad del sujeto y de su contexto o ambiente. Sin embargo, la moderna teoría moral sólo reconoce a los individuos como variables abstractas, considerándose inmoral ser parcial y atender a las particularidades. Desde la ética de la justicia se aplican los mismos principios sin tener en cuenta las circunstancias, mientras que atenderse a los mismos principios en diferentes circunstancias puede ser una injusticia, se dice desde la ética del cuidado.

Seyla Benhabib (1990), una de las más importantes continuadoras de la obra de Gilligan, plantea *la existencia, en la filosofía moral, de dos diferentes concepciones de la otredad a las que denomina respectivamente: "el otro generalizado" y "el otro concreto"* (Comins, 2003, 110). Desde la ética de la justicia el punto de vista es de un otro generalizado, en el que hacemos abstracción de su individualidad e identidad concreta y situada, mientras que la ética del cuidado se pone en la perspectiva del otro concreto. En las éticas de la Ilustración y sus derivadas, el otro me muestra su humanidad, esa que es compartida por todos, en la que todos coincidimos, pero no su singularidad humana e irreplicable, no demuestra su rostro y su circunstancia. Esto sí lo hace la ética del cuidado.

Pero la noción de sujeto no elimina ninguno de esos aspectos: debe conjugar el reconocimiento de ser concreto arraigado y diferente, por un lado, junto con su valor universal, común e intrínseco.

Habermas (1987), con su *ética comunicativa* da un *giro dialógico* en la perspectiva del otro generalizado en el que uno se pone imaginativamente en el lugar del otro a la hora de considerar moralmente una situación, pero no conociendo su contexto específico, sino simplemente suponiendo qué haría yo mismo en tal situación. Pero en realidad, para ponerse en el punto de vista del otro y que el procedimiento de universalidad sean viables, la reflexión moral deberá abarcar el punto de vista del otro concreto. Ya no se trata de ponerse en el lugar del otro mediante un pensamiento hipotético-imaginativo, sino establecer una situación de diálogo real con el otro. Es un paso importante, pero Habermas se queda corto porque este giro dialógico no agota el giro interpersonal que necesita la filosofía moral hoy, que ha exigido la reflexión feminista en teoría moral, principalmente desde la ética del cuidado, donde se ha subrayado la conexión, no solo dialógica, al estilo de Habermas, sino también de cuidado, atención y responsabilidad. Habermas parecía superar esto al no adoptar la perspectiva imparcial, sino la intersubjetiva a través del diálogo con los afectados, pero el mismo Habermas acaba renegando de su promesa de definir la razón normativa, teniendo en cuenta el contexto y la perspectiva, debido a que conserva el compromiso con el ideal de la razón normativa acerca de que ésta expresa un punto de vista imparcial. Sin embargo, el cuidado, para que sea efectivo, debe partir del punto de vista, las demandas y el contraste con los destinatarios del cuidado. No es aceptable el modelo del cuidador como un agente moral que decide autónomamente lo que tiene que hacer, pues implica un destinatario incapaz y dependiente.

La ética del cuidado no se plantea en oposición a la ética de la justicia, sino como complementación asumiendo lo particular, la diferencia, el contexto, las circunstancias, humanizando la mera imparcialidad y universalidad de la ética de la justicia, concretándola y haciéndola verdaderamente justa. Esto sería el cuidado, que asume una justicia pero con rostro humano.

6.2 Antropología del cuidado

El cuidado se opone al desinterés, a la indiferencia, al olvido. Cuidar no es un acto desligado, realizado de vez en cuando, sino una actitud, una forma de ser; supone preocupación y ocupación, responsabilización, interés, cercanía, compromiso afectivo con el otro; es una disposición de fondo, un *modo-de-ser esencial (...) irreductible a otra realidad anterior. Es una dimensión fontal, originaria, ontológica (...) forma parte de la naturaleza y de la constitución del ser humano* (Boff, 2002, 30). Como justificación de estas afirmaciones, Boff expone la fábula-mito del cuidado, de Higinio⁴, versión original en latín, siguiendo a Heidegger (1971, 218 y ss), aunque haciendo una interpretación en parte diferente. Nosotros hacemos nuestra propia traducción:

Una vez llegó Cura (Cuidado) a un río y vio terrones de arcilla. Cavilando, cogió un trozo y comenzó a modelarlo. Mientras contemplaba lo que había hecho, apareció Júpiter. Cuidado le pidió que le infundiera su espíritu. Júpiter lo hizo de buen grado. Sin embargo, cuando Cuidado quiso dar un nombre a su obra, Júpiter se lo prohibió, y ordenó que se le impusiera su propio nombre. Mientras Cuidado y Júpiter discutían, surgió la Tierra, y pidió que se le diera su nombre, puesto que ella había dado primero un trozo de su propio cuerpo. Entonces llamaron a Saturno como juez., que les dio esta sentencia justa: Tú Júpiter, puesto que le diste espíritu, lo recibirás a su muerte; tú Tierra, porque le diste el cuerpo, su cuerpo recibirás. Pero por haber sido Cura quien primero dio forma a este ser, que mientras viva lo posea Cura. Y en cuanto a vuestra controversia sobre el nombre, que se llame "homo" puesto que está hecho de humus".

Siguiendo la interpretación de Boff (2002, 49-70), Tierra es la dimensión material y terrenal de la existencia; Júpiter es la dimensión espiritual y Saturno es la presencia de la dimensión cielo dentro de la dimensión tierra. Es el arquetipo de la síntesis, de la Edad de Oro, de la realización de la utopía. ¿Cómo podemos realizar esta síntesis? La Cura es el camino histórico-utópico de esta síntesis en los límites de la existencia personal y colectiva. En la fábula, Cuidado no aparece como una divinidad, sino como la personificación de un modo de ser esencial, fundamental: somos cuidado; *es el ser del "ser ahí"*, la interpretación del *ser-ahí* como cura, como sostiene Heidegger. El modo de ser Cuidado, es tan esencial, que es anterior al espíritu (Júpiter) y al cuerpo (Tierra), pues según la fábula, fue Cuidado el primero que modeló al ser humano. Por tanto, su composición de espíritu y cuerpo no es lo originario. El cuidado, pues, acompañará al ser humano durante toda su vida. La esencia del *ser ahí* es el cuidado como forma de ser y estar en el mundo y no la racionalidad. Hemos sobrevalorado la razón a costa de la sensibilidad, de los sentimientos.

6.3 Hacia una pedagogía del cuidado

La pedagogía del cuidado debería tener, como objetivo principal, el aprendizaje de la vivencia de esta experiencia esencial, fontal, de nuestra religación e interdependencia con la comunidad de la vida. Este es un objetivo esencialmente espiritual. Vimos más arriba que la CT asume la dimensión espiritual del ser humano. La clave está en lo que entendamos por espiritualidad. Siguiendo a Boff decimos que *la espiritualidad es aquella actitud por la que el ser humano se siente ligado al todo* (Boff, 2001, 90). Es decir, es la vivencia de conexión, de la interdependencia, del enraizamiento con la vida, la naturaleza, con los demás y con nuestra identidad más profunda. Pero esta comunión con la comunidad de la vida es la que hemos considerado como experiencia central de la ética del cuidado, lo que significa que la espiritualidad de la CT no está sólo en los textos explícitos citados en el apartado 2.2, sino que, implícitamente, se encuentra en

⁴ Cesar Augusto, nieto adoptivo de Julio César, quedó fascinado por la inteligencia del esclavo Higinio, de 22 años y se lo llevó a Roma, liberándolo después. Lo nombró director de la biblioteca central: la biblioteca Palatina. Murió en el año 10. Hizo una recopilación de 300 leyendas, historias y mitos, entre otras obras. Esta fábula es la 220. Su origen sería griego, pero Higinio la reelaboró en clave latina.

toda la Carta. El problema hoy es la *"ruptura y la quiebra de la relación. Hoy vivimos colectivamente rotos por dentro y desamparados. Prácticamente, nada nos invita a vivir juntos y a construir un sueño común"* (Boff, 2008, 206). Esta pérdida del enraizamiento con la comunidad de la vida y especialmente con nosotros mismos nos ha llevado a una crisis ecológica, a una crisis múltiple, civilizatoria, y ante todo a una crisis ética (de valores) precedida de una crisis espiritual que ha conducido al ser humano a desligarse, a perder la interrelación con la comunidad de la vida.

Esta pérdida niega nuestro modo de ser esencial y cuando esto se hace, necesariamente tiene que implicar sufrimiento como consecuencia del olvido de lo que somos en nuestra vida diaria. De ahí que enfermemos de muchos modos, individual y socialmente. Son enfermedades en cuya raíz hay un problema de sentido. Mucha gente se siente perdida y cae en el relativismo, el cinismo, el individualismo y la apatía. El informe al Club de Roma de King y Schneider (1991, 241) sostiene, con razón, que *somos ricos en conocimientos, pero pobres en sabiduría (...). Probablemente un brote fundamental de sabiduría solamente puede producirse mediante el desarrollo interno del individuo*, cultura interior muy olvidada en nuestras formas habituales de vida y, también, en el sistema educativo. Afortunadamente, se está dando una cierta reacción a nivel mundial: muchos grupos cultivan la ecología, la meditación, la espiritualidad... Necesitamos, pues, con urgencia, plantearnos una educación en estos valores del enraizamiento y del cuidado, pero cómo hacerlo. En el principio 2 la CT nos dice que debemos *cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor*. El cuidado es una relación inteligente, amorosa y no agresiva con la comunidad de la vida. Supone atención y preocupación. *El entendimiento no es un proceso abstracto de obtener la verdad sobre las cosas, sino una forma de comunión con éstas, o sea, un tipo de amor. De hecho, sólo conocemos lo que realmente amamos* (Boff, 2006, 46). Hoy día tenemos una inflación de la razón, especialmente la instrumental y analítica, que hemos sobrevalorado en detrimento de las otras inteligencias. El crimen mayor es que no tenemos sensibilidad, ni con la naturaleza ni con las personas. Lo que es más manifiesto hoy en día es el abandono, el descuido de la comunidad de la vida.

Desde la perspectiva educativa todo lo dicho más arriba sobre educación en valores debe ser aplicado a este campo:

- no separar los valores entre sí, lo que significa que desde el valor central del cuidado, podemos transversalizar los demás valores, como mostraremos más adelante,
- hacer una educación en los valores del cuidado desde un aprendizaje enriquecido y no sólo desde lo meramente conceptual, pues como acabamos de ver, el cuidado es *con entendimiento, compasión y amor*,
- trabajar estos valores desde los distintos contextos y su interrelación: escolar, familiar y comunitario.

Si la ética del cuidado es muy universal, pues puede ser practicada y experimentada a todos los niveles, desde el individual hasta el global, también ocurre así con lo que sería su pedagogía. El cuidado y, por consiguiente, una pedagogía del cuidado tiene tres dimensiones inseparables, pero que podemos distinguir. Desde cada una miramos las demás:

- *Una dimensión interna*: una relación de cuidado con mi vida: cuido mi cuerpo (alimentación saludable, ejercicio, descanso, hábitos de consumo...); cuido mis emociones y pensamientos

(saludables, positivos, bellos, altruistas, solidarios, amorosos, afectivos...) y cuido mis acciones en los distintos contextos (no-violentas, de apoyo a los demás y al resto de la comunidad de vida, de cercanía ...). Desde aquí podemos trabajar la educación para la salud, la educación sexual, la educación para el consumo, la cultura interior con técnicas como la relajación, la visualización o imaginación guiada, la meditación, técnicas de yoga, etc.

- *Una dimensión social:* cuidando la vida de los demás (sus necesidades básicas, materiales; cuido su vida desde la escucha, el abrazo, el diálogo, el cariño, el apoyo, la ayuda, la búsqueda de la justicia, desde pensamientos enriquecedores, dando parte de mi tiempo: voluntariado...), pues *solo compartiéndonos nos hacemos humanos*. Aquí nos encontramos con la educación para la convivencia y la paz, la educación para la interculturalidad, el desarrollo, la igualdad, etc.
- *Una dimensión ecológica:* mi relación con la madre tierra. El cuidado de la vida natural (consumo adecuado, reutilización y reciclaje; reducción de la huella ecológica, trabajo voluntario, implicaciones en redes de organizaciones...); el cambio de mentalidad para considerar al planeta desde la perspectiva de la teoría Gaia (Lovelock-Margullis), como una entidad global que se autorregula; como madre tierra y no desde una perspectiva meramente economicista... La educación ambiental trabajaría esta línea, aunque tanto ésta educación como las demás "educaciones para" están implicadas en las otras dimensiones, ya que las tres están interrelacionadas.

Desde otra perspectiva podemos considerar que la pedagogía del cuidado tiene una dimensión externa: la social y la ecológica, y otra interna, la intrapersonal. La relación entre ambas la podemos expresar en la frase siguiente: la ecología externa es un reflejo de la ecología interna. Es decir, la situación del planeta, el grado de orden/desorden tanto en lo natural como en lo social, económico, político... es un reflejo, ha sido producido por los estados de conciencia de la humanidad, de su ecología interna, es decir, de sus formas de percibir y sentir, de sus estados mentales. El mundo es lo que nosotros somos; la relación de cada uno con las personas, las ideas, las cosas y la naturaleza se proyecta y esa proyección y cristalización es el mundo. Por tanto, los problemas del mundo se convierten en problemas de relación, de ahí que el problema del individuo sea el problema del mundo. Por tanto, el mundo y el individuo no son dos procesos o movimientos separables. Sólo existe un movimiento total, único: el interior, psicológico, expresándose a sí mismo como exterior, social; y este reaccionando de nuevo sobre lo interior, condicionándolo. Así pues, sólo existe un único movimiento de ida y vuelta, de flujo y reflujo, inseparable. La división de este movimiento es irreal, ilusoria. Los individuos producen a la sociedad que produce a los individuos. Krishnamurti (1963, 225) lo señala así: *el mundo es la proyección de mí mismo. Lo que yo soy, eso es el mundo; el mundo no es diferente de mí mismo (...) no somos dos entidades separadas (...) no hay dos procesos diferentes. El mundo es mi propia extensión, y para comprender el mundo debo comprenderme a mí mismo*. El mundo es la expresión externa de lo que uno es internamente. Sólo hay un proceso con dos facetas: la externa y la interna que son inseparables pero distinguibles. *Mientras nos consideremos entidades separadas de la sociedad nunca comprenderemos ni a la sociedad ni a nosotros mismos, y estaremos siempre en conflicto con la sociedad* (Krishnamurti, 1977, 63). Por consiguiente, tenemos que empezar cambiando nuestra ecología interna, porque ese cambio se reflejará en el mundo externo. Comenzamos por nosotros porque es la forma de empezar por el mundo más cercano que tenemos, pues el mundo se reproduce en nosotros por socialización; somos el mundo.

Esto nos plantea la pregunta clave: qué podemos hacer para sentir que somos una hebra en la compleja trama de la comunidad de la vida, no sólo conocerlo, ni hacer acciones diversas en pro de la naturaleza. Sabemos la gran cantidad de técnicas, de prácticas en el ámbito de todas esas “educaciones para” que hemos visto desde las tres dimensiones de la pedagogía del cuidado. El trabajo se hace farragoso, complicado y hasta extenuante si tenemos que ir interviniendo en toda la cantidad de “ramas” de este “árbol” del cuidado. Nos preguntamos si habría una estrategia privilegiada que fuera directa al corazón de la pedagogía del cuidado y que fuera como un atajo que eliminara todo ese ramaje, algo que me hiciera sentir afectivamente cercano a la naturaleza y a las personas, algo que trabajara el campo de la empatía con la naturaleza. Si existieran estrategias de este tipo que me hicieran sentir en comunión con la naturaleza serían, justamente, ese camino recto que me llevaría al corazón del aprendizaje del cuidado. Esas estrategias existen y se están aplicando e investigando. Una de ellas está basada en la conciencia sensorial (Fernández y López, 2007), aplicada en la naturaleza; otra fundamentalmente en el ámbito social (Fernández y Conde, en prensa), y una última (Fernández y Carmona) que trabaja el sentirse la madre tierra, a través de la relajación profunda y la imaginación guiada, presentada en la revista “Teoría de la Educación”. Los resultados han colmado con creces nuestra expectativas.

7. Discusión

Hemos visto cómo educar en valores, en general, desde la epistemología sistémico-compleja, supone fundamentalmente tres cosas: un aprendizaje enriquecido, que integra lo cognitivo con lo emocional y la acción (método socioafectivo); en segundo lugar, hacerlo desde los contextos en que vive el alumno (centro escolar, familia, entorno social y natural) y, por último, trabajar durante el tiempo suficiente pues hablamos de cambios profundos (valores, actitudes y conductas). Cuando como educadores queremos hacerlo desde el contexto escolar obviamos mirar en profundidad a la institución educativa misma, por si la propia vida institucional conllevara, de forma más o menos implícita, contravalores. Que esto le ocurra a la institución escolar, puede resultar sorprendente, porque supone un efecto contrario al que se busca: educar. Esto recuerda los análisis de Ivan Illich en los años setenta, no sólo de la escuela, sino también de otras instituciones, como por ejemplo, la de la salud, como servicio institucionalizado: Así, la escuela acaba deseducando, la velocidad paralizándolo y la medicina enfermando. A esto Illich lo llamaba *contraproduktividad específica* de las instituciones.

Desde una perspectiva diferente a la de Illich, la investigación para la paz (*peace research*), desarrollada por uno de sus padres, Galtung, se hace evidente que los efectos que tiene la violencia en los seres humanos son muy graves y pueden llegar a ser permanentes (en el caso de que no produzcan la muerte), pues *la violencia se ha definido como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo (...) cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello sea evitable* (Galtung, 1985, 31). La violencia es *algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana* (Galtung, 1981, 96), explicando que las personas sufran *realizaciones afectivas, somáticas y mentales (...) por debajo de sus realizaciones potenciales* (Galtung, 1985, 31), debido a la situación evitable que padecen. Desde estos presupuestos, se ha evidenciado múltiples violencias en la institución escolar, especialmente las ligadas al currículo oculto (Fernández H., 1995). Positivando la fotografía de esas violencias en sus aspectos contrarios, tendríamos una escuela y un currículo compatibles con la educación en valores, tal como se ha sintetizado en el punto 4. No podemos proyectar una educación en valores, en este caso, de la CT, en un currículo que no ha pasado por una

deconstrucción de sus violencias implícitas. Ese currículo no estaría preparado, este es el sentido y la coherencia de esos cambios curriculares de fondo. En el contexto de la educación para prevenir la violencia escolar y promover la convivencia, valores asumidos en la CT, María José Aguado (2005, 32-33), sostiene, después de hacer un análisis de los programas de prevención de la violencia en las escuelas, que son más eficaces aquellos que buscan cambiar la escuela, y los menos, aquellos que simplemente pretenden modificar la conducta individual de los alumnos violentos.

Si estamos dispuestos a estos cambios estructurales en el currículo y en la vida del centro y los llevamos a cabo, no cabe duda que habríamos iniciado una Pedagogía del Cuidado, la que necesitamos para responder al reto de que somos parte de la Comunidad de la Vida, de que necesitamos cuidarnos unos a otros y cuidar del Planeta, programa ético y político absolutamente urgente para nuestro tiempo. Pero para asumir este fuerte impacto innovador, la vida escolar debe asumir esos cambios básicos y necesarios, que son cambios genéricos, para que el desarrollo del currículo y del centro escolar no sea contrario, en este caso, a los valores de la CT.

En segundo lugar, necesitamos además, cambios específicos, los que promuevan los valores centrados en la ética del cuidado, y no sólo los que los faciliten de manera genérica. Se ha hecho referencia, al final del apartado 6.3., a una serie de publicaciones que trabajan con la inteligencia emocional, social y espiritual. En esa línea de investigación se ha realizado ya una experiencia a falta de ser puesta por escrito y se está promoviendo otra que está en proceso de realización y que finalizará al final de este curso. Aunque todas ellas estén en el ámbito universitario, las metodologías pueden ser trasladadas a otros niveles. Todas esas experiencias tienen algo en común, su carácter vivencial en aspectos que al no ser comunes, acaban siendo bastante impactantes. Hemos comprobado también que ese impacto perdura en el tiempo, yendo más allá de lo académico, convirtiéndose en cambio personal. Esto nos ha animado a seguir por este camino, pues la educación no puede descuidar lo humano; la sociedad de hoy con toda la problemática mundial no puede permitirse el lujo de ese olvido. Parte del malestar actual de los educadores y también del alumnado tiene que ver con una práctica, calificada de educativa, pero que ha descuidado al ser humano en su integridad, vendidos a un quehacer que no entraña un verdadero servicio a los educandos y todos languidecemos cuando nuestras vidas carecen de sentido.

Bibliografía

- AAVV. (2006): *La Carta de la Tierra en acción*. Ámsterdam, KIT Publishers.
- AGUADO, María José (2005): "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- BENHABIB, Seyla (1990): "El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista", en BENHABIB y CORNELL (eds). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia, Ediciones Alfons el Magnànim
- BERNSTEIN, Johannah (2007): *The policy relevance of the Earth Charter for Europa*. Stockholm, Earth Charter International.
- BOFF, Leonardo (2001): *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid, Trotta.
- _____ (2002): *El cuidado esencial*, Madrid, Trotta.
- _____ (2006): Respeto y cuidado hacia la comunidad de la vida mediante el entendimiento, compasión y amor, en AA.VV., O.C., 43-46.
- _____ (2008): *La opción-Tierra*. Santander, Sal Térrea.

- BOLÍBAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid, La Muralla.
- BRUNDTLAND, Gro Harlem (1989): *Nuestro futuro común*. Madrid, Alianza Ed.
- COLL, Cesar (2007): "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", en *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- COMINS, Irene (2003): "Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: Una perspectiva de género", *Convergencia*, 33, 97-122, UAEM, México.
- ESCUADERO, Juan Manuel (1991): La formación del profesorado centrada en la escuela, en LORENZO, Manuel y SÁENZ, Óscar (1993): *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy, Marfil.
- FERNÁNDEZ H., Alfonso (1995): "Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 21-38.
- FERNÁNDEZ H., Alfonso y LÓPEZ, M^a del Carmen (2007): La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/3.
- FERNÁNDEZ H., Alfonso y CONDE, José Luís (en prensa): "La práctica de la ecopedagogía en la formación inicial de maestros", en *Investigación en la Escuela*.
- GADOTTI, Moacir (2001): Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad. pp.1-11, en <http://www.rebellion.org/ecología/pedagogía251001.htm> (consulta: junio 2006).
- GAIRÍN, Joaquín y ARMENGOL, Carme (eds.) (2008): *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Madrid, Walters Kluwer.
- GALTUNG, Johan (1985): *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- _____ (1981): Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia, en AA.VV.: *La violencia y sus causas*. París, UNESCO
- GARDNER, Howard (1987): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, FCE.
- GILLIGAN, Carol (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, FCE.
- GORBACHEV, Mikhail (2006): El tercer pilar del desarrollo sostenible, en AAVV. O.C., 9-10.
- HABERMAS, Jürgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- HARGREAVES, Andy (1999): Hacia una geografía social de la formación docente. En PÉREZ GÓMEZ, Ángel. y otros (Eds). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 119-145.
- HEIDEGGER, Martín (1971, 4^a ed.): *El Ser y el Tiempo*, México, FCE.
- HOHNEN, Paul (2008): *The Earth Charter, GRI, and the Global Compact: guidance to users on the synergies in application and reporting*. Ámsterdam, GRI.
- JARES, Jesús (1999): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular.
- KING, Alexander y SCHNEIDER, Bertrand (1991): La primera revolución mundial. Barcelona, Plaza y Janés.
- KRISHNAMURTI, Jiddu (1963): *Comprensión creadora*. México, Ed. Krishnamurti.
- _____ (1977): *Sólo la verdad trae libertad*. Buenos Aires, Kier.
- LUBBERS, Ruud y otros (2008): *Inspiration for global governance. The Universal Declaration of Human Rights and the Earth Charter*. Ámsterdam, Earth Charter Internacional/UNESCO/NCDO.
- LUBBERS, Ruud (2008): Conferencia en el Earth Charter Meeting, Ámsterdam
- MEDINA, A y SALVADOR, F. (2002) *Didáctica General*. Madrid, Prentice Hall
- MORIN, Edgar (1982): *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Anthropos.
- _____ (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- _____ (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- ROCKEFELLER, Steven y VILELA, Mirian (2008): *Folleto Informativo*. Iniciativa de la Carta de la Tierra. San José (Costa Rica), Secretaría Internacional de la Carta de la Tierra. También en www.cartadelatierra.org. (Consulta: jun. 2009).

ROCKEFELLER, Steven (1996): "Global ethics, international law, and the Earth Charter", en *Earth Ethics*, spring/summer.

_____ (2008): Conferencia en el Earth Charter Meeting, Amsterdam, (1-3 /XII).

SLABY, Michael (2008): *Generating the renewable energy of hope. The Earth Charter guide to religion and climate change*.
Ámsterdam, Earth Charter International.

VILELA, Mirian y BLAZE, Peter (2006): Crear consensos sobre valores compartidos. Historia y procedencia de la Carta de la Tierra, en AAVV. O.C., 17-22.

ZABALZA, José Manuel (dir) (2005): El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum, en IGLESIAS, María Lina y otros (coords): VII Symposium internacional sobre prácticum. El prácticum como compromiso institucional. Vol I. Santiago de Compostela, Unidixital.