

Παιδαγωγική της Χαράς
Προς Ένα Αντισυμβατικό Σχολείο

Pedagogía de la felicidad
Hacia una escuela no convencional

Κωνσταντίνος Γ. ΚΑΡΡΑΣ
Μαρία ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ
Αλέκος ΠΕΔΙΑΔΙΤΗΣ
Μανόλης ΔΡΑΚΑΚΗΣ
(Επιμ.)

.....

Konstantinos G. KARRAS
Maria SAKELLARIOU
Alekos PEDIADITIS
Manolis DRAKAKIS
(Eds)

Metodología para el desarrollo de un plan de estudios sobre la sostenibilidad: Convertir los profesores en agentes del cambio

Vassilios MAKRAKIS
Universidad de Creta

Resumen

*El cambio climático, la pobreza, el hambre, las disparidades económicas, la extinción de especies, el racismo, la violación de los derechos humanos, etc., todos estos problemas mundiales exigen una cosa: justicia sostenible. Preocuparse por la justicia de la sostenibilidad también implica ser capaz de transformar el currículo a la luz de la alfabetización, los principios, la ética y los valores de la sostenibilidad. De esta visión surgen varias preguntas: ¿por qué la justicia de la sostenibilidad es una cuestión curricular y educativa? ¿Qué entendemos por **justicia de** la sostenibilidad? ¿Por qué debería preocuparnos la justicia de la sostenibilidad? ¿Qué significa un currículo de sostenibilidad-justicia? ¿Cómo perseguir la justicia de la sostenibilidad en el currículo? En este documento, se presenta la justicia de la sostenibilidad junto con el enfoque metodológico DeCoRe plus para ayudar a los profesores en formación a integrar la justicia de la sostenibilidad en los currículos escolares.*

Palabras clave: Justicia sostenible, agente de cambio, justicia medioambiental, comunicación, colaboración.

La crisis de la sostenibilidad

La humanidad se enfrenta a problemas sociales, económicos y medioambientales complejos e interconectados a escala local y mundial, como el cambio climático, la pobreza, el hambre, las disparidades ecológicas, la extinción de especies, el racismo o la violación de los derechos humanos. La crisis de la sostenibilidad no sólo incluye cuestiones medioambientales, sino también económicas, sociales y culturales. No es solo nuestro principal reto medioambiental, económico y social; es también un reto cultural, personal y moral (Makrakis, 2014; Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2014). En otras palabras, es una crisis que tiene su origen en la forma en que los líderes mundiales afrontan el desarrollo económico y humano y en la forma en que las personas lo hacen,

en su mayoría en el mundo económicamente desarrollado trataron el medio ambiente, como muestran las siguientes estadísticas.

- El 20% más rico de la población mundial consume más del 80% de los recursos del planeta, mientras que el 20% más pobre se queda con el 1,5% (Banco Mundial, 2008).
- Más de 1.000 millones de pobres de los países en desarrollo viven con 1,25 dólares al día o menos. Alrededor de 805 millones de personas de los 7.300 millones que hay en el mundo, es decir, una de cada nueve, sufrían desnutrición crónica en 2012-2014, sobre todo en los países menos desarrollados (Banco Mundial, 2013).
- En 2011, se calcula que la malnutrición es la causa de 3,1 millones de muertes infantiles al año o el 45% de todas las muertes infantiles en 2011 (Black et al. 2013). También hay 11 millones de personas desnutridas en los países desarrollados (FAO, 2014).
- Cada día mueren 16.000 niños por causas relacionadas con el hambre; un niño cada cinco segundos.
- En 2013, cerca de la mitad de los niños con retraso en el crecimiento vivían en Asia y más de un tercio en África (UNICEF, 2015; UNICEF et al. 2014).
- La educación básica para todos en el mundo costaría seis mil millones de dólares, y el agua y el saneamiento para todos nueve mil millones de dólares, mientras que los estadounidenses gastan anualmente ocho mil millones de dólares en cosméticos y los europeos once mil millones de dólares en helados (Peters, 2014).
- Juntos, europeos y estadounidenses gastan diecisiete mil millones de dólares anuales en comida para mascotas. Mientras que proporcionar atención sanitaria reproductiva a todas las mujeres del mundo costaría doce mil millones de dólares y la sanidad y nutrición básicas para todas las personas del mundo solo costaría trece mil millones de dólares (Peters, 2014). A esto hay que añadir que los gastos en defensa ascienden aproximadamente a 781.000 millones de dólares al año, lo que contrasta con los 7.000 millones de dólares más al año que se necesitarán para la educación durante la próxima , a pesar del poderoso papel y los beneficios de invertir en la educación de las personas (UNICEF, 1999).

Los sistemas educativos, a todos los niveles, y en especial las instituciones de educación superior y de formación del profesorado, tienen su propia responsabilidad en esta crisis, ya que han educado a unos dirigentes y a la mayor parte de la población que han contribuido al estado del planeta descrito anteriormente. Esto se ha hecho bien a través de su poder de decisión y/o de un comportamiento no sostenible que carece de justicia en materia de sostenibilidad.

Qué se necesita

A pesar de la necesidad de reorientar los planes de estudios universitarios para abordar la sostenibilidad (Makrakis y Kostoulas-Makrakis, 2013ab), la crisis de la sostenibilidad plantea cuestiones considerables a los sistemas educativos. Las críticas se centran en los enfoques de enseñanza, aprendizaje y currículo adoptados y en las filosofías educativas que los sustentan. Existe un consenso más amplio sobre la necesidad de un cambio hacia un paradigma educativo alternativo que altere:

1. Nuestra forma de estar en el mundo (aprender a ser);
2. Nuestra manera de descubrir a los demás descubriéndonos a nosotros mismos (aprendiendo a vivir juntos);
3. Nuestra forma de aprender a aprender, así como de apreciar todo tipo de conocimientos (aprender a conocer);
4. Nuestra forma de poner en práctica los conocimientos (aprender a hacer);
5. Nuestra forma de acercarnos a los marginados y a quienes viven en situación de riesgo (aprender a dar y compartir) y
6. Sobre todo, deconstruir y transformar nuestros marcos de referencia problemáticos - conjuntos de suposiciones fijas, hábitos mentales, perspectivas de sentido y mentalidades que condujeron a la actual crisis de sostenibilidad (aprender a transformarse a uno mismo y a la sociedad).

En su informe de 1996 a la UNESCO titulado "La educación encierra un tesoro", la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI sostenía que la educación debía basarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos: El tesoro escondido", la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI sostenía que la educación debía basarse en cuatro pilares fundamentales del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, que "proporcionan mapas de un mundo complejo en constante agitación", así como "la brújula que permitirá a las personas encontrar su camino en él" (Delors et al. 1996, p.85). En una etapa posterior, la UNESCO añadió el 5º pilar de aprender a transformarse a uno mismo y a la sociedad. Makrakis y Kostoulas-Makrakis (2015; 2014) introdujeron el 6º pilar de "aprender a dar y compartir" para responder a la búsqueda de la fusión del voluntariado, el activismo social y el aprendizaje (Fig. 1), tal y como se define en la Tabla 1.

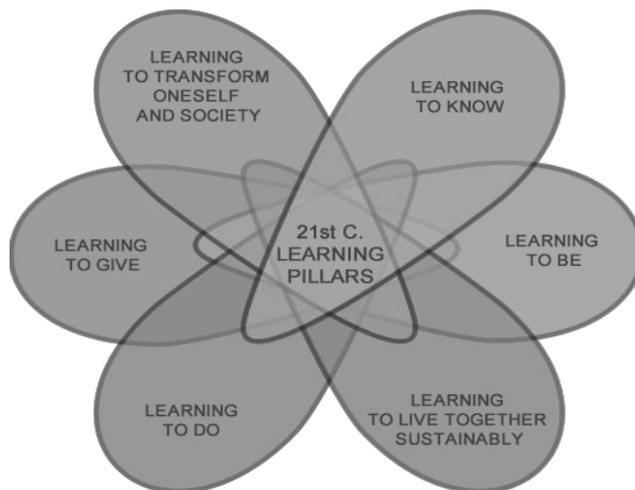


Figura 1. Pilares del aprendizaje del siglo XXI

Tabla 1. Definición de los pilares del aprendizaje del siglo XXI

Aprender a conocer	Este tipo de aprendizaje se refiere a todos los procesos y prácticas que llevan a las personas a experimentar, construir y transformar conocimientos para hacer de la sostenibilidad un modo de la vida y del ser.
Aprender a ser	Este tipo de aprendizaje se refiere a todos los procesos y prácticas que conducen a la autorrealización humana, a la autocomprensión, a la autorregulación y al cultivo de un sentimiento de ser frente a tener.
Aprender a convivir de forma sostenible	Este tipo de aprendizaje se refiere a todos los procesos y prácticas que conducen a una sociedad pacífica y no discriminatoria y a la coexistencia humana con la naturaleza. mundo.
Aprender a hacer	Este tipo de aprendizaje se refiere a todos los procesos y prácticas que lleven a fusionar el conocimiento con la acción para construir un futuro sostenible.
Aprender a transformarse a sí mismo y a la sociedad	Este tipo de aprendizaje se refiere a todos los procesos y prácticas para transformar sus valores y comportamientos insostenibles y comprometerse colectivamente para cambiar la sociedad hacia la sostenibilidad.

Todos estos problemas globales y al mismo tiempo locales, descritos en las estadísticas presentadas anteriormente, exigen respuestas a la siguiente pregunta crítica y a menudo no planteada: ¿Estamos preparando a los estudiantes para desafiar las injusticias de sostenibilidad que se reproducen y perpetúan a través de un modelo global injusto orientado al crecimiento? Hasta la fecha, la cuestión de la "justicia" reviste la máxima importancia en el contexto del estado actual del planeta. Mi argumento es que la cuestión de la justicia es de la mayor importancia crítica a la hora de abordar la crisis de la sostenibilidad. Por lo tanto, es razonable introducir el concepto de "Educación para la Justicia Sostenible" (ESJ), como alternativa a "Educación para el Desarrollo Sostenible" (EDS), o, al menos, para utilizarlo indistintamente. Dicha alternativa pretende hacer mucho hincapié en la ética y la praxis de la educación para la justicia de la sostenibilidad. La justicia de la sostenibilidad refleja los cuatro pilares del desarrollo sostenible: medio ambiente, sociedad, economía y cultura.

Más concretamente: El componente de justicia medioambiental se refiere al derecho de todas las personas del planeta a disfrutar de un medio ambiente equitativo, limpio, seguro, tratado con justicia y saludable, así como al derecho al bienestar social, económico y cultural. También aborda la unidad ecológica y la interdependencia de todas las especies (Bonorris, 2010). El componente de justicia social aborda las desigualdades e injusticias de todo , la pobreza, el racismo, la violación de los derechos humanos. La justicia social es simultáneamente un objetivo, un proceso y una postura (Grant & Agosto, 2008). Como objetivo, la justicia social denota igualdad de oportunidades y resultados para todas las personas. Como proceso, la justicia social ad- viste la confrontación y el desmantelamiento de estructuras y sistemas opresivos, así como todo tipo de desigualdades sociales. Por último, adoptar una postura de justicia social significa aceptar la necesidad de cambio, así como las propias suposiciones de sentido común sobre cómo son las cosas. El componente de justicia económica aborda los problemas del comercio injusto, la explotación económica, la distribución desigual de la riqueza, el racismo y la pobreza. Por último, el componente de justicia cultural engloba los otros tres componentes de la justicia de sostenibilidad de la misma manera que lo hace con los tres pilares del desarrollo sostenible. En este sentido, todas las concepciones de la justicia son culturales, ya que nuestra cultura es la fuente de valores, creencias, tradiciones y otros cuerpos de conocimiento de los que extraemos nuestros puntos de vista sobre lo que es justo.

Transformación de los currículos escolares: El modelo DeCoRe plus

La creciente centralización de la educación en Grecia ha dado lugar a que el currículo se conceptualice como un medio prediseñado para alcanzar un fin. Aunque en las tres décadas este proceso se ha visto influenciado por diversas ideologías, el proceso de centralización ha dominado la enseñanza y el aprendizaje.

elaboración de planes de estudios. Se nombró a expertos en pedagogía y currículos para que formaran grupos de trabajo constituidos por profesores experimentados para empezar a formular la estructura y el contenido de los currículos escolares. Hubo una ausencia total de espacios de diálogo en este proceso de desarrollo curricular. Tampoco hubo crítica alguna a la perspectiva instrumental adoptada en el desarrollo curricular. En mi enfoque crítico de la conceptualización del currículo en relación con la justicia sostenible, las cuestiones de la conceptualización crítica/reflexiva del currículo, la construcción de la identidad y la conciencia crítica se convierten en las fuerzas motrices para desarrollar una perspectiva ética de los currículos justos desde el punto de vista de la sostenibilidad. Para que los profesores en activo y en formación puedan desarrollar las herramientas y habilidades analíticas críticas necesarias para comprender justicia de la sostenibilidad en los planes de estudios, es necesario un sentido de agencia y capacidad para enfrentarse a los marcos personales (internos) y a las estructuras externas (externas) que obstaculizan la justicia de la sostenibilidad.

En la segunda mitad del siglo XX, gran parte del debate sobre las competencias necesarias se centraba en las 3R: lectura, escritura y aritmética. En la última década, se ha producido un cambio hacia lo que se ha denominado las 4C para la preparación de la mano de obra en el siglo XXI

- pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación, colaboración y trabajo en equipo, creatividad e innovación (AT21CS 2012; Partnership for 21st C. Skills 2011; AMA 2010). Sin embargo, Makrakis y Kostoulas-Makrakis (2014) argumentaron que en un mundo de cambios rápidos impulsados por las nuevas tecnologías y la expansión del conocimiento humano, junto con la actual crisis de sostenibilidad que amenaza la existencia misma de la humanidad, la educación debe ir más allá del enfoque en las 4Cs hacia lo que llamamos 10Cs, que podrían ser facilitadas por las TICs (Figura 2).

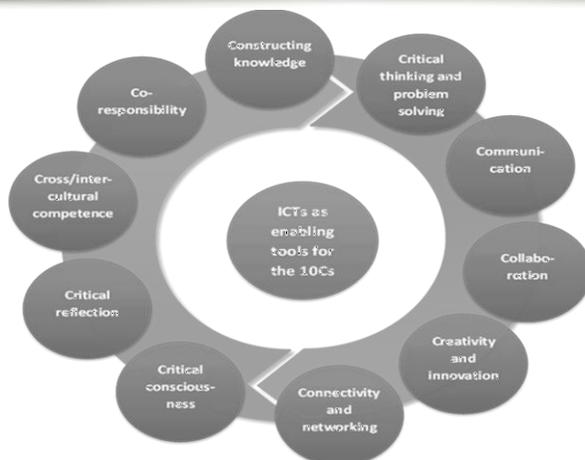


Figura 2. Las TIC como herramientas facilitadoras de las 10C

Cada una de las 10C tiene su propio papel en la enseñanza y el aprendizaje para la problemas. Por ejemplo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas se refieren a la capacidad de tomar decisiones, resolver problemas y emprender acciones adecuadas, utilizando procesos de aprendizaje como la conceptualización, la aplicación, el análisis, la síntesis y/o la evaluación de la información obtenida por múltiples medios. La comunicación se refiere a la capacidad de sintetizar y transmitir ideas en formato escrito, oral y virtual. La colaboración se refiere a la capacidad de trabajar eficazmente con otros utilizando múltiples medios de comunicación. La creatividad y la innovación se refieren a capacidad de aplicar nuevas ideas para desarrollar aplicaciones y soluciones innovadoras. Los wikis, como Wikispaces, WikiQuESD (Makrakis 2012; 2010), y las últimas versiones de Pixie, Frames y Share incluyen opciones de colaboración que permiten el aprendizaje colaborativo sincrónico. Los blogs son otro medio de virtual (por ejemplo, Edublogs, Blogger y WordPress). Las herramientas de mapas mentales y conceptuales pueden convertirse en un excelente medio de colaboración para reflexionar, conceptualizar, construir y evaluar el conocimiento (por ejemplo, SpidrerScribe, Wise Mapping, ChartTool, Cmap, Creately).

Estas herramientas pueden potenciar la creatividad de los alumnos y proporcionarles distintas formas de interconectar sus pensamientos, así como de lograr habilidades de reflexión metacognitiva. Del mismo modo, las herramientas para crear infografías (por ejemplo, Wordle, Tableau e InkSpace) hacen que los alumnos descubran activamente las conexiones y desarrollen la creatividad. La conectividad ad- viste la complejidad de interacción ser humano-sociedad-naturaleza, que puede ser signifi-

de las TIC. La reflexión crítica se refiere a un proceso complejo que compromete a los alumnos a reflexionar críticamente sobre su realidad, personal y social, y a transformarla mediante la acción y la reflexión (Stanlick, 2014). La reflexión crítica va más allá de la mera reflexión, ya que requiere que el reflexionante "deconstruya hábitos de comportamiento arraigados mirando más allá del propio comportamiento, hacia su propia imagen de sí mismo y examinando por qué hace lo que hace" (Silverman & Casazza, 2000, p. 239). En otras palabras, al emprender una reflexión crítica debe exponer sus supuestos básicos y los de la comunidad (sociedad) en la que trabaja, aprende y vive. La competencia intercultural se refiere a la capacidad de los alumnos para comunicarse, colaborar y trabajar en entornos multiculturales y globales. La corresponsabilidad se refiere a una cultura de compartir que requiere cambiar a principios y prácticas menos centrados en el ego. La conciencia crítica o concienciación en términos de Freire (2000) denota el proceso de desarrollar una conciencia crítica de la propia realidad social a través de la reflexión y la acción. La construcción del conocimiento representa un intento de pasar del consumo de información a la construcción del conocimiento. Todas estas habilidades críticas del siglo XXI que permiten las TIC fusionadas con los pilares de aprendizaje del siglo XXI pueden utilizarse para transformar los currículos escolares hacia la justicia de la sostenibilidad.

Sobre la base de una investigación exhaustiva y de una larga experiencia docente en el campo de la formación de profesores, impulsada por las concepciones pedagógicas mencionadas, he desarrollado la metodología DeCoRe plus, cuyo objetivo es ayudar a los futuros profesores y a los profesores en activo a integrar la justicia sostenible en los planes de estudios escolares. DeCoRe plus es la abreviatura de Deconstrucción-Construcción-Reconstrucción que forma los constructos centrales complementados por los procesos de Evaluación Diagnóstica, Implementación y Evaluación Sumativa. La base teórica del enfoque metodológico DeCoRe plus deriva de la teoría social crítica, la pedagogía crítica y las concepciones posmodernas de la enseñanza, el aprendizaje y el currículo (por ejemplo, Giroux, 2002; 2006; Derrida, 2006; 1984; Mezirow, 2003;2000;1991; Freire, 2000; Habermas, 1990ab). Aunque los seis procesos siguen un orden lineal (Tabla 1), en la práctica cada uno de ellos está estrechamente interconectado con los demás, formando un todo (Figura 3).

Tabla 1. Los procesos DeCoRe plus

Procesos DeCoRe	Conceptos clave de cada proceso
Evaluación diagnóstica	Reflexionar sobre: a) quiénes somos; b) qué tenemos (conocimientos existentes); c) adónde queremos ir; y d) por qué queremos ir allí.
Deconstrucción	Analizar críticamente el funcionamiento de las perspectivas y hábitos mentales personales y de los currículos elegidos. unidades/módulos lum.
Construcción	Reunir recursos, crear ideas y con- estructurar nuevos significados (perspectivas).
Reconstrucción	Integración de los nuevos conocimientos construidos en línea con el marco de referencia reconstruido.
Aplicación	Realización de el plan de estudios reconstruido unidad/módulo complementado con aprendizaje servicio.
Evaluación sumativa	Reflexionar y evaluar lo que ha aprendido y cambiado.

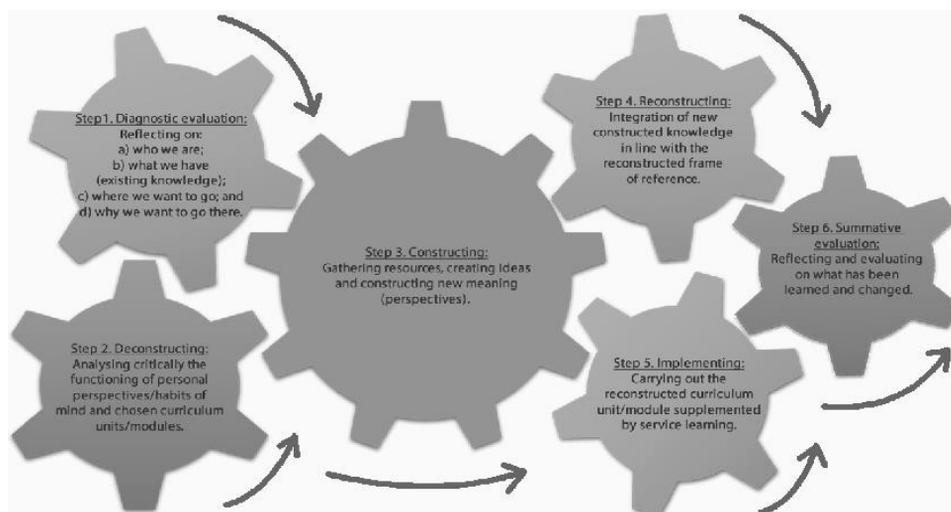


Figura 3: La interacción DeCoRe plus

El organizador DeCoRe plus: Deconstruir, construir y reestructurar una unidad/módulo curricular

Se trata de una plantilla que funciona como organizador para aplicar el enfoque metodológico DeCoRe+ al plan de estudios que se ha utilizado en cursos pertinentes para profesores en activo y en formación.

Nombre encuestado:.....	
Área Curricular:.....	Título de la unidad/módulo y páginas
Clase escolar:	Título de la subunidad/lección (páginas)

PROCESO DE DECONSTRUCCIÓN	
1. CONTENIDO DE LA UNIDAD/MÓDULO	<i>Aporte sus respuestas detalladas y críticas</i>
1.1 ¿Cuál es el título, el tema y los destinatarios de la unidad de enseñanza/aprendizaje/módulo?	
1.2 ¿Cuál es la idea principal?	
1.3 ¿Dónde están las metas y los objetivos específicos de la unidad/módulo? ¿Están claros los objetivos?	
1.4 ¿Es el contenido de la unidad/módulo adecuado a las metas y objetivos, con conceptos, principios e ideas claros y comprensibles?	
1.5 ¿Incluye la unidad/módulo elementos de activación dinámica que estimulen el interés de los alumnos?	

1.6 ¿Incluye la unidad/módulo actividades de aprendizaje que creen condiciones tanto para la revocación de aprendizajes previos como para construir nuevos conocimientos?	
1.7 ¿Las actividades de aprendizaje están relacionadas con los objetivos de aprendizaje?	
1.8 ¿Las actividades de aprendizaje están conectadas con conocimientos de otras asignaturas/cursos? En caso afirmativo, especifique qué y cómo.	
1.9 ¿Están relacionados los temas de la unidad/módulo y las actividades de aprendizaje con la vida real y los cuatro pilares del desarrollo sostenible (medio ambiente, economía, sociedad y cultura) y los valores promovidos? [Aplique los temas indicativos resumidos en una tabla de referencia]. ¿Qué conceptos y valores encuentras en el texto de la unidad/módulo?	
1.10 ¿Se relaciona el contenido de la unidad/módulo y, en especial, las actividades de aprendizaje con: 1) los seis pilares del aprendizaje para el desarrollo sostenible (aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer, aprender a transformarse a sí mismo y a la sociedad y aprender a dar y compartir), y 2) las 10C?	

<p>1.11 ¿Se integran las actividades de aprendizaje con estrategias de aprendizaje basadas en problemas?</p>	
<p>1.12 ¿Hay valores en la unidad/módulo que se supone que deben enseñarse pero están implícitos?</p>	
<p>1.13 ¿Reproduce la unidad/módulo la ideología dominante y el modelo económico de crecimiento económico no sostenible?</p>	
<p>1.14 ¿Qué tipo de interés por el conocimiento se promueve en esta unidad de enseñanza/aprendizaje/módulo? 1) conocimiento técnico/instrumental (conocimiento de la información); 2) conocimiento práctico (comprensión profunda del tema); y 3) conocimiento emancipador (creación de condiciones para el cambio hacia una sociedad sostenible).</p>	
<p>1.15 ¿Existe un currículo oculto designado? (Es decir, si los alumnos tienen la oportunidad de aprender conceptos, principios, ideas y valores que no están registrados en el currículo oficial). En caso afirmativo, anótelo y explíquelo.</p>	
<p>1.16 ¿Existe un currículo cero? (Es decir, si podría haber conocimientos y actividades considerados necesarios en esta unidad/módulo, pero no incluidos) . En caso afirmativo, ¿qué impide que el alumno aprenda algo que, por otra parte, sería útil para aprender sobre el</p>	

¿unidad/módulo de enseñanza/aprendizaje específico?	
2. MÉTODO DE EVALUACIÓN	<i>Aporte sus respuestas detalladas y críticas</i>
2.1 ¿Cómo se evalúa a los alumnos?	
2.2 ¿Cree que los métodos de evaluación reducen o limitan el interés de los alumnos por participar activamente en el proceso de aprendizaje?	
2.3 ¿Se evalúan los conceptos incluidos en la unidad de enseñanza/aprendizaje/módulo?	
2.4 ¿Se evalúan conceptos no incluidos en la unidad de enseñanza/aprendizaje/módulo?	
2.5 ¿Es auténtica la evaluación? ¿Incluye, por ejemplo, múltiples modos de evaluación, criterios cuantitativos y cualitativos? ¿Están los métodos de evaluación relacionados con situaciones de la vida real?	
3. LAGUNAS, OMISIONES INTENCIONADAS Y SUPOSICIONES SUBYACENTES	<i>Aporte sus respuestas detalladas y críticas</i>

3.1 ¿Qué cree que se echa de menos o se en el contenido de la unidad/módulo? ¿Por qué? Dé explicaciones y razones sólidas.	
3.2 ¿Qué personas y cosas se omiten deliberadamente? ¿Por qué?	
3.3 ¿Qué preguntas no se plantean? ¿Por qué?	
3.4 ¿Cuáles son los supuestos subyacentes de la unidad de enseñanza/aprendizaje/módulo?	
4. PODERE INTERESES	<i>Aporte sus respuestas detalladas y críticas</i>
4.1 ¿Qué intereses/opiniones se plantean en esta unidad de enseñanza/aprendizaje/módulo? ¿Por qué?	
4.2 ¿Qué intereses/opiniones se ocultan o silencian en esta unidad/módulo de enseñanza/aprendizaje? ¿Por qué?	
4.3 ¿Son objetivas y justas las opiniones que se exponen en la unidad de enseñanza/aprendizaje/módulo?	
5. IMAGEN PROYECTADA Y REALIDAD	<i>Aporte sus respuestas detalladas y críticas</i>
5.1 ¿Cuál es la imagen del mundo que atraviesa la unidad de enseñanza/aprendizaje/módulo?	

5.2 ¿Qué lado de la realidad social se representa?	
5.3 ¿Qué es real y qué es imaginario en la unidad/módulo de enseñanza/aprendizaje?	
5.4 ¿Cuáles son los análogos del tema en otros lugares/áreas?	
6. IMAGEN DEL AUTOR	<i>Aporte sus respuestas detalladas y críticas</i>
6.1 ¿Qué imagen se el lector del autor o autores de la unidad didáctica?	
6.2 ¿Qué valores e ideas defienden los autores?	
<p>PROCESO DE CONSTRUCCIÓN</p> <p>Basándose en las respuestas detalladas y críticas al proceso de deconstrucción, inicie el proceso de construcción anotando los principales puntos que necesitan cambios y describiendo sus propuestas, que se utilizarán en el proceso de reconstrucción.</p>	
7. INFORME DE LOS PUNTOS CLAVE QUE DEBEN DECONSTRUIRSE EN CADA UNO DE LOS ÁMBITOS SIGUIENTES Y PRESENTE SUS SUGERENCIAS	<i>Elabora tus puntos clave y sugerencias basándote en el siguiente cuadro organizador de la reflexión crítica</i>
7.1 Contenido	
7.2 Metodología de evaluación	
7.3 Lagunas, omisiones intencionadas e hipótesis falsas	
7.4 Poder e intereses	

7.5 Supuesta perspectiva/realidad	
REFLEXIÓN CRÍTICA	
Reflexionar sobre lo que se necesita para apoyar los cuatro ámbitos siguientes	
Enseñanza/aprendizaje interactivo [Describa brevemente las herramientas TIC, los textos multimodales, los estilos de aprendizaje, el material didáctico y las herramientas, la organización del aula].	Pilares de aprendizaje y 10C [Describa brevemente cómo integrará los seis pilares del aprendizaje y las 10C siguiendo un proceso de enseñanza/aprendizaje interactivo que aborde problemas auténticos].
Enfoques de enseñanza/aprendizaje [Describa brevemente la integración de enfoques de aprendizaje interdisciplinarios y basados en problemas, haciendo hincapié en el aprendizaje centrado en el alumno, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje transformador, etc.].	Autenticidad [Describa brevemente cómo se relacionan los conceptos clave y las nuevas actividades de aprendizaje con la vida real, el aprendizaje experimental y social, la ciudadanía activa].

PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN

NOMBRE DEL ENCUESTADO: _ CLASE ESCOLAR: _____ ÁREA CURRICULAR:

NOMBRE DE LA UNIDAD/MÓDULO TÍTULO DE LA SUBUNIDAD: TIEMPO DE DURACIÓN:

CONTEXTO/ACTIVACIÓN

Escriba los objetivos generales de la unidad/módulo:

Describa qué tipo de conocimientos previos utilizará en la enseñanza de la unidad/módulo reestructurado:

Describir las características de los alumnos (por ejemplo, aptitudes, valores, conocimientos, actitudes, competencias para la acción) que contribuirán a los resultados del aprendizaje:

Describa qué tipo de actividades de enseñanza/aprendizaje realizará para activar a sus alumnos y cómo investigará: a) qué saben los alumnos sobre el tema; b) qué quieren/necesitan aprender y c) cómo quieren/necesitan aprender:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Escriba lo que los alumnos deben ser capaces de hacer al final de la lección unidad/módulo (1, 2, 3...)

Los resultados del aprendizaje deben estar centrados o dirigidos por el alumno e incluir todas las categorías de procesos de aprendizaje y habilidades cognitivas. Es importante que los resultados del aprendizaje puedan surgir tanto del proceso de activación como de las actividades de aprendizaje en todas las fases de la lección. La formulación conjunta de los objetivos específicos del curso es un requisito previo para una enseñanza centrada en el alumno/aprendizaje.

de la UE. Esto significa que los objetivos específicos pueden modificarse parcialmente

y/o complementada durante la fase de ejecución de la unidad/módulo reconstruido.

CONECTIVIDAD

Interdisciplinariedad:

Intente conectar su unidad/módulo con al menos dos asignaturas diferentes del plan de estudios. Para ayudarle a comprender la justificación y el proceso del enfoque interdisciplinar de su unidad/módulo, rellene el Organizador del enfoque interdisciplinar del Anexo. Indique las áreas curriculares implicadas (por ejemplo, Lengua, Matemáticas, etc.):

Explique cómo se asocia cada objetivo específico con estas áreas curriculares, identificando el contenido específico con referencia a la unidad/módulo, propósito de aprendizaje y página pertinentes. El enfoque interdisciplinar aprovecha una perspectiva holística en la construcción del conocimiento.

Educación para la justicia sostenible:

Describir la conexión entre la unidad/módulo y los resultados del aprendizaje haciendo referencia a los seis pilares del aprendizaje: aprender a conocer para ser, a convivir de forma sostenible, a hacer, a transformarme a mí mismo y a la sociedad y a dar/compartir.

Describa la conexión de la unidad/módulo y los resultados del aprendizaje con los temas tratados en los cuatro pilares del desarrollo sostenible (medio ambiente, sociedad, economía, cultura), con especial referencia al cambio climático, tal y como se evidencia en el proceso de deconstrucción y construcción.

Describir la conexión de la unidad/módulo y los resultados del aprendizaje con las 10C, teniendo en cuenta el proceso de deconstrucción y construcción:

Asses MATERIAL Y RECURSOS DE APRENDIZAJE

- Describir lo que se necesita en términos de material didáctico, fuentes digitales, herramientas basadas en la web y otras herramientas TIC:
- No olvides citar las referencias de todas tus fuentes:

ORGANIZAR LA CLASE

- Explique cómo va a organizar su clase para llevar a cabo con éxito la unidad/módulo de aprendizaje reconstruido con el apoyo de las TIC:

PLAN DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA**Un organizador de la evaluación auténtica**

Objetivo especial aprendizaje mediante	Descripción número fase*** evaluación	Conexión - con de auténticos cognitiva habilidad **	Conexión con actividades de un nivel de

* Una evaluación auténtica se centra en la evaluación de la capacidad del alumno:

- 1) aplicar conocimientos y destrezas en situaciones - problemas del "mundo real" y
- 2) generar ideas, construir nuevos conocimientos, utilizar múltiples formas de conocer holísticamente, consolidar conocimientos, cooperar e investigar. Por lo tanto, puede incluir múltiples modalidades y herramientas como: mapas conceptuales, actividades interactivas de aprendizaje, registros de aprendizaje, autobiografías, pruebas, etc. También,

La evaluación auténtica se integra en todas las fases de enseñanza/aprendizaje a nivel diag- nóstico, formativo y sumativo.

** Indique la categoría de competencias.

*** Indique la actividad de aprendizaje y la fase en la que está relacionado cada objetivo específico (resultado del aprendizaje). Esta columna se rellenará cuando haya completado las actividades de cada fase. Las actividades irán numeradas. Por ejemplo, la actividad 1, fase 1, se escribirá en la columna 1.1, etc.

PROCEDIMIENTOS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA UNIDAD/MÓDULO RECONSTRUIDO HABILITADO POR LAS TIC

Describa las estrategias y actividades que se utilizarán para poner en práctica la unidad/módulo reconstruido, clasificando el proceso por fases y duración. Tenga en cuenta que la evaluación debe incorporarse por fases y que debe haber coherencia con el cuadro anterior. También debe ser coherente en fases, empezando por cómo recordar y utilizar los conocimientos previos de los alumnos (activación). Debe prestarse especial atención a las estrategias de interconectividad y a las actividades de aprendizaje a lo largo del cuadro de evaluación auténtica, así como a los vínculos con el enfoque interdisciplinar, los seis pilares de aprendizaje y las 10C.

Observaciones finales

Normalmente, se espera profesores y alumnos sigan un plan de estudios prescrito que ha sido elaborado por expertos designados en la materia de acuerdo con determinados objetivos, especificidades e ideologías. Por el contrario, mi objetivo es defender que los profesores sean capaces de deconstruir, construir y reconstruir el . Dar voz a los profesores para que actúen como desarrolladores de currículos de justicia sostenible les capacita para actuar como "intelectuales transformadores" y agentes de cambio. Debido a las limitaciones de espacio de este documento, nos centramos en describir el proceso DeCoRe plus para desarrollar en los profesores en activo y en formación la capacidad humana necesaria para

transformar lo que ellos y lo que ellos encuentran como conocimiento y no proporcionar una descripción detallada del enfoque metodológico DeCoRe plus de la enseñanza, el aprendizaje y el currículo. No obstante, he presentado algunos puntos clave que ofrecen una visión general de sus constructos, sus objetivos y la filosofía educativa que los sustenta.

Referencias

- Asociación Americana de Gestión. (2010). *Encuesta sobre competencias críticas*. Obtenido el 13 de abril de 2012, del sitio Web: <http://www.amanet.org/organizations/2010-survey-critical-skills.aspx>.
- AT21CS. (2012). "¿Qué son las competencias del siglo XXI?". Obtenido el 8 de noviembre de 2012, del sitio Web: <http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills/>
- Black, R. E. et al. (2013). Maternal and child under-nutrition and overweight in low-income and middle-income countries", *Lancet*, 382 (9890), 427-451. Obtenido el 20 de marzo de 2015, del sitio Web: <http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736%2813%2960937-X/abstract>.
- Bonorris, S. (2010). "Justicia medioambiental para todos: A fifty state survey of legislation, Policies and Cases", Obtenido el 22 de marzo de 2015, del sitio Web: <http://gov.uchastings.edu/public-law/docs/ejreport-fourthedition.pdf>.
- Delors, J. y otros (1996). *Aprender: El tesoro interior*. París: UNESCO.
- Derrida, J. (1984). La deconstrucción y el otro. Una entrevista con Jacques Derrida.
- En R. Kearney (Ed.), *Diálogos con pensadores continentales contemporáneos*. Manchester: Manchester University Press.
- Derrida, J. (2006). ¿Existe un lenguaje filosófico? En L. Thomassan (Ed.), *The Derrida-Habermas Reader*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2014). *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo: Fortalecimiento del entorno propicio para la seguridad alimentaria y la nutrición*. Roma: FAO. Obtenido el 22 de marzo de 2015, del sitio Web: <http://www.fao.org/publications/sofi/2014/en/>
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. New York: Continuum International Publishing Group, Inc.
- Giroux, H. (2002). "Neoliberalismo, cultura corporativa y la promesa de la educación superior: La universidad como esfera pública democrática". *Harvard Educational Review*, 72 (4), 425-464.
- Giroux, H. (2006). La pedagogía pública y la política del neoliberalismo: Hacer lo político más pedagógico. En A. Dirlik (Ed.), *Pedagogies of the global* (pp. 59-75). Boulder, CO: Paradigm.
- Grant, C., y Agosto, V. (2008). "Capacidad docente y justicia social en la formación del profesorado", en M. Cochran Smith, S. Feinman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Habermas, J. (1990a). *El discurso filosófico de la modernidad- Doce conferencias*. Massachusetts: MIT.
- Habermas, J. (1990b). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Oxford: Polity Press.

- Makrakis, V. (2010). "El reto de WikiQESD como entorno para la construcción del conocimiento en la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo sostenible". *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 1(1), 50-57.
- Makrakis, V. (2012). Reorient Teacher Education to address Sustainable Development Issues through the WikiQuESD. En A. Jimoyiannis (Ed.), *Research on e-learning and ICT in education* (pp. 83-94). Londres: Springer.
- Makrakis, V. (2014). "Transformar los planes de estudio universitarios hacia la sostenibilidad: Una iniciativa euromediterránea". En K. Tomas & H. Muga (Eds.) *Handbook of research on pedagogical innovations for sustainable development* (pp. 619-640). Hershey PA: IGI Global.
- Makrakis, V. y Kostoulas-Makrakis, N. (2015). Bridging the qualitative-quantitative divide: Experiences from conducting a mixed methods evaluation in the RUCAS program. *Evaluación y planificación de programas*. En prensa doi: 10.1016/j.evalprogplan.2015.07.008
- Makrakis, V. & Kostoulas-Makrakis, N. (2013a). Sustainability in higher education: a comparative study between European Union and Middle Eastern universities. *International Journal of Sustainable Human Development*, 1(1), 31-38.
- Makrakis, V. & Kostoulas-Makrakis, N. (2013b). A methodology for reorienting university curricula to address sustainability: La iniciativa del proyecto RUCAS-Tempus. En S. Caeiro et al. (Eds.), *Sustainability assessment tools in higher education institutions* (pp. 23-44). Springer International Publishing Switzerland. DOI: 10.1007/978-3-319-02375-5_18,
- Makrakis, V. & Kostoulas-Makrakis, N. (2014). "An instructional-learning model applying problem-based learning enabled by ICTs". En A. Anastasiadis et al. (Eds.), *Proceedings of the 9th Panhellenic Conference on ICTs in Education* (pp. 921-933), 5-7 de octubre, Universidad de Creta.
- Mezirow, J. (1991). *Dimensiones transformadoras del aprendizaje de adultos*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Perspectivas críticas sobre una teoría en progreso*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). "El aprendizaje transformativo como discurso". *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Asociación para las competencias del siglo XXI. (2012) Obtenido el 13 de abril de 2012, del sitio Web: <http://www.p21.org/index.php>
- Peters, R.T. (2012). "Enseñar para la justicia social: Creando un contexto para la transformación". *Revista de Teoría Cultural y Religiosa*, 12(2), 215-227.
- Peters, R.T. (2014). *Ética de la solidaridad: Transformación en un mundo globalizado*. Minneapolis, MN: Fortress Press.
- Silverman, S. L. & Casazza, M. E. (2000). *Aprendizaje y desarrollo: Making connections to enhance teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stanlick, S. (2014). *Leveraging technology for critical reflection and service*. Obtenido el 4 de julio de 2014, del sitio Web: <http://www.elon.edu/docs/eweb/org/nccc/Leveraging%20Technology.pdf>.
- UNICEF-OMS-Banco Mundial (2014). *Levels and trends in child malnutrition*, extraído el 4 de julio de 2014 de <http://www.who.int/nutgrowthdb/estimates2012/en/>.
- UNICEF (1999). *Estado mundial de la infancia*. Obtenido el 5 de junio de 2015, del sitio Web: <http://www.unicef.org/sowc99/sowc99f.pdf>

-
- UNICEF (2015). *Estado mundial de la infancia. Resumen ejecutivo reimaginar el futuro Innovación para todos los niños*. Obtenido el 4 de julio de 2014 desde http://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2015_Summary_and_Tables.pdf
- Banco Mundial (2008). *Indicadores del desarrollo mundial*. Washington DC: Grupo de datos sobre el desarrollo. Obtenido el 22 de marzo de 2015, del sitio Web: <http://data.worldbank.org/sites/default/files/wdi08.pdf>
- Banco Mundial (2013). *Reducción de la pobreza y gestión económica*. Obtenido el 22 de marzo de 2015, del sitio Web: http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/State_of_the_poor_paper_April17.pdf.

La integración de la felicidad sostenible en la formación inicial del profesorado a través de las Lentes de Carácter Terrestre

Nelly KOSTOULAS-MAKRAKIS

Universidad de Creta

Resumen

La compleja naturaleza de nuestra crisis de sostenibilidad global es cada vez más evidente, tanto a nivel local como mundial, y obstaculiza el bienestar y la felicidad humanos. Dada la naturaleza polifacética del bienestar y la felicidad, no se debe descuidar el papel de la educación en la construcción de lo que puede denominarse "felicidad sostenible". En este documento, exploraremos cómo se puede hacer posible la felicidad sostenible a través de las lentes de la Carta de la Tierra. Se argumentará que la Carta de la Tierra tiene un potencial único para incorporar una pedagogía de la felicidad. hará especial hincapié en: (a) discutir el concepto de felicidad en su relación con la sostenibilidad y la medida en que puede integrarse en la enseñanza y el aprendizaje; (b) proporcionar una revisión de los objetivos de la Carta de la Tierra; (c) presentar argumentos en cuanto a la posibilidad de promover una pedagogía de la felicidad a través de los objetivos de la Carta de la Tierra; y (d) dar algunos ejemplos de las experiencias de los estudiantes en servicio previo a la cuestión.

Palabras clave: crisis de sostenibilidad, estado emocional, ecosistema, armonía, confianza, participación.

1. Definir la felicidad en el contexto de la crisis de sostenibilidad

Vivimos en un planeta que se enfrenta a una crisis que amenaza su propia existencia. La crisis a la que se enfrenta el planeta no sólo refleja la degradación de los ecosistemas y la extinción de la mayoría de los seres vivos y no vivos, sino que también se extiende a cuestiones sociales, económicas y culturales. En otras , refleja los cuatro pilares del desarrollo sostenible. La compleja naturaleza de la sostenibilidad del planeta es cada vez más evidente, local y globalmente, y dificulta el bienestar y la felicidad de los seres humanos.

El diccionario en línea Webster define la felicidad como: a) un estado de bienestar caracterizado por emociones que van desde la satisfacción a la alegría intensa y b) una experiencia placentera o satisfactoria. En esta definición, el concepto de bienestar es clave para el estado de felicidad. Sin embargo, el concepto de felicidad no puede entenderse únicamente como un estado emocional personal, sino también como una virtud y el sentido último de la existencia humana que se extiende para incluir una interconexión con los cuatro pilares del desarrollo sostenible. En este , podemos hablar del concepto de "felicidad sostenible", un nuevo concepto definido por O' Brien (2005) como la felicidad que contribuye al bienestar individual, comunitario y/o global sin explotar a otras personas, al medio ambiente o a las generaciones futuras (citado en O' Brien, 2010). O'Brien (2012) sostiene que la felicidad sostenible subraya la interrelación entre el florecimiento humano y la resiliencia ecológica.

Así pues, la felicidad y el bienestar sostenibles forman parte integrante de la construcción de estructuras sostenibles, y la psicología positiva podría ser cada vez más influyente a la hora de adoptar y promover la sostenibilidad y la felicidad. La psicología positiva es el estudio científico de lo que hace que la vida merezca la pena, es decir, aumentar el nivel de bienestar humano. Varios estudiosos (por ejemplo, Boniwell y Ryan, 2012; O'Brien, 2012; Brown y Kasser, 2005) sostienen que la psicología positiva alcanzará su impacto más significativo y de mayor alcance cuando se aplique a los esfuerzos de sostenibilidad, a nivel local, nacional e internacional. Esta aplicación puede acelerar los cambios en las actitudes, las políticas, las prácticas y, lo que es más importante, los comportamientos sostenibles que, en última instancia, conducirán a la felicidad sostenible. Esta conceptualización de la felicidad hace especial hincapié en la sostenibilidad y en nuestra interdependencia con todas las formas de vida del planeta, así como en el hecho de que cada uno de nosotros puede contribuir positiva o negativamente al bienestar de los demás y del entorno natural.

Sin embargo, aún no hemos comprendido plenamente el significado de la felicidad y su relación con el bienestar, que es la fuerza última que puede dirigir el camino hacia la felicidad y el comportamiento sostenible (Awasthi y Saxena, 2013). Teniendo en cuenta la argumentación de McDonald (2008) sobre la sostenibilidad y la felicidad, parece que llegar a un consenso se ve limitado en gran medida por la forma en que las filosofías occidental y oriental definen la felicidad. Desde una perspectiva occidental, la felicidad se ve sobre todo dentro de la persona individual y por no se aprecia la naturaleza inherentemente interconectada del bienestar. Por el , desde una perspectiva oriental, impulsada por ideales culturales colectivos, la felicidad se define de un modo más holístico.

manera, dando la debida importancia a los mundos sociales y no sociales que nos . Como señala McDonald (2008, p. 44), "ver la felicidad como un estado meramente emocional que es de alguna manera separable de otros aspectos del ser es singularmente ingenuo. La felicidad existe como un logro complejo que depende totalmente del cultivo de una amplia gama de capacidades integradas".

El Informe Mundial sobre la Felicidad 2012 ha reconocido que el "desarrollo sostenible" combina el bienestar humano, la inclusión social y la sostenibilidad medioambiental, y ha afirmado acertadamente que la felicidad está íntimamente ligada a la búsqueda del desarrollo sostenible. Del mismo modo, el Informe Mundial sobre la Felicidad 2015 influyó en la adopción por parte de las Naciones Unidas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que sucedieron a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). El desarrollo del Índice de Felicidad proporciona una medición exhaustiva del progreso que incorpora dimensiones económicas, sociales, sanitarias, culturales y ecológicas. Al mismo tiempo, el concepto de Felicidad Nacional Bruta (FNB), en contraste con el Producto Nacional Bruto (PNB), ha considerado seriamente como una medida para el desarrollo sostenible, iniciada por primera vez por el Gobierno de Bután hace más de tres décadas y diseñada para mejorar directamente la felicidad de las personas (Rosly & Rashid, 2015). Los criterios de felicidad de Bután abarcan el bienestar económico, medioambiental, físico, social, mental y espiritual (ibíd.). Brooks (2013) sostiene que el ideal de maximizar la Felicidad Nacional Bruta (FNB) ejemplifica el compromiso de Bután con el desarrollo holístico y enlaza con los argumentos sobre las deficiencias de los enfoques que hacen hincapié en el crecimiento económico. Sin embargo, como asume Brooks, aunque el nivel de vida de Bután ha aumentado, el país se enfrenta a retos, entre ellos, su capacidad para gestionar el aumento de los niveles de consumo.

Cada vez hay más estudios que demuestran que los gobiernos y los economistas son cada vez más conscientes de que el Producto Nacional Bruto (PNB) y otros indicadores tradicionales del progreso económico no han logrado medir el tipo de progreso que refleja el objetivo último de hacer la vida más feliz y velar por el bienestar de las personas. Hargens (2002) sostiene que la Felicidad Nacional Bruta (FNB) puede considerarse la siguiente evolución de los indicadores de desarrollo sostenible, ya que la FNB va más allá de la mera medición de valores materiales como la producción y el consumo, y en su lugar incorpora todos los valores relevantes para la felicidad. Como sostiene McDonald (2010), la Felicidad Nacional Bruta, en su formulación clásica, se basa en cuatro pilares interdependientes, los llamados Cuatro Pilares de la FNB, a saber:

1. La felicidad se consigue viviendo en armonía con un ecosistema próspero que se valora por sí mismo.
2. La felicidad debe ser coherente con una cultura vibrante y arraigada que aporte a la nación una sabiduría permanente y una sensibilidad ética.
3. La felicidad depende de la economía material, ya que cubre las necesidades básicas y alivia las cargas.
4. La felicidad necesita una buena gobernanza que proporcione una función pública transparente y dedicada que actúe para armonizar todos estos fines de la forma más práctica posible.

2. Educar para una felicidad sostenible

Mahatma Gandhi afirmó: "Si queremos alcanzar una paz verdadera en el mundo... tendremos que empezar por los niños" (citado en Weil, 2015). Esto implica que la educación escolar es una de las instituciones sociales más críticas que nos impulsaría hacia la construcción de un mundo más sostenible. Michalos (2008) ha planteado la siguiente pregunta: "¿Influye la educación en la felicidad y, en caso afirmativo, cómo y cuánto?". Su respuesta fue que depende de cómo se definan y operacionalicen las ideas de "educación", "influencias" y "felicidad". Así pues, si la "felicidad" se entiende en el sentido eudaemonista robusto del bienestar humano general, entonces la educación tiene evidentemente un enorme impacto. Veenhoven (2010) no ha encontrado ningún patrón significativo entre las dos variables -educación y felicidad- dentro de los países desarrollados. Aporta dos explicaciones: 1) el efecto del nivel educativo sobre la felicidad puede no ser lineal y pierde importancia a partir de cierto umbral, y 2) la educación conlleva un coste en términos de bienestar subjetivo que acaba superando a los beneficios. Casi una década antes, Helliwell (2003) también descubrió que el nivel educativo no estaba claramente asociado a la satisfacción vital. Sin embargo, fue más allá y observó que la educación sí afecta de forma indirecta a la satisfacción vital a través de los ingresos, la salud, la confianza percibida y la participación social. En general, existen pruebas contradictorias sobre esta relación.

Contextualizar la educación para la felicidad sostenible, donde los criterios combinan medidas subjetivas y objetivas, podría darnos una mejor idea de esta relación. O' Brien (2010) sostiene que la felicidad sostenible puede incorporarse a cualquier área del currículo, así como a las políticas y prácticas escolares. Yo podría argumentar que si la educación para la felicidad sostenible está impulsada por el alumno en entornos de aprendizaje que fomenten la reflexión profunda y las concepciones pedagógicas transformadoras, la relación entre educación y felicidad podría ser más significativa y gratificante. Educar para la felicidad sostenible no es sólo educar al individuo para que siga siendo feliz.

No se trata de su propia felicidad, sino de ver la satisfacción de la vida individual con la felicidad colectiva. Este tipo de conectividad puede permitir a los individuos verse a sí mismos como ciudadanos activos globales para construir una felicidad sostenible. Esto también requiere la necesidad de ver la educación y el aprendizaje no sólo desde la perspectiva de la educación formal, sino en conexión con toda forma de aprendizaje, especialmente el aprendizaje social.

A menudo se considera que la reorientación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje hacia una pedagogía transformadora es lo más necesario para influir en los estilos de vida y comportamientos de las personas y ayudar a construir un futuro sostenible (Cloutier y Pfeiffer, 2015; Sterling, 2001). El aprendizaje transformador y crítico constructivista inherente a las visiones radicales de la educación sostenible implica un cambio de conciencia que puede modificar la forma insostenible de pensar, ser y actuar. Ese cambio implica una comprensión de uno mismo en el mundo; de las relaciones con otros seres humanos y con el mundo natural; de las relaciones de poder; de enfoques alternativos de la vida; y de las posibilidades de justicia social, paz y alegría personal (O'Sullivan, 2003). En este contexto, un modelo de aprendizaje transformativo, que he desarrollado y practicado en mi enseñanza con profesores en formación en el Departamento de Educación Primaria de la Universidad de Creta, ha resultado beneficioso para la educación para la felicidad sostenible, especialmente si utiliza la Carta de la Tierra como marco ético y pedagógico.

El modelo de aprendizaje transformativo representado en la Figura 1 consta de cuatro etapas interactivas: 1) puesta en marcha (reflexión, activación, identificación y problematización, dilema desorientador); 2) de(re)construcción (reflexión, reformulación, reevaluación); 3) implicación (reflexión, construcción del conocimiento, transformación); 4) cambio basado en el aprendizaje (aprendizaje mediante la acción, cambio). Siguiendo una perspectiva de sostenibilidad radical, se considera a la persona como agente activo en un proceso de cambio. En este proceso, los participantes se involucraron en el discurso y la autorreflexión crítica, utilizando algunos eventos activadores y dilemas desorientadores, a través de los cuales llegan a examinar críticamente sus puntos de vista personales, prácticas de enseñanza y teorías de aprendizaje, se abren a puntos de vista y prácticas alternativas y, en consecuencia, les llevan a cambiar su forma de ver el currículo, la enseñanza y el aprendizaje (Kostoulas-Makrakis, 2013). Según Mezirow (2000), suele seguir alguna variación de una serie de fases, como: 1) un dilema desorientador; 2) un autoexamen con sentimientos de miedo, ira, culpa, vergüenza; 3) una evaluación crítica de los supuestos; 4) el reconocimiento de que el propio descontento y el proceso de transformación son compartidos; 5) la exploración de opciones para nuevos roles, relaciones y acciones.

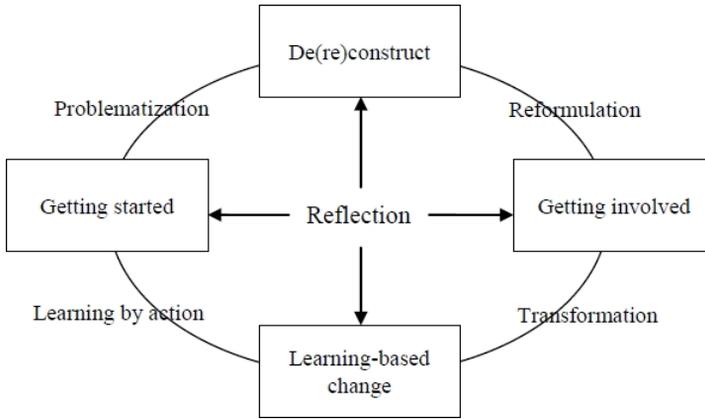


Figura 1. Enfoque metodológico para infundir una visión radical a la educación para la sostenibilidad Un enfoque metodológico para infundir una visión radical a la educación para la sostenibilidad (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2010, p.21).

Este modelo se basa en nuestro intento de reunir los principios fundamentales de las teorías del aprendizaje experiencial, constructivista y transformativo, abreviado como paradigma de aprendizaje ExConTra (Makrakis y Kostoulas-Makrakis, 2012), representado en la figura 2.

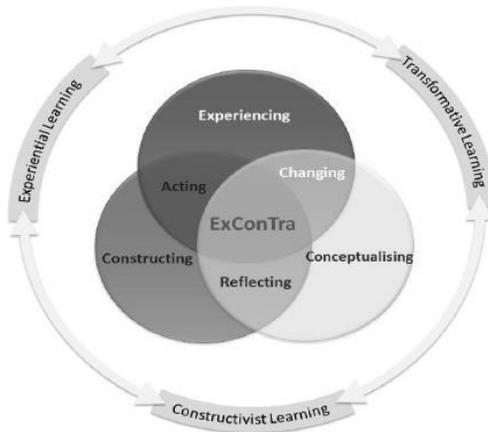


Figura 2. El paradigma de aprendizaje ExConTra (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2012, p.596).

Comenzando con la experiencia, los alumnos identifican una tarea realista y auténtica asociada a una cuestión de desarrollo sostenible y comienzan a recopilar la información necesaria para sus análisis, utilizando diversos métodos basados en la investigación. Mediante la reflexión personal y/o social, así como a través de la lectura y la observación, los alumnos organizan y examinan los datos recopilados para la nueva experiencia desde diversas perspectivas con el fin de encontrar y dar sentido. Para que los alumnos adquieran un significado, ya sea individual o compartido, necesitan reflexionar sobre sus propias experiencias, lo que les lleva a desarrollar una comprensión más abstracta de las mismas (conceptualización). Para llegar a un significado individual y compartido (construcción), los alumnos deben implicarse en un aprendizaje significativo y en una investigación compartida enriquecida mediante la reflexión continua, la reconceptualización y la experimentación activa. El conocimiento y el significado construidos tienen sentido cuando abren oportunidades para la acción. Fusionar el conocimiento y el significado con la acción (actuar) conduce a una agencia de cambio y a una ciudadanía activa. Actuando como agentes de cambio, los alumnos están capacitados para transformar la experiencia mediante la reflexión crítica y la experimentación activa. Cuando la reflexión crítica se transforma en acción, se convierte en praxis que vuelve a los alumnos capaces de transformarse a sí mismos y a la sociedad (transformar). Para facilitar el aprendizaje transformador, los educadores deben ayudar a los alumnos a ser conscientes y críticos con sus propios supuestos y los de los demás. Los alumnos necesitan práctica para reconocer los marcos de referencia y utilizar su imaginación para redefinir los problemas desde una perspectiva diferente. En este sentido, el aprendizaje es un proceso social de cambio en un marco de referencia compuesto por hábitos mentales de la vida real y un punto de vista (Mezirow, 2000; 2003). Los marcos de referencia (cognitivos, conativos y emocionales) son las estructuras de suposiciones a través de las cuales entendemos nuestras experiencias (ibíd.). En resumen, el enfoque de enseñanza y aprendizaje ExConTra en el ámbito de la educación para la felicidad sostenible intenta convertir la experiencia, la construcción de significados, la construcción de conocimientos y la conciencia crítica en praxis a través de la reflexión crítica.

3. La Carta de la Tierra: Conectar la educación para la felicidad sostenible y las 3Hs

La Carta de la Tierra (<http://www.earthcharterinaction.org>) es un marco ético para construir una sociedad global justa, sostenible y pacífica en el siglo XXI. Pretende inspirar en todas las personas un nuevo sentido de interdependencia global y de responsabilidad compartida por el bienestar de toda la familia humana, de la gran comunidad de la vida y de las generaciones futuras. Es una visión de esperanza y una llamada a la acción. El proyecto de la Carta de la Tierra comenzó como una iniciativa de las Naciones Unidas, pero fue llevado adelante y completado por una iniciativa global de la sociedad civil. De hecho, la Carta de la Tierra es el resultado de una iniciativa de la sociedad civil.

diálogo transcultural mundial de una década de duración sobre objetivos comunes y valores compartidos que proporciona un instrumento educativo muy valioso para la felicidad sostenible. Nos anima a buscar puntos en común en medio de nuestra diversidad y a abrazar una ética global basada en los siguientes principios:

I. Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad

II. Integridad ecológica

III. Justicia social y económica

IV. Democracia, no violencia y paz

En un artículo anterior (Kostoulas-Makrakis, 2012) intenté relacionar el Preámbulo de la Carta de la Tierra con los cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI de Delors (1999). Así, el Preámbulo de la Carta de la Tierra expone los retos medioambientales, sociales y críticos a los que se enfrenta la humanidad, destaca las opciones que debemos tomar para construir un mundo más justo, sostenible y pacífico y subraya que "debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano consiste ante todo en ser más, no en tener más" (aprender a ser). La Carta de la Tierra llama la atención sobre la responsabilidad adicional, entendida como capacidad de responder eficazmente, que se deriva de poseer mayor poder, riqueza, conocimiento y libertad. Quienes se encuentran en situaciones más privilegiadas deben asumir una mayor responsabilidad para promover la capacidad de sostenibilidad, incluida la ayuda a quienes se encuentran en circunstancias menos privilegiadas (aprender a ser). Esto implica que los procesos educativos, basándose en la Carta de la Tierra a través de la reflexión crítica, pueden ayudar a discernir las formas en las que puede realizarse el potencial humano. Se trata de una orientación hacia un estilo de vida "solidario" que los procesos educativos pueden ayudar a clarificar utilizando la Carta de la Tierra como herramienta para la reflexión crítica y para la acción responsable (aprender a hacer). Muchos otros principios tienen implicaciones educativas específicas. Por ejemplo, el Principio 8 exige la necesidad de "avanzar en el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto y la amplia aplicación de los conocimientos adquiridos" (aprender a conocer y aprender a hacer). La Carta de la Tierra, según McDonald (2008, p. 60), "habla de la necesidad de que todos nos comprometamos con la sabiduría, la compasión, la autocontención y la generosidad en nuestras vidas personales y profesionales para que se pueda asegurar un florecimiento colectivo e interrelacionado".

En mis cursos, la Carta de la Tierra se está integrando como una herramienta pedagógica que encaja bien con las metodologías de aprendizaje transformativo descritas anteriormente. Introducir la dimensión de la educación para la felicidad sostenible en este marco

resultó ser una experiencia muy fructífera y gratificante. Educar a los futuros profesores para que deconstruyan la concepción de "lo de siempre", que considera la educación sobre todo como una abstracción unidimensional, es separar la cabeza, el corazón y la mano. Mi hipótesis es que este tipo de separación podría explicar en parte las pruebas contradictorias de la relación entre educación y felicidad. Educar para la sostenible que permite la Carta de la Tierra consiste en fusionar las 3H, es decir, la cabeza, el corazón y la mano. La fusión de la cabeza, el corazón y la mano responde a necesidad de adoptar un enfoque holístico de la enseñanza y el aprendizaje para vivir juntos de forma sostenible. La cabeza tiene que ver con la función cognitiva y el ser lógico, mientras que el corazón tiene que ver con las funciones afectivas, la ética, los valores, las emociones y los sentimientos, y las manos con la agencia humana, es decir, la disposición y la capacidad de actuar como agentes del cambio. He conceptualizado la Carta de la Tierra con las 3Hs, tal y como se representa en la siguiente Figura 3.



Figura 3. La Carta de la Tierra se une a las 3H (Kostoulas-Makrakis, 2014, p.92)

Esta fusión hace hincapié en aprender a clarificar los propios valores, lo que requiere un proceso de introspección para reflexionar de forma crítica sobre los valores internos y las actitudes.

La formación de los profesores se basa en la construcción de conocimientos que, a su vez, se reflejan en prácticas y comportamientos externos. Mi experiencia docente demuestra que cuando se anima a los profesores en formación a exponer sus propios valores, suposiciones, ideas y prejuicios, articulados y debatidos críticamente en una atmósfera humana y sin prejuicios, son más propensos a iniciar un viaje de aprendizaje que integre el potencial intelectual, moral, emocional y motivacional de los estudiantes. Cuando se crean estos espacios de aprendizaje, los profesores en formación muestran percepciones significativas para la clarificación de valores contrastados con prácticas y comportamientos externos. A través de este proceso es posible deconstruir construcciones insostenibles y sus valores subyacentes, que conducen a prácticas insostenibles, y crear nuevas construcciones más apropiadas para la sostenibilidad (Kostoulas-Makrakis, 2010). La introspección ofrece a las personas la oportunidad de identificar y evaluar sus pensamientos, sentimientos y deseos internos a través de una autorreflexión crítica. Es especialmente importante poner el corazón en primer plano cuando los profesores en formación exploran sus miedos y esperanzas sobre el estado actual del planeta y empiezan a reflexionar sobre su mundo interior y exterior. La cuestión más difícil es pedir a los profesores en formación que examinen hasta qué punto su propia vida cotidiana refleja los ideales y valores que poseen. Una pregunta significativa es ¿Estamos actuando personalmente de acuerdo con los ideales que defendemos, o existe una brecha considerable entre cómo actuamos en la vida cotidiana y qué alternativas existen si se quiere lograr un futuro más feliz? Hay muchas maneras de plantear este tipo de preguntas que exigen tanto aprender a conocer (Cabeza), como aprender a dar y compartir (Corazón) y aprender a actuar (Mano). Una forma de implicar a los profesores en formación en la reflexión crítica es animarles a considerar a los excluidos, marginados o sin voz de las ventajas de una sociedad próspera y a expresar compasión, empatía y una actitud de dar y compartir. Este proceso de reflexión crítica está alimentado por la "cabeza", impulsado por el "corazón" y actualizado por la "mano".

En este , imaginar futuros alternativos desempeñar un papel muy importante. Es especialmente importante que los profesores en formación participen en la construcción de las estructuras cognitivas adecuadas en sus cabezas a través de la lectura y la crítica. He descubierto que una forma especialmente valiosa de profundizar en la comprensión es permitir que los profesores en formación participen en enfoques interdisciplinarios e interdisciplinarios de los temas de sostenibilidad elegidos para el estudio. Imaginar una sociedad más inclusiva, pacífica y justa, así como la forma de alcanzarla, es fundamental para la educación para la felicidad sostenible. Así pues, al examinar la felicidad sostenible desde la óptica de la Carta de la Tierra

y la pedagogía crítica, se plantean una serie de preguntas específicas a los alumnos, al inicio del curso, como (Kostoulas-Makrakis, 2014):

- ✓ ¿Cómo te gustaría que fuera la sociedad en el futuro? Piensa en la idea de que no tienes control sobre quién, dónde o en qué te puedes convertir. Imagina el tipo de mundo en el que te gustaría vivir.
- ✓ ¿En qué se diferencia este mundo imaginado del mundo actual que vives, local y globalmente? Ahora, tómate un tiempo y piensa "¿Quién es el responsable de construir este mundo en el que vives? Reflexiona también sobre tu contribución personal al mismo.
- ✓ ¿Qué acciones, personales y colectivas, son necesarias para hacer realidad ese futuro preferido?

4. Conclusiones

Dada la naturaleza polifacética del bienestar y la felicidad, no hay que descuidar el papel de la educación en la construcción de lo que puede llamarse "felicidad sostenible". En este documento, el intento se dirigió hacia un énfasis en la sostenibilidad y nuestra interdependencia con todas las formas de vida del planeta, así como al hecho de que cada uno de nosotros puede contribuir positiva o negativamente al bienestar de los demás y del entorno natural y social. La felicidad sostenible puede incorporarse a cualquier área del currículo, así como a las políticas y prácticas escolares, pero su éxito depende en gran medida de la filosofía educativa que impulse el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mi se basa en un paradigma de aprendizaje transformador (Kostoulas-Makrakis, 2013) y en la Carta de la Tierra, que persigue los cuatro objetivos educativos siguientes: a) ayudar a los estudiantes a abordar la complejidad de los problemas de sostenibilidad del mundo; b) superar la compartimentación dominante del conocimiento en entidades discretas que dificulta los planes de estudios interdisciplinares; c) ayudar a los estudiantes a deconstruir sus percepciones, creencias y acciones insostenibles mediante la clarificación de valores y la reflexión crítica; y d) promover el aprendizaje experiencial y constructivista. Estos objetivos educativos parecen especialmente pertinentes para la educación orientada a la felicidad sostenible. El mejor camino hacia la felicidad pasa por la implicación humana activa en la construcción de una sociedad más sostenible para todas las personas del mundo y todas las formas de vida. La Carta de la Tierra, un conjunto inspirador y visionario de valores y principios ampliamente respaldados, proporciona un marco exhaustivo sobre construir una sociedad global justa, feliz y sostenible.

Referencias

- Awasthi, P. y Saxena, S. (2013). "Felicidad y bienestar para el desarrollo sostenible". *Purushartha: A Journal of Management Ethics and Spirituality*, VI(1), 82-92. Obtenido el 15 de marzo de 2014, del sitio web: <http://www.inflibnet.ac.in/ojs/index.php/PS/article/view/1765/1514>.
- Boniwell, I. y Ryan, L. (2012). *Personal well-being: Lecciones para secundaria, psicología positiva en acción para jóvenes de 11 a 14 años*. New York: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Brooks, J.S. (2013). Evitar los límites del crecimiento: La Felicidad Nacional Bruta en Bután como modelo de desarrollo sostenible. *Sustainability* 5, 3640-3664.
- Brown, K.W. & Kasser, T. (2005). ¿Son compatibles el bienestar psicológico y el ecológico? The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74, 349- 368.
- Cloutier, S. y Pfeiffer, D. (2015). Sostenibilidad a través de la felicidad: Un marco para el desarrollo sostenible. *Sustainable Development*, 23(5) 317-327.
- Delors, J. y otros (1996). *Aprender: El tesoro interior*. París: UNESCO.
- Hargens, S.B.F. (2002). Integral development: taking 'the middle path' towards gross national happiness. *Journal of Bhutan Studies*, Vol.6:24-87. Obtenido el 20 de mayo de 2015, del sitio Web: http://himalaya.socanth.cam.ac.uk/collections/journals/jbs/pdf/JBS_06_03.pdf.
- Helliwell, J.F. (2003). ¿Cómo va la vida? Combining individual and national variables to explain subjective well-being, *Economic Modelling*, 20, 331-360.
- Helliwell, J. Layard, R. y Sachs, J. (eds.) 2012. *Informe sobre la felicidad en el mundo 2012*. Obtenido el 15 de mayo de 2015, del sitio Web: http://worldhappiness.report/wpcontent/uploads/sites/2/2012/04/World_Happiness_Report_2012.pdf
- Helliwell, J. Layard, R. y Sachs, J. (eds.) 2015. *Informe sobre la felicidad en el mundo 2015*. Obtenido el 15 de mayo de 2015, del sitio Web: http://worldhappiness.report/wp-content/uploads/sites/2/2015/04/WHR15_Sep15.pdf
- Kostoulas-Makrakis, N. (2012). El enfoque ético integrado de la Carta de la Tierra para aprender a vivir juntos de forma sostenible: Un ejemplo de curso de máster internacional. Ponencia presentada en la 16ª Conferencia Internacional UNESCO-APEID "El corazón de la educación. Aprender a vivir juntos", 21-23 nov. 2012 Bangkok, Tailandia (pp. 1-13). Obtenido el 23 de mayo de 2015, del sitio Web: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/apeid/Conference/16thConference/papers/Kostoulas_paper_16th_UNESCO_APEID.pdf.

- Kostoulas-Makrakis, N. (2010). Desarrollo y aplicación de un modelo crítico y transformador para abordar la educación para el desarrollo sostenible en la formación del profesorado. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12,(2), 17-26.
- Kostoulas-Makrakis, N. (2013). Diseño instruccional y perspectivas curriculares Aplicadas en la enseñanza y el aprendizaje en línea. Ponencia presentada en el OCODL 2013: 7th *International Conference for the Open and Distance Education- Learning Methodologies*, Athens 8-10 November, Greek-German Agogi.
- Kostoulas-Makrakis, N. (2014). El uso de la Carta de la Tierra en el departamento de formación de profesores de primaria, Universidad de Creta, Grecia. En: A. Jiménez Elizondo & D. F. Williamson (eds.) *The Heart of the Matter: Infusing Sustainability Values in Education: Experiencias de EDS con la Carta de la Tierra* (pp. 91-95). San José, C.R. : Universidad para la Paz. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de <http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/Report%202014%202.pdf>
- Makrakis, V. & Kostoulas-Makrakis, N. (2012). Los retos de las TIC para la educación en línea sobre el cambio climático para el desarrollo sostenible: El paradigma de aprendizaje ExConTra. En S.A. Anwar (Ed.), *Proceedings of the 5th Conference on eLearning Excellence in the Middle East - Sustainable Innovation in Education* (594-605). Dubai, EAU: Hamdan Bin Mohammed e-University.
- McDonald, R. A. (2008). Educar para la felicidad: Some practical questions and possible answers. *Journal of Bhutan Studies*, 19 (5), 42-65.
- McDonald, R. A. (2010). *Tomarse en serio la felicidad: Once diálogos sobre la Felicidad Nacional Bruta*. Thimphu, Bután: Centro de Estudios Butaneses.
- Mezirow, J. (2000). Aprender a pensar como un adulto: Conceptos centrales de la teoría de la transformación. En J. Mezirow (Ed.), *El aprendizaje como transformación: Perspectivas críticas sobre una teoría en progreso* (3-34). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). El aprendizaje transformativo como discurso. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Michalos, A.C. (2008). Educación, felicidad y bienestar. *Social Indicators Research* 87(3), 347-366.
- O'Brien, C. (2010). Sostenibilidad, felicidad y educación. *Revista de Educación para la Sostenibilidad*, 1 Obtenido el 20 de mayo de 2015, del sitio Web: [http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/04/O'Brien 2010. pdf](http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/04/O'Brien%202010.pdf)
- O'Brien, C. (2012). Felicidad sostenible y bienestar: Future directions for positive psychology. *Psychology*, 3, 1196-1201.

- O' Sullivan, E. (2003). Sostenibilidad y visión educativa transformadora. En P. Corcoran & A. Wals (Eds.), *Higher education and the challenge of sustainability* (163-180). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rosly, D. y Rashid, A. (2015). Incorporación de la felicidad y el bienestar en el marco de indicadores de desarrollo sostenible. Obtenido el 18 de mayo de 2015, del sitio web: file:///C:/Users/Vassilis/Downloads/INCORPORATING_HAPPINESS_AND_WELL-BEING_1.pdf
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education-Re-visioning learning and change*. Schumacher Society Briefing no. 6. Dartington: Green Books.
- Veenhoven, R. (2010). Capacidad y felicidad: Conceptual difference and reality links. *Revista de Socioeconomía*, 39 (3), 344-350.
- Weil, Z. (2015). *El mundo se convierte en lo que enseñamos*. Brooklyn, NY: Lantern Books.