

TRABAJO FIN DE MÁSTER



Universidad de Valladolid

REPENSAR EL CONCEPTO DE NATURALEZA PARA LA EDUCACIÓN EN LOS
VALORES DE IGUALDAD, SOSTENIBILIDAD Y SOLIDARIDAD

(PROPUESTA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN EN VALORES
CÍVICOS Y ÉTICOS)

AUTORA: CRISTINA ACEBAL BERRUGUETE

TUTOR: IVÁN SAMBADE BAQUERÍN

Índice

1. Introducción.....	Página 3
2. Justificación.....	Página 4
2.1 Por una Didáctica de la Filosofía.....	Página 4
2.2 Enseñar Filosofía desde la pregunta: el método socrático.....	Página 8
2.3 La estructura de la reflexión filosófica.....	Página 11
2.4 Legislación aplicable.....	Página 13
3. Saberes básicos.....	Página 14
3.1 Programación anual de la asignatura.....	Página 14
3.2 El Desarrollo Sostenible y la Ética Ambiental.....	Página 16
4. Objetivos y competencias.....	Página 20
4.1 Objetivos generales de etapa.....	Página 20
4.2 Contribución de la materia al logro de los objetivos de etapa..	Página 22
4.3 Competencias clave y perfil de salida.....	Página 23
4.4 Contribución de la materia a la consecución de las competencias clave.....	Página 26
4.5 Competencias específicas y criterios de evaluación.....	Página 31
5. Secuenciación y desarrollo de las actividades.....	Página 36
6. Metodología.....	Página 48
7. Elementos transversales.....	Página 51
8. Evaluación.....	Página 53
9. Atención a la diversidad.....	Página 57
10. Conclusión.....	Página 58
11. Referencias bibliográficas.....	Página 60
Anexos.....	Página 62

1. Introducción

El presente trabajo propone una unidad didáctica para ser impartida en la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos que forma parte del currículum educativo tal y como figura en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Siguiendo el borrador publicado por la Conserjería de Educación de Castilla y León, esta asignatura será cursada en 3º de la ESO.

En la descripción que el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo en el Anexo II hace de esta asignatura podemos leer lo siguiente:

La educación en valores cívicos y éticos constituye un requisito necesario tanto para el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía como para el desarrollo de la autonomía moral y la personalidad del alumnado. No hay duda de que estos dos propósitos se encuentran relacionados entre sí, en cuanto no es posible un ejercicio activo y responsable de la ciudadanía democráticas sin un compromiso ético personal, libre y fundamentado con determinados principios y valores. De ahí la necesidad de que toda educación cívica o en valores esté traspasada por ese ejercicio reflexivo y crítico sobre la moral individual y colectiva que representa la ética filosófica.

De este modo, quedan vinculadas en el Real Decreto la Educación Cívica y la Ética. En esta asignatura, además de la comprensión significativa de los conceptos y cuestiones propios de la materia, se pretende un aprendizaje eminentemente práctico a través del diseño de situaciones de aprendizaje,

que movilicen conjuntamente conocimientos, destrezas y actitudes, otorgando un valor protagónico a aquellas actividades que favorezcan el diálogo, la reflexión crítica y la expresión del alumnado. De este modo se procura la aprehensión y el reconocimiento de los valores éticos, cívicos y ecosociales que orientan una convivencia democrática. Este aspecto está en resonancia con la tendencia educativa a nivel europeo de conducir la educación hacia enfoques competenciales que tratan de compensar la tradicional prevalencia de aprendizajes basados en la memorización de contenidos aprendidos a través de clases magistrales. De esta manera, se coloca en el centro del proceso de aprendizaje al alumnado siendo su curiosidad y su capacidad de investigar lo que debe ser movilizado para construir un conocimiento vinculado con aspectos de la vida que sean del interés de este, poniendo así especial atención en la potenciación del aprendizaje de carácter significativo para el desarrollo de las competencias, promoviendo la autonomía y la reflexión. Con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica, en el Anexo III del Real Decreto se propone una definición de situación de aprendizaje y se enuncian orientaciones para su diseño.

2. Justificación

2.1 Por una didáctica de la Filosofía

La propuesta didáctica que aquí se quiere desarrollar viene motivada por las modificaciones que, desde el enfoque competencial de la educación, se vienen requiriendo en la práctica docente en general y por el particular encuentro que en esta asignatura se da entre la Ética filosófica, la Educación Cívica y la Ética Ambiental, como oportunidad para la puesta en práctica de una didáctica de la filosofía basada en el diálogo socrático.

La Filosofía es un ámbito del conocimiento que por su carácter relacional y su interés en diversas materias genera un espacio óptimo para la creatividad didáctica. Sin embargo, su renovación pedagógica es considerada por una parte de la comunidad filosófica como una devaluación y una instrumentalización de la filosofía como disciplina (Tozzi 2007). Esto es así por la consideración de la Filosofía como una tradición de pensamiento con valor intrínseco, cuyo aprendizaje es condición previa, necesaria y suficiente para la reflexión filosófica.

A pesar de ello, se han desarrollado metodologías y espacios para un aprendizaje del filosofar que no se limita a las aulas, ni tampoco a los textos o las clases magistrales, como son los Cafés Filosóficos y los Talleres de Filosofía. En ellos se enfatiza la discusión oral entre grupos de personas, activando el pensamiento a partir de cuestiones de interés antropológico y social o utilizando obras de literatura juvenil. Son las propuestas de la FpN de Lipman y de la Filosofía Práctica que promueve Brenifier entre otros. La posibilidad de una Didáctica de la Filosofía afirma por un lado el derecho a la Filosofía para todos y todas (Derrida 1991) y, por otro, postula la educabilidad filosófica de todos y todas. El gran reto que se le presenta a la enseñanza de la Filosofía es conectarla con la vida. Enfrentar la instrumentalización, el dogmatismo, el relativismo, todos ellos obstáculos para la reflexión filosófica, es un reto en la enseñanza filosófica de la Filosofía.

La Didáctica de la Filosofía se presenta entonces como una estrategia para la enseñanza que no puede reducirse a una mera transmisión de contenidos, sino que debe ser capaz de movilizar los recursos presentes en un aula. Esta situacionalidad del aprendizaje en la enseñanza de la Filosofía prioriza tender puentes entre los procesos educativos y la realidad social de la escuela. Para ello, es preciso que la Filosofía impartida

en institutos y escuelas se distancie de los métodos de enseñanza tradicionales y preste atención a la realidad del alumnado que tiene en frente. No se trata de devaluar los contenidos o reducirlos y hacer llegar así una especie de sucedáneo del conocimiento filosófico, sino más bien se trata de atender a las bases fundamentales que permiten la adquisición de la Filosofía como un saber emancipador y no solo como una colección de contenidos. La masificación de la escuela convierte las aulas en lugares de muchísima diversidad, sobretodo en los cursos más elementales de la Educación Secundaria. En muchas ocasiones no se puede contar siquiera con un manejo homogéneo del idioma. Esta diversidad genera una complejidad que no puede ser obviada. Pretender seguir enseñando Filosofía o Valores Cívicos y Éticos exclusivamente a través de las clases magistrales, de la lectura de textos filosóficos y de la redacción de disertaciones es desatender la profesión de docente en favor de la especialización de la materia. La filosofía en la escuela es filosofía de masas. No se trata tanto de eliminar la tradición de las clases magistrales, la elaboración de disertaciones o los comentarios de texto, sino de dar espacio a otras metodologías para poder llegar a más gente diversificando los métodos didácticos.

La “desespecialización” (Tozzi, 2007) de la Filosofía busca las condiciones didácticas de posibilidad de ese derecho y de esa educabilidad en un espíritu de apertura para el encuentro con las investigaciones pedagógicas y didácticas llevadas a cabo en otras áreas, pero tomando críticamente en consideración la especificidad de la disciplina. La Filosofía saldría de esta manera de un cierto aislamiento, al que tiende cuando se encasilla en un estatus meta-disciplinario. Parece entonces pertinente que, en su encuentro con la Ética ambiental, la Ética se deje impregnar por algunas de las metodologías didácticas utilizadas dentro de la Educación Ambiental, que además se alineen con la propuesta de diseñar situaciones

de aprendizaje contempladas dentro del Real Decreto, como son los proyectos basados en la relación entre escuela y territorio o los juegos de simulación o role playing.

Por otro lado, no deja de ser importante atender a la especificidad de la educación ético-filosófica. El encuentro entre la Educación Cívica con la Ética, genera la pregunta de cómo resolver esta encrucijada sin que ninguna de sus partes quede desatendida. En este sentido, es importante conducir la atención del docente hacia los peligros de convertir la Filosofía en una herramienta al servicio de unos valores socialmente establecidos olvidándose del carácter problematizador que la caracteriza y que debe estar en la base de una educación cívica democrática.

Resolver este problema tendría que empezar por insistir en la necesidad filosófica, democrática y pedagógica, de no convertir las clases de ética y filosofía en la apología de nada, ni siquiera -y quizás mucho menos- de los valores e ideales democráticos. El privilegio que tiene la filosofía para el uso libre y crítico de la razón en todos los ámbitos, también en el ámbito profesional o "privado", que diría Kant , es la garantía de que la filosofía sirve efectivamente a la democracia en aquello que más específicamente caracteriza a esta -y también a aquella-: en la práctica regular de la legitimación de sí misma y sus normas - incluso las más fundamentales- en el ejercicio deliberativo de la razón. De este modo, el profesor de filosofía, aunque como ciudadano, filósofo o docente en general, puede y debe comprometerse con los valores que estime conveniente, incluyendo aquellos que impone democráticamente la comunidad a la que pertenece y sirve, como profesor de filosofía no debe

convertirse en el adalid de tales valores. (Bermudez Torres, 2022, p. 8)

De esta observación se puede deducir que para una educación democrática en valores cívicos, la mejor de las opciones es ser impartida por un docente formado en Filosofía capaz de sostener el asombro, así como una actitud crítica y reflexiva, y en el peor de los casos ser impartida por un profesor formado en Filosofía que inculque *“bajo un barniz retórico-dialéctico - a través de un “diálogo” en que toda posible conclusión esté preestablecida de antemano- la autoridad incondicional de determinados valores -en el mejor de los casos, los citados valores cívicos”*. (Bermudez Torres, 2022, p. 8)

2.2 Enseñar la Filosofía desde la pregunta: “El método socrático”.

“Solo entendida en un sentido irónico y profundamente socrático la enseñanza de la Filosofía puede relacionarse con una educación para la ciudadanía.” (Bermudez Torres, 2019, p. 55)

La Filosofía es una actividad reflexiva fundamentalmente cuestionadora, por ello resulta pertinente elegir la pregunta como guía y elemento fundamental de su Didáctica. El arte de la pregunta o la mayeútica consiste en encontrar el modo de preguntar que abra el espacio a la reflexión filosófica. La pregunta debe ser el resorte que movilice el pensamiento y permita un distanciamiento crítico a través de la argumentación respecto de la cotidianidad y de los juicios asumidos dogmáticamente.

La labor del docente es, siguiendo el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo en su Anexo III, crear situaciones de aprendizaje en las que el alumnado aprenda las habilidades propias de cada materia. En el caso de

la Educación en Valores Cívicos y Éticos podemos encontrar elementos propios de la Filosofía como son la discusión, el diálogo, la indagación, el razonamiento. Se insta a convertir eventualmente el aula en una comunidad de aprendizaje que favorezca la interacción grupal y que al mismo tiempo permita un espacio individual para la reflexión y la crítica, en lugar de insistir en un aprendizaje pasivo y de acatamiento de contenidos. Para ello, se va a optar por el uso del método de diálogo como estrategia didáctico-filosófica principal, método que hunde sus raíces en el origen de la disciplina y coloca la pregunta en el centro de su metodología. Consiste en el encadenamiento de preguntas y respuestas como hilo conductor de un razonamiento compartido y situado en el aula. Permite una exploración personal de los problemas filosóficos, pues constituye una exploración de la propia subjetividad y evita el dogmatismo y el autoritarismo, porque remueve las propias creencias y apela al gobierno de uno mismo (Brenifier 2011). El papel del docente en este método de enseñanza de la Filosofía se acerca más al de un mediador o facilitador, que al de un transmisor de conocimiento. Su función consistirá en atender a los recursos presentes en el aula, a su clima, las peculiaridades de los alumnos, el contexto del centro, etc., para poder convertir en accesibles los problemas filosóficos y éticos.

Parece especialmente acertada la apuesta por una Didáctica de la Filosofía basada en el diálogo para los cursos más elementales de la Educación Secundaria. No significa que no sean practicadas más adelante, como un recurso más en el aula, otras prácticas filosóficas como la disertación o el comentario de texto. Sin embargo, la asignatura de Valores Cívicos y Éticos se presenta como el contexto ideal en el que utilizar el diálogo como práctica filosófica, por un lado, por el cosmopolitismo presente en sus aulas que necesariamente va a traer diversidad de puntos de vista. Por otro lado, la etapa vital en la que se encuentra el alumnado, más

consciente del mundo que le rodea y del cual comienza a generar su propia opinión.

Cuenta Hanna Arendt (Arendt, 2020) en *La Promesa de la política* que la Filosofía en la polis griega era considerada como algo inútil debido a su desinterés por las cuestiones mundanas de la vida de los hombres. Y que fue Sócrates el primer filósofo en darle su atención dedicándose a dialogar con las gentes por las calles de Atenas. La *doxa* o la opinión en las polis griegas era entendida como la formulación del discurso, de la *dokei moi*, es decir, la comprensión del mundo tal y como se me muestra a mi. No era considerado como algo fantasioso o completamente arbitrario, pero tampoco absoluto y válido para todos. Se asumía que el mundo se mostraba de manera diferente para cada persona dependiendo de su posición en el mundo y que la objetividad, el rasgo común, residía en que es el mismo mundo el que se presenta ante cada cual. La expresión de la *doxa* se realizaba en el espacio público, que era el lugar en el que mostrarse y significarse. Cada persona tenía su propia *doxa*, su propia apertura al mundo. El papel del Sócrates consistía entonces en revelar la veracidad propia de cada *doxa* u opinión y no tanto en decir verdades, más bien en hacer a los otros más veraces sin otra conclusión o resultado que el haber dialogado. La mayéutica puede ser tomada como el camino filosófico para el conocimiento de sí mismo, para escudriñar aquellas cosas que creemos saber, para separar y distinguir la verdad del error. Y la escuela o el instituto son el espacio público en el que se comienza a practicar la puesta en común de la visión personal del mundo, el paso del hábito a la acción ética, de lo que se piensa por tradición o costumbre a lo que a través del diálogo con los otros se muestra como más consciente o verdadero.

La labor del docente será entonces crear situaciones que estimulen al alumnado, encontrando las preguntas, cuyas respuestas produzcan una

transformación en sus esquemas de pensamiento que permitan un avance en su capacidad para conceptualizar el mundo. El docente debe, por lo tanto, ser uno más en el aula y ayudar en la reflexión señalando las contradicciones e incoherencias y sugiriendo nuevas relaciones conceptuales. También debe garantizar en el aula un ambiente óptimo para la comunicación. De tal manera, deberá incentivar entre el alumnado la práctica de la escucha activa, la resolución pacífica de los conflictos, la valoración positiva de la discusión entre iguales (no depender del punto de vista del profesorado) y la despenalización del error o el miedo al ridículo (Brenifier s/f).

2.3 La estructura de la reflexión filosófica

La didáctica de una disciplina debe estar en resonancia con la propia estructura de la disciplina. En el caso de la Filosofía, parece coherente enseñar Filosofía filosofando. Para asegurar una matriz que defina cuáles son las competencias específicas para el aprendizaje de la Filosofía, Michel Tozzi (Tozzi, 2020) ha señalado una estructura con aquellos elementos comunes que permanecen inalterables en la reflexión filosófica a lo largo de la tradición. Los tres procesos que conducen el ejercicio de filosofar son la problematización, la conceptualización y el razonamiento. Existen otras definiciones aproximadas o similares de estos tres momentos del ejercicio filosófico (Brenifier, s/f). Aquí se va a recurrir a la definición que de estas tres competencias se ofrece en el manual para facilitar sesiones educativas a través de la investigación filosófica, resultante del proyecto cooperativo realizado entre varias entidades (Agúndez et al., 2012, p. 17).

Problematizar

- Analizar y criticar las propias creencias y suposiciones.
- Ejercitar pensamiento reflexivo sobre las propias suposiciones.
- Identificar, evaluar y emplear diferentes puntos de vista.

- Aprender a comprender los problemas.
- Practicar la habilidad de formular buenas preguntas.

Conceptualizar

- Explorar y depurar las palabras para evitar la falta de claridad y la ambigüedad y poder, así, avanzar hacia un uso más preciso de los conceptos.
- Entender el significado de las palabras que se usan en el día a día.
- Aprender a explicar y articular las propias opiniones de forma clara, mostrando un uso más claro del lenguaje.
- Identificar los valores morales de la discusión.

Contextualizar

- Establecer relaciones (establecer conexiones, pensamiento analógico...).
- Universalizar.

Razonar

- Justificar las ideas y puntos de vista propios y apoyarlos con argumentos.
- Anticipar las consecuencias.
- Desarrollar el pensamiento causal.
- Utilizar la imaginación: descubrir nuevas posibilidades y alternativas a través del diálogo con otros.
- Explicarse a los demás.
- Distinguir entre razones buenas y razones pobres con un criterio de relevancia basado en la evidencia, en aquello que resulte más comprensible para otra gente y en la consistencia.

Estas competencias han de servir como una guía explícita en la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, para que entre todas las demás competencias presentes en el currículo de esta asignatura, no quede desatendida su base y pretensión filosóficas.

2.4 Legislación aplicable

En el momento en el que se escribe estas líneas acaba de ser aprobada la reciente reforma del sistema educativo impulsada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030.

Esta es la octava ley de educación desde la implantación de la democracia en España. La LOMLOE viene a revertir los cambios introducidos por la anterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE) con el espíritu de recuperar y actualizar los compromisos educativos planteados por la Ley Orgánica de Educación del 2006 (LOE).

El currículo básico de la ESO y del Bachillerato queda pues fijado por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo. Documento este en el que se recogen los distintos contenidos que han de impartirse en cada etapa educativa, así como los ordenamientos y principios generales que han de tener cabida.

Conforme a lo establecido en el apartado 4 de la disposición final quinta, de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, las modificaciones introducidas por este real decreto en el currículo, la organización, objetivos y programas de Educación Secundaria Obligatoria se implantarán para los cursos primero y tercero en el curso escolar 2022-2023, y para los cursos segundo y cuarto en el curso 2023-2024.

En el artículo Artículo 10 del Real Decreto, se establece que la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Será cursada en algún curso de

la etapa. En cumplimiento del artículo 13.3 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la Comunidad Autónoma de Castilla y León debe establecer el currículo de esta etapa. En el proyecto de decreto publicado recientemente se establece, por tanto, la ordenación y el currículo de los cuatro cursos que comprenden la educación secundaria obligatoria para su aplicación en todos los centros que impartan esta etapa en Castilla y León. Y de este modo queda establecido que la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos será cursada en 3º de la ESO.

3. Saberes básicos

3.1 Programación anual de la asignatura

El nuevo Real Decreto 217/2022 define los saberes básicos presentes en una asignatura como los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas. Estos se distribuyen en tres bloques que estructuran la programación de la asignatura:

EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS

PRIMER TRIMESTRE	<p>BLOQUE I Autoconocimiento y autonomía moral</p> <p>Tema 1 La reflexión ética y el pensamiento crítico. ¿El deseo nos indica lo bueno y lo malo?</p> <p>Tema 2 La naturaleza humana. La dignidad. La libertad.</p>
------------------	--

	¿Somos éticos porque somos libres?
SEGUNDO TRIMESTRE	<p>BLOQUE II Sociedad, justicia y democracia</p> <p>Tema 3 La convivencia en una sociedad global. ¿Hay que ser tolerantes con los intolerantes?</p> <p>Tema 4 La diversidad y la igualdad ¿Existen valores éticos universales?</p>
TERCER TRIMESTRE	<p>BLOQUE III Desarrollo sostenible y ética ambiental</p> <p>Tema 5 Repensar el concepto de Naturaleza. ¿Son todos los seres vivos sujetos de derecho?</p> <p>Tema 6 Vivir de manera sostenible ¿Tenemos obligaciones morales con nuestros descendientes?</p>

De esta forma, tendríamos seis unidades didácticas a razón de dos por cada trimestre. Para un curso de 3º de la ESO se establece 1 hora semanal dedicada a la materia de tal manera que tendríamos aproximadamente 36 horas anuales, dependiendo de festivos y de cómo caiga el calendario. Así pues, a cada unidad didáctica le corresponderían de media unas 6 horas lectivas aproximadamente y 6 semanas de clase.

En el diseño de esta asignatura la pregunta es el hilo conductor. Se trabajará junto con otras herramientas educativas a lo largo del curso, como son el uso de textos filosóficos y de prensa escrita o narrativa, relacionadas con las ideas que se trabajen en clase. Se realizarán también composiciones de argumentos de reflexión y se incentivara el uso crítico y responsable de las tecnologías de la información y de la comunicación, aprovechando en la medida de lo posible el acceso a toda una serie de recursos que se encuentran disponibles en la red.

3.2 El desarrollo sostenible y la ética ambiental

La unidad didáctica que se va a desarrollar en este trabajo se enmarca dentro del tercer bloque de los llamados saberes básicos, dedicado al Desarrollo Sostenible y la Ética Ambiental (RD 217/2022- Anexo III. p. 75).

La Ética es el pilar básico de la Educación Ambiental, pues la Ética es un intento de adecuación de las conductas humanas a pautas correctas en su relación con los otros y con el medio. La humanidad ha ido resolviendo su relación con la Naturaleza de modos muy diversos según lugares y épocas. Pero es en las sociedades occidentales contemporáneas, y más concretamente a lo largo del siglo XX, cuando la incidencia humana sobre el medio ha alcanzados cotas desconocidas en la explotación de los bienes naturales. Esta sobre-explotación de los recursos se sustenta sobre una Ética que parte de unos axiomas que definen una concepción de la Naturaleza y el lugar que el ser humano se ha otorgado en relación a ella. Los principios (Novo, 1996, pp. 72-75) que definen esta concepción son :

- La consideración del hombre como centro del planeta, heredada de la tradición judeo-cristiana. La Naturaleza se contempla como algo a ser

dominado y el hombre se siente ajeno a ella, en una posición de superioridad, sin tomar en cuenta que es una especie viva más que forma parte del entramado de relaciones de la biosfera. Asimismo, en la medida en que las mujeres son identificadas con la naturaleza, el hombre se auto-concibe como un ser humano socialmente superior (De Beauvoir, 1949)

- Una comprensión atomizada del mundo y de la vida, que ha impedido la comprensión del funcionamiento global de planeta, obviando la interconexión entre los múltiples factores que constituyen el sistema tierra.

- La estimación de la Naturaleza como un bien inagotable que ha conducido a una sociedad del despilfarro, generando inmensas cantidades de residuos arrojados diariamente al medio natural.

- La valoración de las necesidades (reales o creadas) por encima de los recursos, que rige la lógica del sistema socio-económico y conduce a impactos irreversibles sobre los ecosistemas al no tomar en cuenta sus ritmos de recuperación.

- La identificación del progreso con la máxima posesión de bienes.

- El olvido de la presencia de “los otros” en nuestras vidas, tanto a nivel intraespecie como interespecie. La pobreza en la que vive el llamado Cuarto Mundo o la situación de los animales en las cadenas de la producción de bienes, no son tenidas en cuenta como freno a los proyectos de desarrollo y progreso de las zonas prósperas de planeta.

- La sobrevaloración del espacio y el modo de vida urbanos, como signo de triunfo sobre la Naturaleza, se ha instituido como modelo para las sociedades rurales poco desarrolladas, olvidando de nuevo, la innegable dependencia que las ciudades tienen del campo.

- La primacía del presente sobre los planteamientos a medio y largo plazo, no tomando en cuenta los intereses de las generaciones futuras.

- La falacia de la neutralidad de nuestros actos, o la resistencia a reconocer el impacto que tienen nuestros hábitos cotidianos, así como la

dificultad que encontramos en cambiarlos, junto con la falta de esperanza en que realmente el cambio en el día a día tenga un impacto significativo y positivo.

Esta ética coloca al hombre *frente* a la Naturaleza y refuerza la idea de su papel como dominador del planeta y de todos los seres identificados como pertenecientes al mundo natural, entre ellos las mujeres. Desde la Ética Ambiental, esta visión trata de ser transformada colocando al ser humano como una especie más entre todas las que interactúan en la biosfera e identificando, de este modo, las necesidades del planeta con los de las personas. Una educación ambiental y ética consistiría entonces en potenciar aquellos valores y actitudes que nos lleven a entendernos como parte de la Naturaleza transformando necesariamente la mirada hacia nuestra especie.

Los saberes básicos propuestos en el bloque III para esta asignatura promueven esta doble revisión del modo de entender la Naturaleza y del lugar del ser humano en relación con el mundo natural. Propone temas como la interdependencia o la ecodependencia de nuestras formas de vida y el entorno, la existencia de otras cosmovisiones de la relación humana con la Naturaleza, la necesidad de revisar la consideración y el trato hacia los animales, etc.

La unidad didáctica que aquí se presenta revisa la relación del ser humanos con la Naturaleza para educar en valores de igualdad, solidaridad y sostenibilidad desde la perspectiva de un antropocentrismo débil. De tal manera, la igualdad será entendida como igualdad entre todos los seres humanos como derecho positivo y no tanto como la igualdad de todos los seres vivientes. Este concepto de igualdad no exime al ser humanos de responsabilidad respecto del resto de seres vivos y

ecosistema, porque integra la ética sensocéntrica en la que se reconoce como objeto de consideración moral al resto al resto de seres vivos que tienen la capacidad de sentir y padecer dolor. También se reconoce el valor de la Naturaleza como medio para la supervivencia de la especie humana y para el resto de las especies. Pero siempre desde la perspectiva del interés de la existencia para la especie humana. Desde el antropocentrismo débil se deposita una gran confianza y esperanza en la razón humana y en su capacidad empática y compasiva para relacionarse responsablemente con el entorno (Puleo, 2008).

La solidaridad entraña un valor fundamental en la ética ambiental debido la gran incidencia que desde este ámbito se hace en el carácter fundamentalmente dependiente de nuestras vidas respecto de los ecosistemas y de las relaciones interpersonales. La solidaridad entendida desde la ética ambiental tiene un carácter sincrónico intra- grupal e ínter-grupal, que tiene que ver con la tendencia a un tratamiento no utilitarista del propio territorio y del territorio ajeno en el momento actual y una solidaridad diacrónica que mira al pasado con el compromiso de heredar un patrimonio que, además, recibimos en calidad de usufructuarios y que, por tanto, debe ser conservado para las generaciones venideras, mirando de este modo también hacia el futuro (Novo, 1996).

Educación en la sostenibilidad desde la Ética llama a la acción, a la toma de decisiones, a la transformación de nuestros hábitos y costumbres desde una radical toma de conciencia de la finitud de los recursos y de nuestra existencia. Educación en la sostenibilidad es favorecer el pensamiento a medio y largo plazo, es trabajar sobre la creatividad para la búsqueda de soluciones y es no eludir el conflicto, pues el medio al que la sostenibilidad interroga es altamente complejo y contradictorio. *“En el conflicto y las contradicciones que vive cada uno de nosotros se hace presente la vida*

misma en sus dificultades y la verdad de que no es lo mismo desarrollar nuestra conciencia sobre los problemas medioambientales que cambiar nuestras pautas de consumo o nuestros estilos de vida” (Novo, 1996, p.105).

4. Objetivos y competencias

4.1 Objetivos generales de etapa

La actual ley educativa (LOMLOE) no recoge objetivos distribuidos por cada una de las materias que se componen el currículo. En lugar de esto, se concretan objetivos de etapa que corresponden a logros que el alumno debiera haber alcanzado al finalizar el proceso educativo y obtener su titulación. De esta forma, el Real Decreto 217/2022, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, muestra en su artículo 7 los objetivos de la ESO. Estos son los siguientes:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la

sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Además de los objetivos establecidos en el artículo 23 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo y en el artículo 7 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, los objetivos de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León son los siguientes:

a) Conocer, analizar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.

b) Reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza y oportunidad de desarrollo para el medio rural, protegiéndolo, y apreciando su valor y diversidad.

c) Reconocer y valorar el desarrollo de la cultura científica en la Comunidad de Castilla y León indagando sobre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología y su valor en la transformación y mejora de su sociedad, de manera que fomente la iniciativa en investigaciones, responsabilidad, cuidado y respeto por el entorno.

4.2 Contribución de la materia al logro de los objetivos de etapa

La materia Educación en Valores Cívicos y Éticos permite desarrollar en el alumnado las capacidades necesarias para alcanzar todos y cada uno de los objetivos de la etapa de educación secundaria obligatoria,

contribuyendo en mayor grado a algunos de ellos, en los siguientes términos:

- La materia persigue que el alumnado asuma de modo responsable sus deberes, conozca y ejerza sus derechos con respeto y tolerancia, así como su integración en una ciudadanía democrática asumiendo los valores proclamados en las Declaraciones Universales de Derechos Humanos.
- Así mismo, contribuye a educar en la no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, y el respeto y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.
- Crea hábitos de trabajo individual y en equipo para la reflexión y el análisis crítico.
- Igualmente fortalece las capacidades afectivas en torno a uno mismo y a los demás para resolver pacíficamente los conflictos a través del autoconocimiento y del conocimiento de los demás a través del diálogo y el debate racional.
- La educación en valores es indispensable para realizar una reflexión ética seria y rigurosa sobre las fuentes de información, su uso, su funcionamiento y la adquisición de conocimiento a través de ellas.
- Todo lo anterior exige reconocer el papel del conocimiento científico y concebirlo como un saber integrado.
- Además, la materia fomenta el desarrollo de un espíritu participativo y emprendedor en el que se tomen decisiones y se asuman responsabilidades para lo cual es pertinente considerar los valores que pueden orientar las decisiones.

4.3 Competencias clave y perfil de salida

El Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo en el Artículo 2.b define competencias clave como *“desempeños que se consideran*

imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales.”

Las competencias clave aparecen recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Del mismo modo, se han incorporado también los retos recogidos en el documento *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century* de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015.

La vinculación entre competencias clave y retos del siglo XXI es la que dará sentido a los aprendizajes, al acercar la escuela a situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida cotidiana, lo que, a su vez, proporcionará el necesario punto de apoyo para favorecer situaciones de aprendizaje significativas y relevantes, tanto para el alumnado como para el personal docente. Se quiere garantizar que todo alumno o alumna que supere con éxito la enseñanza básica y, por tanto, alcance el Perfil de salida sepa activar los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida. Estos desafíos están recogidos en el Anexo 1 de Real Decreto 217/2022.

- Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación medioambiental y del maltrato animal basada en el conocimiento de las causas que los provocan, agravan o mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.

- Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos.
- Desarrollar estilos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo la responsabilidad personal y social en el cuidado propio y en el cuidado de las demás personas, así como en la promoción de la salud pública.
- Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan.
- Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.
- Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.
- Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.
- Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas.
- Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.
- Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último.

Las competencias clave se refieren al aprendizaje permanente que debe producirse a lo largo de toda la vida, mientras que el Perfil remite a un momento preciso y limitado del desarrollo personal, social y formativo del alumnado: la etapa de la enseñanza básica. De modo que para cada competencia clave habrá definido un perfil de salida para cada etapa escolar. Las competencias clave están recogidas en el Anexo I del Real Decreto 217/2022:

4.4 Contribución de la materia al desarrollo de las competencias clave.

a) Competencia en comunicación lingüística (CCL)

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

El lenguaje es el instrumento fundamental de la Ética y de la Filosofía. Es utilizado dentro de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos en registros diferentes como son el lenguaje escrito o el dialogado con intención comunicativa, así como en usos del lenguaje más indagatorios y creativos para la generación de conceptos o supuestos éticos.

b) Competencia plurilingüe (CP)

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

La Ética es un área dentro de la Filosofía. La filosofía es históricamente una materia desarrollada en diferentes lenguas. Es una materia cosmopolita que se nace en el encuentro de la diversidad cultural y lingüística. Parte de su riqueza conceptual viene del estudio del origen etimológico de sus términos y conceptos, de modo que el conocimiento de otras lenguas viene intrínsecamente motivado en el aprendizaje de la filosofía y de la ética.

c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.

La Ética permite una visión crítica del desarrollo científico y tecnológico de las sociedades actuales. De igual modo, puede ser una base de estimulación para el desarrollo de proyectos científico- técnicos desde el

análisis que ofrece de las problemáticas sociales y medioambientales que enfrenta la sociedad global contemporánea.

d) Competencia digital (CD)

La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.

Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

El uso de las nuevas tecnologías forma parte fundamental de nuestras sociedades actuales. Permite el acceso a infinidad de recursos y contenidos. La Educación ética y cívica aporta una orientación que permite el discernimiento crítico de los contenidos a los que se accede, así como una reflexión acerca de cómo se transforman nuestros hábitos comunicativos y de aprendizaje.

e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios...

La Educación en Valores Cívicos y Éticos permite el conocimiento de uno mismo a través de la interacción con el grupo y brinda la oportunidad de ejercitar el pensamiento colaborativo. Trabaja de manera especial con la incertidumbre por cuanto que los conocimientos adquiridos nos son conclusivos. La reflexión ética acerca de la realidad es constante a lo largo de la vida.

f) Competencia ciudadana (CC)

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

La asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos colabora indudablemente en la adquisición de esta competencia, puesto que los saberes básicos descritos para la materia contienen elementos presentes en la definición de la competencia como son la Sostenibilidad y la Ciudadanía. Esta competencia esta en fuerte resonancia con las competencias específicas de la materia.

g) Competencia emprendedora (CE)

La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de

valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.

La educación ética permite desarrollar una actitud emprendedora y responsable a partir del análisis crítico de los medios y de los fines poniendo en relación valores y principios de diversas perspectivas éticas. El cuestionamiento de la realidad que realiza es una herramienta heurística para identificar problemas y hallar soluciones creativas.

h) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCE)

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma

El carácter dialogado que puede tener la asignatura en valores cívicos y éticos puede permitir un intercambio muy rico de la diversidad de expresiones culturales dentro del aula. El uso de recursos artístico o ejemplos de formas diversas de ver y expresar la realidad forma parte de la educación cívica en un mundo globalizado.

4.5 Competencias específicas y criterios de evaluación

Las competencias específicas son definidas en el Real Decreto 217/2022 como *“desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las materias o ámbitos y los criterios de evaluación”*. Vienen descritas en el Anexo II.

COMPETENCIA ESPECÍFICA 1

Inquirir e investigar cuanto se refiere a la identidad humana y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada.

Perfil de salida: CCL2, CPSAA1, CC1, CC2, CC3.

Criterios de evaluación:

1.1 Construir y expresar un concepto ajustado de sí mismo reconociendo las múltiples dimensiones de su naturaleza y personalidad, así como de la dimensión cívica y moral de la misma, a partir de la investigación y el diálogo en torno a diversas concepciones sobre la naturaleza humana.

1.2 Identificar, gestionar y comunicar ideas, emociones, afectos y deseos con comprensión y empatía hacia las demás personas, demostrando autoestima y compartiendo un concepto adecuado de lo que deben ser las relaciones con otras personas, incluyendo el ámbito afectivo-sexual.

1.3 Desarrollar y demostrar autonomía moral a través de la práctica de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos, y el diálogo respetuoso con los demás en torno a distintos valores y modos de vida, así como a problemas relacionados con el ejercicio de los derechos individuales, el uso responsable y seguro de las redes, las conductas adictivas y el acoso escolar.

COMPETENCIA ESPECÍFICA 2

Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.

Perfil de salida: CCL5, CD3, CC1, CC2, CC3, CC4, CCEC1.

Criterios de evaluación:

2.1 Promover y demostrar una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común, a partir de la

investigación sobre la naturaleza social y política del ser humano y el uso y comprensión crítica de los conceptos de ley, poder, soberanía, justicia, Estado, democracia, memoria democrática, dignidad y derechos humanos.

2.2 Fomentar el ejercicio de la ciudadanía activa y democrática a través del conocimiento del movimiento asociativo y la participación respetuosa, dialogante y constructiva en actividades de grupo que impliquen tomar decisiones colectivas, planificar acciones coordinadas y resolver problemas aplicando procedimientos y principios cívicos, éticos y democráticos explícitos.

2.3 Contribuir a generar un compromiso activo con el bien común a través del análisis y la toma razonada y dialogante de posición en torno a cuestiones éticas de actualidad como la lucha contra la desigualdad y la pobreza, el derecho al trabajo, la salud, la educación y la justicia, así como sobre los fines y límites éticos de la investigación científica.

2.4 Tomar consciencia de la lucha por una efectiva igualdad de género, y del problema de la violencia y explotación sobre las mujeres, a través del análisis de las diversas olas y corrientes del feminismo y de las medidas de prevención de la desigualdad, la violencia y la discriminación por razón de género y orientación sexual, mostrando igualmente conocimiento de los derechos LGTBIQ+ y reconociendo la necesidad de respetarlos.

2.5 Contribuir activamente al bienestar social adoptando una posición propia, explícita, informada y éticamente fundamentada sobre el valor y pertinencia de los derechos humanos, el respeto por la diversidad etnocultural, la consideración de los bienes públicos globales y la percepción del valor social de los impuestos.

2.6 Contribuir a la consecución de un mundo más justo y pacífico a través del análisis y reconocimiento de la historia democrática de nuestro país y de las funciones del Estado de derecho y sus instituciones, los organismos internacionales, las asociaciones civiles y los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado, en su empeño por lograr la paz y la seguridad integral, atender a las víctimas de la violencia y promover la solidaridad y cooperación entre las personas y los pueblos.

COMPETENCIA ESPECÍFICA 3

Entender la naturaleza interconectada e inter y ecod dependiente de las actividades humanas, mediante la identificación y análisis de problemas ecosociales de relevancia, para promover hábitos y actitudes éticamente comprometidos con el logro de formas de vida sostenibles.

Perfil de salida: STEM5, CPSAA2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1.

Criterios de evaluación:

3.1 Describir las relaciones históricas de interconexión, interdependencia y ecod dependencia entre nuestras vidas y el entorno a partir del análisis de las causas y consecuencias de los más graves problemas ecosociales que nos afectan.

3.2 Valorar distintos planteamientos científicos, políticos y éticos con los que afrontar la emergencia climática y la crisis medioambiental a través de la exposición y el debate argumental en torno a los mismos.

3.3 Promover estilos de vida éticamente comprometidos con el logro de un desarrollo sostenible, contribuyendo por sí mismo y en su entorno a la

prevención de los residuos, la gestión sostenible de los recursos, la movilidad segura, sostenible y saludable, el comercio justo, el consumo responsable, el cuidado del patrimonio natural, el respeto por la diversidad etnocultural, y el cuidado y protección de los animales.

COMPETENCIA ESPECÍFICA 4

Mostrar una adecuada estima de sí mismo y del entorno, reconociendo y valorando las emociones y los sentimientos propios y ajenos, para el logro de una actitud empática y cuidadosa con respecto a los demás y a la naturaleza.

Perfil de salida: CCL1, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC1, CC3, CCEC3.

Criterios de evaluación:

4.1 Desarrollar una actitud de gestión equilibrada de las emociones, de estima y cuidado de sí mismo y de los otros, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y sentimientos, y reconociendo y valorando los de los demás en distintos contextos y en torno a actividades creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas y cívicas.

COMPETENCIA ESPECÍFICA 5

La quinta competencia que se recoge aquí viene especificada en el proyecto de decreto para la ordenación de la Educación Secundaria

Obligatoria de Castilla y León, pero no es una competencia que aparezca en el Real Decreto 217/2022 del 29 de marzo.

Conocer y comprender los conceptos básicos asociados a la reflexión moral, siendo capaces de describirlos con un lenguaje coherente y adecuado, para poder así fundamentar sólidamente los principios y valores asumidos como pilares de su proyecto vital.

Perfil de salida: CCL1, CC1, CC2, CC3, CC4.

Criterios de evaluación:

5.1 Alcanzar un alto grado de consciencia sobre los principios morales asumidos como pilar de su proyecto vital, siendo capaz de identificarlos, describirlos y legitimarlos manejando un lenguaje adecuado.

5. Secuenciación y desarrollo de las actividades

TEMA 5. REPENSAR LA NATURALEZA

SESIÓN 1:

¿QUÉ ES LA NATURALEZA?

ACTIVIDAD	TEMPORIZACIÓN
Actividad 1.1	10 minutos
Actividad 1.2	20 minutos
Actividad 1.3	20 minutos

ACTIVIDAD 1.1

Esta primera sesión introductoria se comenzará evaluación inicial acerca de lo que el alumnado entiende por:

- Ética ambiental
- Naturaleza
- Ser humano

ACTIVIDAD 1.2

A partir de las ideas que surjan, se invitará a llevar la atención a los elementos presentes en el corto de animación “Man” de Steve Cutts (www.youtube.com/watch?v=WfGMYdaICIU) en torno a la relación ética del hombre con la naturaleza. Se entregará una serie de preguntas para ser leídas antes del visionado y un tiempo para pensar sobre ellas de dos en dos después del visionado.

- ¿Cuál es el origen del hombre según el documental?
 ¿Qué valores encarna el personaje? Nombra dos o tres
 ¿Cómo definirías su relación con la Naturaleza?
 ¿Qué crees que representa la varita mágica?
 ¿Cuál es el mensaje principal del corto?
 ¿Qué intención crees tiene el autor?
 ¿Cómo interpretas el final?

ACTIVIDAD 1.3

Se hará para finalizar una puesta en común y la profesora resumirá en la pizarra los principios que definen la ética antropocéntrica fuerte a partir de las ideas extraídas del corto.

COMPETENCIAS CLAVE Y PERFIL DE SALIDA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS DE LA SESIÓN
--	---	-------------------------------------

Competencia comunicación lingüística CCL2 Competencia ciudadana CC3 Competencia personal, social y de aprender a aprender CPSAA1	Competencia 1 Criterio 1.1 Competencia 1 Criterio 1.3	Consideración crítica de diversas cosmovisiones sobre la relación humana con la naturaleza La huella ecológica de las acciones humanas
---	--	---

SESIÓN 2:

¿SON TODAS LAS CULTURAS HUMANAS NOCIVAS PARA LA NATURALEZA?

ACTIVIDAD	TEMPORIZACIÓN
Recordamos la sesión anterior	15 minutos
Actividad 2.1	20 minutos
Actividad 2.2	15 minutos

Tras recordar en grupo lo aprendido en la sesión anterior, la profesora introducirá el término *Antropoceno* con el que se denomina el momento geológico actual, explicando que hace referencia a la incidencia de la actividad humana en el equilibrio de la Tierra, para preguntar acto seguido si es causa de la humanidad en su conjunto o por el contrario son ciertas formas culturales.

ACTIVIDAD 2.1

A través de la lectura de la carta del Jefe Seattle (Anexo), iremos extrayendo elementos de una ética biocéntrica, en oposición a la antropocéntrica. Se destacará el carácter sagrado que los indios Swamish otorgaban a la tierra como parte de su cosmovisión para problematizar la sacralización como imperativo moral.

ACTIVIDAD 2.2

En grupos de tres, buscar información sobre la hipótesis Gaia como un modelo interpretativo biocéntrico desde la ciencia y no desde creencias religiosas. Se sugieren dos videos explicativos.

https://www.youtube.com/watch?v=D_OaQCoNGnY

<https://www.youtube.com/watch?v=UqW76Y132io>

Y responder a las siguientes preguntas:

¿Qué es el planeta Tierra según la hipótesis de Gaia?
¿De dónde toma su nombre? ¿Una hipótesis es una creencia?
¿Qué consecuencias tiene sobre nuestra relación con la Naturaleza?
¿Transforma de algún modo tu percepción del ser humano?
¿Conoces algún grupo humano que organice su modo de vida siguiendo la idea de esta hipótesis?

COMPETENCIAS CLAVE Y PERFIL DE SALIDA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS DE LA SESIÓN
Competencia comunicación lingüística CCL2 Competencia ciudadana CC3 Competencia ciudadana CC3	Competencia 1 Criterio 1.3 Competencia 3 Criterio 3.2 Competencia 5 Criterio 5.1	Consideración crítica de diversas cosmovisiones sobre la relación humana con la naturaleza La perspectiva biocéntrica La interconexión y la ecoddependencia entre nuestras formas de vida y el entorno

SESIÓN 3:

¿TIENEN DERECHOS LOS ANIMALES NO HUMANOS?

ACTIVIDAD	TEMPORIZACIÓN
Recordamos la sesión anterior	15 minutos
Actividad 3.1	20 minutos
Actividad 3.2	15 minutos

Enlazando con la sesión anterior a través de la puesta en común de la última actividad, vamos a ver que una de las consecuencias que se desprende de la hipótesis de Gaia o desde una visión biocéntrica del medio ambiente es que todos los seres vivos deben ser objetos de consideración moral. Y que el ser humano no tendría por qué tener una especial posición dentro del sistema. Por lo que su desaparición o extinción podría ser considerada hasta una ventaja. ¿Pero podemos como seres humanos sostener esta postura? ¿Qué nos puede interesar que la vida en la Tierra continúe si nosotros desaparecemos?

Una salida intermedia entre la ética antropocéntrica (que coloca a ser humano en el centro por encima de los demás seres vivos) y la biocéntrica (que coloca la vida en el centro y considera al ser humano uno más entre todos los otros seres vivos y por tanto prescindible) es la propuesta de la ética antropocéntrica moderada o débil que es la que se va a explorar en esta sesión.

ACTIVIDAD 3.1

¿Son todos los seres vivos sujetos de derechos? (Anexo)

Leer el texto y subrayar las palabras que no entendemos. Comentamos entre todos los elementos del texto que definen la ética antropocéntrica moderada.

ACTIVIDAD 3.2

Tras ver el video del abogado que afirma que los animales no tienen derechos (<https://www.youtube.com/watch?v=ZKBUAxqqRH4>) vamos a revisar algunos de los argumentos que arguye y así conocer algunos de los argumentos en favor de la defensa de los derechos de los animales. Profundizamos de este modo en la postura *sensocéntrica* y en la crítica al criterio de superposición de especies.

COMPETENCIAS CLAVE Y PERFIL DE SALIDA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS DE LA SESIÓN
Competencia ciudadana CC3 Competencia lingüística CCL1	Competencia 3: Criterio 3.3 Competencia 4: Criterio 4.4 Competencia 5 Criterio 5.1	El compromiso activo con la protección de los animales y el medio ambiente.

SESIÓN 4:

¿CUÁL ES EL INTERÉS COMÚN?

ACTIVIDAD	TEMPORIZACIÓN
Juego de simulación	50 minutos

Esta sesión de clase se va dedicar enteramente a realizar un juego de simulación (Anexos), que es una herramienta muy utilizada en la Educación Ambiental.

Se les pedirá que escriban una pequeña reflexión acerca de la complejidad que implica determinar cuál es el interés común dentro de una pequeña comunidad y sobre cómo una decisión afecta a muchas partes e intereses.

COMPETENCIAS CLAVE Y PERFIL DE SALIDA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS DE LA SESIÓN
Competencia ciudadana CC3 Competencia personal, social y de aprender a aprender CPSAA1	Competencias 3 Criterio 3.3 Competencia 2 Criterio 2.3 Competencia 4 Criterio 4.1	La prevención de los residuos y la gestión de los recursos. Interdependencia y ecodpendencia

SESIÓN 5:

¿HAY CULTURAS NO HUMANAS?

ACTIVIDAD	TEMPORIZACIÓN
Recordar la sesión anterior	10 minutos
Actividad 5.1	15 minutos
Actividad 5.2	25 minutos

¿Podemos aprender de otras especies modos más adecuados de relacionarnos con el entorno y entre nosotros? ¿Es la naturaleza en sí misma un modelo para aprender a ser más sostenibles?

ACTIVIDAD 5.1

La cuatro leyes de la ecología de Commoner:

1. Todo está conectado con todo lo demás. Hay una sola ecosfera para todos los organismos vivos y lo que afecta a uno, afecta a todos.
2. Todo debe ir a parar a alguna parte. No hay "residuos" en la naturaleza y no hay un "afuera" adonde las cosas puedan ser arrojadas.
3. La naturaleza es la más sabia. La humanidad ha creado tecnología para

mejorar la naturaleza, pero tales cambios en el sistema natural, según Commoner, usualmente han ido en detrimento de dicho sistema.

4. Nada es gratis. La explotación de la naturaleza inevitablemente implicará la conversión de los recursos de formas útiles en inútiles.

Reflexión conjunta acerca de las implicaciones de estas cuatro leyes.

ACTIVIDAD 5.2

El decrecimiento como propuesta:

Video <https://www.youtube.com/watch?v=d7B3ruQOzI0>

En grupos de tres, trabaja sobre las siguientes ideas y preguntas. Escríbelas en tu cuaderno.

Frente a la norma de crecer y producir, el decrecimiento pone en el centro la sostenibilidad de una vida buena, pero ¿cómo define “vida buena”? ¿qué propone para lograrla?

Para el decrecimiento, es importante atender a una realidad innegable de la ecoddependencia, pero ¿qué es la ecoddependencia?

Además, el decrecimiento afirma que somos también interdependientes, porque sin cuidados ni relaciones no podemos vivir. ¿Qué son los cuidados? ¿Son un trabajo? Piensa en algún ejemplo en tu vida que explique qué es una actividad de cuidado. ¿Realizas tu alguna? ¿A quién conoces que realice actividades de cuidado?

¿Por qué le da igual que se le acabe el minuto y sigue hablando?

¿Por qué el decrecimiento se fija en el caracol? ¿Hay algún elemento en

la naturaleza que te inspire para vivir una “vida buena” o ser más sostenibles? ¿Explica por qué?

¿Por qué si van lejos caminan lento?

COMPETENCIAS CLAVE Y PERFIL DE SALIDA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS DE LA SESIÓN
Competencia ciudadana CC4	Competencia 3 Criterio 3.1	Los objetivos del desarrollo sostenible. El decrecimiento.
Competencia lingüística CCL1	Competencia 4 Criterio 4.1	
	Competencia 5 Criterio 5.1	

SESIÓN 6:

¿ES NECESARIA LA PERSPECTIVA DE LAS MUJERES EN LA ÉTICA?

ACTIVIDAD	TEMPORIZACIÓN
Recordar la sesión anterior	5 minutos
Introducción al tema	10 minutos
Actividad 6.1	25 minutos
Actividad 6.2	10 minutos

Al hilo del tema sobre los cuidados, la ecoddependencia y la interdependencia y tomando como base algunas de las experiencias sobre cuidados que se hayan compartido en clase, la profesora introducirá la perspectiva Ecofeminista que pretende superar la perspectiva androcéntrica de la relación con la naturaleza. Para ello, el ecofeminismo pone de relieve la importancia de recuperar para todas las personas los

valores que históricamente se han adjudicado a las mujeres y que han estado invisibilizados como intereses del progreso económico y social, entendidos estos desde la perspectiva antropocéntrica fuerte y que, por tanto, ha legitimado la dominación tanto de la naturaleza como de las mujeres.

ACTIVIDAD 6.1

Tras la introducción del tema, se leerán en clase partes del artículo “Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro” de Yayo Herrero y Marta Pascual (Anexos). Aunque se les entregará el texto entero, en clase nos centraremos en las páginas 5-7. Tras la lectura conjunta y la aclaración de términos y conceptos de iniciará un debate en clase sobre la necesidad o no de la perspectiva de las mujeres en la ética.

ACTIVIDAD 6.2

Como tarea para el cuaderno deberán hacer una reflexión acerca del texto exponiendo las ideas principales que tratan las autoras, relacionando alguna de ellas con contenidos que hemos visto en clase y dando su opinión fundamentada respecto de la propuesta ecofeminista.

COMPETENCIAS CLAVE Y PERFIL DE SALIDA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS DE LA SESIÓN
Competencia Ciudadana CC3	Competencia 3 Criterio 3.2	La perspectiva ecofeminista.
Competencia CCL2	Competencia 1 Criterio 1.3	La ética de los cuidados
	Competencia 5 Criterio 5.1	

SESIÓN 7:

Examen competencial:

Tras el visionado de los 30 primeros minutos de la película de *Studio Ghibli* “Nausicaa del Valle del Viento” se va a pedir al alumnado que redacte un breve análisis de la película identificando qué perspectiva ética sostiene el autor y justificando su respuesta describiendo los elementos de dicha ética presentes en la película.

SESIÓN 8:

Esta actividad se realiza después del examen porque servirá de puente e introducción para el siguiente tema. De este modo, además, se refuerza la metodología de una evaluación continua: un tema no termina con una calificación, sino que tiene continuidad con el siguiente.

¿SIRVE DE ALGO IMAGINAR EL FUTURO?

ACTIVIDAD	TEMPORIZACIÓN
Actividad 6.1	50 minutos

¿Estamos viviendo ya el colapso medioambiental? ¿Cómo se puede vivir en un mundo dañado?

La profesora explicará lo importante que es proyectar e imaginar para el desarrollo de la vida humana y cómo muchas de las mejoras en nuestras vidas han llegado a través de procesos de imaginación, a veces individuales y a veces colectivos. La imaginación sirve para indagar cuáles

son nuestras preocupaciones en el presente y buscar soluciones de manera creativa.

En grupos de cinco se va a proponer que, recopilando las ideas que hemos ido viendo a lo largo de las sesiones, imaginen cómo será nuestra relación con la naturaleza en 30 años, tras el supuesto colapso medioambiental. Una de las personas del grupo es enviada al futuro como reportera para que nos haga llegar noticias de cómo están las cosas por el instituto o en Valladolid y las personas del futuro nos cuenten algo que tuvieron que cambiar en su forma de vida, cómo se adaptaron, qué cosas funcionaron y qué otras se perdieron. Deben estar reflejados los triunfos y los fracasos, lo que se ganó y lo que se perdió, las ventajas y las dificultades, qué debates éticos hubo entre la población, cómo se resolvieron, etc.

Por ejemplo: *tras el colapso muchos animales de las granjas vecinas quedaron sueltos y empezaron a vagar por las calles de Valladolid, la gente ahora los alimenta y cada cual les ordeña cuando necesita leche se recogen los huevos por distritos... Al principio lo llevábamos mal porque todo olía muy mal y había mucha caca de vaca por las calles, pero empezamos a organizarnos para mantenerlo limpio, vimos que era más fácil si quitábamos el adoquinado para que la tierra debajo diera pasto. Hombre, ahora Valladolid no está tan bonita como antes, pero...*

Tendrán que grabar un pequeño video de tres o cuatro minutos máximo retransmitiendo la noticia, que se verá como inicio de la siguiente clase y servirá para introducir el tema nuevo sobre desarrollo sostenible.

COMPETENCIAS CLAVE Y PERFIL DE SALIDA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
--	---	------------------------

Competencia Emprendedora CE1 Competencia en conciencia y expresión culturales CCEC3 Competencia personal, social y de aprender a aprender CPSAA1 CPSAA3	Competencia 3 Criterio 3.3 Competencia 4 Criterio 4.1	Estilos de vida sostenibles. Comunidades resilientes y en transición
--	--	---

6. METODOLOGÍA

Si todo empuja a nuestros jóvenes hacia la ausencia de mundo, hacia el retiro autista, hacia el cultivo de mundos aislados (tecnológicos, virtuales, sintomáticos), la Escuela sigue siendo lo que salvaguarda lo humano, el encuentro, los intercambios, las amistades, los descubrimientos intelectuales, el eros. ¿Acaso un buen enseñante no es aquel capaz de hacer existir mundos nuevos? ¿No es aquel que todavía cree que una hora de clase puede cambiar la vida? (Recalcati, 2016)

Entre los fundamentos teóricos del modelo de educación por competencias desarrollados durante las últimas décadas por DeSeCo (el proyecto de estudio encargado por la OCDE, que se encuentra en el origen de todas las Recomendaciones de la Unión Europea en torno a la formulación del modelo de educación por competencias), destaca que las competencias clave se asientan sobre tres pilares: la actuación autónoma (en situaciones personales y sociales, simples y complejas), la

interacción con grupos heterogéneos (para relacionarse, cooperar y resolver situaciones) y el uso interactivo de herramientas (desde el lenguaje hablado y escrito y otros lenguajes formales hasta las más variadas tecnologías de la información y de la comunicación). Esos tres pilares explican las consecuencias que se proyectan sobre el estilo de enseñanza, las estrategias metodológicas y el resto de elementos curriculares. (Proyecto de decreto de la comunidad de Castilla y León, Anexo II)

Siguiendo el espíritu eminentemente participativo que la nueva ley educativa propone, la metodología utilizada en esta unidad didáctica tendrá como eje principal el diálogo. A través del diálogo, se buscará una construcción del conocimiento a partir de las aportaciones que ofrezca el alumnado como consecuencia de su respuesta a actividades que estimulen su pensamiento. De tal manera se recurrirá a diferentes fuentes de información (textos, cortos audiovisuales, películas, entrevistas...) de las que ir extrayendo los elementos que conformen el tema que estemos abordando en cada momento.

La unidad didáctica esta estructurada en base a preguntas que dan título y pretenden ser introductorias e iniciadoras de los temas que inauguran. La metodología a través de la pregunta busca estimular el pensamiento del alumnado animándole a posicionarse ante cada tema propuesto con la intención de poder explorar los elementos presente en la propia respuesta. Será entonces necesario en todo momento facilitar tiempos o espacios en lo que cada persona pueda, por un momento, interrogarse a sí misma acerca de lo que piensa para luego poder ponerlo en común. No se trata solamente de trabajar individualmente, sino más bien de reducir

temporalmente el nivel de exposición que supone hablar al gran grupo proponiendo en ocasiones la exploración del tema en pequeños grupos.

La interacción y la comunicación entre el alumnado es fundamental en la propuesta metodológica de esta unidad didáctica. Pretende, además, compensar la creciente tendencia social al aislamiento derivada del uso cotidiano de las tecnologías de la comunicación. Parece importante convertir la escuela en un espacio en el que las interacciones sociales en un mismo espacio- tiempo tomen un papel relevante en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Por tanto, la mayor parte de las actividades propuestas en esta unidad didáctica se enfocan en el trabajo colaborativo dentro del aula.

Se han introducido además actividades provenientes de la educación ambiental y del teatro social que introducen en el aula herramientas de la pedagogía basada en el juego. Por un lado, a través de la dinámica de *role playing* se explora la complejidad de un tema tanto al nivel de la interacción grupal, en la que es importante practicar la escucha activa para poder generar interacciones significativas e interconectadas, como la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona, por cuanto que el *role* que se juega no siempre coincide con el posicionamiento personal que se tiene ante un tema.

Por otro lado, en la dinámica acerca del futuro, la invitación a imaginar en grupo abre un espacio para la interacción desde un lugar de no exigencia, de juego exploratorio en el que todo vale. Se da un contexto y unos límites para la elaboración de la propuesta, pero no para determinar qué es lo que está bien o mal. De tal forma que el reto es la toma de decisiones desde la autonomía, el respeto y la empatía. Porque el objetivo último de la propuesta, además de explorar la complejidad de un tema (en este caso el Desarrollo Sostenible y las Comunidades en Resiliencia) es conectar los

procesos de enseñanza- aprendizaje con el placer (y no solo con el esfuerzo) de imaginar, descubrir, innovar y cooperar.

Los procesos de autoevaluación y reflexión acerca de las actividades realizadas en clase que se han de reflejar en el cuaderno, forman parte de esta metodología basada en la pregunta. Es importante que cada uno registre las actividades realizadas en el aula, pues ya solo la descripción de lo que se ha realizado supone una reelaboración personal de lo acontecido y por tanto una revisión de lo que se ha aprendido.

7. Elementos transversales

En el apartado 5 del artículo 6 del Real Decreto 217/2022, se establecen los elementos transversales dentro del currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. A continuación, se menciona lo establecido por la ley, así como la forma a través de la cual el presente desarrollo fija el trabajo de estos elementos transversales.

Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso, se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.

Para trabajar la comprensión lectora se leerán en clase textos de diferente índole, algunos de contenido ético-filosófico, a través de los cuales se facilitará la adquisición de un lenguaje técnico en relación a la Ética, y otros de naturaleza más literaria para poder trabajar sobre modos de expresión más metafóricos pero igualmente capaces de problematizar la realidad filosófica y éticamente. De este modo, se trabaja también sobre una comprensión del arte como herramienta cuestionadora. Esta perspectiva estética de los elementos presentes en la unidad didáctica se verá reforzada en el uso de elementos audiovisuales de alto contenido crítico y el análisis de los recursos utilizados en un corto de animación, como el que se propone utilizar en esta unidad didáctica, es una excelente oportunidad para trabajar el sentido crítico ante los productos audiovisuales que tan presentes están en nuestra vida.

El uso de los debates en clase favorecerá el trabajo sobre aspectos como el la expresión oral, pero también servirán herramienta para trabajar aspectos emocionales y afectivos, a través de la práctica de una comunicación respetuosa, así como el discernimiento de argumentos basados en razones o en emociones. El debate genera situaciones de interacción social de alta complejidad, por lo que crean el terreno propicio en el que identificar aspectos críticos del discurso como emociones que atraviesan nuestras intervenciones.

La sostenibilidad y el consumo responsable son contenidos en fuerte relación con el tema de la unidad didáctica. La igualdad de género será trabajada a través de la perspectiva ecofeminista propuesta como elemento dentro de los saberes básicos del bloque en el que está situada la unidad didáctica. El fomento del trabajo en grupos dentro del aula incidirá en la adquisición de herramientas de trabajo basadas en el respeto mutuo y en la cooperación entre iguales.

La creatividad, el emprendimiento social y la competencia digital se propone ser trabajadas en la actividad innovadora que cerraría esta unidad didáctica y serviría de puente para el siguiente tema.

8. EVALUACIÓN

En cumplimiento del artículo 13.3 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la Comunidad Autónoma de Castilla y León debe establecer el currículo de esta etapa. En el Capítulo IV del proyecto de decreto se especifican los procedimientos de Evaluación, en base a lo cuales se han diseñado las siguientes herramientas evaluativas, tomando como referencia los criterios de evaluación vinculados al Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

El proceso evaluativo general se dividirá en los siguientes procesos:

1. Evaluación inicial: desde una perspectiva constructivista, la evaluación inicial permite el análisis de la situación de partida, es decir, de los conocimientos previos del alumnado antes de comenzar con un tema o bloque para poder tomar en cuenta las fortalezas y carencias, así como el interés manifestados para poder ajustar las sesiones hacia la consecución de aprendizajes significativos. Para ello, en esta unidad didáctica se va a recurrir a un sondeo general sobre las ideas que hay presentes en torno a los tres conceptos fundamentales del tema: la naturaleza, el ser humano y la ética ambiental.

2. Evaluación formativa: se desarrolla a lo largo del curso y permite valorar los progresos del alumno y la adecuación de la programación. Se llevará a cabo a través de los siguientes instrumentos:

- La observación que realiza el docente sobre la asistencia, regularidad del trabajo, la atención en clase, el nivel de preguntas, la disposición hacia el trabajo o la colaboración en la buena marcha de la clase. Para el procedimiento de observación y seguimiento sistemáticos del trabajo y desempeño del alumnado se usará el diario de clase del profesor y el registro de anotaciones del docente en una rúbrica que se dará a conocer al alumno.

- Ejercicios propuestos: su corrección formal permite evaluar la dedicación, interés y grado de seguimiento de los temas del curso por parte de cada alumno. Para el análisis del desempeño y del rendimiento se recurrirá a la elaboración de un diario de clase que será evaluado en base a una rúbrica especificada de antemano al alumnado.

- Exámenes para valorar la adquisición de conocimientos. En esta unidad didáctica, se va a recurrir a un examen competencial, consistente en el análisis de una película a través del cual tendrán que identificar los elementos de la perspectiva ética que propone el autor.

3. Evaluación formadora: es la que realiza el alumnado sobre su propio aprendizaje. Se le propondrá la evaluación de los trabajos realizados en grupo a través de dianas evaluativas, así como escalas de evaluación para la auto-valoración de su trabajo personal. Esta evaluación trabaja la competencia de aprender a aprender y presta al alumnado herramientas para la reflexión sobre su proceso personal. Estarán reflejadas en el diario de clase y computarán como actividades realizadas al margen de sus resultados.

4. Evaluación sumativa: determina el grado de consecución de los objetivos y competencias programados. Debe estar íntimamente relacionado con los criterios de evaluación, las competencias y el Perfil de salida.

De esta forma, en línea con esto, se propone una evaluación con los siguientes porcentajes de acuerdo con las siguientes propuestas: Participación en clase (30%), cuaderno (30%) y examen (40%).

RÚBRICA PARA LA PARTICIPACIÓN EN CLASE

25%	Frecuencia de las intervenciones	Siempre participa	Participa con frecuencia	Rara vez participa	Solo participa si se le interpela
25%	Calidad de las intervenciones en relación al tema	Interviene siempre mostrando una clara comprensión del tema y proporciona ejemplos útiles para la ilustración de las ideas que aporta	Interviene por lo general con una comprensión bastante clara del tema y con ejemplos que ayudan a ilustrar las ideas que aporta	Interviene repitiendo algunas de las ideas ya expuestas y en ocasiones aporta ejemplos propios para ilustrarlas	Interviene repitiendo alguna idea ya expuesta sin aportar nada nuevo
25%	Calidad de las intervenciones en relación a la expresión	Se expresa consistentemente usando gestos, tono de voz y un nivel de interés que capta la atención de los compañeros	Casi siempre usa gestos, tono de voz y un nivel de interés que mantiene la atención de los compañeros	Se expresa con mucha timidez sin implicar apenas el cuerpo y con un tono de voz poco audible por lo que cuesta mantener la atención si se extiende en su intervención	Se expresa con desgana mostrando un nivel de interés muy bajo
		Casi siempre		A veces	Raramente

25%	Calidad de la intervenciones en relación al respeto hacia los demás.	escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los otros. Trata de mantener un buen ambiente para la participación	Con frecuencia escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los otros. No causa tensiones en clase	escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los otros, pero en ocasiones muestra actitudes de desinterés.	escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los otros y en muchas ocasiones genera tensiones en clase.
		2.5	2	1.5	0,5

RÚBRICA PARA EL DIARIO DE CLASE

25 %	CALIDAD DE LA PRESENTACIÓN	Organiza los contenidos utilizando títulos y fechas	La mayor parte de los contenidos llevan títulos y fechas	Hay contenidos recogidos en el cuaderno sin fecha ni título	No utiliza títulos ni fechas para la organización de los contenidos
25 %	CALIDAD DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	Recoge los temas con riqueza de vocabulario visto en clase	Expresa los temas con su propias palabras y en ocasiones usa vocabulario visto en clase	Expresa los temas en sus propias palabras pero no utiliza vocabulario nuevo	Las ideas de los temas están recogidas muy pobremente
25 %	ACTIVIDADES	Están realizadas todas las actividades	Faltan como mucho dos actividades	La mitad de las actividades están reflejadas	Faltan más de la mitad de la actividades
10 %	ENTREGA	Cumple con la fecha de entrega	Entrega 1 día más tarde	Entrega 2 días más tarde	Entrega una semana tarde
		2,5	2	1,5	0,5

9. Atención a la diversidad

En el Artículo 5.3 del Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, se establece que la organización de la Educación Secundaria Obligatoria se hará según los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas adecuada a las características de su alumnado.

En el Artículo 5.4 se contemplan medidas como adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, los programas de refuerzo y las medidas de apoyo personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

En el punto 9 del Artículo 6 del Real Decreto 217/2022, se estipula que corresponde a las administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos y alumnas que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros.

De modo que, remitiéndonos al proyecto de decreto para la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria en Castilla y León, en el capítulo V titulado “Atención individualizada al alumnado” se recoge la necesidad de dar respuesta al derecho del alumnado a una educación inclusiva y de calidad adecuada a sus características y necesidades. Destacan los programas de diversificación curricular y los ciclos formativos de grado básicos, a los que se dedican respectivamente sendos artículos.

En último término, la atención a la diversidad del alumnado recae en los centros educativos que deberán diseñar un plan de atención a la diversidad que formará parte del proyecto educativo.

10. Conclusión

La unidad didáctica que se ha desarrollado en este trabajo quiere presentar el concepto de Naturaleza como un problema filosófico con importantes consecuencias éticas. El peso que la ética ambiental está tomando en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria otorga a la revisión de esta problemática un lugar realmente importante en la educación. La gravedad de la crisis medioambiental y su constante presencia en los medios de comunicación requiere no solamente de una educación en valores de sostenibilidad y consumo responsable, sino también una alfabetización en las perspectivas éticas que sostienen estos valores, con sus alcances y sus límites, que conducirá a una toma de decisiones más personal y comprometida.

A pesar de la familiaridad del tema sobre el problema medioambiental y la pesadumbre o indiferencia que en muchas ocasiones lleva aparejado, el descubrimiento de la Naturaleza como concepto cultural, como algo que puede ser percibido y definido de diferente manera, es un aprendizaje cargado de esperanza y creatividad. A lo largo de la unidad didáctica se tratan algunas visiones y alternativas, así como unas didácticas de enseñanza- aprendizaje, que exploran una relación diferente con el medio y con las personas y culmina con la importancia de la imaginación en la generación de posibles alternativas (el inédito viable de Paulo Freire).

Los procesos educativos que parecen convocados en la nueva ley, inciden más que nunca en el desarrollo de competencias para conducirse en una realidad social de cambio acelerado en la que es necesaria la disposición al constante aprendizaje. Pero también, en competencias que, ante circunstancias de alta incertidumbre, arraiguen el pensamiento y la toma de decisiones en el autoconocimiento y en la capacidad de relación con los otros. Parece importante entonces no anticipar las respuestas sin dar tiempo a que nos alcancen las preguntas y generar espacios en los que atender a estos procesos.

La exploración del tema de esta unidad didáctica se ha querido realizar siempre en un clima cargado de preguntas, que son el resorte de la curiosidad y la puerta a lo impredecible. Por lo que en la presentación de esta falta lo que de hecho la anime y le dé vida, que son las impredecibles respuestas que alcancen los alumnos y alumnas.

11. Bibliografía

AGÚNDEZ et al (2012). *Cosmopolitismo Reflexivo: Educar mediante la investigación filosófica para construir comunidades inclusivas*. La Rectoral. http://www.garuacoop.es/PEACE_Curriculum_Spanish/curso_pensamos.html

ARENDT, H. (2020) *La promesa de la política*. Austral.

BERMUDEZ TORRES , V (2019). Simulación e ironía: Notas para una didáctica no dogmática de la filosofía. *Paideia*, (114), pp. 45-59

<https://sephi.es/paideia-no-114/>

----- (2022). Filosofía y educación cívica ¿matrimonio de conveniencia o amor verdadero?. *Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños*, (6), 1-10.

BRENIFIER, O. (2011). *Filosofar como Sócrates*. Diálogo-Tilde

----- (s/f). *El diálogo en clase*.

www.pratiques-philosophiques.fr/wpcontent/uploads/2015/07/El-dialogo-en-clase

----- (s/f). *El arte de la práctica filosófica*. Alcofribas Ediciones.

www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2018/05/practicafilo.pdf

CIFUENTES, L.M. (2018) *La ética en 100 preguntas*. Nowtilus

DE BEAUVOIR (1949) *El segundo sexo*. Cátedra

DERRIDA, J. (1991). El derecho a la filosofía desde el punto de vista cosmopolítico. *Éndoxa: Series Filosóficas*, 12, 381-395.

NOVO, M. (1996) *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Universitas

PULEO ,A (2008) *Libertad, igualdad sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado*. Isegoría, 38, pp. 39-59

RECALCATI, M. (2016) *La hora de clase*. Anagrama p. 8

SANMARTÍ PUIG N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Ediciones Octaedro.

<https://elibro-net.ponton.uva.es/es/ereader/uva/163527?>

TOZZI, M (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar, *Diálogo Filosófico*, 68, 207-215

----- (2020): *A Competency- Based Approach in Philosophy?*. *Journal Of Didactics of Philosophy* 4 (2), 85-107.

<https://doi.org/10.46586/JDPh.2020.9579>

LEYES Y DECRETOS

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 340, de 30 de diciembre de 2020

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Proyecto de decreto --/2022, de - de ----, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad de Castilla y León.

<https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/educacion-secundaria-obligatoria/educacion-secundaria-obligatoria-borrador-curriculo>

ANEXOS

Carta del Gran Jefe Seattle, de la tribu de los Swamish, a Franklin Pierce Presidente de los Estados Unidos de América.

(En 1854, el Presidente de los Estados Unidos de América, Franklin Pierce, hizo una oferta por una gran extensión de tierras en el noreste de los Estados Unidos, en la que vivían los indios Swaminsh, ofreciendo en contrapartida crear de una reserva para el pueblo indígena. La respuesta del Jefe indio Seattle, que transcribimos a continuación, ha sido considerada, a través del tiempo como uno de los más bellos y profundos manifiestos a favor de la defensa del medio ambiente).

El Gran Jefe de Washington envió palabra de que desea comprar nuestra tierra. El Gran Jefe nos envía también palabras de amistad y buena voluntad. Apreciamos mucho esta delicadeza porque sabemos la poca falta que le hace nuestra amistad. Vamos a considerar su oferta, pues sabemos que, de no hacerlo, el hombre blanco vendrá con sus armas de fuego y tomara nuestras tierras. El Gran Jefe de Washington puede confiar en la palabra del Gran Jefe Seattle, con la misma certeza que confía en el retorno de las estaciones. Mis palabras son inmutables como las estrellas del firmamento.

¿Cómo se puede comprar o vender el cielo o el calor de la tierra?, esta idea nos parece extraña. Si no somos dueños de la frescura del aire, ni del brillo del agua, ¿Cómo podrán ustedes comprarlos? Cada pedazo de esta tierra es sagrado para mi pueblo, cada aguja brillante de pino, cada grano de arena de las riberas de los ríos, cada gota de rocío entre las sombras de los bosques, cada claro en la arboleda y el zumbido de cada insecto son sagrados en la memoria y tradiciones de mi pueblo. La savia que recorre el cuerpo de los árboles lleva consigo los recuerdos del hombre piel roja. Los muertos del hombre blanco olvidan la tierra donde nacieron cuando emprenden su paseo por entre las estrellas, en cambio nuestros muertos, nunca pueden olvidar esta bondadosa tierra, pues ella es la madre del hombre piel roja. Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros. Las flores perfumadas son nuestras hermanas, el venado, el caballo, el gran águila, todos son nuestros hermanos. Las escarpadas montañas, los húmedos prados, el calor de la piel del potro y el hombre, todos pertenecemos a la misma familia.

Por esto, cuando el Gran Jefe Blanco de Washington manda decir que desea comprar nuestra tierra, pide mucho de nosotros. El Gran Jefe Blanco nos dice que nos reservará un lugar donde podamos vivir cómodamente. El se convertirá en nuestro padre y nosotros en sus hijos. Por lo tanto, nosotros vamos a considerar su oferta de comprar nuestra tierra. Pero eso no es fácil, ya que esta tierra es sagrada para nosotros. Esta agua cristalina que escurre por los riachuelos y corre por los ríos no es solamente agua, sino también la sangre de nuestros antepasados. Si les vendemos la tierra, ustedes deberán recordar que ella es sagrada, y deberán enseñar a sus hijos que ella es sagrada y que los reflejos misteriosos sobre las aguas claras de los lagos hablan de acontecimientos y recuerdos de la vida de mi pueblo. El murmullo del agua de los ríos es la voz del padre de mi padre. Los ríos son nuestros hermanos, ellos calman nuestra sed. Los ríos llevan a nuestras canoas y nos dan peces para alimentan a nuestros hijos. Si les vendemos nuestras tierras, ustedes deberán recordar y enseñar a sus hijos que los ríos son nuestros hermanos y también los suyos, y por tanto deberéis tratar a los ríos con la misma dulzura con que se trata a un hermano.

Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestro modo de vida. Tanto le importa un trozo de nuestra tierra como otro cualquiera, pues es un extraño que llega en la noche a arrancar de la tierra aquello que necesita. La tierra no es su hermana, sino su enemiga y una vez conquistada la abandona, y prosigue su camino dejando atrás la tumba de sus padres sin importarle nada. Roba a la tierra aquello que pertenece a sus hijos y no le importa nada. Tanto la tumba de sus padres como los derechos de sus hijos son olvidados. Trata a su madre, la tierra y a su hermano, el cielo, como cosas que se pueden comprar, saquear y vender, como si fuesen corderos o collares que intercambian por otros objetos. Su hambre insaciable devorará todo lo que hay en la tierra y detrás suyo dejaran tan sólo un desierto.

Yo no entiendo, nuestro modo de vida es muy diferente al de ustedes. La sola vista de sus ciudades apena los ojos del piel roja. Tal vez sea por que el hombre piel roja es un salvaje y no comprende nada. No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, ni hay sitio donde escuchar como se abren las flores de los árboles en primavera, o el movimiento de las alas de

un insecto. Pero quizás también esto se deba a que soy un salvaje que no comprende bien las cosas. El ruido de las ciudades parece insultar los oídos. Y yo me pregunto, ¿qué tipo de vida tiene el hombre si no puede escuchar el canto solitario del chotacabras, ni las discusiones nocturnas de las ranas al borde de un lago?. Soy un piel roja y nada entiendo. Nosotros preferimos el suave susurro del viento sobre la superficie del lago, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia del mediodía, o perfumado por la fragancia de los pinos. El aire es algo precioso para el piel roja, ya que todos los seres comparten el mismo aliento, el animal, el árbol, el hombre, todos respiramos el mismo aire. El hombre blanco no siente el aire que respira, como un moribundo que agoniza durante muchos días es insensible al hedor. Si les vendemos nuestras tierras deben recordar que el aire es precioso para nosotros, que el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene. El viento que dio a nuestros antepasados el primer soplo de vida, también recibió de ellos su último suspiro. Si les vendemos nuestras tierras, ustedes deberán conservarlas sagradas, como un lugar en donde hasta el hombre blanco pueda saborear el viento perfumado por las flores de las praderas.

Queremos considerar su oferta de comprar nuestras tierras. Si decidimos aceptarla, yo pondré una condición: el hombre blanco debe tratar a los animales de esta tierra como a sus hermanos. Soy un salvaje y no comprendo otro modo de vida. He visto miles de búfalos pudriéndose en las praderas, abandonados allí por el hombre blanco que les disparo desde el caballo de hierro sin ni tan solo pararlo. Yo soy un salvaje y no comprendo como el humeante caballo de hierro pueda importar más que el búfalo al que nosotros solo matamos para poder vivir. ¿Qué sería del hombre sin los animales? Si todos los animales fuesen exterminados, el hombre también perecería de una gran soledad de espíritu, pues lo que ocurra a los animales pronto habrá de ocurrirle también al hombre. Todas las cosas están relacionadas entre si. Deben de enseñarle a sus hijos que el suelo que pisan son las cenizas de nuestros antepasados. Digan a sus hijos que la tierra está enriquecida con las vidas de nuestro pueblo, a fin de que sepan respetarla. Es necesario que enseñen a sus hijos, lo que nuestros hijos ya saben, que la tierra es nuestra madre. Todo lo que ocurra a la tierra, le ocurrirá también a los hijos de la tierra. Cuando los hombres escupen en el suelo, se están escupiendo así mismos.

Esto es lo que sabemos: la tierra no pertenece al hombre, es el hombre el que pertenece a la tierra. . Esto es lo que sabemos: todas las cosas están ligadas como la sangre que une a una familia. El sufrimiento de la tierra se convertirá en sufrimiento para los hijos de la tierra. El hombre no ha tejido la red que es la vida, solo es un hilo más de la trama. Lo que hace con la trama se lo está haciendo a sí mismo. Nuestros hijos han visto como sus padres eran humillados mientras defendían su tierra. Nuestros guerreros han sentido vergüenza, y ahora pasan sus días ociosos, mientras contaminan sus cuerpos con comida dulce y agua de fuego. Importa poco donde pasaremos el resto de nuestros días, no son demasiados. Unas pocas horas, unos pocos inviernos y ninguno de los descendientes de las grandes tribus que alguna vez vivieron sobre esta Tierra, estarán aquí para lamentarse sobre las tumbas de una gente que un día tuvo poder y esperanza. Ni siquiera el hombre blanco, cuyo Dios pasea y habla con él de amigo a amigo, quedará exento del destino común. Quizás seamos hermanos a pesar de todo, ya se vera algún día.

Sabemos una cosa que quizás el hombre blanco tal vez descubra algún día, el Dios nuestro y el de ustedes es el mismo Dios. Ustedes creen que Dios les pertenece, de la misma manera que desean que nuestras tierras les pertenezcan, pero no es así. Él es el Dios de todos los hombres y su compasión se extiende por igual entre los pieles rojas y los caras pálidas. Esta tierra es preciosa, y despreciarla es despreciar a su Creador y se provocaría su ira. También los blancos se extinguirán, quizás antes que todas las otras tribus. Contaminan sus lechos y una noche perecerán ahogados en sus propios desechos. Ustedes caminan hacia su destrucción rodeados de gloria, inspirados por la fuerza del Dios que los trajo a esta tierra y que por algún designio especial les dio dominio sobre ella y sobre el piel roja. Ese destino es un misterio para nosotros, pues no entendemos porqué se exterminan los búfalos, se doman los caballos salvajes, se impregnan los rincones secretos de los densos bosques con el olor de tantos hombres y se obstruye la visión del paisaje de las verdes colinas con un enjambre de alambres de hablar.

¿Dónde está el matorral? Destruído

¿Dónde esta el águila? Desapareció

Es el final de la vida y el inicio de la supervivencia

¿Son todos seres vivos sujetos de derecho?

Vamos a poner el acento en todos los seres vivos y la pregunta se enmarca en el ámbito de un **ética biocéntrica** en la que todos los seres vivos son considerados como entes dotados de algo digno de respeto: la vida. En ese contexto teórico hay que situar la cuestión de si los seres vivos son sujetos de derecho al igual que los humanos o más bien es una cuestión más amplia por la que la vida sobre la Tierra necesita ser protegida en todas sus especies, la humana y todas las demás.

La primera cuestión que se plantea en este tema es si la ética tiene que ser antropocéntrica o no. Mientras que Javier Muguerza sostiene que parece inevitable que la ética sea antropocéntrica, otros pensadores como J. Mosterin (n. 1941) y J. Riechman (n. 1962), sostienen que se debe revisar profundamente nuestra concepción del ser humano y de los animales en relación con nuestra especie y que esta revisión pone en cuestión la tradicional visión antropocéntrica del mundo. Vamos a centrarnos en los argumentos del biocentrismo, pero no desde la perspectiva general de la ecología, sino desde la perspectiva más restringida de los seres vivos.

En primer lugar, considerar a todos los seres vivos como algo valioso en sí mismo nos plantea el **tema de la valoración y de los valores morales** que inevitablemente nos conduce al tema del antropocentrismo. Los únicos seres vivos capaces de dar valor a algo y de hacer valoraciones somos los humanos. Ahí tiene razón J. Mosterin al rechazar el concepto de valor para fundamentar una ética biocéntrica, pues quedarían excluidos de ella todos los seres vivos menos la especie humana, que es la única capaz de otorgar valor a las acciones, a los objetos y los demás seres vivos. La noción de **valor intrínseco** de los seres vivos sería mejor desde la noción de interés. El **interés** de un ser vivo por su vida, por mantenerse en ella, hace que los animales y las plantas posean un valor por sí mismos como seres vivos, aunque no todos lo expresen de la misma manera. Hay una gran diferencia en el modo de expresar su interés individual por la vida en una ameba o en un chimpancé, pero todos se interesan individualmente por su propia vida y su vida no debe ser tenida como un **valor puramente instrumental** por otras especies. La acusación de **especismo** que se hace a los humanos se basa en que los seres humanos han sido siempre antropocéntricos en sus valoraciones hacia los seres de la naturaleza, pero se debe comprender que el **antropocentrismo epistemológico** que poseemos los humanos en nuestra percepción del cosmos no es fácil de superar.

Uno de los autores que mejor ha desarrollado el tema de los intereses de plantas y animales como individuos vivos es J. Riechmann. Este filósofo ha ido diseñando una serie de círculos de seres hacia los que se debe ir ampliando la comunidad moral tratando de incluir a todos los seres naturales y basándose, en el caso de los seres vivos, en la noción de interés. El caso del círculo de los animales es bastante claro, aunque los seres humanos no podamos generar la misma **empatía** con una hormiga que con un simio por **la cercanía filogenética** que tenemos la especie humana hacia los simios. Los humanos como agentes morales tenemos obligaciones morales con todos los animales de acuerdo con el interés por la vida que todos expresan. En el caso de las plantas creemos que los argumentos de Riechmann ya no son tan convincentes puesto que las funciones de fototropismo y heliotropismo no parece que superen los rasgos de unas funciones bioquímicas ni se sitúen en la esfera de un interés por su existencia. Y en el caso de los demás elementos de la naturaleza como los minerales, al aire, el agua, etc., no tiene sentido plantear un interés en cada ente por su existencia. Simplemente existen y de su ser no se deriva una **obligación moral** para con ellos, aunque la **responsabilidad humana** es la que entra en juego en ese caso, como también en el de las plantas.

En realidad los seres humanos somos los **agentes morales** de la naturaleza, pero hay también **pacientes morales** como los animales de todas las especies que poseen un valor basado en la noción de interés. Lo únicos sujetos morales somos los humanos y eso nos exige ampliar la

comunidad moral a las especies animales y una **responsabilidad** para con los demás seres de la naturaleza.

El **abismo ontológico** que durante siglos se abrió en la **filosofía moral** entre los humanos y los demás seres naturales se ha ido superando mediante una mejor comprensión del significado profundo de la evolución de las especies y de la radical **interdependencia** entre la vida de los seres humanos, la de las especies animales, la supervivencia de la flora en el mundo y la limpieza del aire, de los océanos, mares y ríos en todo el planeta. La supervivencia de los humanos como especie es algo mucho más frágil de lo que se pensaba y ha puesto en cuestión el **antropocentrismo moral** en el que hemos vivido hasta el siglo XX.

Los seres humanos somos los únicos sujetos de derechos y agentes morales y por tanto debemos ejercer una responsabilidad central con el resto de la naturaleza; es un **imperativo ético** de nuestra especie, además de una exigencia de respeto a la vida de todos los seres vivos. Muchos autores destacan que la compasión debe desempeñar un papel importante en la consideración de las especies animales como pacientes morales; la **empatía** sería una emoción moral por la que nos ponemos en el lugar del otro animal para comprender su sufrimiento y para no hacerles ningún daño innecesario e inútil. Ciertamente no todas las especies suscitan con la misma facilidad en nosotros esa emoción moral de la **compasión** y sin embargo es evidente que debemos ampliar la comunidad moral como mínimo a las especies animales dotadas de sistema nervioso. Un autor como J. Mosterín en su obra *El triunfo de la compasión* señala que no está claro todavía que solamente los mamíferos y las aves sufran dolor y que los invertebrados no. Si se demuestra que todos los animales sienten la experiencia del dolor habría que extender la compasión hacia todas las especies animales.

En conclusión, la ética biocéntrica nos ayuda a superar el antropocentrismo moral que ha dominado la filosofía occidental durante siglos, pero no puede convertirse en una universalización de sujeto moral para todos los seres vivos. Los únicos agentes morales son los humanos y los intereses vitales de todos los seres vivos deben ser respetados en función de que tengan o no capacidad para sufrir o experimentar dolor. No se puede admitir que la comunidad moral de los humanos se amplíe y aplique del mismo modo a una ameba que a un chimpancé porque un humano nunca podrá adquirir el mismo grado de empatía con esos dos tipos de seres vivos. Y una advertencia importante: la responsabilidad moral y la compasión exigible a los humanos hacia todos los seres vivos tampoco debería llevarnos al olvido de nuestros hermanos humanos que siguen sufriendo en sus vidas tanto como muchos animales en peligro de extinción.

Cifuentes, L.M (2018). *La Ética en 100 preguntas* (pp. 293-297). Nowtilus

EXPERIENCIAS E IDEAS PARA EL AULA

TRATAMIENTO DE RESIDUOS: UN JUEGO DE SIMULACIÓN

Waste management: Role playing

Francisco Luis Alda (*)

RESUMEN:

Se plantea un juego de simulación para analizar los sistemas de tratamiento de residuos con el fin de seleccionar el más adecuado. Así mismo se propone un mecanismo de evaluación de las actitudes desarrolladas a lo largo del juego.

ABSTRACT:

We propose a simulation game with the purpose of analyzing the waste management systems in order to selection. We also propose a device to asses the attitudes generated during the game.

Palabras clave: *Residuos, juego de representación, evaluación de actitudes, Educación Ambiental.*

Keywords: *Waste, Role playing, Attitude assessment, Environmental education.*

INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos fundamentales en la Educación Ambiental es la reproducción de las situaciones reales. Cuando esto no es posible directamente, una herramienta de trabajo válida puede ser el uso de simulaciones, obtenidas a partir de un modelo de los problemas reales. De acuerdo con las precisiones realizadas por el Programa Internacional de Educación Ambiental de la Unesco (Quetel y Souchon, 1994), la función de la simulación puede ser:

- Simular la experimentación en un sistema real
- Experimentar sobre datos reales
- Construir un modelo del sistema real analizado.

En el presente caso, la simulación se propone con el fin de construir un modelo del sistema real que permita la toma razonada de decisiones, relativas a los sistemas de tratamiento de residuos que sustituya, por la dificultad del abordaje directo, el trabajo con la situación real.

Los residuos sólidos urbanos constituyen uno de los problemas ambientales de mayor potencialidad para su abordaje en la Educación Ambiental. En primer lugar, se trata de un problema universal e inmediato, presente en todos los ámbitos sociales. En segundo lugar, es un problema que tiende a incrementarse progresivamente, afectando directamente a una parte cada vez mayor de la población. Por último, por tratarse de un problema que ocurre en el ámbito local, y que debe ser abordado en esta escala, proporcionan una posibilidad de influencia di-

recta de los alumnos sobre la situación real, ya que sus conclusiones pueden llegar a ser tenidas en cuenta por la comunidad extraescolar de la que forman parte.

Para tratar el tema del tratamiento de residuos sólidos urbanos en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria se propone la realización de un juego de simulación. El juego parte de una situación teórica: en una ciudad se pretende solucionar el problema producido por la gran cantidad de RSU (residuos sólidos urbanos) producidos. El Ayuntamiento comienza el estudio de las distintas alternativas, y los diferentes grupos de ciudadanos intervienen en el proceso desde sus puntos de vista. Los primeros documentos del juego son una noticia de prensa en la que se recoge el problema creado por los residuos en la ciudad y un bando de la alcaldía por el que se convoca a quienes estén interesados a participar en el proceso.

DESARROLLO

Ilustración : Esquema del desarrollo del juego

En primer lugar se procede al reparto de los papeles de los personajes, que deberían incluir a todos los miembros de la clase. Hay un total de 16 personajes, pero algunos de ellos pueden ser desempeñados perfectamente por un pequeño grupo. Es recomendable que el reparto se haga al azar, sin atender a las preferencias de los alumnos, para que, a lo largo del juego, defiendan posiciones que no coincidan necesariamente con la suya propia.

(*) Departamento de Ciencias Naturales. I.E.S. "Cabañas".
C/ Carrera de la Higera - 50100 La Almunia de Doña Godina. (Zaragoza).

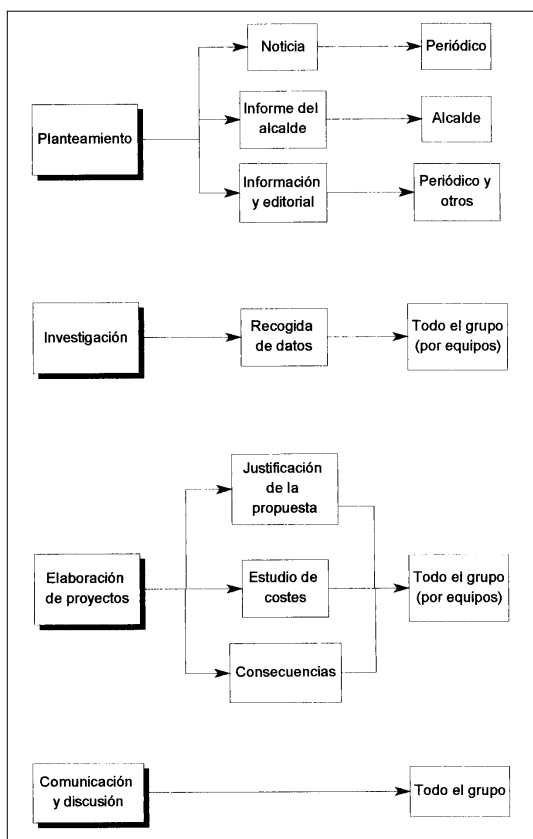


Figura 1: Fases de desarrollo del juego de simulación y distribución de los papeles.

- Fase 1: Planteamiento

Se propone como problema la elección del sistema de tratamiento de residuos apropiado para la ciudad. El alcalde decide convocar a todos los agentes sociales interesados para dar a conocer públicamente la situación en un pleno municipal al que asisten todos los implicados.

Acción de los personajes: El **alcalde** elabora su informe de situación y da a conocer las posibles alternativas. Para ello, debe elaborar un pequeño informe en el que se resuman los sistemas de tratamiento posibles. No es necesario que incluya ventajas e inconvenientes. El **periódico** de la ciudad informa del caso y editorializa sobre el mismo.

- Fase 2: Investigación:

Todos los miembros del grupo deben realizar esta investigación, si se considera necesario agrupados en equipos. Una posibilidad de agrupamiento sería la siguiente:

- **Grupo A:** Equipo Administrativo. Estaría constituido por el alcalde y los representantes de la administración (responsable político y técnicos)
- **Grupo B:** Equipo de presión económico. Lo formarían el representante de los empresarios, los propietarios de terrenos y la constructora.
- **Grupo C:** Equipo pro desarrollo económico. Formado por los representantes de los trabajadores, de los parados y los representantes de los vecinos II.

- **Grupo D:** Equipo crítico o alternativo. Compuesto por las organizaciones ecologistas, los representantes de los vecinos I y III y la prensa.

En este agrupamiento se ha procurado que los diferentes equipos tengan intereses más o menos comunes. La intención es comprobar si, a partir de una información objetiva, idéntica para todos los grupos, se obtiene una visión subjetiva de los problemas, determinada por los diferentes intereses de cada uno de los equipos.

- **Acción de los personajes:** La investigación que es necesaria llevar a cabo incluye la recogida de datos necesaria para elegir el sistema de tratamiento y el análisis de tales sistemas de tratamiento:

- Recogida de datos:
 - Población de la ciudad
 - Producción de RSU
 - Composición de los RSU producidos
- Sistemas de tratamiento:
 - Ventajas e inconvenientes
 - Costes y rendimientos.
 - Consecuencias de su utilización

Así mismo, es conveniente incluir la investigación de otras posibilidades, especialmente la reducción, la reutilización o el reciclaje de los residuos.

- Fase 3: Elaboración de los proyectos

Cada equipo elabora un informe en el que se recoge el estudio completo de la instalación de un sistema de gestión de residuos, incluyendo lo siguiente:

- Justificación de la propuesta elegida
- Estudio comparativo de costes
- Consecuencias ambientales y socioeconómicas de la instalación

- Fase 4: Comunicación y Discusión

Consiste en la realización del pleno del ayuntamiento en el que se debe escoger el proyecto definitivo. Aunque las fases anteriores se han desarrollado en equipos, es interesante que esta sea individual, de modo que cada miembro del grupo exponga sus opiniones personales. Es conveniente fomentar la participación de todos los miembros del grupo a lo largo de la discusión. Finalmente, la sesión terminaría con una votación en la que se eligiera el sistema de gestión.

Se considera de gran interés que exista un **secretario** que recoja los debates o, mejor aún, un sistema de grabación (casete o vídeo), de modo que se pueda analizar posteriormente el desarrollo de la sesión.

PAPELES DE LOS PERSONAJES

Responsable administrativo

Eres el encargado de solucionar el problema de los residuos de la ciudad, y te corresponde coordinar a todos los miembros de la administración y atender a las peticiones de la opinión pública. Tu principal problema es la falta de medios económicos. Además tienes que tener en cuenta que las

elecciones están muy cerca, así que debes atender a la opinión pública. Pero los empresarios también intentan que les beneficien lo más posible...

Técnico en gestión de residuos

Tu función es simplemente técnica: sólo te interesa encontrar el sistema de eliminación de residuos más adecuado de entre los que existan. Claro que tienes que tener en cuenta lo que dicen tus jefes, y el resto de los miembros de la administración; lo más adecuado no es siempre lo mejor, sino lo que deja contentos a todos.

Biólogo de la administración

Te encargas de elaborar un estudio del impacto ambiental que supone la eliminación de los recursos, teniendo en cuenta cuales son las propuestas que tus compañeros hacen. Posiblemente tengas que pensar en medidas para reducir el impacto, sea cual sea la solución que se elija. Pero no te van a dejar gastar mucho dinero...

Geólogo de la administración

Te corresponde investigar el tipo de suelo y la superficie que necesita el sistema elegido para eliminar los residuos. Tienes que estudiar cual es la mejor situación, teniendo en cuenta el tipo de suelo con el que te encontrarás. Aunque seguramente los propietarios no estarán de acuerdo contigo.

Economista de la administración

Debes conseguir que el coste de toda la instalación sea lo más bajo posible para la administración. Las cosas no están para muchos gastos... Lo ideal sería que lo pagaran otros: los empresarios, los ciudadanos, etc. Si lo aceptan, claro. Si no, tendrás que luchar por reducir los gastos al mínimo posible.

Alcalde

Los residuos de la ciudad son un verdadero problema, y tú tienes que tener contento a todo el mundo, porque se acercan las elecciones. A ver cómo consigues que la ciudad gaste lo menos posible, que los vecinos queden satisfechos, que los ecologistas no te den la lata, que los empresarios dejen de amenazarte...

Representante de los empresarios

Las fábricas son quienes producen la mayor parte de los residuos, pero la situación económica es lo bastante mala como para que os neguéis a una subida de impuestos: tendríais que despedir a algunos trabajadores. Además, os interesa participar en los posibles beneficios que pueda tener el nuevo sistema de gestión.

Representante de los propietarios del terreno

Vosotros tenéis vuestro negocio precisamente en el terreno que se va a utilizar para la nueva planta de residuos. Si os lo compran, lógicamente que-

réis que os den el mejor precio. Además, si vosotros no sois los que estáis produciendo los residuos, ¿por qué tenéis que salir perdiendo?

Representante de los trabajadores

Desde luego, el que haya que eliminar los residuos de la ciudad no tiene por qué afectar a vuestros puestos de trabajo, así que no estáis demasiado dispuestos a que las empresas donde trabajéis resulten perjudicadas. Claro que tampoco queréis pagar vosotros más impuestos, ¿no? Que se haga cargo la administración

Representante de los parados

Creéis que tenéis la solución perfecta: formar una cooperativa y ser vosotros los que os encarguéis de la eliminación de los residuos, sea cual sea el sistema. Lo ideal sería lo que más puestos de trabajo pudiera crear, claro. Pero... no tenéis un duro. ¿Estará dispuesta la administración a subvencionar vuestra cooperativa? ¿Os apoyará el alcalde? ¿Y los vecinos? ¿Qué pensarán los empresarios, a los que podéis hacer la competencia?

Representante de las organizaciones ecologistas

Estáis convencidos de que es necesario solucionar el problema de los residuos, que ya está bien de ir contaminando el río y los alrededores de la ciudad, pero sin crear un problema nuevo: no estáis dispuestos a que el sistema de eliminación suponga una nueva fuente de contaminación, cueste lo que cueste. Y esa es una idea que defenderéis donde sea, incluida la campaña electoral, porque os presentáis a las elecciones, claro.

Representante de los vecinos I

Ahora que se acercan las elecciones, tenéis la oportunidad de presionar para que se solucionen de verdad los problemas que os preocupan: el paro, la contaminación, etc. Sería bueno para la ciudad contar con una planta de reciclado: daría trabajo a muchos parados y eliminaría el problema de los residuos. Claro que eso haría subir un poco los impuestos, pero para eso está el lema: "*El que contamina, paga*"

Representante de los vecinos II

Sobre todo, no pensáis consentir que os suban más los impuestos. Si hay que solucionar el problema, que se haga de la forma más barata, lo demás no importa. O que paguen otros.

Representante de los vecinos III (*No en mi jardín, NEMJ*)

La contaminación cercana a vosotros es el problema que más os preocupa: en ningún caso estáis dispuestos a permitir que el tratamiento de la basura os afecte de forma negativa: ni ruidos, ni malos olores, ni, en general, nada que reduzca vuestra "calidad de vida"

Redactor de prensa

“La Voz” es el único periódico de la ciudad, y tiene que servir para que todo el mundo de su opinión sobre el problema. Claro que mucha gente no tiene demasiada idea de qué es lo que está ocurriendo. Afortunadamente, vosotros estáis para informarles de todas sus dudas.

La constructora

Estabais perfectamente preparados para edificar una urbanización de chalets, cada uno con su parcela, piscina,... Y ahora llega esto. Vosotros ofrecéis mejor precio por el suelo, claro. Pero el problema no es sólo que no os dejen edificar. ¿Qué valor tendría vuestra urbanización cerca de un vertedero o de una incineradora? Tenéis que evitar que la planta de tratamiento os afecte.

Con el fin de animar el debate, en el caso de que entre en un punto muerto, pueden proponerse una serie de cuestiones que pueden proporcionarse a los participantes. En cualquier caso, lo más aconsejable es que cada uno de los alumnos prepare las suyas propias.

PAPEL DEL PROFESOR

La función fundamental del profesor a lo largo de todo el proceso es la de proporcionar las fuentes de información, a ser posible “en bruto”, es decir, sin procesar. En la bibliografía se recogen algunas fuentes de las que obtener información utilizable,

especialmente Otero del Peral (1988) en lo referente a sistemas de tratamiento. Se recomienda también la lectura, como material preparatorio para el debate, de Commoner (1975). Como fuente actualizada de datos es interesante la consulta de los anuarios de Medio Ambiente editados por el ministerio correspondiente.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN

La evaluación de conocimientos y procedimientos es relativamente sencilla, pero la evaluación de actitudes plantea bastantes más problemas. Por ello, se propone un sistema para llevarla a cabo a partir del juego.

En los objetivos actitudinales se incluyen normalmente los correspondientes a la adquisición de actitudes y los de clarificación de valores. En la propuesta de evaluación se recogen por separado ambos aspectos. La recoge un listado de actitudes a observar por parte del profesor a lo largo del desarrollo del juego. El grado de adquisición de la actitud debe ser valorado en una escala del 1 al 5. La relación de actitudes se basa en los objetivos de adquisición de actitudes propuestos por el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica francés (Giordan et al., 1986).

El segundo aspecto a valorar en la evaluación de actitudes es la clarificación de valores. Para llevarla a cabo se ha optado por un sistema de autoevaluación, de modo que cada alumno estime subjetivamente cada indicador. Nuevamente, los indicadores elegidos han sido extraídos del trabajo

Actitud observada:	1	2	3	4	5
Se plantea todos los factores que influyen en el problema					
Comprende que la producción de residuos supone problemas de todo tipo					
Se preocupa por reducir la cantidad de residuos					
Participa en los debates y las decisiones de la comunidad					
Actúa de forma objetiva, sin dejarse llevar por sus propias opiniones					
Colabora con el resto de los miembros del equipo					
Respeto las reglas de comportamiento en grupo					

Tabla 1: Tabla de heteroevaluación de actitudes observadas

En la elección final del sistema, han predominado...	1	2	3	4	5
Los intereses generales de la comunidad					
La calidad de vida de la comunidad					
Los intereses económicos de la comunidad					
Las condiciones técnicas de las instalaciones					
Los intereses de algunos grupos de personas					
La conservación del medio ambiente					

Tabla 2: Clarificación de valores: valores predominantes en una disposición ambiental.

El problema se ha solucionado porque...	1	2	3	4	5
Existía preocupación por la salud de la comunidad					
Existía preocupación por la calidad de vida					
Existía preocupación por el medio ambiente					
Había un interés económico por solucionarlo					
Lo imponían las leyes					

Tabla 3: Clarificación de valores: identificación de resortes de motivación

Valor considerado	1	2	3	4	5
Valora los criterios técnicos					
Utiliza argumentos razonados					
Está preocupado por su propia salud					
Está preocupado por la salud de toda la comunidad					
Pretende mejorar su propio nivel de vida					
Pretende el desarrollo económico de la comunidad					
Pretende mejorar su propia posición social					
Intenta mejorar la posición social de la comunidad					
Defiende su propia calidad de vida					
Defiende la calidad de vida de la comunidad					
Defiende el medio ambiente porque su daño le afecta a él personalmente					
Defiende el medio ambiente porque su daño afecta a la comunidad					

Tabla 4: Clarificación de valores: identificación y asunción de valores

de los recogidos por Giordan (1986), y son los siguientes:

- Analizar los valores que han predominado en una disposición ambiental (Tabla 2).
- Analizar un problema ambiental para comprender los resortes (Tabla 3).
- Aclarar las decisiones, los grupos de intereses, los factores de presión y los mecanismos puestos en marcha (Tabla 4).

La evalúa dos aspectos distintos: por una parte, el reconocimiento de los valores que asume el personaje representado (columna 1, respuesta sí o no) y, por otra, la aceptación por parte del alumno de dichos valores, lo que correspondería al grado 3 en la secuencia de aprendizaje de valores propuesta por Bloom (Rico Vercher, 1992).

Una posibilidad sencilla de utilizar, de modo sencillo, las tablas es hacerlo mediante comparación con un patrón de actitudes que se considere aceptable. Para ello, basta con unir mediante una línea los valores atribuidos a los distintos ítems, con lo que se obtiene una gráfica que facilita enorme-

mente la comparación. Otra posibilidad, esta numérica, consiste en restar los valores observados en los alumnos o atribuidos por ellos, menos unos valores-patrón, elaborados por el profesor. Los valores positivos, si los hubiera (depende de si la actitud patrón es la que se considere óptima o aceptable) representarían actitudes aceptables.

BIBLIOGRAFÍA

- Commoner, B. (1975). *En paz con el planeta*. RBA Editores. Barcelona.
- Giordan, A.; Kolibyne, V.; Albala-Bertrand, L. y Sasson, A. (1986). *Educación ambiental: Principios para su enseñanza y aprendizaje*. Ministerio de Obras Públicas y Transporte. Madrid.
- Otero del Peral, L. (1988). *Residuos sólidos urbanos*. Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, Centro de Publicaciones. Madrid.
- Quetel, R. y Souchon, Ch. (1985). *Educación ambiental: hacia una pedagogía basada en la resolución de problemas*. Los libros de la Catarata. Madrid.
- Rico Vercher, M. (1992). *El aprendizaje de valores en educación ambiental*. Ministerio de Obras Públicas y Transporte. Madrid. ■

ECOFEMINISMO, UNA PROPUESTA PARA REPENSAR EL PRESENTE Y CONSTRUIR EL FUTURO

Marta Pascual Rodríguez y Yayo Herrero López

Junio 2010

Este artículo fue publicado en el Boletín ECOS nº 10 (CIP-Ecosocial), de enero-marzo 2010

Marta Pascual Rodríguez

Pedagoga, profesora de instituto del Ciclo Servicios a la Comunidad. Es coordinadora del área de Educación Ecológica y Participación de Ecologistas en Acción.

Yayo Herrero López

Antropóloga, educadora social e ingeniera técnica agrícola. Es coordinadora del Centro Complutense de Estudios e Información Medioambiental (CCEIM) y Coordinadora de Ecologistas en Acción.

Queda autorizada la reproducción de este artículo, siempre que se cite la fuente, quedando excluida la realización de obras derivadas de él y la explotación comercial de cualquier tipo.
El CENEAM no se responsabiliza del uso que pueda hacerse en contra de los derechos de autor protegidos por la ley.

El pensamiento patriarcal estructura el mundo en una serie de dualismos o pares de opuestos que separan y dividen la realidad. Cada par de opuestos, en los que la relación es jerárquica y el término normativo encarna la universalidad, se denomina dicotomía. Cultura o naturaleza, mente o cuerpo, razón o emoción, conocimiento científico o saber tradicional, independencia o dependencia, hombre o mujer. Entendidos como pares de contrarios de desigual valor, organizan nuestra forma de entender el mundo.

Estas díadas se asocian unas con otras, en lo que Celia Amorós denomina “encabalgamientos”¹. Un encabalgamiento particularmente trascendente es el que forman los pares cultura/naturaleza y masculino/femenino. La comprensión de la cultura como superación de la naturaleza justifica ideológicamente su dominio y explotación. La consideración de la primacía de lo masculino (asociado a la razón, la independencia o la mente) legitima que el dominio sobre el mundo físico lo protagonicen los hombres, y las mujeres queden relegadas al cuerpo, al mundo inestable de las emociones y a la naturaleza.

La ciencia moderna articulada alrededor de la mecánica newtoniana, que explicaba el mundo como enorme maquinaria previsible, daba carácter científico a la vieja creencia bíblica del ser humano como centro del mundo, y consolidaba la percepción de la naturaleza como un enorme almacén de recursos a su servicio. El antropocentrismo quedaba legitimado por la ciencia naciente y dado que el relato de la realidad dominante lo establecían los hombres, en realidad constituía una visión androcentrista.

La mirada mecanicista aplicada a la historia postuló que las sociedades, de una forma lineal y generalizada evolucionaban de unos estadios de mayor “atraso” (caza y recolección o ausencia de propiedad privada) hacia etapas más “avanzadas y modernas” (civilización industrial o economía de mercado) y que en esta evolución, tan natural y universal como las leyes de la mecánica que explicaban el funcionamiento del mundo físico, las sociedades europeas se encontraban en el punto más adelantado. Al concebir la historia de cada pueblo como una serie de acontecimientos que conducían desde el salvajismo a la civilización, los europeos, convencidos de representar el paradigma de “civilización por excelencia”, expoliaron los recursos de los territorios colonizados para alimentar su naciente sistema económico que se basaba en la expansión constante. Sometieron mediante la violencia militar, económica y simbólica a los pueblos colonizados, a los que se consideraba “salvajes” y en un estado muy cercano a la naturaleza.

El antropocentrismo – androcentrismo al que nos referíamos antes, incorporaba una nueva dimensión, la etnocéntrica, que otorgaba una calificación moral superior a la civilización, entonces europea. El hombre blanco, occidental, burgués y sin discapacidades se constituía como sujeto universal, ante el cual, todos los demás seres vivos se convertían en deformaciones imperfectas.

LA ECONOMÍA CAPITALISTA ACENTÚA LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES Y DE LA NATURALEZA

La economía convencional se asentó sobre una noción de objeto económico reducida al subconjunto de aquello que cumplía tres requisitos: en primer lugar era susceptible de poder ser apropiado, en segundo lugar tenía que poder expresarse en términos monetarios y, por último, debía ser “productible”, es decir, se debía poder efectuar sobre el objeto algún tipo de manipulación que justificase su puesta en el mercado.²

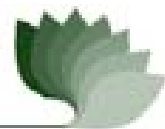
El concepto de producción, que había nacido vinculado a los bienes y servicios renovables que presta la naturaleza (agricultura, pesca o la actividad forestal), se vio desplazado hacia la apropiación y reventa de materiales finitos que eran transformados en procesos que inevitablemente generaban residuos y degradación del medio físico.

Al considerar riqueza solamente la dimensión creadora de valor monetario en los procesos de producción, se comenzó a vivir de espaldas e ignorantes a los efectos negativos que comportaba dicha actividad económica, deseando maximizar el crecimiento de esa “producción” (en realidad extracción y transformación de materiales finitos y generación de residuos) de forma ilimitada, aunque en el mundo físico, invisible para el sistema económico creciesen, a la vez que lo hacía la producción, los deterioros que de forma insoslayable la acompañaban.

Las lentes distorsionadoras que suponen reducir valor a lo exclusivamente monetario hacen que se confunda el progreso social y el bienestar con la cantidad de actividad económica (medida en términos

¹ Amorós C. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona, Anthropos, 1991

² Naredo, J.M. *Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Más allá de los dogmas*, Madrid, Siglo XXI, 2006.



de dinero) que un país tiene, ignorando los costes biofísicos de la producción y los trabajos que al margen del proceso económico sostienen la vida humana.

La fotosíntesis, el ciclo del carbono, el ciclo del agua, la regeneración de la capa de ozono, la regulación del clima, la creación de biomasa, los vientos o los rayos del sol son imprescindibles para que se mantenga la vida y difícilmente pueden ser traducidos a valor monetario. Al no formar parte de la esfera económica, son invisibles y cuando se comienzan a visibilizar es porque se han deteriorado tanto que su reparación (o pretensión de reparación) genera negocio y beneficios.

Existen intentos, a veces bienintencionados, de traducir la naturaleza a dinero con el fin de que conscientes de su valor se detenga su destrucción, pero en realidad dicha contabilidad no deja de ser un apunte contable. Podemos poner precio a la polinización, pero una vez alterados los delicados equilibrios que posibilitan la conjunción de insectos y flores ¿a quién hay que pagarle para que arregle el desastre? Si se deteriora la capa de ozono ¿se puede llamar a un ingeniero y pedirle que la repare? ¿Quién puede a cambio de un salario volver a congelar el agua en los casquetes polares?

Una ingente cantidad de trabajo humano que no se ve

Los trabajos de las mujeres, a pesar de considerarse separados del entorno productivo, producen una mercancía fundamental para el sistema económico: la fuerza de trabajo. Denominaremos “trabajo de cuidados” a las tareas asociadas a la reproducción humana, la crianza, la resolución de las necesidades básicas, la promoción de la salud, el apoyo emocional, la facilitación de la participación social...

Esta colección difusa de trabajos incluye asuntos tan dispares como cocinar (tres veces al día, siete días en semana, doce meses al año), cuidar a las personas enfermas, hacer camas, vigilar constantemente los primeros pasos de un bebé, decidir qué comen las personas de la casa, acarrear productos para el abastecimiento (leña, alimentos, agua...), amamentar, arreglar o fabricar ropa, ocuparse de los hijos de otra madre del colegio, ayudar a hacer lo deberes, fregar los cacharros, parir, limpiar el water, mediar en conflictos, ordenar armarios, consolar, gestionar el presupuesto doméstico... La lista de trabajos que se realizan y son invisibles, e imprescindibles para el funcionamiento del sistema económico es inacabable.

Los mercados, espacios públicos y racionales gobernados por el “homo economicus”, se consideran independientes del ámbito doméstico. El “homo economicus” es aquel que “brota” cada día en su puesto de trabajo, alimentado, lavado, descansado y libre de toda responsabilidad de mantenimiento del hogar y de las personas que viven en él.³ El mercado parece ignorar que esa regeneración (salió del trabajo cansado y hambriento) y la reproducción de nueva fuerza de trabajo se ha producido en el espacio privado, que dado el orden de cosas, está delegado a las mujeres. Es bajo estas condiciones como se hace posible el trabajo de mercado y se naturaliza (invisibilizándola) la apropiación del trabajo doméstico. Salvo que el “homo economicus” sea una mujer, en cuyo caso se hacen más complejas las condiciones de participación en ese espacio del mercado. *“Para conciliar la vida familiar y la laboral las mujeres necesitan... una esposa. Por eso lo tienen tan difícil” ironiza una economista feminista*.⁴

CONSECUENCIAS DE LA INVISIBILIDAD: CRISIS ECOLÓGICA Y CRISIS DE LOS CUIDADOS

La vida, y la actividad económica como parte de ella, no es posible sin los bienes y servicios que presta el planeta (bienes y servicios limitados y en progresivo deterioro) y sin los trabajos de las mujeres, a las que se delega la responsabilidad de la reproducción social.

En las sociedades capitalistas, la obligación de maximizar los beneficios y mantener el crecimiento determinan las decisiones que se toman sobre cómo estructurar los tiempos, los espacios, las instituciones legales, el qué se produce y cuánto se produce. En la sociedad capitalista no se produce lo que necesitan las personas, sino lo que da beneficios.

Hace ya más de 30 años, el conocido informe Meadows, publicado por el Club de Roma constataba la evidente inviabilidad del crecimiento permanente de la población y sus consumos. Alertaba de que si no se revertía la tendencia al crecimiento en el uso de bienes naturales, en la contaminación de aguas, tierra y aire, en la degradación de los ecosistemas y en el incremento demográfico, se incurría en el

³ Pérez Orozco, A., Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados, Consejo Económico y Social, Madrid, 2006

⁴ Esta frase fue pronunciada por Cristina Carrasco durante una Conferencia en un curso de verano organizado por la Universidad Complutense de Madrid en El Escorial.

riesgo de llegar a superar los límites del planeta, ya que el crecimiento continuado y exponencial, sólo podía darse en el mundo físico de modo transitorio.

Más de 30 años después, la humanidad no se encuentra en riesgo de superar los límites, sino que los ha sobrepasado y se estima que aproximadamente las dos terceras partes de los servicios de la naturaleza se están deteriorando ya.

La desmesura de la economía está provocando una serie de impactos graves y con frecuencia irreversibles. El cambio climático avanza sin que los aparentes esfuerzos institucionales desemboquen en una reducción real de las emisiones de CO₂; la biodiversidad se reduce de forma significativa, desapareciendo con ella información clave para la formación de los ecosistemas que han permitido la vida compleja; muchos recursos se agotan sin encontrarse sustitutos; el acceso al agua no contaminada es cada vez más difícil; y crecen las desigualdades en las que una parte de la humanidad se enriquece a costa de devastar los territorios de los que depende la supervivencia de la otra. Podemos decir que nos encontramos ante una grave crisis ecológica que amenaza con cambiar las dinámicas naturales que explican la existencia de la especie humana.

Pero también, dentro de la esfera de la reproducción social hay problemas. Por una parte, la construcción de la identidad política y pública de las mujeres, en una sociedad que solo ve la esfera productiva, se realiza a partir de la copia del modelo de los hombres, sin que estos asuman equitativamente su parte en los trabajos de cuidados.

El aumento de la esperanza de vida y un modelo urbanístico que privilegia la distancia exige aún más tiempo para dar respuesta a la necesidad de cuidado de las personas complican aún más las posibilidades de compaginar el mundo del trabajo con la reproducción social que se realiza en el ámbito doméstico.

La imposibilidad de compatibilizar en buenas condiciones el trabajo de mercado y el trabajo de mantenimiento de la vida humana quiebra la antigua estructura de los cuidados, la reciprocidad que garantizaba que las personas cuidadas en la infancia eran cuidadoras hasta la ancianidad. Se generan así mercados de servicios para las mujeres que pueden pagarlos y mercados de empleos precarios para mujeres más desfavorecidas.

Se crea entonces una cadena global de cuidados en la que las mujeres inmigrantes que asumen como empleo el cuidado de la infancia y de las personas mayores, la limpieza, alimentación y compañía, dejando al descubierto estas mismas funciones en sus lugares de origen, en donde otras mujeres, abuelas, hermanas, etc, las asumen como pueden.

LAS MUJERES EN LA DEFENSA DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD

La aportación de las mujeres al mantenimiento de la vida va más allá del espacio doméstico. En muchos lugares del mundo a lo largo de la historia, parte de la producción para la subsistencia ha dependido de ellas. Se han ocupado de mantener la productividad en los terrenos comunales, han organizado la vida comunitaria y los sistemas de protección social ante el abandono o la orfandad, y han defendido su tierra y la supervivencia de sus familias y su comunidad.

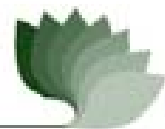
Las mujeres han tenido y tienen un papel protagonista en movimientos de defensa del territorio, en luchas pacifistas, en movimientos de barrio. Si los recursos naturales se degradan o se ven amenazados, a menudo encontramos a grupos de mujeres organizados en su defensa. Son protagonistas de muchas de las prácticas del "ecologismo de los pobres".⁵

La conservación de semillas, la denuncia de las tecnologías de la reproducción agresivas con el cuerpo de las mujeres, las luchas como consumidoras, la protección de los bosques, las contestaciones ante la violencia y ante la guerra, son conflictos en los que la presencia femenina es significativa.

Las experiencias diversas de mujeres en defensa de la salud, la supervivencia y el territorio, hicieron nacer la conciencia de que existen vínculos sólidos entre el género y el medio ambiente, entre las mujeres y el ambientalismo, entre el feminismo y el ecologismo.

Es muy conocido el movimiento Chipko (que significa abrazo) un movimiento que, desde 1973, mantienen grupos de campesinas de los Himalayas, para evitar la privatización de sus bosques. Mujeres, niños y hombres se abrazan a los árboles que van a ser talados en un ejercicio de resistencia pacífica.

⁵ Martínez Alier, J. *El ecologismo de los pobres*, Icaria 2004



En Estados Unidos se pueden citar dos pioneras del ecologismo actual. Una de ellas, Lois Gibbs, participó en el conflicto de los años 70 contra residuos tóxicos en Love Canal y animó la creación de un grupo de amas de casa en defensa de la salud de sus familias.

Rachel Carson, la autora de "La primavera silenciosa", en 1962, denunció con rigor los efectos de los pesticidas agrícolas en un libro que se considera precursor de la literatura ecologista.

Un grupo de mujeres víctimas de la catástrofe de Bhopal, en la India, han seguido luchando durante años para obtener justicia de la empresa responsable, Union Carbide.

Otras formas de defender la vida protagonizadas por mujeres son las arriesgadas luchas pacifistas de las Mujeres de Negro o de las Madres de Mayo, y las denuncias de los feminicidios en el norte de México.

En la costa de la provincia ecuatoriana de Esmeraldas se da la participación de líderes espontáneas, madres y abuelas, en la disputa actual entre la comunidad y los camaróneros. La población pobre y negra que vive de los recursos del manglar se ha organizado -a instancias de las mujeres- para defender el recurso arrasado por las industrias de cría de camarón.

En todos estos ejemplos las mujeres protegen aquello que, de una forma evidente, le asegura la supervivencia: los bosques, al agua, las parcelas comunitarias o la vida humana. Son conscientes de que el deterioro de estos recursos van asociados al deterioro de su vida y de la de los suyos.

ECOFEMINISMOS: LA REHABILITACIÓN DE LAS INVISIBLES

El ecofeminismo es una filosofía y una práctica feminista que nace de la cercanía de mujeres y naturaleza, y de la convicción de que nuestro sistema "*se constituyó, se ha constituido y se mantiene por medio de la subordinación de las mujeres, de la colonización de los pueblos "extranjeros" y de sus tierras, y de la naturaleza*".⁶

Todos los ecofeminismos comparten la visión de que la subordinación de las mujeres a los hombres y la explotación de la naturaleza son dos caras de una misma moneda y responden a una lógica común: la lógica de la dominación patriarcal y la supeditación de la vida a la prioridad de la obtención de beneficios. El capitalismo patriarcal ha desarrollado todo tipo de estrategias para someter a ambas y relegarlas al terreno de lo invisible. Por ello las diferentes corrientes ecofeministas buscan una profunda transformación en los modos en que las personas nos relacionamos entre nosotras y con la naturaleza, sustituyendo las fórmulas de opresión, imposición y apropiación y superando las visiones antropocéntricas y androcéntricas.

El ecofeminismo cuestiona aspectos básicos que conforman nuestro imaginario colectivo: modernidad, razón, ciencia, productividad... Estos han mostrado su incapacidad para conducir a los pueblos a una vida digna. El horizonte de guerras, deterioro, desigualdad, violencia e incertidumbre es buena prueba de ello. Por eso es necesario dirigir la vista a un paradigma nuevo que debe inspirarse en las formas de relación practicadas por las mujeres.

Simplificando, se podrían decir que existen dos corrientes: ecofeminismos espiritualistas y ecofeminismos constructivistas. Los primeros identifican mujer y naturaleza, y entienden que hay un vínculo esencial y natural entre ellas. Los segundos creen que la estrecha relación entre mujeres y naturaleza se sustenta en una construcción social.⁷

Los orígenes teóricos de la vinculación entre ecologismo y feminismo se pueden situar en los años setenta con la publicación del libro *Feminismo o la muerte* de Françoise D'Eaubourne, donde aparece por primera vez el término.

En esa misma década tienen lugar en el Sur varias manifestaciones públicas de mujeres en defensa de la vida. El más emblemático fue el movimiento Chipko, un grupo de mujeres que se abrazaron a los árboles de los bosques de Garhwal en los Himalayas indios. Consiguieron defenderlos de las "modernas" prácticas forestales de una empresa privada. Las mujeres sabían que la defensa de los bosques comunales de robles y rododendros de Garhwal era imprescindible para resistir a las multinacionales extranjeras que amenazaban su forma de vida. Para ellas, el bosque era mucho más que miles de metros cúbicos de madera. El bosque era la leña para calentarse y cocinar, el forraje para sus animales, el material para las camas del ganado, la sombra, la manifestación de la abundancia de la vida.

⁶ Hiva, V. y Mies, M., Ecofeminismo, Icaria, Barcelona 1997.

⁷ Puleo, A. Segura, C. y Cavana, M.L. (coord.) *Mujeres y ecología: historia, pensamiento y sociedad* Madrid, Laya, 2005

Una década después en Argentina, un grupo de unas 14 mujeres se organizaban en Buenos Aires. Madres de personas desaparecidas convirtieron en público su dolor privado. Durante décadas, las *Madres de la Plaza de Mayo* representaron un ritual semanal de resistencia basado en el papel que la ideología patriarcal, tan funcional a la dictadura militar, había asignado a las mujeres. Ellas asumieron este discurso para darle la vuelta y convertirlo en arma política. Desde su papel de madres convirtieron su pérdida personal en política y resistieron, invirtiendo las formas tradicionales de activismo social y político, frente a la durísima represión y violencia militar. El eje central de las políticas de las Madres era la defensa de la vida y el derecho al amor. Como el del grupo de mujeres víctimas de la catástrofe de Bhopal, las amas de casa opuestas al Love Canal.

A mediados del siglo pasado el primer ecofeminismo pone en duda las jerarquías que establece el pensamiento dicotómico occidental, revalorizando los términos del dualismo antes despreciados: mujer y naturaleza. La cultura, protagonizada por los hombres había desencadenado guerras genocidas, devastamiento y envenenamiento de territorios, gobiernos despóticos. Las primeras ecofeministas denunciaron los efectos de la tecnociencia en la salud de las mujeres y se enfrentaron al militarismo, a la nuclearización y a la degradación ambiental, interpretando estos como manifestaciones de una cultura sexista. Petra Kelly es una de las figuras que lo representan.

A este primer ecofeminismo, crítico de la masculinidad, siguieron otros propuestos principalmente desde el Sur. Algunos de ellos consideran a las mujeres portadoras del respeto a la vida. Acusan al "mal desarrollo" occidental de provocar la pobreza de las mujeres y de las poblaciones indígenas, víctimas primeras de la destrucción de la naturaleza. Éste es quizá el ecofeminismo más conocido. En esta amplia corriente encontramos a Vandana Shiva, María Mies o a Ivone Guevara.

Superando el esencialismo de estas posiciones, otros ecofeminismos constructivistas (Bina Agarwal, Val Plumwood) ven en la mayor interacción con la tierra y el medio ambiente el origen de esa especial conciencia ecológica de las mujeres. Es la división sexual del trabajo y la distribución del poder y la propiedad la que ha sometido a las mujeres y al medio natural del que todas y todos formamos parte. Las dicotomías reduccionistas de nuestra cultura occidental han de reformularse, no en términos de opuestos, sino de complementariedad, para construir una convivencia más respetuosa y libre.

Posiblemente todos ellos estén de acuerdo con esta afirmación de I. King: "*Desafiar al patriarcado actual es un acto de lealtad hacia las generaciones futuras y la vida, y hacia el propio planeta.*"⁸

Desde parte del movimiento feminista, el ecofeminismo se ha percibido como un posible riesgo, dado el mal uso histórico que el patriarcado ha hecho de los vínculos entre mujer y naturaleza. Esta relación impuesta se ha venido usando históricamente como argumento para mantener la división sexual del trabajo. Puesto que el riesgo existe, conviene acotarlo. No se trataría de exaltar lo interiorizado como femenino, de encerrar de nuevo a las mujeres en un espacio reproductivo, negándoles el acceso a la cultura, ni de responsabilizarles, por si les faltaban ocupaciones, de la ingente tarea de rescate del planeta y la vida. Se trata de hacer visible el sometimiento, señalar las responsabilidades y corresponsabilizar a hombres y mujeres en el trabajo de la supervivencia.

Si el feminismo se dio pronto cuenta de cómo la naturalización de la mujer era una herramienta para legitimar el patriarcado, el ecofeminismo comprende que la alternativa no consiste en desnaturalizar a la mujer, sino en "renaturalizar" al hombre, ajustando la organización política, relacional, doméstica y económica a las condiciones de la vida, que naturaleza y mujeres conocen bien. Una "renaturalización" que es al tiempo "reculturización" (construcción de una nueva cultura) que convierte en visible la codependencia para mujeres y hombres. No hay reino de la libertad que no deba atravesar el reino de la necesidad. No hay reino de la sostenibilidad si no se asume la equidad de género.

Mujeres y naturaleza comparten el mismo lado de las dicotomías del pensamiento moderno y también han compartido destinos cercanos en la cultura patriarcal y mercantil. La invisibilidad, el desprecio, el sometimiento, la explotación, tanto de las mujeres como de la naturaleza han ido a la par en las sociedades industriales. La sostenibilidad de la vida es incompatible con estas relaciones de dominio.

LA SOSTENIBILIDAD NECESITA DE LAS MUJERES

La historia de las mujeres les ha abocado a realizar aprendizajes, recreados y mejorados generación tras generación, que sirven para enfrentarse a la destrucción y hacer posible la vida. Las mujeres –gran parte de las mujeres- se han visto obligadas a vivir más cerca de la tierra, del barrio y del huerto, de la casa. Se han hecho responsables de sus hijos e hijas y por ellos han aprendido a prever el futuro y

⁸ King, I. *The eco-feminist Perspective*; y Leland, S (ed.). *Reclaim the Earth: Women Speak out for Life on Earth*, The Women Press, Londres, 1983



mantener el abastecimiento de la familia. No han caído fácilmente en las promesas del enriquecimiento rápido que les ofrecían con la venta de tierras o los negocios arriesgados. Han mantenido la previsión que impone la responsabilidad sobre el cuidado de otras personas y por eso han desarrollado habilidades de supervivencia que la cultura masculina ha despreciado.

Su posición de sometimiento también ha sido al tiempo una posición en cierto modo privilegiada para poder construir conocimientos relativos a la crianza, la alimentación, la salud, la agricultura, la protección, los afectos, la compañía, la ética, la cohesión comunitaria, la educación y la defensa del medio natural que permite la vida. Sus conocimientos han demostrado ser más acordes con la pervivencia de la especie que los contruidos y practicados por la cultura patriarcal y por el mercado. Por eso la sostenibilidad debe mirar, preguntar y aprender de las mujeres.⁹

La cultura del cuidado tendrá que ser rescatada y servir de inspiración central a una sociedad social y ecológicamente sostenible.

⁹ Novo, M. *La Naturaleza y la mujer como sujetos: el valor de la utopía y de la educación* en Novo, M. (coord) *Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad*, Los Libros de La Catarata, Madrid, 2007.