

Universitarios, entre la interculturalidad y el cuidado del ambiente: representaciones y comportamiento (estudiantes del CES Don Bosco, curso 2020/2021)

University students, between interculturality and caring for the environment Representations and behavior (CES DON BOSCO Students, Course 2020)

SABINO DE JUAN LÓPEZ

DOCTOR EN FILOSOFÍA. PROFESOR EN EL CES DON BOSCO

MARIAN GARCÍA DE RIVERA HURTADO

DOCTORA EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROFESORA EN EL CES DON BOSCO

Resumen

El objeto de este *paper* es la exposición de los resultados de un proyecto de investigación, realizado en el curso académico 2020/2021 sobre conocimientos, actitudes, valores y comportamientos con relación a la sostenibilidad medioambiental y la interculturalidad en un grupo de estudiantes del CES Don Bosco, Madrid, juntamente con los estudiantes de otras instituciones universitarias de europeas de la red Euro IUS (IUSVE, IUSTO, JABOC, UPS, EUSS). La exposición se restringe a los resultados del CES Don Bosco. Para la aplicación del cuestionario se utilizó una plataforma en internet en la que se había habilitado, a la que accedían los estudiantes, a los que se había enviado previamente la contraseña necesaria para el acceso al ser restringido. Los resultados obtenidos posibilitaron el conocimiento de los niveles de los factores analizados, conocimientos, comportamientos y perspectivas con relación a ambos tópicos, así como el establecimiento del estado de estos con relación al resto de las instituciones. Finalmente se indican algunas líneas relacionadas con la educación en la ciudadanía ecológica.

Palabras clave: representaciones, estilos de vida, sostenibilidad e interculturalidad, cultura, educación ecológica, ciudadanía ecológica.

Abstract

The purpose of this paper is to present the results of a research project carried out in the year 2020/2022 about the knowledge, attitudes, values and behaviours regarding the environmental sustainability and interculturality in a group of students from CES Don Bosco (Madrid), together with students from other European university institutions that take part of the Euro IUS network (IUSVE, IUSTO, JABOC, UPS, EUSS). However, the results displayed here focus on the CES students. The questionnaire was implemented through an online platform with restricted access, so that participants had to use a password. The results measure the factors analysed, thus highlighting the participants' knowledge, behaviours and prospects both on their own and in contrast with those from the rest of the institutions involved in the project. Finally, it is established a relationship between results and education for ecological citizenship.

Keywords: representations, lifestyles, sustainability and interculturality, culture, ecological education, ecological citizenship.

1. INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO

El desarrollo sostenible y la interculturalidad son dos problemas globales que comprometen actualmente tanto la supervivencia del planeta como la convivencia de los humanos. El carácter global viene mostrado comenzando por la Organización de las Naciones Unidas, por ejemplo, en la Agenda 2030, pasando por los compromisos de adhesión de los Estados, pasando por las políticas de todo tipo de organizaciones. Aunque cada uno de los dos problemas tenga su identidad específica por su ámbito o las causas que lo originan, no se puede decir que sean tan independientes que se puedan afrontar ni solucionar independientemente.

La interculturalidad se propone fundamentalmente como un cambio en la gestión de la diversidad: sustituye una perspectiva estática del multiculturalismo por otra perspectiva mucho más dinámica, al tener en cuenta el contexto personal y las relaciones propias de la diversidad, de forma distinta a como lo puedan hacer otros modelos como, por ejemplo, el multiculturalita (Vertovec y Wessendorf, 2010).

En el paradigma multiculturalista, que ha dominado las recientes décadas como respuesta al problema de la conciliación de la unidad y diversidad cultural en el debate sobre el igualitarismo de la relación entre las culturas de la diversidad, se mantiene la inclusión de las minorías (inmigrantes) en la vida ordinaria, aceptando sus diferencias y reconociendo sus costumbres propias, religión y lenguaje, lo que da lugar, por otra parte, a su separación de la sociedad (Crowder, 2013).

Como consecuencia de las limitaciones puestas de manifiesto por la posición multiculturalista –como el mantenimiento de las culturas separadas, apartadas las unas de las otras y aparte de la mayoría convencional, con la consiguiente fragmentación de la sociedad, excesos de determinados grupos– se presenta la integración cívica como la única herramienta que limite lo que se puede llamar multiculturalismo sin límites. En esta línea estaría también la creencia y convicción de que, en el conjunto de la diversidad compleja, la tolerancia necesita ser limitada (Zapata-Barrero y Triandafyllidou, 2012).

Ello da origen a la búsqueda de un cambio de paradigma, donde la mayoría de los principales pilares del modelo multiculturalista permanecen,

pero con el surgimiento de una conciencia de que la aceptación de las diferencias consecuencia del principio de igualdad no se pueden defender sin la exigencia de una justificación. Se busca un modelo que no sólo limite los excesos del multiculturalismo, sino que enfatice los aspectos comunicativos dentro de la diversidad, a favor de la unidad. Sería un modelo que facilitara la pertenencia mutua, la interacción, que facilitara, no solo la diversidad, sino el vivir en la diversidad.

El modelo que respondería a estas exigencias sería el de la interculturalidad. El término enfatiza el hecho de que los agentes intercambian su cultura (entendido en un sentido amplio, como cosmovisión) a través de la interacción. El modelo intercultural enfatiza los aspectos comunicativos dentro de la diversidad, que también pertenece a la unidad. Desde esta perspectiva el «espíritu de ciudadanía» describe un conjunto de prácticas que integran contratos de integración, clases, experiencias de ciudadanía, adquisición de lenguaje del país huésped y aprendizaje de la historia, normas e instituciones (Meer et al., 2015).

Por lo que se refiere a la sostenibilidad, es sabido que es un tema de creciente preocupación, inmediatamente, a partir de los tiempos de postguerra con su punto de inflexión en el *Informe Our Common future*, del premier noruego Gro Harlem Brundtland, presidente de la Comisión Mundial del Medioambiente y Desarrollo (World Commission on Environment and Development, WCED), instituida en el 1983, formulando la primera guía para el *desarrollo sostenible*, todavía hoy válida. El informe *Brundtland*, como es conocido, constataba que los puntos críticos y los problemas globales del ambiente son debidos esencialmente a la gran pobreza del sur en el mundo y al modelo de producción y de consumo en el norte. El informe ponía de manifiesto la necesidad de diseñar una estrategia que integrara las exigencias del *desarrollo* y del *ambiente*. Esta estrategia, definida como «desarrollo sostenible» (*sustainable development*) es de plena actualidad y de uso común.

Con el paso del tiempo, la conciencia del significado de la sostenibilidad, y de los principios y acciones que implica, se ha incrementado en organizaciones internacionales, en los gobiernos y en los ciudadanos. Cada vez, se hace sentir más la necesidad de una gestión responsable para el desarrollo sostenible, lo que está dando lugar a un represamiento de la relación del

hombre con la naturaleza, el repensamiento y reexamen de la naturaleza, de la actividad y de las modalidades de relación.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Globales, adoptados por las Naciones Unidas en 2015, constituyen como una llamada universal a la acción para acabar con la pobreza, proteger el planeta y garantizar que, para 2030, todas las personas disfruten de paz y prosperidad. Los 17 ODS están integrados: reconocen que la acción en un área afectará los resultados en otras, y que el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad social, económica y ambiental. Los países se han comprometido a priorizar el progreso de aquellos que están más rezagados.

Al no ser problemas ni de tipo local ni nacional, sino globales, se requieren unas implicaciones también de tipo global; pero hay que reconocer que, sin el compromiso, no sólo de los estados sino de los ciudadanos, estos movimientos están abocados al fracaso. En nuestra investigación se quiso constatar el nivel de implicación de los estudiantes universitarios de un grupo de instituciones universitarias en estos problemas. En relación con ambos problemas, se trataba de una investigación desde sus percepciones (lo que percibimos, lo que ignoramos; lo que notamos o indiferencia), los conocimientos (lo que consideramos verdadero o falso); los valores: lo que consideramos correcto o incorrecto, bueno o malo, deseable o indeseable, apropiado o incorrecto, normal o anormal; las actitudes y comportamientos: nuestras disposiciones mentales y afectivas, nuestro estado de ánimo; nuestra perspectiva cargada de sentimiento o emoción.

2. MÉTODO

2.1 Sujetos

Participaron en el estudio 538 alumnos de los 924 matriculados. El 58,2 % de los que terminaron el cuestionario suponen un total de 196 estudiantes. Este número constituye el 58 % de los estudiantes que cursaron sus estudios durante el curso 2020/21 en los grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía.

La edad de los estudiantes (por fecha de nacimiento) se distribuía en los siguientes rangos: nacidos entre 1979 y 1995, 15 estudiantes (7,65 %); 1995

y 1999, 76 estudiantes (38,77 %); 2000 y 2002, 105 estudiantes (53,57 %). El grupo mayoritario correspondía a los que pertenecientes al último rango (los nacidos entre 2000 y 2002).

En cuanto al género, en el grupo, 170 eran mujeres (86,73 %) y 26 eran hombres (13,27 %).

Los estudiantes participantes estaban distribuidos en los siguientes cursos: Educación Infantil, 69 (35,20 %); Educación Primaria, 83 (42,34 %); Educación Social 23 (11,74 %); Pedagogía, 21 (10,72 %).

2.2 El cuestionario

El cuestionario constaba de dos apartados, uno por cada tema objeto de investigación: sostenibilidad medio ambiental e interculturalidad. A su vez, cada tema se subdividía en cuatro secciones, una para cada dimensión de la investigación de cada tema: comportamientos, conocimientos, valores y actitudes. Cada sección se componía de entre 4 y 7 ítem, 22 para la sostenibilidad, y 13 para interculturalidad. Hay que añadir 13 ítems más relativos a datos sociométricos con los que se recogía información sobre edad, nacionalidad propia y de los miembros de la familia nuclear, grados cursados, situación sociolaboral y estancia en país distinto.

El contenido de los ítems había sido validado por el grupo de profesores investigadores, integrado por seis profesores, dos por cada una de tres instituciones participantes en la investigación de diferentes países: Italia y España.

El formato de la pregunta elegido para los ítems de actitudes y conocimientos era de una escala de 1 a 4: (1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho). Con relación a la sección de comportamientos, se usó el formato de respuesta binaria de sí y no.

Los cuestionarios se habilitaron en una plataforma *online* del 5 enero al 15 de marzo de 2020, enviando a los estudiantes un *password* para el acceso al sitio al ser restringido, para la participación voluntaria y anónima.

2.3 Análisis de datos

El análisis de los datos sociodemográficos se basó en el cálculo de valores de frecuencia y porcentaje.

En cuanto a los datos del resto del cuestionario, se utilizaron los siguientes procedimientos: cálculo de valores de frecuencia y porcentaje de las respuestas dadas a cada ítem y media y desviación estándar para cada dimensión.

Todos los procedimientos estadísticos se realizaron con el software de análisis de datos *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 24.

Como ya se ha indicado, en la presente exposición sólo se hace referencia a los resultados relacionados con el grupo de estudiantes de una de las instituciones participantes, el CES Don Bosco, Madrid, aunque ocasionalmente se haga referencia a los resultados en el resto de las instituciones. Habría que añadir también que el análisis no abarcará a toda la información recibida en las respuestas a todos los ítems del cuestionario, sino que nos limitaremos al análisis que hemos considerado más significativo para el objetivo de la investigación.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE DATOS

3.1 Sostenibilidad medio ambiental

3.1.1 Comportamientos

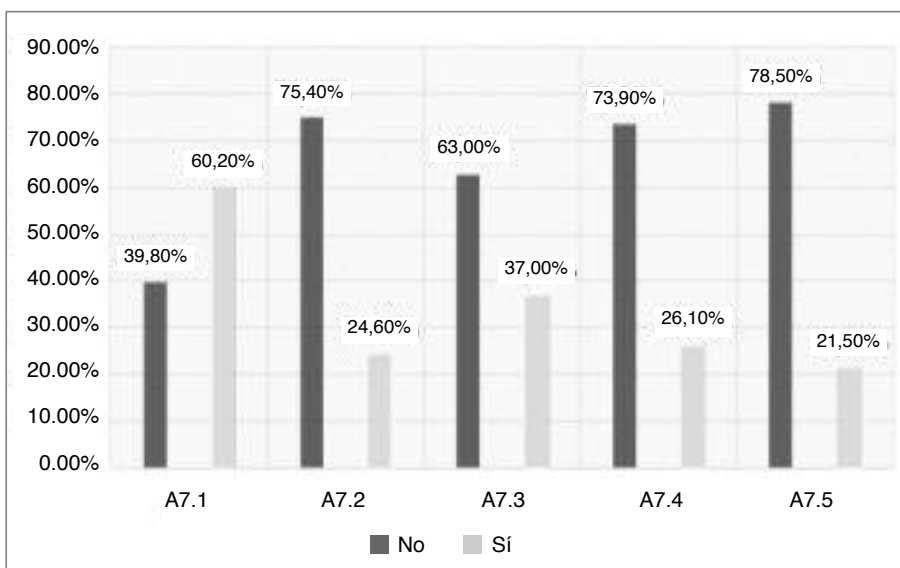
Los comportamientos objeto de investigación eran un conjunto de acciones cuyo objetivo es el cuidado o la protección del medio ambiente, y dos acciones específicas, el reciclaje y los comportamientos en el ámbito económico con particular referencia a la sostenibilidad económica.

Con relación a la sostenibilidad económica, el sondeo se llevaba a cabo a través de una serie de cuestiones de tipo hipotético, pero cuyas respuestas reflejaran los comportamientos reales. ¿Estarías dispuesto –decía– a pagar un precio más alto por determinados productos elaborados conforme a una normativa respetuosa con el cuidado del medio ambiente, productos sostenibles, que por otros equivalentes que no habrían tenido en cuenta tales exigencias? Y se enumeraban los siguientes productos: A7.1 productos alimenticios locales, A7.2 detergentes biodegradables, A7.3 medios de transporte (bici, autobús, motos), A7.4 turismo local compatible con el medioambiente, A7.5 productos informáticos ecológicos (monitores,

impresoras ecológicamente sostenibles). Como en el resto de los casos, los productos elegidos entran dentro del consumo ordinario en diversos órdenes de la vida de un joven universitario: limpieza, medios de transporte, turismo, estudio y alimentación.

La figura 1 del ítem A7 muestra los resultados obtenidos.

Figura 1
A7, sostenibilidad económica



En el primer caso (A7.1), la tasa del «No» está muy por debajo del «Sí», 39,8 % y 60,2 % respectivamente. En el resto, el porcentaje a favor del «No» es muy superior de forma muy notable: detergentes biodegradables. En el caso A7.2, 75,4 % «No», 24,6 % «Sí»; medios de transporte (bici, autobús, motos), A7.3, 63,0 % «No», 37,0 % «Sí»; turismo local compatible con medioambiente, A7.4, 73,9 % «No», 26,1 % «Sí»; productos informáticos (monitores, impresoras.), A7.5, 78,5 % «No», 21,5 % «Sí».

La sostenibilidad económica está muy unida al compromiso adquirido por la empresa de impulsar acciones orientadas a preservar el medio ambiente, lo que implica desde el uso de energías verdes, la transparencia y la sostenibilidad, hasta generar un impacto positivo en las comunidades. Las empresas que asumen este compromiso de sostenibilidad ambiental tienen que asumir también los costos que hay tener en cuenta

como son: el costo de producción (si estoy usando insumos más caros que sean «verdes»); los costos laborales (todo tipo de beneficios que se otorguen al personal, dando por sentado que los sueldos ya son adecuados), los costos de oficinas o áreas dedicadas específicamente a cuestiones de RSC, los costos de implementación y mantenimiento de sistemas de gestión ambiental, y los costos de certificaciones, capacitación y entrenamiento para RSC. En todos los casos, un costo de tipo económico, que tendrá que asumir también los mercados.

El crecimiento de la conciencia y de un compromiso creciente por parte de todos está llevando a la necesidad de escoger o incorporar entre los proveedores a aquellas empresas mayormente comprometidas o que cuenten con certificaciones en responsabilidad social.

Como hemos visto, tan sólo en un caso el porcentaje del «Sí» (A7.1, 60,20 %) es más alto que el del «No» (39,80 %), lo que significa que tan sólo en ese caso estarían dispuestos a asumir las consecuencias que un compromiso con la sostenibilidad implica. Las bajas de tasas indicativas de la disponibilidad a participar en la RSC indicarían, cuanto menos, el menor valor dado a la sostenibilidad económica con relación a la sostenibilidad medioambiental. Y, sin embargo, la necesidad de la conservación del medio ambiente y protección del medio ambiente no puede prescindir de la sostenibilidad económica.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestra investigación, estos indican el grado de participación de los encuestados en esta conciencia y tipo de compromiso: los datos indicarían la tarea que queda y el camino por andar en los encuestados.

3.1.2 Conocimiento medio ambiente

Un segundo componente del que se quería saber en la investigación era el conocimiento que los participantes poseen sobre la sostenibilidad y el medio ambiente.

Antes de nada, es preciso tener en cuenta que, cuando se habla de conocimiento, aquí se está hablando de la información relativa al medio ambiente, a un conjunto de cuestiones o temas sobre el mismo, como son la sostenibilidad y medio ambiente en sí, incluido el aire, el agua, la tierra y los hábitats de los animales y de las plantas; otras cuestiones se

refieren a las formas de contaminación como las emisiones, la radiación, el ruido; y, finalmente, el conocimiento de las políticas, planes, leyes sobre el medio ambiente.

El conocimiento del que se habla no es, por tanto, el conocimiento científico en sí cuanto la información relativa a la regulación procedente de organizaciones, instituciones, asociaciones comprometidas con la sostenibilidad, protección o cuidado medio ambiental. Entre otros lugares, se puede encontrar en *El Reglamento de Información Ambiental* de 2004 que proporciona acceso público a la información ambiental en poder de las autoridades, que deben poner a disposición la información medioambiental de forma proactiva; los ciudadanos, por su parte, tienen derecho a solicitar la información medioambiental a las autoridades¹.

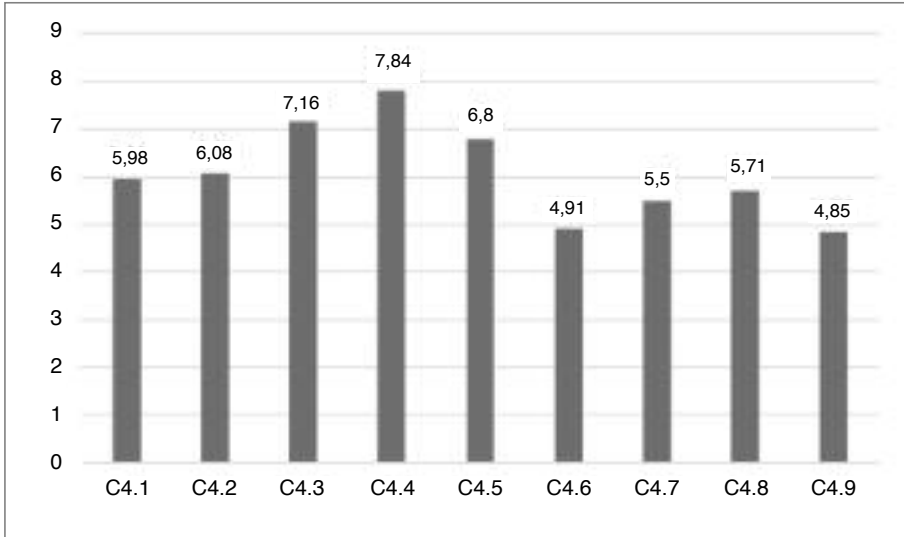
Se analizarán las siguientes cuestiones con relación a este tema del conocimiento: importancia que dan los encuestados al conocimiento; en segundo lugar, ser verá el origen del conocimiento que tienen; en tercer lugar, se investiga el conocimiento que tienen con relación a áreas específicas; dentro de este ámbito específico, se muestran los resultados sobre conocimientos particulares que tienen de la sostenibilidad o de las políticas relativas a la misma.

En la investigación se hacía referencia a tres aspectos del conocimiento: al origen del mismo (media, personas, web), a las áreas de referencia de tales conocimientos (biodiversidad, ecosistema, sostenibilidad ambiental). Nos referimos al conocimiento de las dos últimas:

- **Conocimiento de áreas específicas:** se investiga el conocimiento general relativo a áreas específicas, para lo que, en una escala de 1 a 10, se pide que hagan una valoración del conocimiento que creen que poseen en torno a los términos o locuciones: C4.1 biodiversidad, C4.2 luchas de las especies, C4.3 ecosistema, C4.4 cambio climático, C4.5 sostenibilidad ambiental, C4.6 economía circular, C4.7 migraciones ambientales, C4.8 responsabilidad social de la empresa, C4.9 capital natural.

¹ Directiva 2003/4/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 28 de enero de 2003 relativa al acceso del público a la información medioambiental y por la que se deroga la Directiva 90/313/CEE del Consejo.

Figura 2
C4, conocimiento áreas específicas



En la *figura 2* se muestran los valores medios para cada concepto. Como se puede observar, no hay ningún valor por debajo de 4 ni por encima de 8. El valor más alto es 7,84 para cambio climático, y el más bajo, 4,85 para capital natural. Entre ambos extremos se comprenden el resto de los valores: 7,16 para ecosistema (C4.3), 6,8 para sostenibilidad ambiental (C4.5), 6,08 para luchas de las especies (C4.2), 5,98 para biodiversidad (C4.1), 5,71 para responsabilidad social de la empresa (C4.8), 5,6 para migraciones ambientales (C4.7), y 4,85 para economía circular (C4.9).

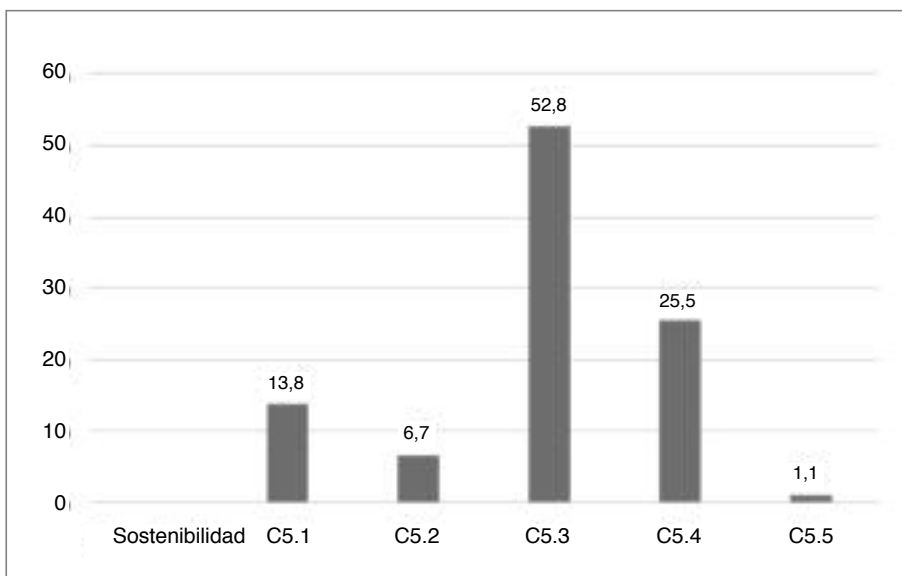
Al conocimiento de la mayoría de los conceptos se le asigna un valor por encima de 5, y, solo al de dos conceptos (economía circular, capital natural) se le asigna un valor menor a 5. Sin estar al nivel de insuficiencia si se toma el 5 como referencia, tampoco se puede decir que sean muy satisfactorios, ya que tan solo dos llegan al 7, o sea, serían ligeramente notable los conocimientos referidos al cambio climático y al ecosistema. Las dos áreas, ecosistema y cambio climático son también las más presentes en los *mass media*, sobre todo en televisión y prensa, medios que son reconocidos como las principales fuentes de información por los participantes.

Si comparamos estos datos con los del resto de las instituciones, es válida la última apreciación: las tasas más altas se corresponden con los términos

que se inscriben en el significado del medio ambiente, en cambio, son más bajas las relacionadas con la sostenibilidad económica, como muestran las medias de cada institución: 7,16 y 5,7 EUSS; 7,32 y 5,07 IUSTO; 7,31 y 5,35 IUSVE; 7,10 y 5,73 JABOK; 7,03 y 4,92 para UPS.

• **Comprensión de «sostenibilidad»:** otro concepto a través se quería saber el nivel de conocimiento era el concepto de «sostenibilidad» de los encuestados con referencia a unos descriptores que se ofrecen del mismo: C5.1 conservar los recursos naturales; C5.2 no alterar el medioambiente; C5.3 no producir daños permanentes al medio ambiente; C5.4 ecosistemas, especies o recursos naturales; C5.5 satisfacer necesidades del presente sin comprometer las de generaciones futuras.

Figura 3
C5, sostenibilidad



El término «sostenibilidad» es un término de extensión y fama mundial, un término que expresaría la globalización del momento presente. Cuando se habla de sostenibilidad, se suele hacer desde una triple perspectiva: económica, social y medioambiental. La encuesta que estamos trabajando arroja mayor conocimiento de la sostenibilidad del medio ambiente que de la sostenibilidad económica, ámbito reservado a entornos más pequeños y selectos (no nos hemos referido a la sostenibilidad social).

Con relación a la sostenibilidad ambiental, quizás se esté produciendo un uso abusivo suponiendo que todos entienden lo mismo a lo que se está refiriendo. En el ítem presente nos referimos a esto: queremos saber si los encuestados comparten una idea sobre la sostenibilidad ambiental (o es más una suposición), y si de alguna manera tendrían un conocimiento de lo que es fundamental en el concepto de «sostenibilidad».

Con relación al grupo que analizamos, en el CES Don Bosco nos encontramos los siguientes resultados: un 13,8 % optaba por entenderla como «conservar los recursos naturales»; una tasa inferior, un 6,7 %, lo entendía como «no alterar el medio ambiente»; un 58,8 % se identificaba con la comprensión del término como «no producir daños permanentes al medio ambiente, ecosistemas, especies o recursos naturales»; y un 25,5 % como «satisfacer necesidades del presente sin comprometer las de generaciones futuras». Un margen de un 1,1 % no se identificaba con ninguna de las alternativas ofrecidas.

En primer lugar, habría que hacer la observación de que el significado último, el de C5.4, es la que expresa la forma como es entendida por la ONU.

Para valorar estos resultados y su alcance, habría que decir que hay una coincidencia con los resultados en el resto de las instituciones, una polarización en la 3 y 4, variando sólo la diferencia: como para el CES Don Bosco, para el IUSTO hay una la diferencia amplia. IUSTO, 53,2 % y 27,6 % respectivamente para 3 y 4. En otras dos instituciones, la franja de diferenciación es más estrecha, pero significativa todavía: IUSVE 47,3 % y 35,7 %; EUS 29 % y 39 %. Pero para el JABOK y la UPS las tasas de identificación con una y otras son casi iguales: 34,1 %, 37,8 % (JABOK) y 36,7 %, 39,9 % (UPS).

3.1.3 *Prospectiva medio ambiente*

Las perspectivas ante la protección/cuidado del medio ambiente en cuanto actitud de los encuestados ante el futuro constituyen el tercer núcleo en torno al cual expondremos los resultados de nuestra investigación.

La prospectiva se podría entender como una referencia al futuro con la intención de conocerlo o de actuar sobre él anticipadamente mediante la proyección de datos del presente. De alguna manera implica un análisis de una situación, una realidad con el fin de explorar o predecir el futuro.

En función de esta acepción, la prospectiva desde la perspectiva clásica implica tres componentes (Rosenberg y Hovland, 1960): cognitivo, afectivo y conativo (comportamental; Lamberth, 1980). Estos componentes, en algunos modelos, aumentan a cuatro. Es el caso del modelo de Fishbein y Ajzen (1975): el cognitivo (las creencias y opiniones), el afectivo (sentimientos y evaluación), el conativo (las intenciones conductuales), y la conducta (conducta observada a través de los actos).

Por el componente conativo-conductual (comportamental) se entiende la predisposición o la intención para actuar, manifestado en la orientación de la acción de una manera determinada ante un objeto o sujeto Eagly y Chayken (1993). Por lo tanto, es una tendencia, una inclinación para actuar, resultado de la cognición y el afecto que sólo se deduce a través de respuestas manifiestas y observables.

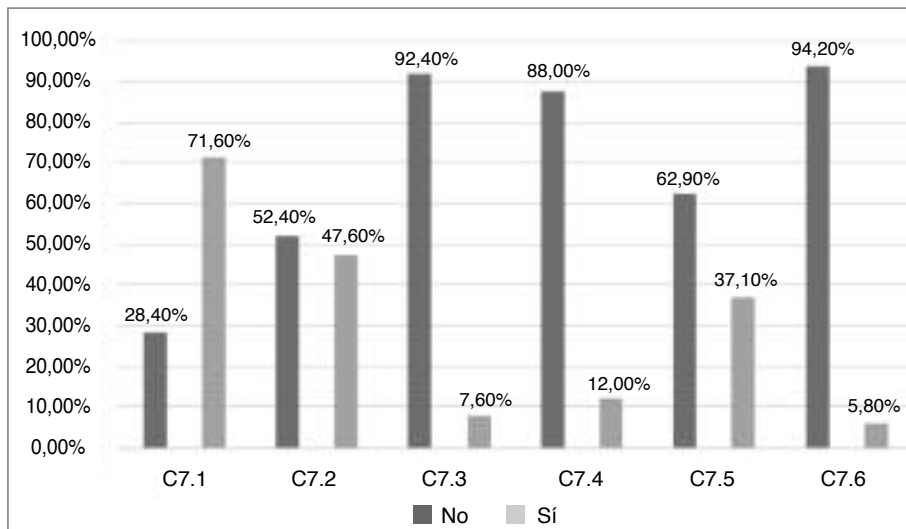
En la investigación se estudiaban, junto con los conocimientos y comportamientos a los que nos hemos referido, las actitudes y los valores. Nos referiremos a ambos conjuntamente en la prospectiva.

En la investigación fueron objeto de estudio los problemas ante el medio ambiente, la posibilidad de la solución, los recursos (educación), y los sujetos como agentes de la activación de las soluciones. Aquí nos referiremos a la prospectiva ante los problemas medioambientales, los recursos, y los sujetos de las soluciones.

• **Prospectiva problemas medio ambientales:** en primer lugar, nos referiremos a la prospectiva ante los problemas relativos al medio ambiente tratando de investigar la opción/valoración de los encuestados de la urgencia de actuar ante determinados problemas medioambientales: C7.1 protección de los mares y de las aguas, C7.2 lucha por la limpieza del aire, C7.3 protección del suelo, C7.4 lucha contra el desperdicio de los alimentos, C7.5 protección de la diversidad de las especies animales y/o plantas, C7.6 lucha contra la cría intensiva de aves/animales (granjas de aves, animales) A la pregunta por la urgencia de la actuación se pide simplemente la respuesta de sí, no. Se pedía la respuesta con un «Sí» o «No».

La *figura 4* muestra los resultados.

Figura 4
C7, prospectiva ante problemas medioambientales



Para el 71,6 %, C7.1 es el problema de mayor urgencia; le siguen C7.2, para el 47,6 %, y, C7.5, para el 34,5 %; muy por debajo están las tasas de la valoración de la urgencia del resto de los problemas: C7.3, para el 7,1 %, C7.4, para el 12,2 %, y 5,8 para C7.6.

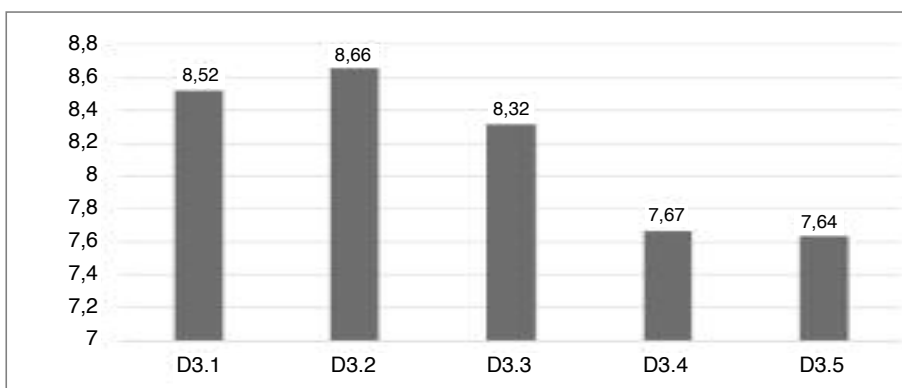
Llaman la atención las bajas tasas para C7.3 (protección del suelo), C7.4 (contra el desperdicio de alimentos), C5.6 (contra la cría intensiva). Se podría pensar que esta infravaloración de solucionar estos problemas pueda proceder del bajo conocimiento del problema o la infravaloración del problema. Sobre la importancia del conocimiento en estos problemas, se preguntaba en ítems anteriores: en el ítem A2.6, un 93,2 % lo consideraba importante frente a tan sólo 6,8 que no; en el ítem C4.1 se investigaba el conocimiento de biodiversidad, con una valoración de 5,5 sobre 10. Sobre la importancia del problema, cabría preguntarse si los datos reflejan la conciencia del problema o más bien el influjo de los *mass media*. Como decíamos antes, los problemas considerados como los más urgentes son los más presentes en los *mass media*, lo que posibilita un mayor conocimiento de estos problemas. En cambio, la información con relación a otros problemas, como de los que estamos hablando, es menos visible, o reducida a determinadas ocasiones como ocurrencia de alguna catástrofe, celebración de algún evento internacional, lo que hace sean problemas sólo asequibles a minorías más sensibilizadas. Se

podría pensar que estos factores explican las valoraciones de la urgencia, las bajas para problemas tan urgentes como el del suelo.

Los resultados en el CES Don Bosco son análogos a los mostrados en las otras instituciones: en la EUSS, 5,7 % para C7.3 (protección del suelo); en el IUSTO, 3,7 %; en el IUSVE, 6,6 %; en la UPS, 8,8 %; en JABOK, 15,0 %. Para C7.4 (desperdicio de los alimentos), el índice es algunos puntos por encima: en la EUSS, 11,5 %; en el IUST, 14,9 %; en el IUSVE, 17,5 %; en el JABOK, 13,7 %; en la UPS, 20,8 %. Lo mismo pasa con relación a C7.6 (lucha contra la cría intensiva de aves/animales): en la EUSS, 9,2 %; en el IUSTO, 21,5 %; IUSVE, 17,4 %; JABOK, 8,8 %; UPS, 14,2 %.

• **Prospectiva y recursos:** otro objeto de la prospectiva con particular impacto son los recursos o estrategias, como la educación, la sanción de comportamientos contrarios o no respetuosos con el medio ambiente. Análogamente a como se procedía en el ítem anterior, en una escala de 1 a 10 se pide una valoración del acuerdo con las siguientes proposiciones: D3.1, pienso que todos deberían ser educados sobre formas de vivir de manera sostenible; D3.2, creo que las generaciones de hoy deberían asegurarse de que las personas en el futuro se encuentren con formas de vida de bienestar; D3.3, la educación en la sostenibilidad debe incluir el problema de la reducción de la pobreza en el mundo; D3.4, creo que las personas que contaminan la tierra, el aire o el agua deberían pagar por el daño que causan al medio ambiente (sostenibilidad económica); D3.5, la educación para la sostenibilidad debería tener prioridad sobre la educación para explotación de recursos.

Figura 5
D3, Educación para Sostenibilidad



La *figura 5* recoge los valores medios de acuerdo para cada una de las situaciones indicadas en los enunciados.

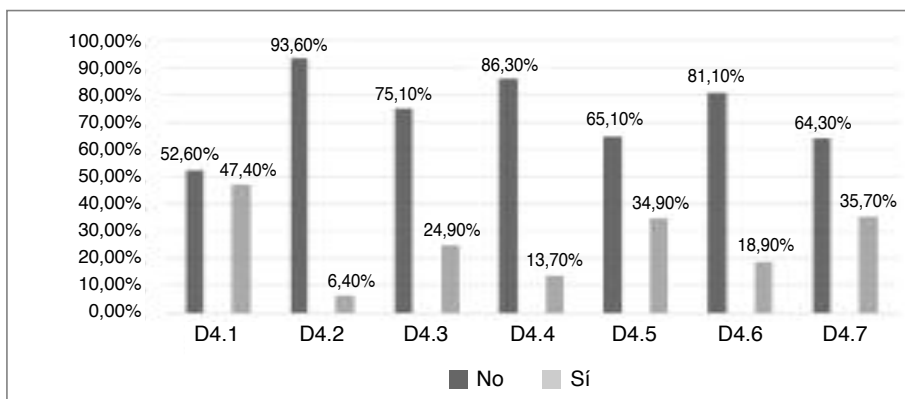
De entrada, los valores medios que expresa el grado de acuerdo con cada una de las proposiciones se distribuyen entre 7 y 8: 7,64 y 7,67 para los enunciados D3.5 y D3.4 respectivamente; 8,52, 8,66 y 8,32, para D3.1, D3.2 y D3.3 respectivamente.

Resalta la importancia que se reconoce en particular a la educación para la sostenibilidad, a lo que se hace referencia explícita en los enunciados D3.1, D3.3, D3.5: para los tres enunciados se halla un valor medio alto y una frecuencia que se puede considerar más que satisfactoria al estar por encima del 50 %.

En una investigación sobre sostenibilidad en un centro de formación de educadores para el futuro, evidentemente no podía estar ausente la referencia a la educación. La conciencia de la importancia de la educación para la consecución de las metas de la sostenibilidad es una garantía de ir caminando en una dirección acertada.

• **Sujeto garante del protección y cuidado del medio ambiente:** y finalmente, un tercer objeto de la prospectiva, los sujetos garantes para el futuro de la protección del medio ambiente; sobre un número de los mismos: D4.1, ciudadanos; D4.2, grupos económicos; D4.3, científicos; D4.4, Estados; D4.5, organizaciones internacionales (p. ej. UE, ONU), D4.6, Asociaciones y Organizaciones no gubernamentales, D4.7, Movimientos sociales (p. ej. Friday For Future, Extinction Rebellion). Se pregunta si lo ve, o no, como garante de la protección del medio ambiente.

Figura 6
D4, sujeto garante medio ambiente



En los resultados, se muestra que la categoría de «ciudadanos» por una parte, y «grupos económicos» por otra. Son las que registran el mayor y el menor valor para el «Sí»: «ciudadanos», «Sí» 47,4 % y «No» 52,6 %; y «grupos económicos», «Sí» 6,4% y «No» 91,6 %.

En el espacio intermedio se encuentra el resto de las categorías, con valores distintos para el «Sí» en cada una, según el siguiente orden: movimientos sociales», «Sí», 35,7 % y «No» 64,3 %; «organizaciones internacionales», «Sí» 34,9 % y «No» 65,1 %; «científicos», «Sí» 24,9 % y «No» 86,3 %; «organizaciones no gubernamentales», «Sí» 18,9 % y «No» 81,1 %; «Estado», «Sí» 13,7 % y «No» 86,3 %.

Para una mejor valoración de los resultados, se puede hacer una clasificación de los sujetos en tres categorías:

- **Organizaciones:** organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales, Estado y grupos económicos.
- **Movimientos:** movimientos sociales.
- **Categoría de personas:** ciudadanos y científicos.

El rasgo fundamental del primer grupo sería unas fuertes estructuras vinculadas a unos objetivos bien definidos; del segundo, su apertura, la capacidad de expansión implicando al mayor número de grupos, personas, ahí podríamos decir que radica el éxito; del tercero, el sujeto de derechos, la dedicación a la actividad científica.

Centrándonos en los datos de la respuesta en el CES Don Bosco, como hemos dicho, la tasa más alta del «Sí» es para «ciudadano» (47,4 %), inferior, no obstante, a la tasa del «No» (52,6 %). Los grupos económicos, del tipo «categorías», registra la menor tasa de «Sí» (6,4) y «No» 91,4. La protección del medio ambiente no es cuestión de competencia, no se ve el problema del medio ambiente como un problema científico, ni tampoco como una cuestión de pragmatismo (de hecho, hay muchos bancos que están financiando proyectos de protección al medio ambiente). Se ve más la protección del medio ambiente como una cuestión de confianza: la confianza en los ciudadanos, pero más bien desde el escepticismo reflejado en el bajo índice de confianza.

3.1.4 Conclusiones de sostenibilidad

Tres conclusiones de lo expuesto:

1. Valoración de la educación como primer recurso para afrontar el problema medio ambiental.
2. Confianza en la ciudadanía para garantizar la protección del medio ambiente frente al ser humano considerado individualmente: educación para la ciudadanía, de primer valor.
3. Desconfianza ante la solución del problema del medio ambiente: baja valoración de personas, técnica, ciencia, economía, políticos (D3, D4).

3.2 Interculturalidad

El cuestionario se estructura en los siguientes sectores: comportamiento, conocimiento, tendencias y valores.

3.2.1 Comportamiento intercultural de los estudiantes

El sujeto del comportamiento intercultural es el ser humano como ser cultural, en cuanto individuo que se constituye mediante su interacción con los significados del ambiente. El hombre que se percibe como interdependiente en cuanto que incluye representaciones personales (habilidades, rasgos), que al mismo tiempo están vinculadas al orden social, por lo que a la vez que lo enriquece, se siente determinado.

El soporte de la relación intercultural es la cultura, el conjunto de creencias, valores, normas, actitudes, conductas, conocimientos y habilidades compartidas en el grupo, o sea las formas de pensar, sentir y actuar, a través de las cuales los individuos del grupo se relacionan entre sí y con otros grupos. Las formas de pensar, sentir y actuar no son producidas por el individuo aislado, al margen del grupo, sino en el grupo, y eso las convierte en comportamiento, en formas de comunicación de reacción en el entorno social. Estas acciones comunicativas en cuanto propias de un grupo constituyen la cultura: la cultura es la base de un grupo cultural.

La UNESCO entiende la cultura:

Como conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo social.

Ella engloba, además del arte y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (Conferencia Mundial sobre políticas culturales, Méjico, 1992)

Todos estos elementos que constituyen a la cultura son elementos determinantes de un grupo, en cuanto sistema de signos, lengua común del mismo en un periodo histórico específico y en una región determinada geográfica concreta. Existe una gran heterogeneidad/homogeneidad Intercultural en el grado en que las personas internaliza y usan ese sistema de signos dependiente de sus preferencias individuales o del grupo. Cuando la comunicación trasciende los límites culturales de un grupo en otro grupo distinto se da el comportamiento intercultural.

En el cuestionario se aborda el estudio del comportamiento intercultural en la población objetivo de estudio en función de la cultura, del espacio normativo, de la experiencia personal. Pasando los dos primeros espacios, nos detenemos en el análisis de los datos relativos a la experiencia personal de la intercultural.

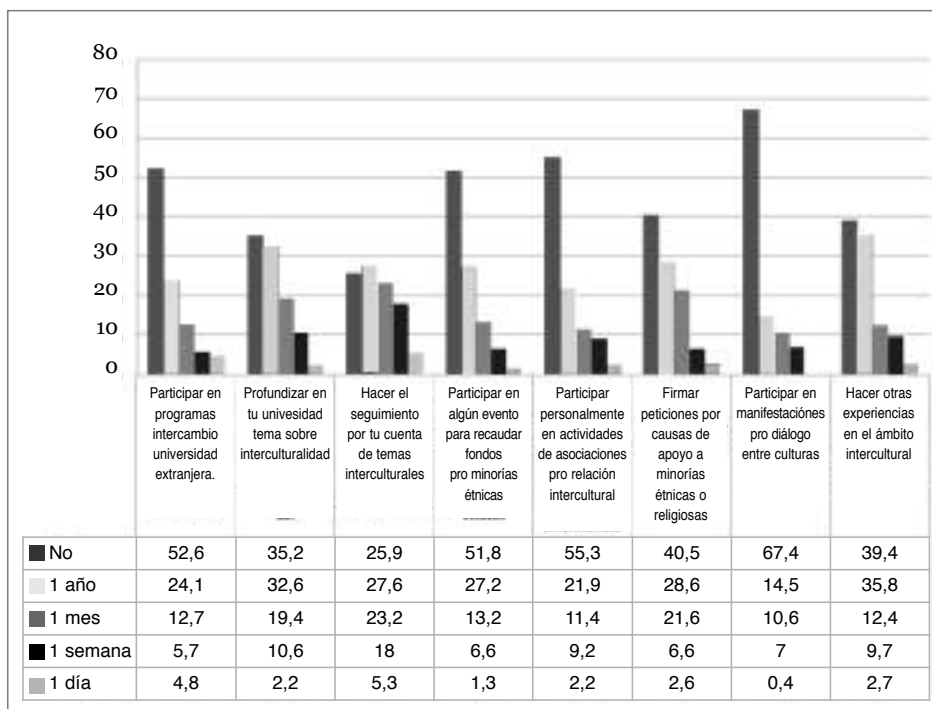
• **Comportamiento intercultural y compromiso:** la investigación tenía como objetivo el conocimiento de comportamientos concretos y la frecuencia de su ejecución por parte de los encuestados. En el cuestionario, en una frecuencia escalonda («nunca», «alguna vez al año», «alguna vez al mes», «alguna vez a la semana», «todos los días»), se pregunta por la participación realización en una serie de acciones: E3.1, participar en programas de intercambio con alguna universidad extranjera (p. ej. Erasmus); E3.2, profundizar en tu universidad en algún tema sobre la interculturalidad; E3.3, hacer el seguimiento por tu cuenta de temas interculturales; E3.4, participar en algún evento para recaudar fondos en apoyo de minorías étnicas o religiosas; E3.5, participar personalmente en actividades de asociaciones que apoyan la relación intercultural; E3.6, firmar peticiones a favor de causas que apoyen a minorías étnica o religiosas; E3.7, participar en manifestaciones en apoyo del diálogo entre los pueblos y las culturas.

Los enunciados expresan distintos tipos de interacción intercultural: unos implican una interacción cultural con presencia, por contacto, es una interacción directa (E3.1), otros expresan una interacción que podríamos

llamar intencional, mostrada en el interés, deseo de información. (E3.2, E3.3), otros expresan interacción cooperativa, mediante apoyo (de tipo económico, reivindicación, [E3.4, E3.5, E3.6, E3.7]). Tenemos unos comportamientos interculturales de interacción directa y otros que lo serían indirectamente.

La *figura 7* expresa los porcentajes de encuestados para cada tipo de frecuencia.

Figura 7
E3, frecuencia experiencia intercultural



En los resultados que ofrece la *figura 7*, tenemos, en primer lugar, el enunciado E3.1, que expresa la participación directa en un comportamiento/acción de carácter intercultural, en concreto, la estancia en una universidad extranjera: hay un 52,6 % que expresa no haber participado de ninguna manera (frecuencia 0), pero hay un 47,4 % que sí afirma haber participado según las distintas frecuencias: 24,11 %, 1-año; 12,7 %, 1-mes; 5,7 %, 1-semana; 4,8 %, 1-día. Los significativo sería el 36,1 % que afirma la estancia en universidad extranjera por un año (24,1 % y 12,7 %).

Los enunciados E3.2 y E3.3 expresaban participación en comportamientos interculturales intencionales, fundamentalmente de tipo cognitivo (profundización/seguimiento de temas de carácter intercultural): lo más significativo sería el bajo índice del porcentaje en ambos casos para la frecuencia 0 (E3.2, 35,2 % y E3.3, 25,9 %) lo que significaría un porcentaje relevante que muestra el interés por los comportamientos de tipo intercultural.

Los enunciados E3.4, E3.5 y E3.7 se referían a comportamientos interculturales de ordinario en situaciones problemáticas (recaudar fondos para minorías, participar en asociaciones, en acciones reivindicativas). En los tres casos, la suma de los porcentajes de frecuencia 0 (nunca; 51,8 %, 55,3 % y 67,4 %) es superior a la suma de los porcentajes para el resto de las frecuencias (48,2 %, 44,7 % y 32,6 %), lo que se podría interpretar como una baja percepción de los problemas de tipo intercultural.

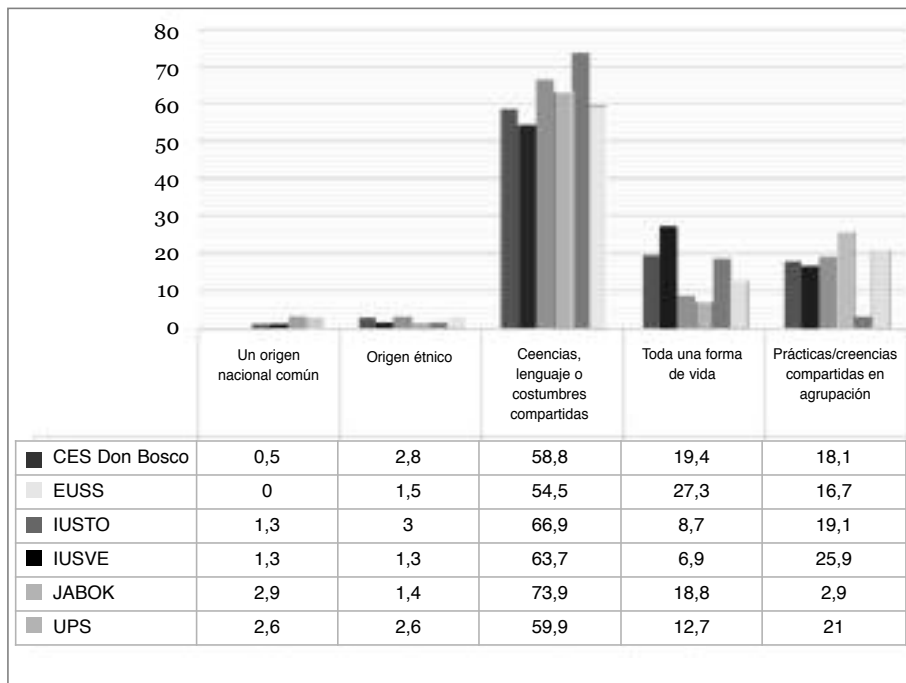
Los datos mostrarían como relevante la experiencia de interculturalidad de los estudiantes del CES Don Bosco, por su presencia en universidades extranjeras, así como su interés a nivel cognitivo por temas relativos a la interculturalidad. Por otra parte, cuando se trata de problemas de carácter intercultural, los datos mostrarían un menor grado de sensibilidad al ser menores los índices de participación en acciones relacionadas con los mismos.

3.2.2 Conocimientos e interculturalidad

En una sociedad global y diversificada, es de suma importancia el conocimiento de los principales elementos de la diversidad cultural y comprender la diferencia en todas sus dimensiones para crear, desarrollar y hacer efectiva la interacción intercultural. El objetivo de estos ítems es investigar el conocimiento de los estudiantes relativos a la interculturalidad: interculturalidad, cultura e intercultural. En nuestra exposición prestamos atención al concepto de cultura.

- **Cultura:** en la investigación se sondea lo que los estudiantes entienden por el concepto de cultura, a partir de algunas elocuciones ofrecidas en el ítem: F2.1, un origen nacional común; F2.2, origen étnico; F2.3, creencias, lenguaje o costumbres compartidas; F2.4, toda una forma de vida; F2.5 grupo, prácticas y creencias compartidas de cualquier u organización.

Figura 8
F2, cultura



La *figura 8* presenta el resultado del porcentaje registrado por cada una de las elocuciones como expresión de lo que entienden por el concepto de cultura: la expresión F2.3 (creencias, lenguaje o costumbres compartidas) es la que registra el porcentaje más alto (58,8 %), por contraposición a F2.1 (un origen nacional común), con el porcentaje más bajo, 0,5 %. También se tiene un porcentaje reducido para F2.2 (origen étnico), 2,8 %. Un número significativo, identifica el concepto cultura con F2.4 (toda forma de vida), el 19,4 % o con F2.3 (prácticas y creencias compartidas de cualquier grupo u organización), un 18,1 %.

Se tiene una comprensión del concepto no polarizada en ninguna de las expresiones. Llama la atención el bajo número que vincula cultura a un grupo étnico, siendo que la comprensión de la cultura en término de lenguaje, costumbres y creencias, es la opción mayoritaria. Igualmente, la no identificación de cultura con nacionalidad común, siendo que en grupos nacionalistas el argumento esgrimido de su identidad y diferencia es su cultura diferente a la del resto.

La exclusión de la comprensión de la cultura dentro del marco de alguna estructura, bien de tipo nacionalista u organizaciones es lo que explicaría el bajo porcentaje «origen nacional» o con grupo y organización. Los datos podrían estar indicando, tanto un conocimiento vago de lo que es la cultura, como una falta de identificación cultural.

3.2.3 *Prospectivas ante la interculturalidad*

Como ya se ha indicado, la prospectiva se refiere al posicionamiento de los encuestados ante los problemas y soluciones alternativas para el futuro ante la interculturalidad.

Ya expusimos anteriormente el sentido y significado de lo que implica la prospectiva ante la interculturalidad. Investigamos por tanto las actitudes y valores con relación a la interculturalidad. Por actitudes se entenderá comportamientos o estados de ánimo que se manifiestan exteriormente, guardan una estrecha relación con nuestros valores, y vienen condicionados, además de por muchos otros factores, por las creencias de cada uno. Los valores son principios morales, ideológicos o de otro tipo que guían el comportamiento personal. En definitiva, el sistema de creencias, actitudes y valores suelen ir unidos y constituyen el soporte de las actuaciones del hombre (García, 2000, citado por Moreno, 2006).

Se investiga la *prospectividad* ante el perfil del ciudadano intercultural, la percepción de la educación, Esta sección se compone de cinco ítems que investigan el grado de identificación con una serie de diferentes tipos relacionados con la interculturalidad.

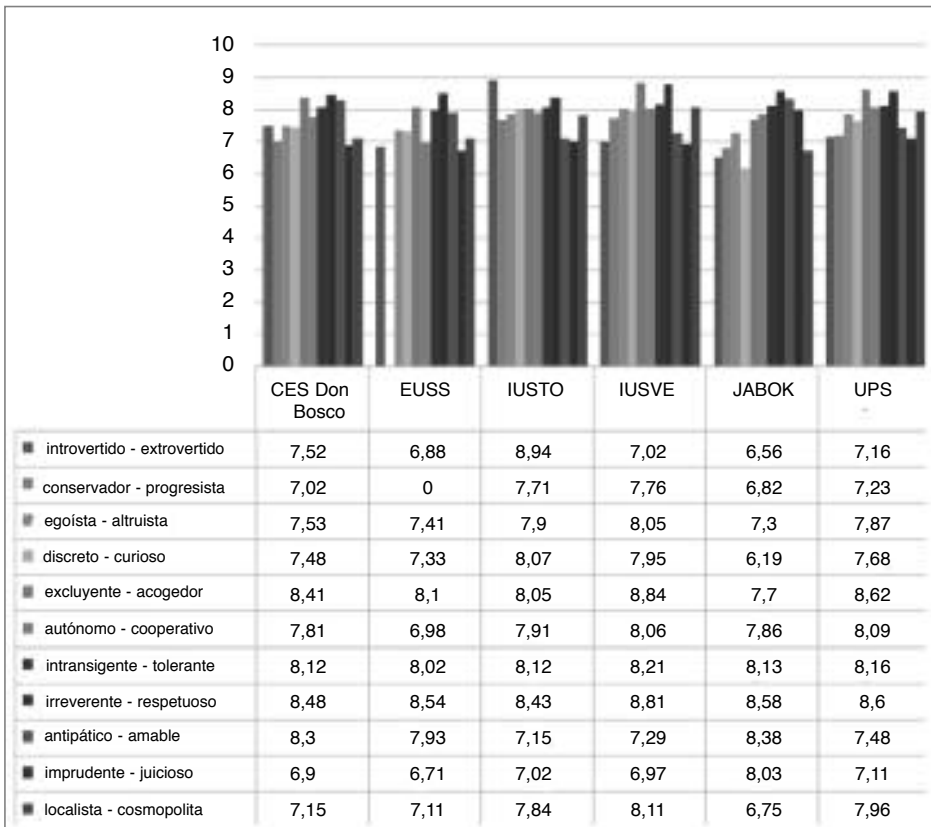
• **Perfil persona intercultural:** se investiga la visión que tienen los encuestado del ideal tipo de persona interculturalmente competente. Para hacerlo deberán hacer una valoración, en una escala de 1 a 10, de una serie de valores y su contrario:

- De introvertido (1) a extrovertido (10).
- De conservador (1) a progresista (10).
- De egoísta (1) a altruista (10).
- De discreto (1) a curioso (10).
- De excluyente (1) a acogedor (10).

- De autónomo (1) a cooperativo (10).
- De intransigente (1) a tolerante (10).
- De irreverente (1) a respetuoso (10).
- De antipático (1) a amable (10).
- De imprudente (1) a juicioso (10).
- De localista (1) a cosmopolita (10).

La *figura* recoge las valoraciones medias de cada par antitético de valores: la dentro de la escala de 1 a 10, la proximidad a 10 indica la percepción de la antítesis desde la serie que figura a la derecha; por el contrario, su distanciamiento, indica la percepción desde la serie de la izquierda:

Figura 9
Perfil persona intercultural



Podemos comenzar por establecer una diferencia entre los pares de rasgos opuestos.

Por una parte, tenemos unos rasgos que son propios de cada persona y que explicarían la diferente conducta de ese individuo ante una misma situación; la forma de ser de ese individuo estaría en función de la predominancia de uno u otro factor. A este tipo pertenecerían los pares (polos dimensión personalidad): introvertido-extrovertido, discreto-curioso, antipático-amable, imprudente-juicioso, egoísta-altruista.

Con independencia de la estructura personal a que se mueva –cognitivo, afectivo, volitivo, acción– el primer polo de opuestos indica la preferencia del yo sobre cualquier forma de la realidad exterior: hay una preferencia del yo en la atención, en la información, en la decisión, y en la orientación.

El otro conjunto de pares de rasgos que caracterizarían la conducta de individuo en el entorno social, determinaría la forma de relacionarse con otras personas: a este tipo pertenecerían los polos (dimensión social): conservador-progresista, excluyente-acogedor, autónomo-cooperativo, intransigente-tolerante, irreverente-respetuoso, localista-cosmopolita.

Estos pares de opuestos caracterizarían fundamentalmente la relación de carácter pragmático de los individuos, más que con otros individuos, con la sociedad; un polo de opuestos sería propio del individuo (individuos) que dan preferencia a sí mismo, o a su grupo, a la categoría de personas, a la estructura social en que se mueve. Y, el otro polo de opuestos sería propio de individuos y grupos que tienden a la armonización de sí, de sus formas de ver, de sus intereses, con intereses, formas de ver, de actuar de otros individuos, grupos, categorías, etc.

¿Cómo perciben el perfil del ciudadano-individuo abierto a la comunicación, la relación intercultural?

Si relacionamos el valor de cada par de opuestos con la media de todos los valores (7,70), tenemos que, para los polos de la dimensión social, de los seis pares de opuestos, resulta que el valor de cuatro de ellos es superior a esa media (irreverente-respetuoso, 8,48; excluyente-acogedor, 8,41; intransigente-tolerante, 8,12; autónomo-cooperativo (7,81); sería inferior, el valor para localista-cosmopolita, (7,15); conservador-progresista (7,02).

En cambio, si se relaciona el valor de cada par de opuestos con la media (7,70), sólo encontramos valor dado al polo antipático-amable (8,0) supe-

rior a la media; el resto sería inferior: egoísta-altruista (7,73); introvertido-extrovertido (7,52); discreto-curioso (7,48); imprudente-juicioso (6,9).

Se puede decir que el perfil de la persona con mayor capacidad para la comunicación, para la experiencia interpersonal, es aquella en la que los rasgos de la dimensión social resaltan sobre una personalidad con determinados rasgos. Hay que entender, no obstante, que la valoración de la dimensión de la personalidad (en absoluto entendido como rasgos individuales) está a poca distancia de la dimensión social, por lo que los rasgos propios que definen la personalidad de cada individuo son altamente apreciados. Se podría decir, entonces, que un perfil comunicativo sería el que aúna la dimensión social como elemento integrante de su personalidad.

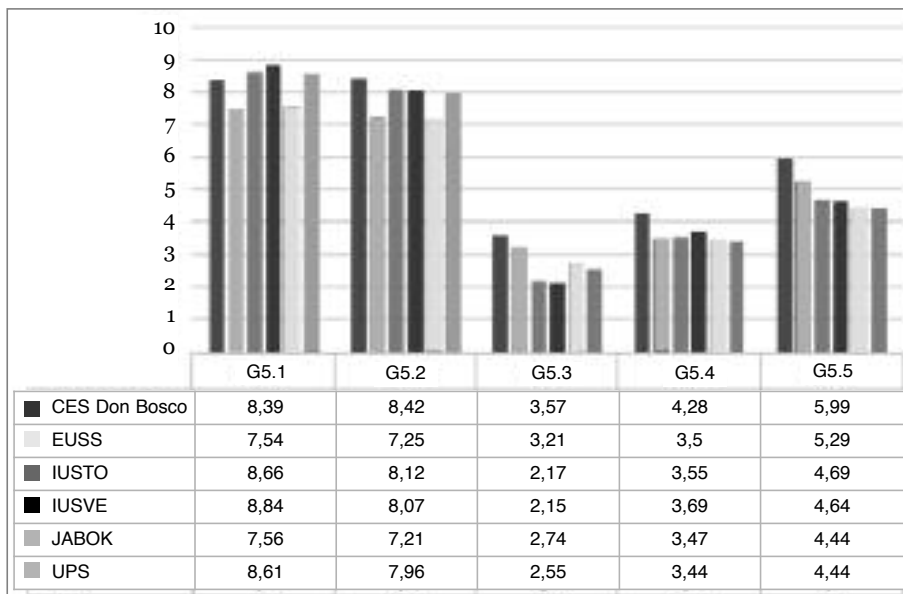
- **Educación e interculturalidad:** en las últimas décadas, como consecuencia de los movimientos migratorios, se han ocasionado profundos cambios en la estructura social y educativa de todos los países europeos. El fenómeno de la interculturalidad no es un hecho reciente, ha existido siempre. Así, se puede hablar de la diversidad cultural vinculada con las diferencias de ámbitos rurales y urbanos, con las diferencias regionales, diferencias lingüísticas, etc. No obstante, el carácter natural de la diversidad, la inmigración, ha generado una gran preocupación en el ámbito político, social, económico y, por supuesto, en el educativo. En el ámbito educativo, la diversidad cultural de la sociedad se refleja en las aulas y, hoy por hoy, es una de las variables que tiene influencia crucial en el clima en el centro. La presencia de diversas culturas en el aula, como es sabido, no sólo influye en la convivencia, sino también en los resultados de tipo académico, especialmente de los alumnos extranjeros. La educación intercultural sigue siendo un problema en España, aun reconociendo lo realizado en todos los campos y a todos los niveles. ¿Cómo se debe trabajar la Educación Intercultural? ¿Es necesario elaborar un currículo específico para la Educación Intercultural? ¿Qué tipo estrategias son las más adecuadas? ¿Las clases deben impartirse en dos lenguas?

Se quiso conocer la opinión de los encuestados sobre estos problemas, sin profundizar demasiado, simplemente, se quiso ver la importancia que conceden a la Educación Intercultural. Análogamente a otras veces, a partir de unos enunciados, se pedía a los encuestados, en una escala de 1 a 10, su grado de identificación con los siguientes enunciados: G5.1, la educación

multicultural debe ser una propuesta en todas las escuelas, incluidas aquellas con pocos estudiantes de otros Países; G5.2, responsabilidad de las escuelas de atender las necesidades de los estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos; G5.3, no es responsabilidad de las escuelas abordar el racismo o la discriminación en su ambiente; G5.4, la sociedad se debilita cuando las personas de diferentes orígenes étnicos o nacionales mantienen sus tradiciones culturales; G5.5, la escuela debería fomentar la integración en la cultura mayoritaria del país más que las relaciones entre las diversas culturas de origen de los estudiantes.

Los enunciados uno y dos hacen referencia a dos formas de entender la función de la escuela en la educación multicultural: o bien incluyendo la educación multicultural dentro del currículo –por lo que la educación multicultural implicaría tanto a los niños procedentes de otro país, como a los del país nativo– o bien mediante la atención a las necesidades de los niños provenientes de países extranjeros, con lo que los niños del país receptor no serían receptores de tal educación. La diferencia entre un enunciado y otro es que, en un caso, la educación multicultural incluye a la escuela y a todos los alumnos, mientras que, en el segundo caso, implica a la escuela y sólo a parte de los alumnos: los provenientes del extranjero.

Figura 10
Educación - interculturalidad



En el CES Don Bosco, la valoración del segundo enunciado («Es responsabilidad de las escuelas atender las necesidades de los estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos», 8.42), es ligeramente superior a la del primero («La educación multicultural debe ser una propuesta en todas las escuelas, incluidas aquellas con pocos estudiantes de otros Países», 8.39).

En el tercer enunciado, se hace referencia al papel de la escuela en algunos problemas que tienen que ver con el multiculturalismo, como puede ser la discriminación y el racismo: el desacuerdo con el enunciado se expresa con la baja valoración, 3,57, pero, aun siendo la valoración baja, es superior a la registrada en el resto: EUSS, 3,21; IUSTO, 2,17; IUSVE, 2,15; JABOK, 2,74; y UPS, 2,55. De alguna manera se podría entender que las bajas valoraciones de este tercer enunciado están en relación con las altas obtenidas por las dos primeras.

En el cuarto enunciado, a primera vista, parecería no tener mucho que ver con la educación, pero sí en cuanto que esta forma de pensar (que la diversidad debilita a la sociedad) llevaría a comprender la educación como integración en la cultura mayoría, como una especie de asimilación.

La valoración del CES Don Bosco al cuarto enunciado («La sociedad se debilita cuando las personas de diferentes orígenes étnicos o nacionales mantienen sus tradiciones culturales») es de 4,28; al quinto («La escuela debería fomentar la integración en la cultura mayoritaria del país más que las relaciones entre las diversas culturas de origen de los estudiantes»), 5,99. La superioridad de esta segunda valoración reflejaría la comprensión de la educación como integración, dado que la diversidad debilita a la sociedad.

En el resto de las instituciones tenemos un comportamiento análogo: baja valoración para la cuarta, y más alta para la quinta: EUSS, 3,55 y 5,29; IUSTO, 3,55 y 4,69; IUSVE, 3,9 y 4,64; JABOK, 3,47 y 4,44; UPS 3,44 y 4,44.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: EDUCACIÓN EN LA CIUDADANÍA ECOLÓGICA

Hemos ofrecido una visión general de los datos aportados por los estudiantes participantes en la investigación centrándonos en tres núcleos: comportamientos, conocimientos y prospectivas. Por razón de limitación de la exposi-

ción, en lugar de hacer un recorrido por todos los ítems del cuestionario, nos hemos centrado en los que ofrecen una visión que, sin ser extensa, sí ofrece una visión precisa de los problemas planteados. A partir de unas conclusiones correspondientes a cada uno de los tópicos de la investigación, protección y cuidado del medio ambiente e interculturalidad, concluiremos con una reflexión en un tema, ciudadanía ecológica, que sintetizaría ambos temas.

En primer lugar, unas conclusiones sobre cada uno de los tópicos que manifestaría algo de fortaleza, de debilidad, o de prospectiva:

En relación con la **protección o cuidado del medio ambiente**:

1. Se muestra una valoración positiva de la educación como primer recurso para afrontar el problema medio ambiental.
2. Se manifiesta una confianza importante en la ciudadanía como único sujeto entre los propuestos que de alguna manera pueda garantizar la protección del medio ambiente frente al ser humano considerado individualmente: educación para la ciudadanía, de primer valor.
3. Finalmente, se deja entrever, como se ha dicho a su tiempo, una cierta desconfianza ante la solución del problema de medio ambiente.

Con relación a **la interculturalidad**:

1. Igualmente, como con relación al cuidado del medio ambiente, se hace una valoración positiva de la educación como medio para afrontar el problema ante el futuro de la sociedad, aunque se le da más importancia en contextos más culturales que interculturales para afrontar los problemas e impacto en la sociedad.
2. En función de los datos ofrecidos, se puede considerar como un punto fuerte de tipo empírico intercultural –como la surgida estancia en universidades de otros países– que, aparte de enriquecer el currículo, amplía y fortalece la competencia intercultural.
3. Por el contrario, a partir de lo aportado en torno al núcleo de los conocimientos, cabría decir que una clarificación de la información/conocimientos relativo a la interculturalidad incrementaría la sensibilidad hacia la percepción de la sociedad intercultural frente a otros modelos de sociedad.

A partir de estas conclusiones, que se podrían considerar como diagnóstico sobre los dos tópicos objetos de investigación –protección y cuidado del medio ambiente e interculturalidad– la pregunta que procede sería cómo consolidar los aspectos vistos como fortalezas y robustecer los vistos como limitaciones o debilidades. Una reflexión desde una perspectiva *prospectivística* sobre la educación en la ciudadanía ecológica podría ofrecer la pista tanto para establecer una correlación como para afrontar los dos fenómenos que más comprometen el futuro de los seres humanos en el momento actual.

La preocupación ecológica no es un tema exclusivo de la actualidad, pero es en el periodo de postguerra cuando tiene lugar la emergencia del interés moderno de la preocupación ecológica (Castro 2006). Los movimientos verdes y grupos minoritarios estaban asociados a los valores de la contracultural y la crítica del consumismo y dependencia de la tecnología. Se manifiestan los primeros pasos de la cooperación internacional para solucionar los problemas medioambientales (1948 creación en las Naciones Unidas de la Unión Internacional para la preservación de la naturaleza), y se crea la comisión para la preservación de la naturaleza.

Los años 70 vieron una segunda fase de este moderno medio ambientalismo: es la *fase de la institucionalización*. En los años 80 y 90, se consolidan estas tendencias y comienza las *fases de la generalización*. Se incluye la organización de las conferencias internacionales, la firma de tratados internacionales, la emisión de la legislación universal y las creaciones servicios medioambientales y partidos verdes. En estas décadas se fundan también las mayores ONG. Estos pasos estaban acompañados de una preocupación generalizada y de menos crítica del medio ambiente, que se hace visible por todo el mundo (Dunlap, 2008). En el centro de este periodo se mostró una creciente preocupación pública por los problemas del medio ambiente y el concepto del *desarrollo sostenible* pronto llegó a ser un concepto referencial que ayudó a la unificación y avance del consenso social (Castro, 2012).

En el curso de este proceso, a principios de los años 90, la ciudadanía ecológica ha sido uno de los conceptos más desarrollados con el que se comenzó a investigar cuestiones políticas y dimensiones institucionales de la política ecológica global. La cuestión central se refiere a la relación entre responsabilidades individuales y Estado, de cara a los problemas ecológi-

cos: ¿es suficiente que los ciudadanos de diferentes países apoyen a sus instituciones estatales en las políticas referidas al medio ambiente? ¿O tienen los individuos que asumir su responsabilidad y cambiara su estilo de vida como modo de afrontar los problemas referidos al medio ambiente? (Connelly, 2006).

Aunque parezcan formas proceder opuestas, tienen elementos comunes, como el supuesto de que el ámbito de la política es el espacio público y no el privado, y que la ciudadanía depende totalmente del estado nación y de sus instituciones. Como noción que conceptualice el rol que los estados modernos y los individuos juegan en la gestión del cambio climático hacia la sostenibilidad, la ciudadanía ecologista se basa en la idea de que los estados contemporáneos y sus instituciones han perdido su poder y legitimidad para producir un cambio significativo, subrayando que los protagonistas de los cambios ecológicos tienen que ser los ciudadanos. En este sentido, está más estrechamente alineado con el republicanismo cívico como teoría política subyacente que con el liberalismo (Dobson, 2003).

Al centrarse en las obligaciones individuales, esta visión de la ciudadanía ecológica también encaja en las tendencias más amplias hacia la neo liberalización de la vida política que desafía la premisa de la visión democrática liberal del estado como el máximo poseedor del poder político.

El espacio determinante, por otra parte, de la ciudadanía ecológica, no será el territorio del Estado, sino el espacio ecológico, por lo que ciudadanía ecológica no está ligada ya al territorio de un estado. El espacio de la ciudadanía ecológica desarrollada, no tanto en un espacio estatal, territorial cuanto intercultural es el ámbito intercultural.

En correlación con la ciudadanía ecológica, se sitúan las éticas del cuidado que enfatizan la *relacionalidad* en el individuo como fundamento de su interacción e interdependencia con los seres humanos y no humanos. El cuidado es la atención focalizada en recibir lo que está ahí en otro de modo que se puede generar una respuesta de cuidado (Noddings, 2002, p. 178). Autores que desarrolla estos modelos éticos (Noddings, 2013; Tronto, 2001, p. 62) enfatizan en el cuidado aspectos como encuentros particulares y concretos y durante el tiempo, siendo medios a través de los cuales se aprende a responder a las necesidades de los demás (incluyendo aquí todo tipo de seres humanos y no humanos). Presentan un enfoque solidario del

cuidado de la naturaleza no humana, como la extinción de especies, la contaminación plástica, el calentamiento global o el agotamiento del suelo. El cuidado es visto como una relación de respuesta encarnada al mundo del entorno que se focaliza en las necesidades de las entidades en torno a nosotros.

No es suficiente que los ciudadanos ecológicos participen en formas tradicionales de actividades cívicas como organizar, protestar, debatir o votar, sino que también deben comprometerse a llevar estilos de vida sostenibles (Dobson, 2003, p. 119). Desde altas instancias internacionales, se le asigna a la educación no solo el objetivo de asumir esta tarea, sino de sustituir todos los mecanismos utilizados por los Estados y organizaciones internacionales, y de educar en la asunción de esta responsabilidad de la que depende el futuro de nuestro planeta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aroldi, P., y Colombo, F. (2020). Media, Generations, and the Platform Society. En Q. Gao y J. Zhou (eds.), *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 567-578). Springer, Cham.
- Barry, J. (2006). Resistance is Fertile: From Environmental to Sustainability Citizenship. En D. Bell y D. Dobson (eds.), *Environmental Citizenship* (pp. 21-48). MIT Press.
- Bartkienė, A., Bikauskaitė, R., Mincytė, D., y Šaulauskas, M. P. (2019). *Rethinking Ecological Citizenship: The politics and practice of care for the environment*. Vilnius University Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.
- Bell, D. (2005). Liberal Ecological Citizenship. *Environmental Politics*, 14(2), 179-194.
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere*. Vita e Pensiero.
- Braun, V., y Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Castro, P. (2006). Applying social psychology to the study of environmental concern and environmental worldviews: contributions from the social representations approach. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16(4), 247-266.
- Castro, P. (2011). Social representation of sustainability. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (ed.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 295-308). Cambridge University Press.

- Castro, P. (2012). Legal innovation for social change: exploring change and resistance to different types of sustainability laws. *Political Psychology*, (33), 105-121.
- Castro, P., y Mouro, C. (2011). Psycho-social processes in dealing with legal innovation in the community: insights from biodiversity conservation in. *American Journal of Community Psychology*, (47), 362–373.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical Guide thought Qualitative Analysis*. Sage.
- Connelly, J. (2006). The virtues of environmental citizenship. En A. Dobson y D. Bell (eds.), *Environmental Citizenship* (pp. 49-73). The MIT Press.
- Crowder, G. (2013). *Theories of Multiculturalism: An Introduction*. Polity Press.
- Demetrio, D., y Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. La Nuova Italia, Scandicci.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and Environment*. Oxford University.
- Dunlap, R. E. (2008). The new environmental paradigm scale: from marginality to wordwise use. *Journal of Environmental Education*, (40), 1-8.
- Ellis, E. (2020). *Antropocene. Esiste un futuro per la terra dell'uomo?*. Giunti.
- Francesco. (2015). *Laudato si. Lettera Enciclica sulla cura della nostra casa comune*.
- Gallino, L. (2011). *Finazcapitalismo. La società del denaro in crisi*. Einaudi.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Gozdecka, D. A., Ercan, S. A., y Kmar, M. (2014). From multiculturalism to post-multiculturalism: Trends and paradoxes, *50*(1), 51-64.
- Gubrium, J. F., y Holstein, J. A. (eds). (2001). *Handbook of Interview Research. Context and Method*. Sage.
- Kymlicka, W. (2013). Neoliberal Multiculturalism?. En P. Hall y M. Lamont (eds.), *Social Resilience in the Neoliberal Era* (pp. 99–125). Cambridge University Press.
- Light, A. (2002). Restoring Ecological Citizenship. En B. A. Minteer, B. Pepperman Taylor (eds.), *Democracy and the claims of Nature* (pp. 153-172). Rowman and Littlefield.
- MacGregor, S. (2016). Citizenship Radical, Feminist, and Green. En T. Gabrielson, C. Hall, J. M. Meyer y D. Schlosberg (eds.), *The Oxford Handbook of Environmental Political Theory*. Oxford University Press.
- Meer, N. (2015). Citizenship, Identity & the Politics of Multiculturalism. En N. Meer, T. Modood y R. Zapata-Barrero (eds.), *Interculturalism and Multiculturalism: Debating the dividing lines*. Edinburgh University Press.

- Noddings, N. (2002). *Starting at hombre: caring and social policy*. University of California Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Revista de Occidente.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.
- Tronto, J. (2001). An Ethics of Care. En M. B. Holstein y P. B. Mitzen (eds.), *Ethics in Community-Based Elder Care* (pp. 60–68). Springer.
- Uzzell, D., y Rätzzel, N. (2009) Transforming environmental psychology. *Journal of Environmental Psychology*, (29), 340-350.
- Vertovec, S., y Wessendorf, S. (2010). *Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe*. Routledge.
- Vertovec, S., y Wessendorf, S. (2010). *The multiculturalism Backclass European Discoursees: Pollicies and Practices*. Rouledge.
- Zapata-Barbero, Z. (2019). *Intercultural citizenship in the post-multicultural era*. Sage.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

De Juan López, S., y García de Rivera Hurtado, M. (2022). Universitarios, entre la interculturalidad y el cuidado del ambiente: representaciones y comportamiento (estudiantes del CES Don Bosco, curso 2020/2021). *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (47), 145-178.