



Páginas 22-52

La autobiografía ambiental: un ejercicio de reflexión sobre el medioambiente en su totalidad, los problemas conexos y la presencia y papel de uno mismo y de la humanidad en él. Planificación, desarrollo y análisis de una experiencia práctica de Educación Ambiental

Ana Mendes e Land

I. Introducción

En el presente estudio, se presenta la planificación, el desarrollo y el análisis de una experiencia práctica de Educación Ambiental (EA): la autobiografía ambiental. Esta experiencia se integra en una planificación a medio-plazo sobre el medio ambiente y la crisis global actual, una formación impartida a alumnos de la asignatura de tercer año, Portugués como Lengua Extranjera (PLE), durante el primer semestre del curso 2009-10, de la licenciatura en Estudios Portugueses, Universidad de Estudios Extranjeros de Pusan (UEEP), Busan¹, Corea del Sur.

Terminológicamente, la autobiografía puede definirse como la descripción-narración de la propia vida. Constituye un relato que el propio protagonista realiza por iniciativa propia, a partir de motivaciones que son fundamentalmente personales, es decir, es el resultado o el fruto de la propia voluntad de su autor, y no de la instigación de un agente externo. Las autobiografías son totalmente genuinas, ya que el sistema de elaboración nos es desconocido (Río Sadornil, 1998). Al respecto de la autobiografía ambiental o ecológica, en específico, el “yo” encuentra su identidad en el ambiente. En esta medida, se puede entender el “yo” como intrínseco al contexto ambiental, formando la persona y el espacio un solo protagonista². La autobiografía ambiental es definida por Marcus (1979) como un ejercicio que permite a los

¹ Hemos encontrado el nombre de esta ciudad redactado con una “b” (Busan) o con una “p” (Pusan). Busan y Pusan son nombres equivalentes de la misma ciudad coreana.

² Esta idea se encuentra presente en el principio primero del movimiento Ecología Profunda, de Arne Naess (1973):

“1. Rejection of the man-in-environment image in favor the relational, total-field image. Organisms as knots in the biospherical net or field of intrinsic relations. An intrinsic relation between two things A and B is such that the relation belongs to the definitions of basic constitutions of A and B, so that without the relation, A and B are no longer the same things. The total-field dissolves not on the man-in-environment concept, but every compact thing-in-milieu concept- except when talking at a superficial or preliminary level of communication. (Naess, 1973)”

estudiantes, en un modo semi-estructurado, mirar hacia atrás, hacia los espacios naturales de toda una vida³ (Marcus, 1979: 2).

Dentro de la planificación lectiva diseñada, la elección y realización de la autobiografía ambiental se debe a la posibilidad, que este ejercicio de escritura ofrece al alumno adulto, para articular los efectos de experiencias pasadas en el medio ambiente, con su desarrollo y formación adulta. Darles a los alumnos la oportunidad de recordar y reflexionar sobre sus experiencias, valores y principios ambientales, y conocer las experiencias de sus compañeros, permite el desarrollo de un modo de comprensión que es capaz de conducir a acciones inteligentes y responsables hacia el medio ambiente. Esta reflexión es fundamental, sobre todo hoy en día, debido a que muchos niños y niñas viven aislados o alejados del ambiente natural y no tienen muchas oportunidades de desarrollar experiencias directas en el medio⁴, experiencias que son fundamentales en la formación de las dimensiones cognitiva e intuitiva de la comprensión ecológica (Pruneau et al., 2002).

La autobiografía ambiental ofrece un modelo para una experiencia profunda en la auto-descubierta y el autoconocimiento del individuo. Por tanto, la autobiografía, constituye un proceso de búsqueda de sentidos y de significados, a través del cual se descubre e influencia el paisaje emocional interior de una persona (Phegan, 2002). El acceso a las memorias de experiencias en la naturaleza y el empleo de un modo de reflexión que abarca distintas emociones, permiten el desarrollo de una sensibilidad ecológica. Además, este proceso posibilita la reflexión sobre el modo en como el ambiente físico y cultural de la niñez, influye y determina la formación del individuo adulto. Como nos dice Allen (1975), nuestras experiencias del pasado, nuestros pensamientos y sentimientos en el presente, y nuestras esperanzas, sueños y preocupaciones sobre el futuro, se encuentran enterradas en nuestras autobiografías.

Todos nosotros nos encontramos relacionados con otros seres vivos y lugares. Para lograr el desarrollo del pensamiento sistémico, es fundamental promover la reflexión y el entendimiento de estas conexiones, entre el individuo y el medio. En el proceso de escritura de la autobiografía ambiental, se articulan las memorias del medio ambiente, es decir, las experiencias del individuo en su relación, separación, sintonía con el entorno natural. Son unas impresiones que el individuo recuerda, simbólicas, las cuales constituyen emociones y sentimientos, como son la felicidad, la tristeza, la ausencia o la nostalgia.

Las emociones positivas desempeñan un rol fundamental en la formación de pautas correctas de comportamiento hacia el entorno, y a la adopción de valores y principios de sostenibilidad, en la medida en que entre otros factores, las emociones, caracterizan las ligazones al medio, y contribuyen al establecimiento de conexiones, reforzando las ya existentes⁵. Según Leopold (1946), una relación ética con el medio ambiente⁶, no puede

³ En el original: "(...) a more elaborate exercise to enable students in a semi-structured way to look back at the 'lost fields and meadows' of a lifetime. I termed this an 'Environmental Autobiography'." (Cooper, 1979: 2)

⁴ El aislamiento y el alejamiento de la naturaleza, y la falta de oportunidad de desarrollar experiencias directas en el medio, tienen como consecuencia, que los niños y las niñas crecen sin memorias de haber desarrollado conocimientos o experiencias profundas y directas en el medio. Según Wilson (1996a), dos preocupaciones resultan del panorama actual. Por una parte, la ausencia de unos conocimientos o experiencias en el medio, durante la niñez, tiene implicaciones dramáticas en la vida adulta, ya que las actitudes, los valores y las competencias adquiridas en la niñez, tienden a ser transportadas a la edad adulta. Por otra parte, crecer aislado o alejado de la naturaleza resulta preocupante, en la medida en que caracterizan a la niñez varias etapas decisivas, en distintos dominios del desarrollo. Estas etapas fundamentales para el desarrollo, representan momentos de elevada susceptibilidad en la adquisición de una comprensión y unos conceptos, con impacto e influencia en las actitudes, las competencias y los conocimientos de la vida futura del individuo (Wilson, 1996a).

⁵ Las ligazones emotivas y los sentimientos de pertenecer a un lugar, o a lugares específicos, son fundamentales en la definición de la identidad local. Sin embargo, estamos de acuerdo con Pruneau et al. (2002), en el que la

existir sin amor, respecto, consideración y admiración por la tierra, y una gran consideración por su valor, el cual es algo mucho más amplio que el simple valor económico (Leopold, 1948).

Igualmente fundamentales, en el modo en como el individuo va a actuar hacia el medio ambiente, son las experiencias durante la niñez, en medio de la naturaleza, con familiares que despiertan y estimulan el interés por el entorno natural. De acuerdo con Chawla (2007), en un estudio sobre los orígenes de que motivaciones influyeron en la elección profesional de activistas y educadores ambientales, la gran mayoría de estos profesionales señalan como fuente, la preocupación con el medio ambiente, las experiencias durante la niñez, en el medio, y modelos familiares:

“In countries as far-flung as England, Germany, Greece, Slovenia, Australia, Canada, the United States, El Salvador and South Africa, when environmental activists or environmental educators are asked the sources of their concern for the environment, from half to more than 80 percent of the respondents identify childhood experiences of nature as a significant influence. Typically, they mention family members or other role models equally often or second in importance. Smaller percentages mention organizations, education, and witnessing the destruction or pollution of a valued place.” (Chawla, 2007: 2)

A través de las memorias construidas en el medio, en soledad o en compañía de otras personas, se puede entender y reflexionar, por una parte, sobre uno mismo, y por otra y de modo complementario, sobre los sentimientos, los valores, los principios y las pautas de comportamiento hacia la naturaleza, y cambiarlas, si es necesario. Debido a su carácter de auto-examen y como consecuencia de la reflexión realizada, la autobiografía puede cambiar al sujeto (López-Barajas Zayas, 1998). En la autobiografía ambiental, la autorreflexión permite al individuo adquirir y desarrollar una comprensión del medioambiente en su totalidad, de los problemas conexos, de la presencia y papel de la humanidad en él (Novo, 2007).

En educación ambiental, las autobiografías sirven objetivos complementarios. Como historias de vida, las autobiografías tienen distintas implicaciones. En primer lugar, implican la creación de una consciencia personal de la dimensión de historia que se tiene de la propia vida, es decir, el modo en como yo vivo mi propia historia, la cual es única y personal, en mi modo de vivir. Segundo, la forma en como mis padres, profesores e interacciones sociales, dentro de mi grupo, me enseñan una historia. Tercero, el modo en como yo ayudo a otras

identidad local y la pertenencia a lugares, son definidas como estructuras cognitivas complejas, caracterizadas por un gran número de actitudes, valores, pensamientos, creencias, significaciones y tendencias del comportamiento, mucho más complejas que únicamente las ligazones emotivas y sentimientos de pertenencia (Pruneau et al., 2002: 566).

⁶ Aldo Leopold, en su texto de 1948, *The Land Ethic*, discurre sobre la ausencia de una ética, que se ocupe de la relación entre el hombre, los animales, las plantas y la tierra que habitan. El autor nos explica que el mayor obstáculo a la evolución de una ética de la tierra es el alejamiento de una conciencia profunda de la tierra, por parte de los sistemas educativo y económico:

“Perhaps the most serious obstacle impeding the evolution of a land ethic is the fact that our educational and economic system is headed away from, rather than toward, an intense consciousness of land. Your true modern is separate from the land by many middlemen, and by innumerable physical gadgets. He has no vital relation to it; to him it is the space between cities on which crops grow. Turn him loose for a day on the land, and if the spot does not happen to be a golf links or a 'scenic' area, he is bored stiff. If crops could be raised by hydroponics instead of farming, it would suit him very well. Synthetic substitutes for wood, leather, wool, and other natural land products suit him better than the originals. In short, land is something he has 'outgrown'. (Leopold, 1948)”

personas a entender sus propias historias, en mi interacción con ellas. Todo esto requiere que yo gane consciencia de mi propia historia, y para la educación ambiental implica también la toma de consciencia del impacto de mi historia, en el modo en como yo actúo e interactúo con otras formas de vida, en el seno de mi comunidad biótica (Allen, 1975).

Por otra parte, este ejercicio implica el desarrollo de una empatía por las historias de las otras personas y el desarrollo de distintos modos de tomar consciencia de estas mismas historias, así como la reflexión sobre sus implicaciones en la calidad del medio ambiente. Conocer historias de otras personas ofrece la posibilidad de crecer, de cambiar sus propias historias y modo de actuar, tomando como base, el cuestionar y reflexionar sobre otros modos de vivir y sentidos de la vida (Allen, 1975).

En línea con todo esto, la autobiografía permite el conocimiento de los hechos, los sentimientos y la contradicción humana, contribuyendo así al fomento del desarrollo de un pensamiento sistémico. Educar en términos de complejidad sistémica, implica una posición opuesta a la de pautas positivistas que se basan en la fragmentación de la realidad. Aunque la división de la realidad pueda resultar la forma más práctica de delimitar los ámbitos del estudio científico, nunca debemos perder la conciencia de la unidad, puesto que la división de la realidad es una abstracción y una construcción humana. Se muestra esencial entender al conocimiento, como un sistema interrelacionado y no fragmentado, y a nuestras ideas, como simples aproximaciones a la realidad. Como nos dice Monteagudo (2007), “[e]n tanto que metodología de investigación cualitativa, el enfoque de historias de vida aparece como una alternativa al positivismo y a la investigación social basada en el experimento y en la encuesta estadística” (Monteagudo, 2007: 88).

En este contexto, es fundamental “un modo de investigar que vaya más allá del reduccionismo y del holismo (...) moverse en torno a la idea de unidad compleja, que enlaza el pensamiento analítico-reduccionista con el pensamiento integrador” (Novo, 2008: 183). Hay que avanzar desde un modelo estático hacia un modelo relacional y dinámico, comprender relaciones y no hechos aislados, descubrir los principios de organización de los fenómenos que se interpretan. En este intento, la utilización de relaciones no lineales, como por ejemplo la construcción de historias, se muestra como una propuesta adecuada, porque, al trabajar con historias, se están imaginando relaciones posibles entre distintos elementos y entre estos y el contexto, es decir, según varias estrategias (exploratoria, descriptiva, explicativa, comprensiva) se analiza el contexto, cuya interpretación resulta de las relaciones entre sus partes.

Además de las relaciones entre los elementos y el contexto, es necesario contemplar también la relación entre observador y observado, puesto que el que observa, tantas veces, lo hace desde su propia perspectiva y con sus propios medios. Es importante entender y explicar que en el proceso de enseñanza, no nos movemos en un campo imposible de certezas absolutas, sino en el de la probabilidad, en el de las relaciones y en el de la complejidad. Si asumimos el enfoque de la integración y de la complejidad, la problemática ambiental puede ser entendida desde una perspectiva global, permitiendo una amplia y mejor comprensión de los problemas, los desequilibrios, sus causas, sus posibles soluciones y las distintas dimensiones en ella implicadas (ecológica, económica, social, política, tecnológica, etc.).

Este pensamiento global constituye una fase previa a la acción, es decir, es el prolongamiento de la acción. Pero no una acción probable o imposible, sino una acción real, local, la cual pueda ser realizada en el entorno cercano (geográfica y afectivamente) del estudiante, donde pueda poner en práctica los conocimientos y valores adquiridos. Así, a través de la acción local, los estudiantes tienen la oportunidad de crear una ligazón entre la comprensión de los problemas ambientales y la realidad que les rodea. Simultáneamente, se sentirán comprometidos con las posibles soluciones, para los problemas que se planteen cotidianamente. En la misma escuela donde se imparten saberes, donde vive y crece la

comunidad escolar, se pueden establecer, también, puentes con el territorio circundante, con el contexto.

Establecer relaciones de tipo pragmático entre los conocimientos adquiridos y el entorno, supone la implementación de actividades como la investigación-acción, en la cual las teorías ganan validez por medio de la práctica. Dentro del marco de la investigación-acción, hay varias etapas que se proponen seguir al educador. En primer lugar, el educador diagnostica un problema que sea del interés del alumno y que sirva al proyecto educativo. Después, pasa a formular y a seguir estrategias, a investigar sobre los efectos de las acciones educativas en todos los participantes del proyecto. Los resultados deben ser confrontados con la situación real y con los objetivos propuestos y, si es necesario, el educador debe introducir modificaciones que permitan aproximar el proyecto a dichos objetivos. En el caso de que los fines previstos no se muestren adecuados a las expectativas y posibilidades de los alumnos, el educador los cambia.

En la realización de la tarea docente, desde el enfoque de la investigación-acción, es fundamental que el educador sea también investigador de sus propias acciones docentes, utilizando para ello distintos instrumentos, como son las grabaciones, los registros de las clases, las fotografías, las entrevistas con los alumnos para conocer sus perspectivas sobre los temas planteados, los diarios, entre otras herramientas. Se trata de un modelo basado en métodos y técnicas cualitativas, y en el cual se practica una evaluación interna, realizada progresivamente, por los sujetos del proceso. El educador, en su función “auxiliar”, y los alumnos, participantes activos, operan sobre el proceso (el camino que se recorre y se va construyendo, a medida que se camina hacia soluciones para el problema elegido) y, por ello, están más centrados en el desarrollo de su trabajo, que en el resultado final.

Cuando el problema planteado inicialmente, en el proyecto educativo, es un problema real, se producen aprendizajes significativos. Estos proyectos implican un vínculo entre el aprendizaje y las necesidades del alumno, se plantean en torno a problemas, y no en base a disciplinas (es decir, los contenidos educativos se encuentran en conexión con un problema y los conocimientos y conceptos obtenidos son aplicados para interpretar y solucionar ese mismo problema), plantean contenidos adecuados al nivel y posibilidades de los estudiantes y del grupo, y proponen problemas con varias soluciones, posibles y factibles. Para la resolución de estos problemas, Novo (2008) propone las siguientes etapas: en primer lugar, identificar el problema con el objetivo de conocer sus causas y efectos. En seguida, identificar y conocer los agentes que intervienen en el problema para, después, identificar los condicionantes. Con estos elementos se puede reconstruir la historia del problema, contextualizarlo en distintas escalas (macro, meso y micro) y relacionarlo con otras cuestiones ambientales. En este momento, el estudiante y el grupo son aptos para buscar alternativas posibles, negociar sobre las acciones a tomar, establecer esas acciones y, por fin, evaluar los resultados y reconstruir el tema (Novo, 2008: 199-200).

Trabajar con problemas complejos y reales, los cuales contienen siempre distintos grados de imprevisibilidad, implica la búsqueda de soluciones, de respuestas nuevas, creativas. La capacidad creativa del hombre desempeña un papel fundamental en la construcción del equilibrio en momentos de desorden. Debido a que la creatividad es una capacidad intrínseca al ser humano, se pueden crear condiciones para el nacimiento de respuestas creativas. Formular cuestiones poco frecuentes que planteen relaciones nuevas entre los distintos elementos del problema, proporcionar respuestas flexibles, encontrar lo positivo en el negativo, plantearse hipótesis viables y provisionales, que pueden ser revisadas y criticadas, todas estas condiciones pueden permitir el afloramiento de respuestas creativas.

Además de la construcción de las preguntas, el educador tiene que tener también presentes algunos principios básicos, para favorecer el pensamiento creativo en los estudiantes: el respeto por las preguntas poco comunes e ideas singulares, que resulten en

algo nuevo y acentúen el pensamiento divergente, las tensiones motivacionales y la utilización de situaciones con final abierto, la existencia de momentos en que los alumnos quedarán solos y tendrán que afrontar lo desconocido, sin la ayuda del profesor, la capacidad de demostrar a los estudiantes el valor de sus ideas, la posibilidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje que no sean para evaluación, la capacidad de relacionar la evaluación con las causas y las consecuencias, la motivación de los alumnos para desarrollar sus propias ideas, las respuestas indeterminadas, espontáneas, y, claro está, la conciencia de que el proceso es tan importante como el producto (Novo, 2008: 202).

En conjunto con la formulación de preguntas que pueden desarrollar o permitir el pensamiento creativo y los principios básicos para favorecer este pensamiento en los estudiantes, el profesor puede crear también condiciones para el desarrollo de estos procesos cuando acepta, utiliza y promueve la apertura al entorno, a la complejidad del propio entorno y a las posibilidades que el entorno ofrece para la verificación de hipótesis y para la acción. Pero el pensamiento creativo, alternativo al del paradigma dominante, es a penas la preparación para la fase esencial de elaboración de alternativas a los problemas. Los estudiantes deben practicar la capacidad de resolver el problema, de plantear y evaluar otras soluciones alternativas, de pensar como hacerlo de otro modo, etc.

Del mismo modo que el proceso de aprendizaje queda incompleto sin la formulación de alternativas a los problemas, se queda también sin la toma de decisiones frente a las soluciones encontradas. El profesor puede ayudar al estudiante a aprender a decidir, sean estas decisiones directas o indirectas, porque “ante los conflictos ambientales, no existe neutralidad posible en la que refugiarse y siempre es necesario adoptar posturas informadas y responsables” (Novo, 2008: 206). Es necesario que el estudiante aprenda a tomar decisiones a la vez informadas, abiertas, personales (motivadas y generadas por los conocimientos individuales y valores éticos), oportunas y orientadas por los principios del equilibrio ecológico y de la equidad, donde se planteen los límites y constreñimientos del sistema, que esas mismas decisiones van a determinar, así como del sistema global, la biosfera.

Aunque a veces los cambios generados por las decisiones tomadas sean lentos, el estudiante debe entender que es mejor un cambio lento, pero sostenido, que un cambio rápido y poco duradero. De la misma manera, es importante saber evaluar las decisiones, no sólo por lo que se puede perder con estas decisiones, sino también por lo que se puede ganar: cambios en el comportamiento individual basados en decisiones informadas y sostenidas permiten el desarrollo y la solidificación del pensamiento global, de la conciencia cooperativa. Para que decisiones de este tipo se concreten, hay aptitudes que el educador puede desarrollar en sus alumnos, como por ejemplo: ayudarles a examinar la realidad con atención y con sus propios ojos; respetar, considerar y evaluar distintas perspectivas u opiniones; matizar las descripciones, ya que muchas veces son basadas en generalizaciones excesivas o en simplificaciones superficiales, las cuales deben ser evitadas; fechar los acontecimientos de un modo que se puedan contextualizar, relacionar e identificar debidamente en el tiempo; sopesar el corto y largo plazo, puesto que problemas diferentes demandan soluciones diferentes.

Hechas estas consideraciones, vamos a aproximarnos a la planificación de la unidad didáctica, en la cuál el ejercicio de la autobiografía ambiental se integra. En seguida y tras la recopilación de las autobiografías ambientales, procederemos a la descripción, análisis y discusión de las informaciones obtenidas (IV. Descripción, análisis y discusión de las autobiografías ambientales), con base en una metodología que permite el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de estos documentos de la vida, los cuales, según López-Barajas Zayas (1998), “describen momentos puntuales de la existencia, y (...) aportan, además de una serie de hechos, una gran riqueza de significación e intencionalidad de los mismos.” (López-Barajas Zayas, 1998: 12).

Nos proponemos explorar determinadas cuestiones, que serán el eje del presente estudio: ¿Los alumnos van a localizarse en un entorno predominantemente rural o urbano? Si eligen un entorno urbano, ¿cómo entienden la naturaleza? ¿Qué espacios o elementos del mundo natural refieren? ¿El contacto con la naturaleza ha sido frecuente? ¿Las interacciones han sido mediadas por adultos? ¿Se observan comparaciones entre los espacios pasados y los espacios presentes? ¿Qué emociones y sentimientos se observan, y conectados con que espacios, experiencias, cambios?

Nos proponemos igualmente reflexionar sobre aspectos relativos a modos significativos de amor, cuidado y protección del mundo natural: el amor y el cuidado por la tierra, el reproche de prácticas destructivas del medio ambiente, el placer de estar en el exterior, en medio de la naturaleza, y la fascinación por los elementos del mundo natural (Chawla, 2007).

Más que buscar razones o hacer generalizaciones, el objetivo principal del presente trabajo es describir las experiencias de los alumnos en la naturaleza y entender el modo en como la autobiografía ambiental puede constituir una herramienta eficaz en la (re)conexión del individuo con el medio, y en la creación y promoción de un pensamiento sistémico.

II. La importancia de la planificación y las fases de todo plan de acción

Planificar es un proceso que sirve para determinar a dónde se va o a dónde se quiere ir, y lo que es necesario para conseguir esa meta, de la forma más eficaz y eficiente posible. Por tanto, el acto de planificar precede al de hacer, es una proyección de lo que se debe realizar para lograr unos objetivos válidos y valorados. El acto de planificar incluye diversos elementos, como son: la identificación y documentación de necesidades; la selección de las necesidades que demandan acción prioritaria; la especificación detallada de resultados que se han de lograr para satisfacer cada necesidad; la identificación de los requisitos que han de satisfacer cada necesidad y especificaciones para eliminar la necesidad, a través de la resolución de los problemas; la identificación de estrategias alternativas posibles para satisfacer la necesidad, incluyendo una lista de las ventajas y desventajas de cada conjunto de estrategias o métodos (Kaufman, 1972).

En el ámbito de la educación, es absolutamente necesario planificar, porque el acto educativo es un proceso que demanda una gestión adecuada y una coherencia entre las distintas etapas que lo componen. De este modo, se puede garantizar el logro del objetivo educativo y la calidad de la formación. En el momento de la planificación, se especifica el plan de acción, es decir, un plan creado de acuerdo con el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, y los intervinientes en este proceso, con el objetivo de lograr los fines establecidos, y en el cual se encuentran, en secuencia y de modo racionalmente ordenado, los mecanismos de formación necesarios para su logro (García Aretio et al., 2007). La construcción de este plan es un proceso que requiere la colecta de informaciones profundas, el análisis y el diagnóstico de contextos internos y externos, con la finalidad de definir los objetivos, las metas y las líneas de actuación de una institución (Haché, 1998).

La planificación de la presente formación se ha diseñado de acuerdo a las cuatro fases que debe atender todo diseño formativo: el diagnóstico, el diseño, el desarrollo y la evaluación (García Aretio et al., 2007).

En la fase de diagnóstico, se identifica la población a quien se dirige la formación, se delimita el contexto (socio-institucional y grupal) de los destinatarios y se determinan las necesidades de formación de los destinatarios. En seguida, se formula el/los problema/s a resolver. Este paso es fundamental, puesto que si uno intenta solucionar problemas mal

definidos, se encuentra un número infinito de soluciones posibles y tratará a penas los síntomas y no solucionará verdaderamente los problemas (Kaufman, 1972). Según el análisis del entorno y el contexto, se proponen soluciones.

En la fase del diseño, se detectan las experiencias e instrucción de los destinatarios, se definen los núcleos problemáticos y se establecen las prioridades, objetivos y contenidos. A continuación, se delimita el tiempo necesario para la asimilación de los contenidos, la realización de los trabajos teórico-prácticos y la evaluación. Se contemplan también en esta fase los incentivos motivacionales, los materiales didácticos, los métodos, las actividades y la evaluación de los aprendizajes (García Aretio et al., 2007).

En la fase de desarrollo, y de acuerdo con las informaciones y objetivos establecidos en las fases anteriores, se producen los recursos y materiales. Integrados dentro de estos materiales, han de diseñarse y producirse los instrumentos de evaluación, de los distintos componentes de la planificación, y desarrollo de la formación (García Aretio et al., 2007).

El proceso de planificación termina con la fase de evaluación. En esta etapa se evalúan todos los elementos y fases que han intervenido en el proceso. A través de esta etapa, se comprueba si los objetivos planteados se han cumplido, cómo se han cumplido y se determina si la prestación realizada por los distintos intervinientes se corresponde con los logros alcanzados (Bardisa, 2008). La evaluación es uno de los pilares de la formación, puesto que comprueba la eficacia de la formación, y puesto que la evaluación cuenta con la información que permite mejorar la calidad de la formación.

III. La autobiografía ambiental y la planificación en la cual se integra

Hoy en día, nos encontramos en un mundo globalizado que debido a modelos de pensamiento y gestión inadecuados, se enfrenta a una incuestionable crisis ambiental, económica y social (Gore, 2006; Sen, 1983; Novo, 2007). Esta crisis de las relaciones humanidad-naturaleza, referente al modo en como actuamos socialmente, para obtener y distribuir los bienes del planeta, se ha intensificado y se ha acelerado en las últimas décadas. Ejemplifican esta problemática, el aumento creciente de la población, la rápida extinción de especies, el cambio climático, las desigualdades entre países ricos y pobres, y entre ricos y pobres dentro del mismo país, las dificultades en el acceso a la educación y a servicios médicos, entre tantos otros problemas.

El paradigma tradicional, aún dominante, resulta inadecuado en la resolución efectiva de los problemas ambientales y de todos cuantos con él se relacionan. Este paradigma no sólo es ineficaz, sino que también ha contribuido y sigue contribuyendo en la creación y el agravamiento de problemas, que solamente posiciones antropocéntricas pueden justificar. No entender o negarse a entender el fenómeno vida en su complejidad y globalidad, formado por la red de relaciones establecidas entre especies y el ambiente, es simplemente negar la realidad y rechazar la oportunidad de crear condiciones para mejorar nuestro planeta.

El papel de la educación hacia el cambio de paradigma y la resolución de esta crisis, compleja y dinámica, es fundamental, puesto que a través de la educación, se puede desarrollar en los alumnos la capacidad de un pensamiento múltiple y sistémico, así como promover principios y valores para un mundo más sostenible, como son la igualdad, la equidad y la resiliencia. Se puede igualmente conducir al desarrollo de pautas de comportamiento adecuadas, respecto al entorno natural y social. A través de la educación, se permite fundamentalmente la orientación de las prioridades y la negación de la dualidad heredada de la Modernidad (Novo, 2008).

Hoy en día y cada vez más, los comportamientos y decisiones diarias de las personas hacia el entorno inmediato y cercano, inciden en el desarrollo social, económico y ambiental. Las decisiones sobre la adquisición de bienes, la utilización de los recursos naturales, la ayuda a los que necesitan, muchas veces, no se toman científicamente, sino sobre la base de la experiencia, de hábitos adquiridos, de los modelos sociales o familiares, de las necesidades urgentes, de la presión vendedora, etc. Mejorar los hábitos y los valores personales, supondrá un incremento de la eficiencia y del uso de los recursos, lo que afectará positivamente al ambiente y al desarrollo de la comunidad. Por tanto, existe una necesidad de formación global que facilite las herramientas para el análisis, la toma de decisiones y, por consiguiente, para el cambio de comportamientos y de hábitos.

En este contexto, se establecen unos objetivos generales de la formación, transversales a los objetivos generales de PLE:

- Ofrecer una formación que posibilite a los alumnos adquirir una comprensión del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y papel de la humanidad en él.

- Divulgar y promover los valores y principios encaminados hacia una sociedad global justa, sostenible y pacífica⁷, y alentar a los alumnos en la práctica de estos valores y principios.

Es fundamental posibilitar el conocimiento y la comprensión de los problemas ambientales, sociales y económicos de la actualidad. Solamente a través de la adquisición y profundización de conocimientos sobre estas problemáticas, las soluciones y los valores que promuevan la sostenibilidad, es posible fomentar la mejora de las actitudes y de las prácticas ambientales y sociales. Según Motilal (1997):

“Environmental concern is a state of the mind. It is a mind-set. It is attitudes. It is anchored on values. Values shape our attitudes and this is where the education and awareness-building must begin. Therefore the first step towards protection of environment should be the development of proper attitudes towards one’s environment. It begins small. With our immediate homes and huts, with our immediate neighborhood. The concern for gigantic forests and land and sea resources will come later. This means that there should be appropriate knowledge for everyone, at whatever socioeconomic level, which can promote awareness and protection of the environment. This suggests that there is need for environmental protection for everyone. Ideally, it should start from childhood. It should focus at home, in the school, and outside the school, taking in the whole family and at all levels such as the village, the regional, and then the national level” (Motilal, 1997: 10).

La promoción y el desarrollo de estos valores y principios podrán ser realizados a través de operaciones formales que resulten en una mejora del desempeño académico, como por ejemplo en los ámbitos de la comprensión y expresión oral y escrita, y en una mejora de las conductas individuales hacia el entorno inmediato (escolar y residencial).

Además de la definición y el análisis del perfil y necesidades generales de los alumnos, es importante conocer también otros aspectos, como son sus experiencias previas y su instrucción y actitudes, hacia el estudio y aprendizaje. A continuación, hay que definir los núcleos de las áreas del saber que se corresponden con las necesidades de formación detectadas. En la definición de estos núcleos del saber, se deben atender aspectos como el

⁷ Estos valores y principios son los defendidos en la Carta de la Tierra (Earth Charter Initiative, 2000). Este documento constituye un importante referente ético para el desarrollo sostenible y tiene como objetivo principal “restaurar y proteger la Tierra como un hogar seguro para la humanidad y toda la comunidad viviente” (Novo, 2008: 83). Fundamentalmente, este documento invita a la reflexión sobre el futuro de la humanidad sobre la Tierra, e invita al cambio de mentalidad y a la necesaria inversión de las tendencias actuales, en el uso de los bienes de la naturaleza y de convivencia entre culturas.

contexto social, las metas que (cuando se logran) van a solucionar el problema, la estructura y secuencias lógicas de estos mismos núcleos. Después de determinar estas áreas problemáticas, se debe atribuir un valor a cada una de ellas, en el conjunto de los contenidos.

Seguidamente, cabe establecer los objetivos generales de la formación y, después, los objetivos específicos de cada unidad. El establecimiento de estos objetivos es fundamental, no sólo como punto de referencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como evaluación de todo el proceso formativo. Los objetivos generales, presentados arriba, han sido formulados en función del alumno y de lo que la formación le puede ofrecer. Estos objetivos cumplen varias funciones: clarifican y facilitan la decisión de qué enseñar, ayudando al docente a traducir a la acción formativa, los objetivos y competencias planteadas (García Aretio, 2007). De este modo, se pueden formular los objetivos específicos de cada unidad.

La formación impartida se compone de tres módulos o unidades de estudio, interrelacionadas:

UNIDAD I. Los problemas ambientales, sociales y económicos.

Introducción.

Antecedentes de la crisis.

Los problemas y los retos:

- La polución, los recursos y la biodiversidad.
- Los derechos, la discriminación y la violencia.
- La pobreza, el desempleo y la globalización.

UNIDAD II. La sostenibilidad: los valores y las actitudes.

Los orígenes del desarrollo sostenible.

Las soluciones⁸:

- El respeto y cuidado de la comunidad de vida.
- La integridad ecológica y la justicia social y económica.
- La democracia, la no-violencia y la paz.

UNIDAD III. ¡Acción!

Proyectos: Grupo Aire, Grupo Suelo, Grupo Agua.

La Unidad I tiene como objetivo principal mostrar a los alumnos el fenómeno comprobado de la crisis global actual, con el propósito de formar conceptos y pautas de comportamiento correctas hacia el entorno ambiental y social. Esta unidad se propone fomentar la comprensión de la interrelación entre los sistemas ambiental, económico y social, y a través del conocimiento de los problemas ambientales y de sus causas, los alumnos desarrollan la capacidad de realizar una pesquisa científica, un pensamiento crítico y científico, sus capacidades para innovar y para resolver problemas prácticos (Youyi, 2003).

La Unidad II se propone divulgar el concepto de desarrollo sostenible y presentar los comportamientos, valores y principios de la sostenibilidad como una solución para los problemas presentados en la Unidad I. Algunas posibles propuestas señaladas por Novo (2008) para el educador, con el objetivo de buscar e implementar principios que conduzcan a una actividad correcta hacia el entorno, son las siguientes: el principio de equidad, la solidaridad sincrónica y la solidaridad diacrónica (Novo, 2008: 109-111). Estos dos tipos de solidaridad son complementarios. Por una parte, encontramos el concepto de solidaridad

⁸ Las soluciones presentadas constituyen los principios y los valores promovidos por la Carta de la Tierra (Earth Charter Initiative, 2000).

sincrónica, basado en la adopción simultánea y en un mismo tiempo histórico, el presente, de varias y distintas medidas para resolver los problemas del medio ambiente, atendiendo principalmente a las necesidades conjuntas de la sociedad humana y no a las de a penas algunos grupos sociales. Por otra parte, la solidaridad diacrónica toma en consideración compromisos éticos en el presente, sin olvidar el pasado y pensando en el futuro. Con respecto al principio de la equidad, su importancia se basa en la idea de que la mayor injusticia es tratar como iguales a los desiguales. Las realidades de los individuos son únicas, deben ser entendidas en sus contextos propios y no deben ser generalizadas.

La Unidad III anima los alumnos a solucionar los problemas locales, individuales y diarios, a través de la implementación responsable y a largo-plazo de los valores y principios de la sostenibilidad. Estos principios no producirán cambios efectivos si no son llevados a la práctica. La acción es, en las palabras de Novo (2008), “el mejor recurso para que nuestro pensamiento y el de nuestros alumnos y alumnas no sea jamás un pensamiento estático” (Novo, 2008: 112). Por medio de programas donde pensamiento y acción se realimenten, la educación puede lograr el cambio de conductas y de pensamiento. Como instrumento social, la educación tiene, por tanto, la capacidad de desarrollar un papel importante, en el sentido de crear apertura y orientación hacia un nuevo paradigma, que supere los excesos de la Modernidad y que, a través de la formación del sujeto, pueda articularse con otros sistemas (social, ecológico, humano), estableciendo un equilibrio entre los sistemas persona y Naturaleza.

Entendemos que, conjuntamente, estas tres unidades posibilitan a la educación desempeñar su rol, hacia la resolución de la crisis de la actualidad, a través de la promoción de la capacidad de un pensamiento múltiple, sistémico, del desarrollo de pautas de comportamiento correctas hacia la naturaleza, los seres vivos y la humanidad, de la orientación de las prioridades y la negación de la dualidad heredada de la Modernidad. Cabe destacar que todas estas unidades se proponen promover los pilares básicos de la educación (UNESCO, 1998): aprender a saber, es decir, adquirir conocimientos curriculares o competencias técnicas; aprender a hacer, a través de la adquisición de competencias metodológicas; aprender a ser, lo que significa que se adquieren capacidades y competencias para una formación continua, a lo largo de la vida; aprender a estar, o sea, desarrollar competencias para la convivencia y la participación.

Cada unidad se encuentra compuesta por distintas partes, a las cuales corresponden determinadas acciones y actividades. Vamos ahora a aproximarnos a la autobiografía ambiental, un ejercicio desarrollado al final de la Unidad II.

La autobiografía ambiental cumple con los objetivos generales de la formación y contribuye para la resolución de los problemas planteados, puesto que permite la reflexión sobre el medioambiente en su totalidad, los problemas conexos y la presencia y papel de uno mismo y de la humanidad en él. Este ejercicio permite a los alumnos entender la ligazón entre el ambiente y su identidad, y el modo en como sus identidades han sido formadas e influenciadas por el lugar dónde han vivido. En línea con esto, se han indicado a los alumnos unas líneas de orientación generales, basadas en Holmes (2006) y Marcus (1979). Estas líneas de orientación generales para la redacción de los textos, tienen por objetivo el auxiliar a los alumnos en el entendimiento de lo que se propone, ya que gran parte de ellos desconoce el ejercicio de la autobiografía ambiental. Se indica el periodo de la vida al cual los alumnos se deben de circunscribir, y como se puede describir y reflexionar sobre el entorno y la naturaleza.

El periodo de edad elegido, el cual corresponde por lo general a la etapa de la enseñanza primaria, se debió al hecho de que corresponde al periodo en el que la mayor parte de los alumnos recuerda su experiencia de la niñez, además de ser considerado como el periodo clásico de exploración y manipulación ambiental, cuando la mayor parte de los niños

pasa mucho tiempo afuera, sin estar sometidos a la supervisión constante de los padres, lo que suele ocurrir dentro de la casa (Marcus, 1979).

Por una parte, se sugirió la descripción del ambiente según criterios físicos y psicológicos: dónde estaba el lugar vivido en la niñez, cómo era, quién se encontraba allí, qué sentimientos se experimentaron en ese lugar. Por otra parte, se sugirió al alumno pensar en las razones en las que el ambiente de la niñez fue importante y de que modo le marcaron. Por ejemplo, en como el entorno definió o ayudó a definir sus intereses, gustos, preferencias y relaciones, su personalidad, su modo de actuar, su modo de comprender la naturaleza, las personas, otras culturas, etc.

Hemos explicado a la clase que lo más importante era la comprensión y el respecto por el tema⁹. En esta medida, hemos sugerido redactar, en primer lugar, el texto en coreano y, después, traducirlo al portugués. El pensar y redactar el texto original en coreano, permite al alumno una mayor espontaneidad, libertad y facilidad de expresión, y por consiguiente, podrá conducir a una mayor riqueza del contenido.

Al final de la formación, algunos de los textos fueron leídos no por sus autores, sino por otros alumnos. Compartir sus propias historias y valorar las historias y experiencias de los demás, en el medio ambiente, constituye un método eficaz de desarrollar una comprensión profunda de uno mismo y de las otras personas, conduciendo a una mayor identificación con la naturaleza. De este modo, se desarrolla la sensibilidad ecológica, se sucederán comportamientos y acciones sostenibles, y se logrará la felicidad procedente de la libertad del auto-conocimiento, auto-estima y expresión personal (Phegan, 2002).

En la presente formación, el enfoque de diseño curricular utilizado es el de la instrucción basada en contenido (Grabe y Stoller, 1997; Sticht, 1997). Los contenidos impartidos y las actividades realizadas son transversales al currículo, cumpliendo los objetivos específicos de la asignatura de PLE. El enfoque queda en el estudiante, los materiales utilizados son auténticos y se provee al estudiante oportunidades de utilizar la lengua extranjera de un modo productivo, negociando lenguaje y contenido simultáneamente. A través de este enfoque, se promueven las habilidades propias del pensamiento crítico, en un contexto de enseñanza cooperativa, es decir, los estudiantes interactúan e intercambian ideas y opiniones, con el objetivo de solucionar problemas y negociar significados.

La autobiografía ambiental, así como todas las demás actividades creadas, se basaron en un modelo integrado (Mason, 1998). Con base en este modelo, la formación consiste en actividades colaborativas, recursos de aprendizaje y trabajos conjuntos. Los contenidos son fluidos y dinámicos, determinados por las actividades individuales y de grupo. Según Mason (1998), el modelo integrado borra la distinción entre contenidos y apoyo, y es dependiente de la creación de una comunidad de aprendizaje. Los temas de la formación son ofrecidos al inicio, así como los recursos. Sin embargo, los contenidos son creados y decididos por los alumnos, a medida que se desarrolla el trabajo colaborativo y se construyen los distintos saberes.

Una educación para la resolución de la crisis y para los valores y principios de la sostenibilidad, debe desarrollarse a través de un método coherente con las bases éticas y conceptuales de la sostenibilidad. La elección del método debe ser adecuada al contexto educativo y considerando siempre la complejidad del estudiante. Es fundamental que sea una

⁹ Estamos de acuerdo con Marcus (1979) en el que las autobiografías ambientales no pueden ser clasificadas como exámenes, sino que se puede evaluar el enfoque elegido por el alumno para realizar la tarea y el modo en como van a realizar la tarea. Estamos igualmente de acuerdo con Marcus (1979) en el que en la condición de lector de esos textos, el profesor está también afectado por la lectura y conocimiento de las experiencias de sus alumnos: "Once you ask people to open their hearts, yours will open too." (Marcus, 1979: 11).

decisión cuidada porque, en gran parte, la metodología constituye el medio principal para que el educador logre los objetivos que se propone y que propone al estudiante.

Como hemos dicho anteriormente, es fundamental estudiar la comunidad estudiantil, los destinatarios de la formación. Averiguar lo que el estudiante ya sabe sobre el tema es asumir el enfoque constructivista, es concebir la comprensión, el aprendizaje como construcción del conocimiento. Trabajar a partir del conocimiento y de las experiencias previas del estudiante, permite el establecimiento de relaciones con saberes relevantes, anteriormente adquiridos, y, al mismo tiempo, facilita la integración de los nuevos saberes en el sistema cognitivo del estudiante, cambiando las propiedades del sistema, el cual en su proceso de reordenación cambia, a la vez, la red de conocimientos. Las condiciones para esta integración son de tipo estructural y dinámico: por una parte, hay que relacionar la información presentada con la estructura cognitiva del sujeto, por otra, tiene que existir una fuerza o “energía” adecuada para que la reacción se realice (Novo, 2008: 175). A través de la transacción educativa entre el estudiante y el medio, en la cual se produce la integración de los conocimientos, se dan lo que se llaman aprendizajes significativos, o sea, el aprendizaje que resulta de la relación establecida entre nuevos saberes y saberes ya existentes.

Cuando hablamos de aprendizaje, nos referimos a un proceso con valor intrínseco, en el cual el acto de aprender y el modo como este acto se desarrolla, valen por sí mismos, independientemente de los fines propuestos por la acción educativa. Este proceso ocurre en el presente, el tiempo en el cual se debe centrar el acto educativo, ya que educar en y para el presente, permitiendo y ayudando al entendimiento del pasado, es preparar para el futuro. Resulta fundamental para el estudiante interpretar y comprender los sistemas (ambientales, sociales y otros) a lo largo del tiempo, las relaciones establecidas entre sus elementos, su modo de organización, dinámica de funcionamiento e infinitud. Todo este saber adquirido en el momento presente, pero en relación con el pasado, supone su integración en el sistema cognitivo del alumno, a través de conexiones que el estudiante va formulando con las ya existentes, originando nuevas ideas y aclarando valores y sentimientos interrelacionados y relacionados con esas ideas.

Pues bien, hechas las anteriores consideraciones, en la presente formación, entendemos que se legitima la adopción de modelos de aprendizaje cognitivo y constructivo¹⁰. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser holístico, integrado, auténtico y realista. Con base en el conocimiento y las experiencias pasadas, el estudiante construye el aprendizaje, de modo activo, seleccionando y transformando la información, diseñando hipótesis y tomando decisiones (Bruner, 1966). Los métodos utilizados han de ser activos, participativos, personalizados e interdisciplinarios, y han de seguir una metodología ecléctica, centrada en el alumno, basada en el desarrollo del trabajo autónomo y en el aprendizaje colaborativo.

De este modo, el enfoque no debe quedar en el desarrollo de competencias aisladas y el aprendizaje debe ser desarrollado por medio de actividades auténticas, significativas para el estudiante. Se deben brindar al alumno oportunidades para ayudarlo a construir y expandir sus conocimientos y experiencias. El contexto cultural e histórico del alumno tiene un papel decisivo en el modo en como el alumno piensa, comunica y soluciona problemas. El desarrollo cognitivo se encuentra asociado al *input* de aquellas personas situadas en el entorno del alumno, y el aprendizaje se desarrolla cuando éste trabaja en su zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vygotsky, 1986). Las actividades dentro de esta ZDP, son aquellas tareas que el alumno no logra realizar solo, pero que logra realizar con la ayuda de personas con competencias en el área de esas tareas.

¹⁰ Se pueden encontrar unas buenas síntesis de los modelos de aprendizaje cognitivo y constructivo en Ertmer (1993) y Mergel (1998).

Según Wilson (1996b), la educación ambiental para los niños debe enfocarse en la exploración del mundo natural y en disfrutar del medio ambiente, bajo la orientación y el acompañamiento de adultos, que aprecien la naturaleza y se preocupen con el ambiente. En el contexto actual¹¹, nos explica la misma autora, que es fundamental el papel de los educadores y otros adultos, debido al largo tiempo que se suele estar dentro de la casa¹², y a la consecuente falta de interacción con la naturaleza. La exploración del mundo natural y el disfrutar del medio ambiente junto a los adultos, son hechos que no deben ser dirigidos solamente a los niños que se encuentren en áreas urbanas¹³ (Wilson, 1996b):

“Because young children learn about the environment by interacting with it, educators and other adults must attend to the frequency, nature, and quality of child-environment interactions during the early years. Many young children have limited opportunities for such experiences. Studies indicate that the average American spends more than 95% of his or her time indoors (Cohen, 1984), and that by the year 2000, more than 90% of all Americans will live in urban areas (Schicker, 1988). Studies also indicate that children growing up in urban areas tend to develop unfounded fears and feelings of disgust in relation to natural objects (Bixler, Carlisle, Hammitt, & Floyd, 1994).

Yet, it's not just children living in urban areas who should be targeted for environmental education during their preschool years. Many young children, regardless of where they live, spend most of their time in settings and activities that keep them essentially isolated from direct contact with the natural world. Recreation tends to be indoors (e.g., watching TV); transportation tends to be by car or other motor vehicle versus walking; and daycare programs--where many children spend most of their waking hours--tend to be much more oriented toward the classroom than outdoors. The result is that

¹¹ White y Stoecklin (1998) describen el pasado como un tiempo de libertad, en el que los niños tenían la oportunidad de jugar libremente afuera, por oposición al presente, un momento en el que la vida de los niños es mucho más estructurada y supervisada, es decir, presenta menos oportunidades para jugar libremente:

“The world once offered thousands of delights of free play to children. Children used to have access to the world at large, whether it was the sidewalks, streets, alleys, vacant lots and parks of the inner city or the fields, forests, streams and yards of suburbia and the rural countryside. Children could play, explore and interact with the natural world with little or no restriction or supervision.

The lives of children today are much more structured and supervised, with few opportunities for free play. Their physical boundaries have shrunk. A number of factors have led to this. Parents are afraid for their children's safety when they leave the house alone; many children are no longer free to roam their neighborhoods or even their own yards unless accompanied by adults. Some working families can't supervise their children after school, giving rise to latchkey children who stay indoors or attend supervised after-school activities. Furthermore, children's lives have become structured and scheduled by adults, who hold the mistaken belief that this sport or that lesson will make their children more successful as adults. (White y Stoecklin, 1998)”

¹² Sobre las distintas interpretaciones, ideales y definiciones del espacio “casa”, véase Chawla, 1994b.

¹³ Chawla (2007) rechaza la dicotomía entre naturaleza y ciudad, debido a que históricamente las ciudades contenían innumerables áreas naturales. Además, como nos explica Chawla (1994a), esta dicotomía no es favorable al futuro de los niños:

“It appears that what children want is neither nature versus the city, nor the city versus nature, but a union of the two.

We can admit children into the city without doing away with the association of children with nature, because it appears that children have never accepted the dichotomy between city and nature that adults have attempted to enforce. Nor is this dichotomy an accurate reflection of prewar life in many old city quarters and rural towns.

Nor is this dichotomy in the best interests of children's future. If planners, designers, and politicians are going to commit themselves to the creation of sustainable cities, for the sake of their children and their children's children, then nature as well as children must be admitted into the city. The riverbanks need to be reopened, the commons restored, trees replanted, rich and poor of all races integrated, and the compact pedestrian scale of old communities like Portland made attractive once again. On this point, visions of the past and visions of the future coincide. (Chawla, 1994a: 17-8)”

many young children are at risk of never developing positive attitudes and feelings toward the natural environment or achieving a healthy degree of competency on the environmental literacy continuum (as outlined by Disinger & Roth, 1992). Attention to environmental education at the early childhood level is proposed as a partial antidote to this concern” (Wilson, 1996b).

La oportunidad de conocer y valorar el entorno natural es fundamental, puesto que las imágenes que se ven en la televisión o en el ordenador, las ilustraciones en un libro, por muy realistas que sean, nunca nos alimentarán o nos darán aire para respirar o agua para beber. Tampoco lo harán las calles de la ciudad, no importa cuanta cantidad de vida contengan o cuanto formativas puedan ser debido a razones sociales. Solamente los paisajes vivos lo pueden hacer (Chawla, 2007).

En el conocimiento, exploración y disfrute del medio ambiente, y según el enfoque constructivista, la mediación entre adulto y niño es fundamental, en la construcción y en la comprensión de significados, especialmente por este último (el niño), puesto que todavía no han tenido tantas experiencias como el adulto. La importancia de esta mediación se puede también extender al ámbito de la educación, a la relación entre profesor y alumno, puesto que la educación se encuentra basada en un proceso de comunicación, en la construcción de experiencias y en la reflexión sobre esas mismas experiencias. De este modo, se construye la comprensión del mundo donde vivimos, una comprensión basada en las reglas o modelos mentales que cada uno utiliza para interpretar sus propias experiencias.

IV. Descripción, análisis y discusión de las autobiografías ambientales

En el apartado anterior, hemos descrito el marco en el que se sitúa el ejercicio de la autobiografía ambiental. La planificación a medio plazo contempla temáticas ambientales, sociales y económicas, que posibilita que los estudiantes comprendan la crisis global actual, así como estrategias para solucionarla. Por consiguiente, los conocimientos adquiridos contribuyeron, por una parte, a desarrollar el pensamiento sistémico, crítico y reflexivo sobre las temáticas referidas, y por otra, a través de la autobiografía ambiental, a recordar memorias de la niñez y reforzar los lazos afectivos que unen el ser humano con el medio ambiente, entre otros objetivos que se pueden lograr con este ejercicio, a los cuales nos hemos referido en el apartado inicial del presente texto (I. Introducción).

Según las líneas de orientación establecidas, se realizó el ejercicio de escritura, la autobiografía ambiental. Se obtuvieron veintidós textos (Tabla 1: Lista por orden alfabético, de los alumnos que redactaron la autobiografía ambiental: nombre portugués, sexo, fecha de nacimiento, localidad donde vivió durante la niñez y tipología de la localidad (aldea/pueblo o ciudad).), veinte de ellos redactados por alumnos coreanos y uno de ellos por una alumna china, la única alumna que incluyó imágenes en su texto. Los textos se recibieron vía email, entre los días 16 de mayo y 10 de junio de 2009. La lectura por los alumnos de las autobiografías ambientales, se realizó al aire libre, en el Parque del Cielo, en la UEEP, en los días 10 y 11 de junio de 2009.

De las veintiuna autobiografías ambientales, tres de ellas no presentan título (Gabi, Joana y Sofia). Los demás alumnos eligieron los siguientes títulos para sus textos: “A cor de cinza. Uma lembrança do ilusão” (Aginaldo), “A minha infância” (André), “Andar em Xangai – (a memory of) minha infância” (Berenice), “Parte de minha vida” (Camilo), “A minha vila era pequena mas bonita” (César), “Eu e Hae un dae” (Clarissa), “A vida calmo” (Duda), “Eu vivia numa província típica” (Francisco), “A natureza é uma parte da minha vida” (João), “Heunde” (Lisa), “A minha conversa do campo” (Lúcia Maria), “A minha cidade era confortava” (Lúcia), “Uma Iilha Bela” (Marisa), “Eu recordo vida bonita de nove anos”

(Miguel), “Seul, Que lindo mas...” (Pedro), “Eu quero voltar ao tempo de infancia!!!!!!!!!!!!!!” (Sara), “Vida escola” (Sónia), “A vida feliz” (Tânia).

Nombre portugués	Sexo (M/F)	Fecha de nacimiento	Localidad de residencia durante la niñez	Tipología de la Localidad
Agnaldo	M	1982	Jeon-Ju, Corea del Sur	Ciudad
André	M	1980	Busan, Corea del Sur	Ciudad
Berenice	F	1986	Shangai, China	Ciudad
Camilo	M	1980	Jin-Dong, Corea del Sur	Aldea/pueblo
César	M	1985	Bong-dong, Corea del Sur	Aldea/pueblo
Clarissa	F	1986	Busan (Chung Ju y Haeundae), Corea del Sur	Ciudad
Duda	F	1988	Teabeak, Corea del Sur	Aldea/pueblo
Francisco	M	1986	Kimhae , Kyung-Nam, Corea del Sur	Aldea/pueblo
Gabi	F	1988	Busan, Corea del Sur	Ciudad
Joana	F	1988	Busan (Haeundae), Corea del Sur	Ciudad
João	M	1985	Milang, Corea del Sur	Ciudad
Lisa	F	1986	Busan, Corea del Sur	Ciudad
Lúcia	F	1987	Seúl, Corea del Sur	Ciudad
Lúcia Maria	F	1988	Busan, Corea del Sur	Aldea/pueblo
Marisa	F	1985	Busan, Corea del Sur	Aldea/pueblo
Miguel	M	1986	Busan (Haeundae y Kimhae), Corea del Sur	Ciudad y Pueblo
Pedro	M	1981	Seul, Corea del Sur	Ciudad
Sara	F	1987	Seul (Sam Sung Dong), Corea del Sur, y Deodapolis, Doura Sul, Brasil	Ciudad y Pueblo
Sofía	F	1989	Busan (Yang-Jeong Dong), Corea del Sur	Ciudad
Sónia	F	1988	Busan, Corea del Sur	Ciudad
Tânia	F	1988	Busan, Corea del Sur	Ciudad

Tabla 1: Lista, por orden alfabético, de los alumnos que redactaron la autobiografía ambiental: nombre portugués, sexo, fecha de nacimiento, localidad de residencia durante la niñez y tipología de la localidad (aldea/pueblo o ciudad).

Los autores de los textos tienen edades comprendidas entre los veinte y veintinueve años, y son mayoritariamente mujeres (ocho alumnos y trece alumnas). De los veintiún alumnos, seis crecieron en aldeas/pueblos, dos de ellos en ciudades y pueblos, y catorce en ciudades. La alumna china nació en Shangai, una de las mayores ciudades de China, y todos los otros alumnos nacieron y crecieron en Corea del Sur, a excepción de Sara, hija de misioneros cristianos coreanos. Sara nació en Busan, Corea del Sur, pero cuando a penas tenía un mes, su familia se trasladó a Seúl, donde vivió unos cuatro años. Después, se fue a Deodapolis, Doura Sul, Brasil, donde vivió con su familia, parte de su infancia.

Una gran parte de los alumnos coreanos crecieron en Busan, ciudad donde se encuentra ubicada la universidad donde estudian, la UEEP, y donde todos ellos viven actualmente. Busan es la segunda mayor ciudad de Corea del Sur, después de la capital, Seúl. Está situada en el sudeste de la península coreana y tiene el mayor puerto del país.

Hechas estas breves consideraciones, vamos ahora a aproximarnos a las distintas autobiografías ambientales, intentando describir las experiencias de los alumnos en la naturaleza y entender el modo en como la autobiografía ambiental puede constituir una herramienta eficaz en la creación y promoción de un pensamiento sistémico, y en la (re)conexión del individuo con el medio, es decir, en la promoción de la capacidad del individuo para identificarse como un elemento inherente al medio, en él integrado. También exploraremos cuestiones relativas a formas significativas de cuidar el mundo natural, así como las cuestiones descritas al final del punto I. Introducción.

La lectura y el análisis de las autobiografías ambientales redactadas por los alumnos, nos permite hacer una observación global inmediata, y es, que hay un predominio de los entornos urbanos. El contacto con espacios naturales se observa en las rutas por la montaña cercana, el contacto con el mar, o se observa en los paseos por los parques y jardines dentro de la ciudad. Por ejemplo, la alumna Lúcia se refiere al jardín del barrio de su ciudad, y a las actividades que se desarrollaban en este espacio: “A minha terra natal é cercada por morros pequenos e fica um jardim bonita por 20 minutos de pé. / Nest jardim, as pessoas faziam frequentemente os espetáculos e os atléticos.”

Miguel recuerda sus paseos por el parque, con la familia, en Seúl: “Pai era parque e lugar de recreio em cada fim de semana com família.” Gabi recuerda el parque, en Busan, donde jugaba con los amigos: “Aprecie o jogo jogado no parque perto da casa com meus amigos.” La alumna china, Berenice, nos habla del parque, cerca de su casa, en la ciudad de Shanghai, China: “[H]avia um parque grande perto da minha casa, chamava-se Fu Xing Parque. Alí, o meio-ambiente era boa como se vivissem numa aldeia, era um lago pequeno, uma cascata artificial, uns caminhos dos bosques.” Se observa que la experiencia de la alumna en espacios naturales, ocurre en la ciudad, es decir, no se presenta el contacto con entornos rurales. La naturaleza retratada en el texto, corresponde a espacios creados por la acción humana, como por ejemplo, la imitación de un accidente geográfico, la cascada.

Por oposición a este contacto, el cual se encuentra limitado a unos espacios naturales recreados, algunos de los alumnos coreanos, que viven en la ciudad, recuerdan nadar en una de las playas de Pusan (Lisa), o los paseos por el campo, sobre todo en la montaña, con su familia, como son João, Sónia y Joana. João no solo menciona el parque en la ciudad, sino también los paseos por la montaña con la familia: “No fim de semana, fui o parque e a montanha com a minha família.” La alumna Sónia hace referencia a uno de esos paseos, en tono positivo: “Eu gostava de subir a montanha com meu pai. O ambiente da montanha era calma e tranquila. A montanha tinham arvores flores insetos animais.....etc.....”. Joana también recuerda los paseos por la montaña, con su familia: “No fim des semanas toda a família iam montanha ‘Jang montanha’. ‘Jang montanha’ é o maior montanha em Busan, foi bem limpada a direção, houve bonitas flores na Primavera e O cenário foi muito bom. Minha avó foi criado flor de anel e flor de colar.”

De entre los alumnos que vivieron su niñez en entornos urbanos, las referencias a elementos de la naturaleza son escasas, como sucede en los textos de Pedro y Sofia. Sin embargo, los alumnos logran recordar elementos del medio ambiente, así, Pedro recuerda la belleza de las noches en Seúl, en invierno: “Eu esta lembro que Seul no inverno é muito frio e noite é.... Que lindo!”. Sofia hace referencia al placer que siente, ya en edad adulta, al calentarse con el sol, sentada delante de la biblioteca de la UEEP: “Estou livre, eu sento-me à bancada da frente biblioteca. Porque, em lá, posso ver muita pessoa, aquecer-me ao sol quente. (...) Por isso, eu gostou de em lá.”

A pesar de las referencias a elementos de la naturaleza, presentes en el entorno urbano de su niñez, la alumna Lúcia pone el enfoque en las ventajas de la ciudad: los espacios de diversión, el comercio y los transportes. Esta alumna describe su “ciudad comfortable” del siguiente modo: “Ao lado da minha casa, fica as estações transmissora, duas grandes superfícies comerciais, uma cinema, uma grande pista de gelo, piscina, uma biblioteca, um grande igreja e igreja evangélico, as instituições educacionais e as escolas. Ao lado de grandes superfícies comerciais tem uma estação de metro e há muitos pessoas.”

La misma alumna, siguiendo con la descripción de su “ciudad comfortable”, nos explica que su entorno urbano no se encuentra afectado por problemas sociales: “A minha bairro não tem um lugar escuro como pub rua ou o bordel e ficava muitas as instituições

educacionais e muitas escolas. por isso, está a viver muitas famílias com crianças e estava a viver muitos estudantes. Também está a viver muitas artistas e as aActores.”

Por el contrario, el texto del alumno Agnaldo, se centra en las experiencias negativas de su niñez, en una ciudad pobre, Jeon-Ju. El contacto limitado con la naturaleza y los problemas sociales, económicos y ambientales caracterizan esta autobiografía:

“A minha família era muito pobre. Os pais trabalharam todos os dias. por isso, o meu irmão e eu deveramos morar na casa da minha avó. Esta casa. não quero mais voltar e lembrar praquese lugar. Era muito velha e pequena de mais. **O bairro** da Seo No Song Dong, para explicar mais facilmente, pode ser uma favela brasil. localizada na Zona Norte de Jeon Ju. antigamente este lugar tinha um prisão. assim que pessoas se chamavam Ex-prisão. ficava no morro, os edifícios eram velhas e há uma Putaria perto do bairro. totalmente, o cherio dele era trevas, mas meu irmão e eu passavamos nenhuma confusão.

Não era bastante até para dormir com juntos na casa porque casa da minha avó era muito pequena. em frente da casa teve penhasco que altura era quase 3M e no bairro viveram muitas cachorros. hmm, até hoje, é um mistério porque naquele tempo viveram muitos cachorros?

Quase todas as gentes viveram com glacial e fome. Porém penso em hoje, os vizinhos eram maneirosos todos e não tinham coração asqueroso. dividiram a comida. quando fizeram o Kim-chi, todas as gentes trabalharam junto. alguém do bairro, fez casamento ou uma festa, estiveram para poder dar atenção a todos.

Há uma igreja mais em cima do bairro, lá tinha uma mata de pinheiro. Para nos, era um pátio de recreio mais conformação e quando acabou o dia de aula, agente brincou de guerra neste lugar.

Ah! No centro do bairro tinha um poço antigo. naquele momento passava uma história de fantasmas que uma mulher se matou este poço por causa de traição do namorado dela. agora, não é nada para sentir mas, naquela hora era um lugar pior do mundo para a mim.

Essa que é uma memória da criança, por isso, não é evidência mesma. eu não pude ver as montanhas ou o rio. Jeon-ju era uma cidade mas nem parece. O cor dela era cinza.”

Al final del texto, el alumno explica que no tuvo la oportunidad de “ver as montanhas ou o rio”. En el texto, la única referencia a un espacio natural es el pinar (“mata de pinheiro”), donde jugaba con sus compañeros, después de las clases. Sin embargo, aún en medio de la naturaleza, los problemas sociales se hacen notar: el alumno explica que jugaba “de guerra” (“agente brincou de guerra neste lugar.”), es decir, acentúa las memorias negativas de su niñez, transcurridas en un espacio urbano, caracterizado por distintos problemas económicos y sociales (la prisión, la prostitución, el hambre, la pobreza, la guerra).

Los problemas ambientales son descritos por una gran parte de los alumnos que nacieron y crecieron en la ciudad, estos son la polución sonora o la contaminación del aire: “Por isso, a vida na cidade foi conveniente mas não teve a ar fresco.” (Berenice), “Muito desenvolver educação, tráfico e cultura etc.. Portanto conveniente de cidade em Busan. Mas, Busan é não limpo ar e calma como campo.” (Tânia), “mas família estava mal a saúde por ruído e contraminação.” (Miguel).

Otro de los problemas encontrado en los textos, es el del tráfico de automóviles. La alumna Gabi describe su tiempo de niñez, como el momento en el que su abuelo todavía la podía llevar en su bicicleta a la escuela (“O carro não ir muito por isso o meu avô era um passeio de bicicleta para jardim de infância.”), al contrario de lo que sucedió más tarde: “Apartamentos construído como os amigos mudam de apartamento e grande loja, departamento foram construídos. Está localizado perto de todas as amenidades e também tem convenientes transporte mas porque os carros eram muito, era perigoso andar de bicicleta de avô”.

También otros alumnos hacen referencia a la práctica de andar en bicicleta, como por ejemplo, Joana: “O meu avô sempre antes de ir para o trabalho carregava o bicicleta perto de

praia para mim.” En la época de niñez de los alumnos, esta práctica era todavía posible, debido a que el tráfico era más reducido y la población joven era más numerosa¹⁴.

En las autobiografías ambientales estudiadas, la práctica de jugar al aire libre es mencionada por algunos alumnos. El alumno Agnaldo jugaba en el pinar. Gabi, en el parque, cerca de su casa, y en el patio: “Aprecie o jogo jogado no parque perto da casa com meus amigos. / Jogando no pátio de recreio, andar a bicicleta e foi muito divertido.”. Sofia, en el patio de su casa: “Nós brincavam de dona de casa no pátio da minha casa. Quando a infância, eu gostava de brincar de dona de casa. O pátio da minha casa é não largo, mas o pátio da minha casa é local de diversão ajuste.”. Las alumnas Lúcia Maria y Duda, en la calle, afuera, en el campo, donde vivieron la niñez: “No campo , eu brincava na rua com os irmãos e ocasionalmente tomei Libélula” (Lúcia Maria), “No Verão, o dia longo, até a tarde estive no exterior.” (Duda).

De todos los textos estudiados, a penas en uno de ellos, una alumna (Tânia) se refiere a las visitas a la tierra de origen de sus padres, en el campo, durante las vacaciones o días de fiesta. Estos viajes son descritos en tono de satisfacción, suerte o alivio, un tono transmitido por el adverbio “felizmente”: “Felizmente, No festa íamos em Nam-hea, meu pais de cidade natal. Meu irmão e eu escolhemos fruto e culirinaria na montanha Ou apanhamos ostra e caranguejo na mar.”. La ausencia de referencia a las visitas o vacaciones pasadas en el campo, por los demás alumnos, se puede deber a que toda la familia directa resida en la ciudad. Por ejemplo, la alumna Joana nos explica que sus abuelos vivían en la ciudad y que no tenía la costumbre de ir al campo, ni siquiera por las vacaciones: “O meu avô e minha avó vivia na cidade porisso no Costume ,mesmo nas ferias Nunca foi para o campo.”

Sin embargo, esta misma alumna recuerda sus experiencias durante la niñez, en tres espacios más rurales, menos transformados por la acción humana. El primero es el lugar donde estaba el cementerio de su abuelo: “O cemitério de meu avô materno ficava no campo as vezs tinha que ir para o campo. No caminho ir a cemitério eu vi estrada de terra ,arrozal , cultiva o solo e gados. Eu queria muito viver naquele lugar e agora é o mesmo.”. El segundo, la casa de su tía, en la isla de Jeju: “Tia da casa foi Jejudo desde que eu era uma criança muitas vezes fui ao Jeju. Ainda Jejudo estou uma atmosfera rural , quando eu era um garoto a atmosfera é diferente mas parecia o campo. Praia ao lado de pequenas casas, pedra vedação, estrada de terra todas coisa parecia o tranquila aldeia.”. El tercero, el templo donde su madre iba a rezar: “A minha mãe desde antigamente ia a um templo para adorer e templo era pequena e ficava no tranquila montanha. Durante a mãe reverência eu colhia comer os frutos com meu irmão e estávamos brincadeira no água e vi peixes nadando na apagar água. Eu gostava de seguir a o templo porque templo me sinto o campo.”

En esta autobiografía ambiental, la comparación entre la ciudad de Busan en el pasado y en el presente, no está hecha por la alumna Joana, sino por su madre:

“Agora , na Haeundae vivem muitas pessoas , muitas apartamentos , muitas lojas ...etc mas a mãe diz que quando eu era um garoto não ficava tão grandes edificios, mas As estradas não pequena e ficava estação . Quando a minha mãe era uma criança vivia em Haeundae um edificio muito menos do que quando eu era pequena e não tinha grande rua e presente ruas e estradas são antigamente estavam no mar. A mãe diz que Naqueles dias não existiva edificio e era todo mar e montanha e arrozal.”

En los textos, se encuentran otras comparaciones entre el tiempo pasado y el tiempo presente. Por ejemplo, la alumna Lúcia Maria compara su niñez en el campo, con el presente

¹⁴ Sobre las tendencias poblacionales en Corea del Sur, y el decrecimiento en la población de los 0-14 años de 1980-2007, veanse las informaciones disponibles en el informe Population Dynamics, HNPStats, Banco Mundial.

en la ciudad, y explica que era más feliz en el campo: “Eu era muito o mais feliz e gosto de o campo.” El alumno Miguel también compara, en su texto, los diversos entornos donde vivió durante la niñez. El último espacio al cual se refiere, es la ciudad de Seúl, donde vivía cuando tenía ocho años: “Quando eu tinha 8 anos , trasladava-se para Seul que capital de Coreia do sul e cidade grande. Seul estava muito pessoas, edificios de multi-andares e tinha instalações vários. Porque transporte estava meio bastante, podia chegar fácil ao destino.”

Antes de irse a vivir a la capital coreana, Miguel residió en Busan y en Kim hae. El alumno explica como era la zona de Busan, donde vivía cuando era niño, Haeundae: “Eu nasci 22 de Junho de 1986 morava Haeundae, Busan. Naquele tempo Haeundae não estava edificio alto.” Se observa la toma de consciencia del cambio a través del tiempo, en el espacio de la niñez. A continuación, Miguel recuerda su experiencia en Kim hae, a los seis años de edad: “Kim hae era campo silencioso que pessoas de campo ocupava-se na agricultura. As arredores de casa, ar estava muito bom e corria beira do rio em frente de casa. Eu tinha recordação que tomava peixes e subia montanha com amigos. A minha mãe fazia comida saborosa por legume fresco e fruta.” De los tres entornos descritos, solamente en la ciudad de Seúl no se registran la presencia de elementos naturales. En Haeundae, Busan, el alumno tenía la presencia del mar; en Kim hae, el contacto con la naturaleza fue más intenso, con experiencias vividas en el río y en la montaña.

También el alumno Francisco describe su niñez, en Kim hae, el paisaje y la vida en el pueblo a lo largo del año: durante la primavera, el verano, el otoño y el invierno. El cuadro pintado es muy bello y ofrece una descripción muy rica del entorno. Por esta razón, lo presentamos abajo, integralmente:

“Eu nasci e cresci numa aldeia silenciosa. Nossa aldeia era província típica. Há muitos arrozais e muitas fazendas e corria uma água de um riacho no centro de aldeia. Na Primavera, na margem da rua, muitas flores brotam. Nós fizemos os anéis para as raparigas. Muitas pessoas trabalham muito para começar a cultivar desse ano. A montanha foi tingido pelas árvores e pelos brotos. As mulhers foram a uma montanha e vieram de um campo para colher verduras. No Verão, as crianças iam ao vale para se molhar na água. Porque era muito quente, as pessoas descansavam na casinha da horta ou na casa por comer melancia. Os meninos apanhavam e comiam as frutas. Este é um crime, mas os adultos compreendem e desculpam as crianças. Porque quando eram criança, eles comportam-se identicamente. No Outono, Os arrozais brilham como cor de ouro e as pessoas trabalham muito para apanhar. Este época era a mais importante estação do ano. na arrozal que termina a colheita, as crianças jogavam futebol e brincavam. Porque tempo era muito bom, iam à montanha para piquenique. No Inverno, nevía e a água congelou. Os meninos brincavam em cima do gelo, e andavam de skate. Quando neve muito, criam homem da neve ou travavam uma batalha de neve. Eu gosto muito da minha aldeia. Hoje em dia, desembre muito. Mas eu amo meu campo.”

La belleza del paisaje, los hábitos y las prácticas de los habitantes del pueblo, niños y adultos, constituyen un cuadro vivo del espacio, durante la infancia de Francisco. A la extensión de la descripción de las memorias del espacio en el pasado, se opone la referencia al presente, de a penas una frase (“Hoje em dia, desembre muito.”), como si el presente no importara.

Más lejos de Kim hae, pero también en zonas no urbanas, crecieron Camilo y César. El primero, en un pueblo pesquero, Jing-Dong, que queda en la costa sur del país:

“Eu nasci em Jin-Dong. Numa aldeia do peixe . está localizada no sul da coréia. O meu irmão e eu pescavamos na praia todos os dias e a cada verão nadavamos. Jin-Dong era uma aldeia tranquila. Por isso, todo mundo se conhecia que quantas pessoas moraram e o que eles fizeram.às vezes, fizeram festinha com vizinhos para divertir e foram ao cidade para compras. mesmo que não tinha departamento Mas, na minha aldeia tinha água pura e ar limpo.”

(...) Aminha aldeia era muito pobre mas, toda gente não perdeu riso. Pois é que eu ganho coração favorável.”

El alumno Camilo explica una idea debatida en clase, no siempre existe unión entre el dinero y la felicidad: “Aminha aldeia era muito pobre mas, toda gente não perdeu riso. Pois é que eu ganho coração favorável.”. Independientemente de la falta de dinero, la gente del pueblo de Camilo era alegre, y en consecuencia, el alumno “tiene un buen corazón”, es decir, se convirtió en una buena persona.

El alumno César, pasó su niñez en el pueblo de Bong-dong. El alumno tituló su texto: “A minha vila era pequena mas bonita”. La conjunción “mas” indica la oposición entre talla (“pequena”) y aspecto (“bonita”), una distinción debatida en la clase, en el contexto de los valores y principios de la sostenibilidad. El retrato de la ciudad es muy completo y rico. Por esta razón, presentamos aquí, el texto completo:

“Quando eu era criança, eu morava em Bong-dong que é uma vila. Os arredores da minha casa eram os campos de cultura e havia muitas casas pequenas. Também a minha casa era pequena mas o pátio era grande. Portanto no pátio havia os arvores e criava uns gados domésticos. Havia muitos campos mas atrás da escola primária, há uma montanha que chama-se Bong-dong e diante da escola, há um ribeiro. A vila era tranquila e as pessoas eram simpáticas. Porque não havia umas fabricas, ar ear muito bom. No outono, eu podia ver cor de ouro no campo.

A montanha e o ribeiro não está perto da escola mas ao longe da escola. Posso chegar até 10 minutos de carro. Portanto, quando primavera e outono os alunos iam para à montanha por passeio. Era muito bom que dava passeio com marmita que o minha mãe fêz e os amigos. Às vezes eu e meu pai iam para pesca pelo ribeiro. Não há peixo grande mas se fui para cima do ribeiro, havia muitos peixos. Às vezes eu e minha mãe iam para ganhar Da sl gi. Da escola à minha casa, levava 20 minutos a pé. Eu sempre ia pela escola com meu velho amigo que vivia perto da minha casa. No outono, nós podíamos ver uma cor de ouro no campo. Eu posso sentir rico da vila. Um conhecido meu dava-me doces ou fruta quando eu e o meu amigo iam pela escola. Quando eu era criança, comprar doces era difícil. Portanto os doces era muito delicioso. No inverno, especialmente nevava, eu gostava de neve porque não havia carros e eu e o meu amigo podíamos divertir-se com os sacos de plástico. Eu brincava com os meus amigos com neve. Na minha casa havia os gados domésticos que cão, gato, galinhas, coelhos e turquias.

Especialmente eu gosto de cão e gato. Eu dava comida para gados domésticos. portanto eles gostavam de mim. Assim ainda eu gosto de criar gados domésticos.

Até 13 anos, eu morava em Bong-dong. Agora, eu rembro que tempo passado. A vida da vila é mutio desconfortável mas na época, eu não era desconfortável, ao contrar eu vivia com natureza bonita. Agora eu moro em Pusan que é cidade grande. Pusan é muito confortável que transporte e outro. Eu posso usar internet e há Homeplus, perto de minha casa. Eu posso comprar coisas facilmente. Eu penço que vida da cidade é bom mas a minha vila que eu morava é mais boa de que cidade porque eu tenho memorárias bonitas na vila. Eu quero viver na vila quando eu será velho.”

En este texto se encuentran presentes ideas importantes, que deben ser recordadas, como son: la dificultad en acceder a bienes, que hoy día se han tornado comunes, pero que entonces estaban más valorados porque eran difíciles de obtener (“Quando eu era criança, comprar doces era difícil. Portanto os doces era muito delicioso.”); el empleo de la imaginación y de la improvisación en los juegos, como es la utilización de sacos de plástico para deslizarse por la nieve (“No inverno, especialmente nevava, eu gostava de neve porque não havia carros e eu e o meu amigo podíamos divertir-se com os sacos de plástico.”).

El alumno explica que la relación positiva, establecida en la niñez con los animales domésticos, presentes en el espacio que habitaba, ha venido influyendo hasta hoy, justificando así, el amor que siente por otras formas de vida, no humanas: “Na minha casa havia os gados domésticos que cão, gato, galinhas, coelhos e turquias. Especialmente eu gosto de cão e gato. Eu dava comida para gados domésticos. portanto eles gostavam de mim. Assim ainda eu gosto de criar gados domésticos.”

Al final de esta autobiografía ambiental, el alumno compara el tiempo pasado en Bong-dong, con el presente, en Busan. Después de presentar las ventajas que la ciudad

ofrece, César afirma que, no obstante, prefiere el pueblo, debido a las “memorárias bonitas”, manifestando el deseo de volver a su pueblo en la vejez: “Eu quero viver na vila quando eu será velho.”

Los dos alumnos, Camilo y César, hablan de sus entornos en un tono muy positivo, con cariño, sin deseo de irse a la ciudad, al contrario de la alumna Marisa, que nació y creció en la isla de Young, a lo largo de la costa de Busan. En la isla, la alumna manifiesta un cierto descontento por la falta de espacios donde jugar, en comparación con lo que la ciudad ofrecía: “Um dia, nadava no mar e conversava na casa da minha amiga. Mas só isso. Porque não tinha mais lugar para jogar. No fim de semana, a nossa familia ia pegar navio com os vizinhos para ir ao centro. No centro tinha as qualquer coisas, muitos carros, jogos, sorvetes e comidas etc. Da noite, as nossos voltamos à ilha de novo. A minha felicidade era esta fim de semana.”

El deseo de la alumna de irse a la ciudad (“E sonhava estudar no cidade.”) y la felicidad que sintió cuando se marchó allí (“Quando eu tinha oito anos, afortunadamente eu entrava na escola do cidade.”), pueden ser explicados atendiendo a dos razones. En primer lugar, debido a los paseos que hacía los fines de semana, en la ciudad, con su familia, es decir, a hábitos o modelos familiares, y debido a las ofertas lúdicas que tenía la ciudad. En comparación con la isla, la ciudad tenía mucho más que ofrecer, y por tanto, era imposible satisfacer la curiosidad y el deseo de diversión de la alumna, todavía una niña, en apenas un corto fin de semana: “No fim de semana, a nossa familia ia pegar navio com os vizinhos para ir ao centro. No centro tinha as qualquer coisas, muitos carros, jogos, sorvetes e comidas etc. Da noite, as nossos voltamos à ilha de novo.”. En segundo lugar, debido al aislamiento característico de la vida en esta isla, la cual no estuvo conectada a la ciudad por puente, durante los siete primeros años de vida de Marisa: “Quando eu tinha sete anos, construia uma ponte para travessia. Por isso tinha as lojas e não precisava um navio. E sé as pessoas queria ir ao centro, não tinham problema porque tinha um autocarro para ir centro desde uma ilha.”

No solo en el texto de Marisa se encuentran referencias a lo que la ciudad puede ofrecer, como son el comercio o los transportes. Por ejemplo, las referencias a espacios comerciales de grandes dimensiones y empresas globales, aparecen en varios textos: “Teabeak é o campo e não tem “Mcdonalds”.” (Duda), “Agora eu moro em Busan que é cidade grande. Busan é muito confortável que transporte e outro. Eu posso usar internet e há Homeplus, perto de minha casa. Eu posso comprar coisas facilmente.” (César), “Quando eu tinha sete anos, em frente da minha casa era abrindo o primeiro departamento em Xangai, chamava-se Isetan, era muito célebre no Japão. Quanto eu tinha oito anos, ao perto da minha casa era abrindo o primeiro Mcdoald's em Xangai, por isso, depois da escola, brincavamos alí com meus amigos e assistia as festas aniversário das crianças.” (Berenice). El confort, la utilidad de los bienes y la comodidad de los servicios, que la ciudad ofrece, sobre todo en los transportes, son constante referencia en las autobiografías ambientales de los alumnos que crecieron en la ciudad, sin contraponer a estas características, desventajas o aspectos considerados más importantes.

A diferencia de los textos en los que se resalta las “ventajas” de la ciudad, el alumno Camilo, que creció en el campo, nos explica que a pesar de que en su aldea no existían tiendas modernas (en inglés, “department stores”), la naturaleza tenía algo más importante que ofrecer, el aire puro y el agua limpia: “mesmo que não tinha departamento Mas, na minha aldeia tinha água pura e ar limpo.”

Un relato distinto a todos los otros es el de Sara, la hija de misioneros coreanos cristianos, que pasó su infancia en Brasil. El título del texto de esta alumna es indicativo de la experiencia positiva que constituyó su niñez, puesto que desea regresar a ese tiempo: “Eu quero voltar ao tempo de infancia!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!”.

En este texto, los espacios predominantes son las distintas casas donde la alumna vivió y las iglesias donde su padre fue predicador. El pueblo que la alumna recuerda en Brasil, es Deodapolis, en Doura Sul, cerca de la ciudad de São Paulo. La alumna Sara recuerda que su familia era la única familia asiática, y además, también recuerda a sus vecinos: “Uma familia negra vivia atrás da minha casa, e um matrimônio velho ao lado.”. No encontramos ninguna referencia a incidentes negativos, por lo que suponemos que la convivencia entre personas de diferentes orígenes, en el mismo pueblo, era pacífica.

Debido al pequeño número de habitantes del pueblo, Sara nos explica que la gente se conocía: “Os habitantes conheciam um ao outro por que a aldeia foi muito pequena.”. Esta es también una idea presente en otros textos, desarrollados en espacios no urbanos (Camilo, Marisa), y que puede indicar que, por una parte, la familiaridad entre las personas es importante para estos alumnos, y por otra, que no encuentran esta familiaridad en el espacio urbano donde se encuentran viviendo actualmente, la ciudad de Busan.

En la mayoría de los textos, son constantes las referencias a la fisonomía del relieve y la identificación de espacios geográficos y de formas de vida no humanas. Con respecto al entorno geográfico, encontramos elementos característicos del espacio físico, como son: “penhasco” (Agnaldo), “montanha que chama-se Bong-dong”, “ribeiro” (César), “um lago pequeno, uma cascata artificial, uns caminhos dos bosques”, “o mar, o azul do céu, as flores, os campos” (Berenice), “praia Haeundae e Monte Dalmaji”, “Kim hae era campo silencioso”, “rio” (Miguel), “as areias, becos e montanhas”, “‘Jang montanha’ é o maior montanha em Busan”, “estrada de terra, arrozal”, “mar”, “colina” (Joana), “rio pequeno e um monte pequeno” (Lúcia), “YOUNG DO”, “ilha”, “uma montanha pequena, as florestas grande”, “campos ou campos secos” (Marisa), “Hae-un-dae tinha muito grande Praia” (Clarissa), “sol”, “lagoa”, “monte grade” (André), “Jin-Dong” “aldeia do peixe” (Camilo), “Sam Sung Dong é uma vila calma e pacata.” (Sara), “A montanha tinham arvores flores insetos animais.....etc.....” (Sónia), “No festa íamos em Nam-hea, meu pais de cidade natal. Meu irmão e eu escolhemos fruto e culirinaria na montanha” (Tânia), “‘Teabeak’ onde o campo no este de Coreia do sul. (...) Há muitas montanha, o rio limpo e o mar (...). O mar de Teabeak não é o mar mesmo 해운대, 광안리 mas meio vida.” (Duda), “o céu” (Pedro), “o heunde o oceano é famoso” (Lisa), “arrozais” “uma água de um riacho”, “No Inverno, nevía e a água congelou”, “gelo”, “neve” (Francisco).

El mundo vegetal se encuentra representado por distintos espacios y elementos, como son: “jardim”, “árvore”, “feijão e arroz”, “Há horta que a minha mãe plantou” (Sara), “fruto” (Tânia), “mata de pinheiro” (Agnaldo), “grand árvore e pequena á arvore de flores e árvore de pera” (Duda), “legume fresco e fruta” (Miguel), “flores” (Joana), “arvores flores” (Sónia), “flores”, “A montanha foi tingido pelas árvores e pelos brotos”, “verduras”, “vale”, “horta”, “melancia”, “frutas”, “No Outono, Os arrozais brilham como cor de ouro” (Francisco).

El mundo animal, no humano, se encuentra representado por:

- El mundo animal en general: “animais.....etc.....” (Sónia), “gados domésticos” (César).
- Animales marinos: “peixe inclusive a lula” (Duda), “peixes” (Miguel), “ostra e caranguejo” (Tânia), “peixo” (César).
- Animales domesticados: “Chispita, que era nosso cachorro”, “galinhas”, “frango”, (Sara), “cachorros” (Agnaldo), “cão” (Camilo), “o cachorro e gato” (João), “cão, gato, galinhas, coelhos e turquias.” (César), “cão” (Pedro).
- Otros animales: “lagarto” (Sara), “cobra” (Joana), “os pássaros” (Berenice), “Libélula” (Lúcia Maria), “besouro” (Sara), “insetos” (Sónia).

Se observa que los alumnos no han olvidado en sus textos, otras formas de vida, presentes en los entornos donde vivieron la niñez. La referencia a la flora y fauna, características de estos espacios, no solo sirve para reconectar a los alumnos al espacio físico

circundante, sino que también sirve para reconectar a los alumnos a los elementos que componen este espacio, reafirmando la interconexión existente entre todas las diferentes formas de vida de nuestro planeta.

En las distintas autobiografías ambientales, encontramos aspectos relativos a modos significativos de amor, cuidado y protección del mundo natural. El amor y el cuidado por la tierra se encuentran, por ejemplo, representados por el amor que uno siente por el entorno y por otras formas de vida: “eu amo meu campo” (Francisco), “Vivia com o cachorro e gato no jardim. eu gosto os animais.” (João).

El reproche de prácticas destructivas contra el medio ambiente no se detecta de modo literal, es decir, explícitamente, en los textos. Sin embargo, hemos registrado referencias a varios tipos de polución, mencionados anteriormente. Por ejemplo, en los fragmentos textuales presentados, y relativamente a la contaminación del aire, se nota que los alumnos oponen los problemas ambientales a las “ventajas” que la ciudad presenta, o sea, reconocen los problemas del medio ambiente y entienden que éstos, constituyen el lado negativo del entorno urbano.

El placer de estar al aire libre, en medio de la naturaleza, no solo se indica cuando los alumnos se encuentran alejados del espacio urbano, sino que también se señala cuando disfrutan de los elementos naturales, dentro de la ciudad. El placer que se siente en el entorno rural es mencionado por varios alumnos. Por ejemplo, el alumno João habla sobre el placer que sentía, cuando por el fin de semana, se iba de paseo a la montaña, con su familia: “No fim de semana, fui o parque e a montanha com a minha família. Eu gosto de subir na montanha porque gostar a natureza.”. La alumna Sónia también menciona el placer de subir a la montaña con su padre: “Eu gostava de subir a montanha com meu pai.”. César destaca la belleza del campo en otoño: “No outono, nós podíamos ver uma cor de ouro no campo. Eu posso sentir rico da vila.”. Joana explica el bello paisaje de la montaña: “‘Jang montanha’ é o maior montanha em Busan, foi bem limpada a direção, houve bonitas flores na Primavera e O cenário foi muito bom.”. Miguel discurre sobre sus memorias en el campo, jugando con los amigos y saboreando fruta y legumbres frescas: “As arredores de casa, ar estava muito bom e corria beira do rio em frente de casa. Eu tinha recordação que tomava peixes e subia montanha com amigos. A minha mãe fazia comida saborosa por legume fresco e fruta.”. La alumna Lúcia Maria explica el placer de vivir en un ambiente sin polución, donde además, las personas son buenas: “No campo ar é muito fresco e água claro. / As pessoas era bondade.”

Las experiencias agradables, con elementos de la naturaleza dentro de la ciudad, están presentes en los textos de los alumnos Miguel, André y Sofía. Miguel nos dice que en el apartamento donde vivía en la ciudad, podía ver el mar: “Porque é que o apartamento esteve em cima da monte, podia ver o mar.”. André explica el placer que siente, cuando desde el apartamento donde vive en Busan, puede ver despuntar el día: “Quando amanhecer, podia ver sol, e era muito bonito.”. Sofía indica el placer de se calentar al sol, cuando se sienta delante de la biblioteca de la universidad, en su tiempo libre: “Estou livre, eu sento-me à bancada da frente biblioteca. Porque, em lá, posso ver muita pessoa, aquecer-me ao sol quente. (...) Por isso, eu gostou de em lá.”.

La fascinación por elementos del mundo natural se observa en algunas de las autobiografías ambientales. En su texto, la alumna china, Berenice, nos habla sobre la fascinación de la ciudad extranjera, Busan, donde se encuentra viviendo: “Agora meus pais moram num apartamento moderno e confortável em Xangai, mas eu estudo sozinha numa universidade em Busan. Aqui, tudo o fazia lembrar-me duma natureza: a manhã, os pássaros, o mar, o azul do céu, as flores, os campos, as fontes, sobretudo as fontes, como se a vida aí este pacífico e tranquilo.”. Esta fascinación puede relacionarse con la ausencia de contacto con la naturaleza en su ciudad natal, Shangai.

La alumna Joana manifiesta su fascinación por el mundo natural, a través del deseo de irse a vivir al campo, debido a la belleza del entorno y a las actividades que podría desarrollar allí:

“Assim, Quando eu era jovem eu sempre estava dizendo quis viver no campo para minha mãe e meu pai .

Eu queria viver no campo que o rio fica em frente de casa pequena.

Eu estava pensar que no inverno no rio anda de tréno, no verão no rio pesca com amigos.

O cemitério de meu avô materno ficava no campo as vezs tinha que ir para o campo. No caminho ir a cemitério eu vi estrada de terra ,arrozal , cultiva o solo e gados. Eu queria muito viver naquele lugar e agora é o mesmo (...)

Eu agora vivo em Haeundae ainda quero que pesca e anda de trenó no rio e brinca na colina .

Eu quero viver no campo”.

Como hemos dicho anteriormente, en la autobiografía ambiental se articulan las memorias del medio, unas impresiones que el individuo recuerda, las cuales constituyen emociones y sentimientos. Estas emociones y sentimientos, manifestados en relación al campo, se encuentran relacionados con diferentes aspectos que representan el amor, cuidado y protección del mundo natural (el amor y el cuidado por la tierra, el placer en estar afuera, la fascinación por elementos del mundo natural), y por consiguiente son de polo positivo: la felicidad (“Eu era muito feliz.” (Tania); “Eu era muito o mais feliz e gosto de o campo.” (Lúcia Maria)), el amor (“eu amo meu campo” (Francisco)) y la tranquilidad (“Quande era criança, a lembrança sobre o lugar é tranquilidade.” (Duda); “O ambiente da montanha era calma e tranquila.” (Sónia)). A la calma del campo se opone la agitación de la ciudad, descrita, por ejemplo, en los textos de Sónia (“A cidade tinha muito pessoas, carros, e onibus”), Sofia (“Nós frequentámos no Seo-Myeon. Seo-Myeon é uma rua ocupada. A rua é muita pessoa, edifício moderno, restaurant, campus.”) y Miguel (“Seul estava muito pessoas, edificios de multi-andares e tinha instalações vários.”).

El deseo de retornar al espacio y al tiempo de la niñez, la nostalgia y la importancia del pasado, se encuentran presentes en algunos de los textos, como son los de César (“(...) eu tenho memorárias bonitas na vila. Eu quero viver na vila quando eu será velho.”), Miguel (“Eu recordó vida bonita de nove anos”), Sara (“Eu quero voltar ao tempo de infancia!!!!!!!!!!!!!!!”), Clarissa (“Agora penso que naquele tempo tudo é puro.... / Por isso quero voltar naquele tempo.”), João (“Todas experiencias e muito importante na minha vida. Tambem, a miha familia e meus amigos sao valor muito na minha vida. Eu nao vou esquecer todas memorias.”).

A partir de la lectura y del análisis de las autobiografías ambientales redactadas por los alumnos, y de la información que hemos terminado de exponer, podemos hacer algunas observaciones, reflexionando en conjunto, sobre las experiencias relatadas.

En los textos, se registra un predominio del entorno urbano y la presencia de la familia en varios momentos que remiten para experiencias vividas en entornos no urbanos. El contacto con la naturaleza en entornos urbanos, ocurre en los espacios naturales que la ciudad ofrece: los parques y los jardines, o en espacios naturales cercanos, como son por ejemplo las montañas, en los fines de semana, es decir, con una cierta regularidad¹⁵. Hemos a penas registrado el relato de una alumna (Tânia), a la tierra de origen de sus padres, en un entorno no urbano, por las vacaciones. Por tanto, en los textos de los alumnos que crecieron en la

¹⁵ Debido a que el setenta por cien de Corea del Sur es territorio montañoso, el pueblo coreano goza por tradición, de subir a la montaña. Según Park et al. (1999), durante los fines de semana, los senderos de las montañas se encuentran llenos de personas, paseando, haciendo ejercicio físico, honrando a Buda o a los antepasados, o rezando en los templos budistas localizados en la cumbre de las montañas (Park et al., 1999: 94).

ciudad, no registramos referencia a recuerdos con familiares que residieran en espacios rurales.

Registramos en las distintas autobiografías ambientales, menciones sobre juegos al aire libre, en el patio o en la calle, así como varias referencias a la casa¹⁶. A pesar de las alusiones a la casa, en ninguna se hace referencia a la habitación o a actividades desarrolladas dentro de la casa, como por ejemplo, mirar la televisión, jugar con el ordenador o escuchar música, lo que significa, que durante la niñez de los alumnos, predominaban las actividades desarrolladas al aire libre.

Se observan comparaciones entre los espacios pasados y los espacios presentes, y estas comparaciones encierran distintas emociones y sentimientos. El pasado suele ser revisitado con nostalgia, considerado como el tiempo de la pureza y de la felicidad, al cual algunos alumnos desean volver. Además de la pureza del tiempo de la niñez y de la felicidad vivida en entornos rurales o en medio de la naturaleza, se encuentra varias veces asociada a estos espacios, la tranquilidad, la consciencia de la belleza del entorno, la rica y sana comida.

Todas las experiencias de los alumnos en relación, separación, sintonía con el entorno natural, durante la niñez, son fundamentales en la manera de actuar de los alumnos en relación con el medio ambiente, a lo largo de la vida. Los mecanismos cognitivos y afectivos que la escritura de la autobiografía ambiental implica, contribuyen al fomento del pensamiento sistémico y posibilitan la creación y desarrollo de una ética y conciencia ambientales. Atrás hemos visto algunas de estas estrategias, implícitas en actividades como son: recordar y reflexionar sobre las emociones y sentimientos positivos, asociados a experiencias desarrolladas en el medio ambiente; volver a revivir la fascinación de los espacios naturales y el cuidado por el mundo natural, recordando la existencia, la importancia y el amor por otras formas de vida, así como el placer de estar al aire libre, por ejemplo, al calor del sol; reconocer los aspectos negativos de un desarrollo insostenible, como son la polución o el problema del tráfico de vehículos.

De forma complementaria, la lectura en voz alta, al aire libre, de algunas de las distintas autobiografías ambientales, permitió a los alumnos conocer los espacios que marcaron a sus compañeros, compartir sus experiencias, sentimientos y emociones. Este momento fue muy importante, especialmente para los alumnos que crecieron en la ciudad, puesto que al escuchar los relatos de los alumnos que crecieron en entornos no urbanos, o sea, en el campo o en la costa, los alumnos que crecieron en la ciudad toman conciencia de la belleza de los entornos rurales, y la importancia que estos espacios tienen en la vida de las personas, con respecto a la conexión, emociones y sentimientos desarrollados en la naturaleza y con elementos del mundo natural.

Todos nosotros nos encontramos relacionados con personas y lugares. Es fundamental promover la reflexión y el entendimiento de las conexiones existentes entre el individuo y el medio, con el objetivo de fomentar el desarrollo de un pensamiento sistémico. Las memorias y experiencias pasadas permiten al individuo entender su identidad como una parte inherente a la naturaleza, que es lo que nos dice João, en el título de su texto: “A natureza é uma parte de mim”.

¹⁶ Según Marcus (1974), la casa como un símbolo de uno mismo empieza a desarrollarse en la niñez. Las raíces de esta simbología se encuentran en la infancia. Inicialmente, la madre constituye el entorno del bebé. Gradualmente, a medida que se desarrollan los sentidos, el bebé empieza a tener consciencia de otras personas y del entorno físico, o sea de su alrededor. La casa se convierte en su mundo y en un espacio familiar, un lugar de seguridad y amor. A medida que el niño crece, se aventura hacia el exterior a la casa, el patio, el jardín, y después, el barrio, la ciudad, el país, el mundo. A medida que el entorno se hace conocido y se convierte en parte de sus experiencias, pasa a ser una parte de su mundo. Sin embargo, la casa sigue siendo el hogar, el lugar donde se tomó consciencia del entorno, el lugar de seguridad y donde se encuentran las raíces. Así, la casa no es más una caja inerte: en ella se desarrollaron experiencias, se convirtió en un símbolo de uno mismo, de la familia, de la madre, de seguridad (Marcus, 1974: 309).

V. Conclusiones

Las autobiografías ambientales posibilitan a los estudiantes, una reflexión sobre sus experiencias en el ambiente de la niñez. La mayoría de los lugares descritos son espacios urbanos. Aún así, los alumnos logran recordar elementos del mundo natural dentro del espacio urbano, lo que creemos fomenta su ligazón con la naturaleza. Esta ligazón fue reforzada a través de la lectura de las diversas autobiografías ambientales, sobre todo con la lectura de los textos de los alumnos que tuvieron un contacto más directo con la naturaleza, durante la niñez vivida en espacios rurales.

Por una parte, para los alumnos que pasaron la infancia en el campo, recordar la belleza de los entornos no urbanos donde crecieron, y los sentimientos que estos entornos despiertan, permite sentir y entender la importancia de proteger y preservar estos espacios. Por otra parte, el conocimiento de la belleza de los entornos naturales, descrita por los alumnos que pasaron su niñez en el campo, puede conducir a los alumnos de la ciudad al entendimiento de la importancia de ofrecer a sus hijos, a las generaciones venideras, la posibilidad de desarrollar unas experiencias tan ricas y bellas, en entornos similares. Sea los alumnos que crecieron con más contacto con la naturaleza, sea los alumnos que tuvieron poco contacto con el medio ambiente, para ambos, la experiencia de reflexionar sobre el espacio natural, es fundamental en el desarrollo e implementación de unas pautas correctas de comportamiento hacia la naturaleza.

La comparación entre el espacio de la niñez en el pasado y el espacio de la niñez en el presente, nos permite evaluar los cambios ocurridos en ese mismo espacio. Un desarrollo no sostenible tiene consecuencias negativas en el entorno ecológico, social y económico. Identificar esas consecuencias y entender porque son negativas, es una habilidad que nos permite crear y desarrollar una ética ecológica, basada en valores y principios de sostenibilidad. El primer paso para la resolución de la crisis es el reconocimiento, la identificación de los problemas.

La sala de la clase es un espacio importante para despertar la conciencia y el entendimiento de estos problemas. Sin embargo, el contacto con el medio ambiente es fundamental, sobre todo en el caso de los alumnos que nacen y crecen en espacios urbanos, y que tienen poco contacto con la naturaleza. Por esta razón y siempre que sea posible, se sugiere la realización de actividades al aire libre, bajo el cielo y el sol.

VI. Bibliografía

Allen, R. P. (1975): Environmental Education as Telling Our Stories. Instructional Activities Series IA/S-14. Oak Park, IL: NCGE Central Office. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/32/7c/44.pdf [Consulta: 05/03/2009].

Berry, W. (1991): Manifiesto: The Mad Farmer Liberation Front. *In Context, A Quarterly Of Humane Sustainable Culture, Reclaiming Politics*, 30, Fall/Winter 1991. Disponible en: <http://www.context.org/ICLIB/IC30/Berry.htm> [Consulta: 12/04/2009].

Bardisa, T. (2008): Análisis y Resultados de un Curso Virtual para la Cooperación Internacional: España-Iberoamérica 2003-2007. Virtual educa 2008, "Políticas y Prácticas

Estratégicas para la Innovación en Educación y Formación en América Latina". Zaragoza, España: UNED. Disponible en: <http://www.virtualeduca.info/ponencias/317/DEFINITIVO%20ZARAGOZA.doc>. [Consulta: 02/02/2009].

Bruner, J. (1968[1966]): *Towards a Theory of Instruction*. New York, NY: W. W. Norton & Company, Inc.

Campbell, P. (1995): The Interdependence of Reading, Writing and Critical Thinking. Disponible en: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/85/08.pdf. [Consulta: 07/04/2009].

Chawla, L. (1994a): Revisioning childhood, nature, and the city. *Architecture & Behaviour*, 10 (1994) 4: 343-350. Disponible en: <http://lasur.epfl.ch/revue/A&C%20Vol%2011%20No.1/CHAWLA.pdf> [Consulta: 02/04/2009].

Chawla, L. (1994b): Reaching Home: Reflections on Environmental Autobiography. *Environmental & Architectural Phenomenology Newsletter*, 6, 2:12-15. Disponible en: http://www.arch.ksu.edu/seamon/Chawla_home.htm [Consulta: 02/04/2009].

Chawla, L. (2006): Learning to Love the Natural World Enough to Protect It. *Barn*, 2 2006:57-78. Disponible en: http://www.childrenandnature.org/downloads/Chawla_LearningtoLove.pdf [Consulta: 02/04/2009].

Chawla, L. (2007): Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World: A Theoretical Framework for Empirical Results. *Children, Youth and Environments* 17(4): 144-170. Disponible en: [http://74.125.155.132/search?q=cache:FNYhHd3YYqwJ:www.colorado.edu/journals/cye/17_4/17_4_07_CareForNaturalWorld.pdf+Chawla,+Louise.+%22Life+Paths+into+Effective+Environmental+Action.%22+Journal+of+Environmental+Education+31,+no.+1+\(1999\):+15-26&cd=8&hl=en&ct=clnk](http://74.125.155.132/search?q=cache:FNYhHd3YYqwJ:www.colorado.edu/journals/cye/17_4/17_4_07_CareForNaturalWorld.pdf+Chawla,+Louise.+%22Life+Paths+into+Effective+Environmental+Action.%22+Journal+of+Environmental+Education+31,+no.+1+(1999):+15-26&cd=8&hl=en&ct=clnk) [Consulta: 02/04/2009].

Corcoran, P. B. (1999): Environmental Autobiography in Undergraduate Educational Studies. En: Smith, G. A. y Williams, D. R., eds. (1999), *Ecological education in action: on weaving education, culture, and the environment*. Albany, NY: State University of New York Press.

Ertmer, P. y Newby, T. J. (1993): Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly* 6 (4): 50-71. Disponible en: <http://courses.ceit.metu.edu.tr/ceit626/week6/Ertmer-Newby-beh-cog-const.pdf> [Consulta: 15/03/2009].

García Aretio, L. (coord.), Ruiz Corbella, M. & Figaredo, D. D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

Gore, A. (2006): *An Inconvenient Truth* [DVD]. Hollywood, CA: Paramount Classics.

Grabe, W. y Stoller, F. L. (1997): Content-based instruction: Research foundations. En M. A. Snow, y D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, 5-21. NY: Longman. Disponible en: http://www.carla.umn.edu/cobaltd/modules/principles/grabe_stoller1997/READING1/foundation.htm [Consulta: 10/01/2009].

Haché, D. (1998): Strategic Planning of Distance Education in the Age of Teleinformatics. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume I, Number 2, Summer 1998. State University of West Georgia, Distance Education Center. Disponible en: <http://www.westga.edu/~distance/Hache12.html> [Consulta: 10/03/2009].

Holmes, S. P. (2006): Lives and Places: An Invitation to Environmental Autobiography [en línea]. Disponible en: http://www.facingthechange.org/lives_and_places.htm [Consulta: 22/02/2009].

Kaufman, R. A. (1972): *Educational System Planning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Kirkby, M. A. (1989): Nature as refuge in children's environments. *Children's Environments Quarterly*, Vol. 6, No. 1, (Spring) 1989. Disponible en: http://www.colorado.edu/journals/cye/6_1/NatureAsRefuge_Kirkby_Vol6_1.pdf. [Consulta: 21/04/2009].

Leopold, A. (1948): The Land Ethic. En *A Sand County Almanac*. Disponible en: <http://home.btconnect.com/tipiglen/landethic.html> [Consulta: 10/02/2009].

López-Barajas Zayas, E. (1998): Las historias de vida. Fundamentos y metodología. En López-Barajas Zayas, E. (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid, España: UNED.

Marcus, C. C. (1974): The house as a symbol of the self. En Lang, J. T. (eds), *Designing for Human Behavior*, New York, NY: Dowden, Hutchinson & Ross, Inc., 130-46. Disponible en: http://www.tech.farmingdale.edu/~anderse/COOPER_MARCHUS-HouseSymbolSelf.pdf [Consulta: 19/02/2009].

Marcus, C. C. (1979): Environmental Autobiography. Working Paper 301. University of California at Berkeley. Disponible en: <http://iurd.berkeley.edu/sites/default/files/wp/301.pdf> [Consulta: 19/02/2009].

McCallister, C. (1996): Exploring Where the "Self" and "Study" Intersect: Autobiographical Inquiry as a Framework for Qualitative Research. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 8-12, 1996, New York, NY. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/bc/3b.pdf [Consulta: 19/03/2009].

Mergel, B. (1998): Diseño instruccional y teoría del aprendizaje. Disponible en: www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.pdf. [Consulta: 17/03/2009].

Monteagudo, J. G. (2007): Historias de Vida y Teorías de la Educación: Tendiendo Puentes. *Encounters on Education*, Volume 8, Fall 2007, 85 – 107. Disponible en:

<http://educ.queensu.ca/publications/encounters/volume8/monteagudo.pdf> [Consulta: 10/05/2009].

Motilal, S. (1997): Environmental Education through Distance Education. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/e9/ee.pdf [Consulta: 05/03/2009].

Naess, A. (1973): The shallow and the deep, long range ecology movements: a summary. *Inquiry* (Oslo), 16 (1973). Disponible en: http://www.alamut.com/subj/ideologies/pessimism/Naess_deepEcology.html [Consulta: 20/02/2009].

Novo, M. (2007[2006]): *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. 2ª ed., Madrid, España: Pearson, Prentice Hall.

Novo, M. (2008[1995]): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. 3ª ed. Madrid, España: Editorial Universitas, S.A.

Park, J., Park, E., Chwe, S., Cho, B. et al. (1999[1994]): *Hello from Korea*. Seoul, Korea: Korean Overseas Culture and Information Service.

Pilo, E. M. (1993): Autobiography and Writing across the Curriculum: Bringing "Life" to Disciplinary Writing. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*, 44th, March 31-April 3, 1993, San Diego, CA. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/07/75.pdf [Consulta: 19/05/2009].

Phegan, M. (2002): Developing Ecological Sensitivity through Storytelling. *Master of Teaching Honours Special Study*. Disponible en: http://alex.edfac.usyd.edu.au/archived%20conferences/ConferencePIC2002/resources/MPhegan_Thesis_Summary.doc [Consulta: 02/05/2009].

Río Sadornil, D. del (1998): Elaboración de una historia de vida: complementariedad de fuentes y técnicas. En López-Barajas Zayas, E. (Coord.) (1998): *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid, España: UNED.

Sen, A. (1983): *Poverty and Famines: An Essay on Entitlement and Deprivation*. Oxford: Oxford University Press.

Sticht, T. G. (1997): The Theory Behind Content-Based Instruction [en línea]. En *Focus on Basics Connecting Research & Practice*, vol. 1, issue D, December 1997. NCSALL. Disponible en: <http://www.ncsall.net/?id=433> [Consulta: 10/01/2009].

Vygotsky, L. (1986): *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Wilson, R. A. (1996a): The ecological self. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 24, No. 2, 1996. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/t1508847q0505307/fulltext.pdf> [Consulta: 22/05/2009].

Wilson, R. A. (1996b): Starting Early: Environmental Education during the Early Childhood Years. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education. Disponible en: <http://www.chicagochildrensmuseum.org/EnvironmentalEducation.pdf> [Consulta: 22/05/2009].

White, R. (2004): Young Children's Relationship with Nature: Its Importance to Children's Development & the Earth's Future. White Hutchinson Leisure & Learning Group. Disponible en: <http://www.doi.gov/hrm/SES%20Conference/Young%20Children's%20Relationship%20with%20Nature.doc>. [Consulta: 29/05/2009].

White, R. & Stoecklin, V. (1998): Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature. *Early Childhood News* March/April 1998. Disponible en: <http://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml> [Consulta: 29/05/2009].

DOCUMENTOS E INFORMES

Banco Mundial, HNPStats: Population Dynamics. Disponible en: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTHEALTHNUTRITIONANDPOPULATION/EXTDATASTATISTICSHNP/EXTHNPSTATS/0,,contentMDK:21563574~menuPK:3385544~pagePK:64168445~piPK:64168309~theSitePK:3237118~isCURL:Y,00.html>. [Consulta: 15/04/2009].

Earth Charter Initiative (2000): La Carta de la Tierra [en línea]. Disponible en: http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf [Consulta: 15/01/2009].

UNESCO (1998): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta: 15/03/2009].