

La solidaridad y la sostenibilidad a través de los docentes con formación en mediación: ¿Una realidad indisociable?

Solidarity and sustainability through teachers trained in mediation: an inseparable reality?

DOI: 10.7203/DCES.38.13828

Arantxa Parra Villena

Universitat de València, apavi@alumni.uv.es

Antonio José Morales Hernández

Universitat de València, antonio.j.morales@uv.es

Carlos Caurín Alonso

Universitat de València, carlos.caurin@uv.es

RESUMEN: La evolución de los conceptos de solidaridad y sostenibilidad han posibilitado una serie de representaciones sociales en los docentes que han abarcado desde la caridad a la justicia social y del desarrollismo al ambientalismo. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible manifiesta que ambos conceptos deben entenderse de manera globalizada. Por ello, desde el Postgrado de Formación del Profesorado en mediación, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Los docentes que reciben esta formación en mediación ven la solidaridad y la sostenibilidad como una realidad indisociable? Para demostrarlo, hemos planteado un estudio de nueve casos repartidos en tres grupos de muestra: el primero sin formación en mediación; el segundo con formación teórica en mediación; y el tercero con formación y práctica en mediación. Los indicios permiten evidenciar que las representaciones sociales de ambos conceptos tan solo son percibidas como una realidad indisociable para los docentes que tienen formación y experiencia en mediación.

PALABRAS CLAVE: sostenibilidad, solidaridad, formación docente, mediación, representación social.

ABSTRACT: The evolution of the concepts of solidarity and sustainability have enabled a series of social representations in teachers that have ranged from charity to social justice and from developmentalism to environmentalism. The 2030 Agenda for sustainable development states that both concepts must be understood globally. For this reason, from the Postgraduate Course in Teacher Training in Mediation, we pose the following question: Do teachers who receive this training in mediation see solidarity and sustainability as an inseparable reality? To address this, we have developed a study of nine cases divided into three sample groups: the first without training in mediation; the second with theoretical training in mediation; and the third with both training and practice in mediation. Evidence suggests that the social representations of both concepts are only perceived as an inseparable reality for teachers who have both training and experience in mediation.

KEYWORDS: sustainability, solidarity, teacher training, mediation, social representation.

Fecha de recepción: enero de 2019

Fecha de aceptación: mayo de 2019

Este artículo se inscribe en el proyecto “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes” (PGC2018-094491-B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER.

1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la Facultat de Magisteri de la Universitat de València se imparte un Postgrado para acreditar un “Diploma de Especialización de Formación de Mediadores en Contextos Educativos: La Mediación en la Escuela y en la Red”. Actualmente está en su quinta edición (2018-19). Este es uno de los postgrados que despierta mayor interés en el alumnado, dada la alta tasa de aceptación e internacionalización de matrícula registrada. Por ello nos hemos propuesto investigar de qué manera inciden estos conocimientos en la formación docente con relación a la resolución pacífica de conflictos en problemáticas socioambientales. Anteriormente ya habíamos realizado estudios sobre la percepción del conflicto que tenían las personas mediadoras (Morales y Caurín, 2014) y sus actitudes ambientales (Caurín, Morales y Solaz, 2012).

Por este motivo seguimos animando a nuestro alumnado para que en los Trabajos Final de Máster de Investigación Didáctica (TFM) indague en las representaciones sociales de los docentes con formación en mediación. En este artículo se presenta un extracto de la investigación realizada por (Parra, 2017) derivada de su TFM inédito.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible manifiesta claramente la necesidad de transformar el mundo abordando la problemática socioambiental existente desde un enfoque globalizador que abarque la dimensión natural y social de forma conjunta (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015). Ciertos autores ven esta posibilidad a través de la Educación al conectar sostenibilidad y Derechos Humanos (Gil y Vilches, 2017). Esta cuestión nos hace reflexionar sobre la evolución de la conceptualización de la solidaridad y de la sostenibilidad, su representación social y su aplicación a la formación docente. La evolución de los conceptos de solidaridad y sostenibilidad han posibilitado una serie de representaciones sociales en el profesorado que han abarcado desde la caridad a la justicia social y del desarrollismo al ambientalismo. Por ello desde el Postgrado de Formación del Profesorado en Mediación se plantea la siguiente cuestión: ¿Los docentes que reciben esta formación en mediación ven la solidaridad y la sostenibilidad de manera globalizada?

Esta pregunta de investigación nos permite proponer la siguiente hipótesis: *el profesorado que lleva a la praxis su formación en mediación percibe la solidaridad y la sostenibilidad como una realidad indisociable*. Para demostrarlo hemos realizado un estudio de nueve casos repartidos en tres grupos de muestra: el primero sin formación en mediación; el segundo con formación teórica en mediación; y el tercero con formación y práctica en mediación. A través de las entrevistas semiestructuradas de los docentes y el análisis de sus representaciones pictóricas pretendemos evidenciar si sus representaciones personales de ambos conceptos se manifiestan de manera separada o conjunta, a la vez que nos ofrecen indicios de sus representaciones sociales sobre la solidaridad y la sostenibilidad. Por ello, los objetivos de nuestra investigación giran en torno a la solidaridad, la sostenibilidad y la percepción de estos conceptos que resumimos así:

- 1- Indagar sobre los conceptos de solidaridad y sostenibilidad en la literatura científica.
- 2- Analizar la percepción que sobre estos conceptos tienen los tres grupos de docentes de la muestra de este estudio de casos.
- 3- Valorar la incidencia de la formación en mediación y convivencia en la representación social de la solidaridad y la sostenibilidad como una realidad indisociable.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Evolución de la conceptualización de la solidaridad

En los últimos años el concepto de solidaridad ha adquirido una denotación imprecisa y confusa, ya que su definición se basa en elementos comunes que emplean un lenguaje genérico y superficial, sin ningún tipo de concreción. Este concepto surgió a finales del siglo XIX, para aludir a la unión social y política. No obstante, pronto se vio influenciado por la cultura y adquirió una connotación de sufrimiento ajeno, es decir, del sufrimiento de compasión (Chevallier, 1992).

Cesareo (1990), define la solidaridad como las uniones morales y afectivas que hace el colectivo entre ellos para la ayuda recíproca. A su vez, Amerio (1996) añade que hay que comprometer a las personas hacia la concepción de una sociedad igualitaria. No obstante, estos lazos sociales han sido rotos por un sinnúmero de actos.

Por tanto, no hay que concebir la solidaridad como altruismo, generosidad o sacrificio sino como un acto cooperativo para alcanzar la equidad social, donde todos tengamos la misma igualdad de oportunidades para desarrollarnos y una calidad de vida (Arnold y Thumala, 2006).

Según el estudio de Giraldo y Ruiz-Silva (2015), la solidaridad puede adquirir diferentes significados:

- La solidaridad dirigida a sujetos considerados vulnerables. Es una ayuda caritativa, ya que va destinada a grupos vulnerables en forma de donación material, donde no hay implicación. Por ello, no buscan la justicia, la igualdad ni el desarrollo de las personas necesitadas. Es habitual encontrar este tipo de ayuda en la sociedad actual, puesto que es la que nos inculcan los medios de comunicación. Así mismo, podríamos decir que ser solidarios es mucho más fácil si esta acción no nos supone un gran esfuerzo (Giraldo y Ruiz-Silva, 2015).
- La solidaridad a partir de organizaciones y empresas intermediarias. La manera de concebir y practicar la solidaridad ha cambiado debido al *marketing* social y la responsabilidad social empresarial (Dockendorff, Román y Energici, 2010). Los medios de comunicación ofrecen al telespectador anuncios que provoquen emociones fuertes con el fin de despertar en ellos el sufrimiento hacia los demás y, así, la solidaridad, ya que según Lipovestky (1994) la solidaridad nace como la respuesta ante una emoción de sufrimiento hacia la otra persona. Como consecuencia de ello, las prácticas solidarias que se llevan a cabo son despersonalizadas y a través de empresas intermediarias. De este modo, los espectadores reducen sus respuestas morales ante las situaciones de desigualdad e injusticia social, ya que es más fácil ayudar a los más necesitados a través de identidades (Saiz, 2010).
- La solidaridad como práctica social para superar las desigualdades y las injusticias. Es necesaria la sensibilización y la empatía para poder llevar a cabo prácticas solidarias activas que busquen la equidad, la justicia y el cambio social (Arnold, Thumala y Urquiza, 2006). Bisquerra y Pérez (2007) conceptualizan la empatía como: conciencia social al conectar la emoción con la justicia y es un paso hacia la verdadera solidaridad. Por este motivo, hay que desarrollar nuestra empatía, puesto que es esta la que nos hace sentir responsables moralmente de las situaciones de injusticia y, por ende, querer comprometernos a actuar para mejorar.

2.2 Evolución de la conceptualización de la sostenibilidad

Los organismos internacionales se preocupan cada vez más por el medio ambiente y, por ello, se organizan seminarios y conferencias. No obstante, con el transcurso del tiempo se van fusionando los conceptos de medioambiente y desarrollo, estableciéndose una relación directa entre la limitación de los recursos y la calidad de vida. Por ello, vamos a exponer los encuentros internacionales que se han producido para definir el concepto de solidaridad ambiental.

En 1972 se llevó a cabo la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano en Estocolmo y en ella se proclamó la “Declaración sobre el Medio Humano”. Esta declaración, está formada por 26 principios, pero solo vamos a describir el 1º y el 19.

1) Todos los seres humanos tienen derecho a la libertad y a la igualdad de llevar una vida digna y de bienestar en un medio de calidad.

19) La educación debe abordar cuestiones ambientales para crear una opinión pública informada que desencadene en actitudes de responsabilidad hacia el cuidado y la mejora del medio.

En 1972 se formó el Club de Roma, con el fin de examinar los problemas con los que se enfrentaba la sociedad y extrajeron las siguientes conclusiones según Araújo *et al.*, citado por Kavinski *et al.* (2010, p.41):

- Si continuamos con los sobreexcesos, alcanzaremos los límites del crecimiento del planeta.
- Se pueden adoptar medidas que permitan alcanzar la estabilidad económica y ecológica para conseguir la igualdad de oportunidades como la satisfacción de las necesidades básicas de cada persona sobre la Tierra.

En 1977 se celebró la Conferencia del Tbilisi, donde se amplió la definición de educación ambiental hacia una perspectiva más interdisciplinar. Según la ONU (1980) estos objetivos son:

- Crear conciencia y sensibilidad por el medio ambiente global.
- Comprender el medio ambiente y sus problemas.
- Crear preocupación e interés por el medio ambiente.
- Crear aptitudes que desencadenen en la resolución de los problemas ambientales.
- Participar en las labores que intentan resolver problemas ambientales.

En 1987 surgió el Informe Brundtland, el cual hace frente al crecimiento cero propuesto por el Club de Roma acuñando el concepto de desarrollo sostenible. Según Leff (2001, p.19) “el desarrollo sostenible fue definido como un proceso que permite satisfacer las necesidades de la población actual sin comprometer la capacidad de atender a las generaciones futuras”.

En el año 2000 se aceptó “La carta de la Tierra”, en la cual se reconoce la interrelación de los problemas sociales, económicos y ambientales. Y con ello la adopción de un carácter ético que conlleva a la integración y la inclusión, según *Carta da Terra*, citado por Kavinski *et al.* (2010, p.46). Incita a que todas las personas reconozcan una responsabilidad compartida para alcanzar una mayor calidad de vida y, con ello, el bienestar de toda la Humanidad y de las futuras generaciones.

En 2015, se aprobó “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Con este plan se pretende reconducir el mundo hacia el camino de la sostenibilidad, erradicando la pobreza y fortaleciendo la paz universal, alcanzando para ello la igualdad a partir del respeto de los Derechos Humanos de toda la Humanidad. Las metas y los objetivos tienen un carácter integrado e indivisible, ya que abarcan de manera equilibrada e integral las tres dimensiones que componen la sostenibilidad. Según la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) son:

- Empoderar a las personas vulnerables para que puedan desarrollarse en un medio ambiente saludable.
- Cuidar el medio ambiente a partir de su uso sostenible y combatir con su degradación, con el fin de satisfacer las necesidades de las presentes y futuras generaciones.
- Velar para que la Humanidad tenga una vida plena y próspera, en la que el desarrollo económico, social y natural se produzcan al mismo compás.
- Crear sociedades que busquen la igualdad y la protección de los Derechos Humanos, la diversidad y la dignidad humana. La sostenibilidad no se puede alcanzar sin la paz; al igual que la paz no puede existir sin la sostenibilidad.
- Establecer una Alianza Universal para alcanzar la sostenibilidad, basada en la solidaridad de toda la Humanidad. Según Vilches, Macías y Gil Pérez (2014), la sostenibilidad es un Derecho de Tercera Generación.

A continuación, pasamos a trabajar la aplicación de este concepto a la formación docente. Para ello, nos vamos a basar en el estudio de Álvarez, García y Fernández (2004), los cuales clasifican los docentes en 4 tipos, según la ideología que tienen sobre medio ambiente. Dicha clasificación es:

- Conservacionistas: Defienden la conservación del medio ambiente sobre el hombre, ya que lo consideran como único responsable de su destrucción.
- Desarrollistas: Solo piensan en el desarrollo humano, poniendo para ello los recursos naturales al servicio propio.
- Proteccionistas: Piensan en el desarrollo humano, pero ven la necesidad de preservar el entorno para no quedarse sin recursos y continuar con su desarrollo.
- Ambientalistas: Entienden que necesitan los recursos para desarrollarse, pero también saben que tienen que cuidar y preservar el medio ambiente que les rodea; apuestan por la sostenibilidad.

2.3 Percepción y representaciones sociales solidarias y sostenibles

Las representaciones sociales abarcan factores religiosos, sociales, culturales, etc., y forman la cultura común de una sociedad y, por ello, son las que ayudan a construir las representaciones sociales sobre la solidaridad y sostenibilidad. Por tanto, constituyen el conocimiento cotidiano que permite interpretar la realidad que nos rodea, así como dirigir nuestros comportamientos hacia el entorno físico y social (Abric, 2001). Además, cabe destacar que este conocimiento es muy importante, ya que permite a los individuos poder comunicarse y conocer la realidad en la que viven (Moscovici, 1979).

En nuestra investigación vamos a trabajar las representaciones sociales de la solidaridad y la sostenibilidad. Para realizar la categorización de las representaciones pictóricas nos vamos a centrar en estos dos marcos de referencia:

- Para la solidaridad el estudio de Luhmann (2007).
- Para la sostenibilidad la clasificación de Gudynas (2009). También utilizada por Calixto y Rojas (2013) en sus investigaciones.

Por lo que respecta a la solidaridad Luhmann (2007) hace referencia a tres dimensiones, las cuales son:

- Dimensión objetual o material: La ayuda se basa en donaciones materiales.
- Dimensión monetaria: La ayuda se propaga en la donación monetaria.
- Dimensión temporal: La ayuda es activa y participativa, ya que busca la equidad, la justicia y el cambio social.

Por lo que respecta a la sostenibilidad, Gudynas (2009) propone tres categorías de estas representaciones sociales, las cuales son:

- Sostenibilidad débil: En este grupo están los docentes desarrollistas cuyos planteamientos están dirigidos hacia la explotación de los recursos naturales, ya que consideran la naturaleza como capital (Calixto y Rojas, 2013). Por ello, defienden la conservación del medio para poder continuar con la explotación de los recursos que este nos ofrece.
- Sostenibilidad fuerte: En este grupo se encuentran los docentes que tienen en cuenta la valoración económica, la ambiental y la ecológica, ya que ven que no toda la naturaleza puede verse reducida a una capital natural. No obstante, siguen considerándola como capital por lo que tienen desarrollada la visión de un *stock* crítico.
- Sostenibilidad súper-fuerte: Los docentes que se encuentran en este grupo rompen con la idea del crecimiento económico como motor del desarrollo y ponen el acento en la calidad de vida, puesto que buscan una equidad y una justicia tanto ambiental como social. Tienen una visión biocéntrica, en la que ven la naturaleza como Patrimonio Natural.

2.4. Formación docente en mediación frente a la problemática socioambiental desde un enfoque globalizador

El conflicto es algo inherente al ser humano y ayuda a socializar y a madurar emocionalmente. El tratamiento del conflicto desde el punto de vista no violento es algo relativamente nuevo en las escuelas, ya que la escuela tradicional puede presentar una serie de errores:

- Fomento de un elitismo que nos hace pensar con superioridad respecto a otras etnias o culturas.
- Desarrollo de una competitividad errónea que busca el beneficio individual y no colectivo.
- La aceptación de la violencia como papel dinámico de la historia de la Humanidad; los libros de historia se basan en títulos de guerra y los períodos de paz son tildados de períodos entre guerras.
- Una polaridad entre la percepción del bien y del mal como fruto de una percepción armamentista de las guerras, denostando el valor del diálogo.

Desde una perspectiva de Cultura de Paz debemos procurar evitar el catastrofismo socio-político que da la sensación de que la política es mala e inconveniente al generalizar que “todos los políticos son corruptos o egoístas”. Tampoco es bueno proporcionar excesiva información técnica o lúdica sobre la guerra o las armas que puedan desatar una cierta admiración y morbosidad por el aparato bélico. La Educación para la Paz no debe ceñirse al ámbito escolar, sino que debe formar parte de una forma de pensar, sin caer en la idea de que los conflictos son responsabilidad de otras personas. No debemos nunca exponer el conflicto como algo negativo.

Respecto a la idea de paz, no debe tener un carácter utópico o romántico sin aplicación en la vida cotidiana; educar para la paz es sencillo y además necesario: El método Kiva de Finlandia y los proyectos de mediación españoles son un claro ejemplo del cambio que se está produciendo en las escuelas hacia una Cultura de Paz. En los centros educativos encontramos experiencias sobre la aplicación de programas de convivencia y resolución de conflictos (Boqué, 2003; Torrego y Galán, 2008; Barranco y Salas, 2011; Caurín *et al.*, 2011; Viana y Caurín, 2012; Simón, Gómez y Alonso, 2013; Morales y Caurín, 2014; Caurín, 2017a; García, Bo y Boqué, 2017; Caurín, Morales y Fontana, 2019) y, en nuestro caso, pretendemos contribuir a redefinir y completar la llamada “Cultura de la Mediación y la Convivencia”, y para ello hemos creado una serie de estrategias y actividades que nos permiten trabajar desde varios frentes.

Con todo lo expuesto, podemos decir que la Educación para la Paz es la convergencia de una educación emocional que combina el concepto de emoción y sus teorías basadas en la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y la renovación pedagógica, entre otras (Caurín, 2017b). La idea es modificar pautas de conducta y actitudes. Resumiendo, la educación para la paz se basa en una educación sociopolítica basada en el diálogo y la convivencia, una educación para el conflicto, viendo este como algo positivo y necesario para el desarrollo del Ser Humano, e integrándolo como el proceso lógico que se da cuando las personas intentamos llevar a cabo una tarea en común. Debemos buscar fórmulas para regular de forma no violenta los conflictos. Quizás la mejor forma para iniciar esta tarea consista en propiciar espacios de entendimiento derivados del análisis y reflexión sobre nuestra deformada percepción del conflicto y su posible resolución.

La educación ambiental es básica en una Cultura de Paz puesto que debemos sentirnos como parte integrante del ecosistema, y no los dueños del mismo, hecho imprescindible para empezar a respetar el medio ambiente como algo cercano a nosotros.

Cuando hablamos de la Cultura Mediación nos referimos a que el profesorado, el alumnado y las familias empiezan a cumplir la mayor parte de estas premisas:

1. Conocer la existencia de un servicio de mediación en el centro y cómo pedir ayuda al mismo.
2. Incorporar el servicio de mediación al Plan de Convivencia del centro e incluso al reglamento de régimen interno.
3. Reconocer que se necesita ayuda externa (normalmente del equipo de mediación) para resolver las propias dificultades.

4. La voluntariedad para pedir ayuda y resolverlo cuando se da un conflicto solo es posible la mediación si las partes en conflicto aceptan voluntariamente entrar en este proceso.
5. Reconocer que somos responsables de las consecuencias concretas de nuestros actos.
6. Reconocer y respetar nuestros deseos, necesidades y valores y los de los demás.
7. Comprender el sufrimiento que producen los conflictos.
8. Confiar en tus propias posibilidades y en las posibilidades del otro.

Asimismo se evidencia un cambio del tipo de sanción que pasa de ser punitiva a ser educativa y restaurativa con reflexiones reales y guiadas (Caurín, Morales y Fontana, 2019)

El profesorado debe actuar como agente de paz ante los hechos violentos y son un motor para resolver los conflictos que han de ser aprovechados para que el alumnado madure como persona y no para fomentar la violencia (Caurín, 2017b).

3. METODOLOGÍA

3.1 Procedimientos metodológicos

El estudio está planteado desde la perspectiva de una investigación cualitativa. Para ello, hemos escogido el método de estudio de casos, ya que nos permite analizar con mayor detalle las personas que se encuentran involucradas en la investigación Yin, citado por Martínez Carazo (2006, p.4). Así mismo, en la metodología cualitativa se emplea una muestra no probabilística de uno o más casos en vez de una muestra representativa, puesto que esta selección permite a los investigadores escoger casos críticos que sirvan para valorar las teorías ya desarrolladas o en desarrollo (Martínez Carazo, 2006).

Las herramientas que hemos utilizado para obtener los datos han sido: las entrevistas semiestructuradas y las representaciones pictóricas. Hemos escogido el modelo de entrevista semiestructurada, ya que según Grinnell y Unrau, citado por Tena (2010, p.418) se caracteriza por ser un instrumento dinámico y flexible, lo cual nos permite incorporar nuevas preguntas para tener mayor información o precisar sobre los temas tratados. Así mismo, las representaciones pictóricas han sido utilizadas en anteriores investigaciones como puedan ser: Barraza (1996), Gutiérrez (1999) o Alerby (2000) citados por Arto (2010, p.17).

3.2 Perfil de la muestra

La muestra está formada por personal docente, teniendo en cuenta estas tres variables: la profesión, la formación en mediación y convivencia y, por último, la experiencia aplicada en la resolución de conflictos. Estamos, por tanto, ante un muestreo criterial seleccionado según unas características específicas tal y como se evidencia en la Tabla 1.

Hemos creado estos tres grupos para realizar un análisis comparativo y ver si existe, o no, una deformación en la percepción de los conceptos de solidaridad y sostenibilidad y demostrar cómo repercute la formación y la experiencia en mediación y convivencia sobre ello.

Para finalizar con este apartado, nos gustaría destacar que no existe un número determinado de casos para formar la muestra de una investigación cualitativa. No obstante, Eisenhardt (1989) sugiere entre cuatro y diez casos, ya que afirma que con menos de cuatro es complicado generar una teoría compleja. Es por este motivo que hemos decidido trabajar con 9 casos.

TABLA 1. Descripción y clasificación de la muestra

GRUPOS	DOCENTES ENTREVISTADOS
GRUPO 1	
Docentes sin formación teórica ni experiencia en mediación y convivencia	Profesora de Secundaria (P1) Profesora de Primaria (P2) Profesora de Secundaria (P3)
GRUPO 2	
Docentes con formación teórica y sin experiencia en mediación y convivencia	Profesora de Infantil (P4) Profesor de Primaria (P5) Orientadora (P6)
GRUPO 3	
Docentes con formación teórica que llevan a la praxis la mediación y la convivencia	Profesor de Primaria y Secundaria (P7) Orientador, profesor de Primaria y Secundaria (P8) Profesora de Primaria y Secundaria (P9)

Fuente: elaboración propia

3.3 Diseño de la experiencia: Plantilla de las entrevistas semiestructuradas

Para el desarrollo de la experiencia hemos elaborado una plantilla con la finalidad de estructurar la entrevista semiestructurada. Dicha plantilla se compone de 11 preguntas y dos dibujos, todo ello relacionado entre sí para extraer información sobre las concepciones de la solidaridad y sostenibilidad, así como sobre la formación en mediación y convivencia. Nos gustaría destacar un aspecto fundamental para la investigación, ya que en la entrevista formulamos dos preguntas muy importantes para el estudio. En ellas pedíamos que las personas entrevistadas nos explicasen qué era para ellos la solidaridad y la sostenibilidad a partir de los dibujos que habían realizado. Estas cuestiones han resultado ser un punto clave para la comprensión de las representaciones pictóricas, puesto que la interpretación de estas es una tarea muy compleja en la que se puede dar una lectura diferente de la que el autor nos quiere transmitir. A continuación, mostramos dicha entrevista base:

TABLA 2. Entrevista base

Entrevista base
1- ¿Cuál es tu formación universitaria?
2- Realiza un dibujo que represente lo que es para ti la solidaridad.
3- Me podrías explicar, a partir del dibujo, ¿Qué es para ti la solidaridad? ¿Cómo la definirías de forma breve?
4- Realiza un dibujo que represente lo que es para ti la sostenibilidad.
5- Me podrías explicar, a partir del dibujo, ¿Qué es para ti la sostenibilidad? ¿Cómo la definirías de forma breve?
6- ¿En la Universidad que formación obtuviste sobre sostenibilidad, solidaridad o educación en valores? ¿Y en otras etapas anteriores (Educación Secundaria, FP...)?

- 7- ¿Tienes formación en convivencia, resolución de conflictos y mediación? ¿Tienes experiencia aplicada como formación de equipos o cosas similares?
- 8- ¿Crees que esta formación ha cambiado tu concepto de solidaridad? ¿En qué ha influido?
- 9- ¿Qué piensas que aporta esta formación específica al concepto de solidaridad?
- 10- ¿La formación en convivencia y mediación ha cambiado tu concepto sobre la sostenibilidad? ¿En qué ha influido?
- 11- ¿Qué piensas que aporta esta formación específica al concepto de sostenibilidad?

Fuente: elaboración propia

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados derivados de las respuestas y dibujos del profesorado nos ha permitido la categorización de los datos por una parte y el análisis de las representaciones pictóricas por otra, tal y como podemos comprobar a continuación.

4.1 Categorización de los datos de las entrevistas

En la Tabla 3 mostramos las categorías que componen la entrevista junto con su correspondiente explicación.

TABLA 3. Categorías y explicación

CATEGORÍA	EXPLICACIÓN
1. Percepción de la solidaridad	Conocimientos previos sobre la solidaridad: definición y representación pictórica
2. Percepción de la sostenibilidad	Conocimientos previos sobre la sostenibilidad: definición y representación pictórica
3. Formación académica	Formación sobre: solidaridad, sostenibilidad y mediación y convivencia
4. Formación en mediación y convivencia	Incidencia de la formación en mediación y convivencia sobre: el concepto de solidaridad y sostenibilidad
5. Clasificación de los docentes entrevistados según el estudio de Giraldo y Ruiz- Silva (2015)	Clasificación de los docentes entrevistados según la concepción que tengan de la solidaridad, a partir del estudio de Giraldo y Ruiz- Silva
6. Clasificación de los docentes entrevistados según el estudio de Álvarez, García y Fernández (2004)	Clasificación de los docentes entrevistados según la concepción que tengan de la sostenibilidad, a partir del estudio de Álvarez, García y Fernández

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, analizaremos por grupos cada una de las categorías establecidas.

Percepción de la solidaridad

El grupo 1 concibe la solidaridad como la ayuda ante una necesidad causada por la desigualdad. Para ello, la ayuda que proponen se caracteriza por ser completamente activa y participativa donde

las personas aprendan a desarrollarse y a valerse por sí mismas. No obstante, nos gustaría destacar que la docente P3, se desmarca de lo comentado por el resto del grupo al vincular con la manifestación “¡Caridad! ¡Solidaridad!” (P3), que ambos significados se incluyen en un mismo concepto.

El grupo 2 también concibe la solidaridad como el grupo anterior. No obstante, van un paso más allá, puesto que para ellos “*es un acto de paz porque la solidaridad es un símbolo de amistad y de transmitir confianza*” (P5). Este último aspecto es muy relevante, ya que tenemos que aprender a vivir juntos, desarrollando la solidaridad como la empatía para llevar a cabo proyectos comunes y resolver conflictos a partir del respeto, la comprensión mutua y la paz, contribuyendo de este modo a crear una Cultura de Paz.

Por último, el grupo 3 ve la solidaridad como una necesidad recíproca, es decir, tanto por parte de las personas que se encuentran en desigualdad como por parte de las personas que no. De este modo, conciben la solidaridad como “*ponerte en el lugar del otro, pero en una posición proactiva hacia la igualdad*” (P9). Así mismo, resaltan el papel importante que juegan las emociones y la empatía para poder llevar a cabo nuestras acciones y con ello la solidaridad.

Percepción de la sostenibilidad

El grupo 1 identifica la sostenibilidad con la dimensión natural, ya que la conciben como el cuidado del medio para que este perdure. Sin embargo, la docente P1 percibe la sostenibilidad teniendo en cuenta tanto la dimensión natural como la social para impulsar así la económica. Para esta docente “*es crecer teniendo en cuenta las generaciones futuras [...] (y que) el (desarrollo) económico no puede ir independiente del ecológico*” (P1).

El grupo 2 presenta la misma concepción de la sostenibilidad que el grupo anterior. No obstante, a diferencia del grupo 1 añaden la multidimensionalidad como la perfecta estructuración a partir del equilibrio absoluto.

El grupo 3 percibe la sostenibilidad como un concepto amplio, puesto que para ellos es el equilibrio entre todas las dimensiones que la componen. Por este motivo, enfatizan que la sostenibilidad es una manera de vivir equilibradamente con el entorno y con las personas con las que convivimos. Tal y como se desprende de la argumentación de este docente “*sostenibilidad yo lo relacionaría con equilibrio*” (P8).

Formación académica

Todos los grupos reconocen que no han recibido formación en solidaridad, sostenibilidad ni en mediación y convivencia durante su etapa educativa.

Formación en mediación y convivencia

En este apartado solo analizaremos el grupo 2 y 3, ya que son los que tienen formación en mediación y convivencia.

El grupo 2 manifiesta que dicha formación sí que les ha influido de manera positiva sobre el concepto de solidaridad, ya que gracias a ello han podido desarrollar como poner en práctica los valores que forman la persona solidaria. Además, admiten que la mediación les ha dado fuerza para querer actuar y no quedarse parados contemplando las injusticias que pasan.

Del mismo modo, expresan que la formación también les ha influido de manera positiva sobre el concepto de sostenibilidad, puesto que ahora ven que las personas tienen que estar concienciadas para ser solidarias y para ello es imprescindible crear un ambiente de confianza, tolerancia y respeto, a partir de saber cómo ayudar y resolver los conflictos de manera pacífica.

El grupo 3 coincide en que la formación les ha influido sobre el concepto de solidaridad. Esto se debe a que en dicha formación se trabajan mucho los valores y las habilidades sociales dando como resultado personas más sensibles, cercanas y tolerantes, que aceptan las diferencias y el respeto mutuo.

También afirman la influencia sobre el concepto de sostenibilidad, ya que ahora ven la necesidad de tener que conseguir un equilibrio social si se quiere alcanzar la sostenibilidad, mediante una cultura pacífica donde las personas sean capaces de desarrollar valores, como actitudes para relacionarse y convivir en armonía. Por tanto, hay que tener desarrollados valores solidarios para poder llevar a cabo actitudes sostenibles hacia nuestro entorno.

Clasificación de los docentes entrevistados según el estudio de Giraldo y Ruiz-Silva (2015)

Todos los grupos presentan una solidaridad como práctica social para superar las desigualdades y las injusticias, puesto que apuestan por una ayuda activa hacia las personas que se encuentran en desequilibrio, con el objetivo de conseguir su desarrollo e incorporación en la sociedad, ya que todos tenemos los mismos derechos. Así mismo, nos gustaría destacar que los grupos 2 y 3 le dan mucha importancia a la empatía y a las emociones como motor para querer actuar y mejorar. Sin embargo, la docente P3 ha sido la única que ha mostrado una solidaridad dirigida a sujetos vulnerables, ya que su ayuda se propaga en donaciones materiales y monetarias.

Clasificación de los docentes entrevistados según el estudio de Álvarez, García y Fernández (2015)

El grupo 1 ha mostrado tener un posicionamiento ideológico hacia el medio ambiente conservacionista, ya que considera al ser humano como único responsable de la destrucción del entorno. Por ello, defienden la protección del medio ante las personas. Cabe destacar a la docente P1, puesto que presenta una ideología proteccionista tras expresar la necesidad de conservar el medio ambiente para continuar desarrollándonos. Según esta docente *“si el sistema ecológico falla... ¿Qué pasa con el sistema económico? Que falla también. Por tanto, hay que gastar los recursos con sentido”* (P1).

El grupo 2 ha presentado variedades, ya que a la docente P4 no la hemos podido clasificar debido a la ambigüedad que ha puesto de manifiesto para expresarse. Así mismo, el docente P5 ha mostrado una ideología conservacionista. Y la docente P6 proteccionista tal y como se desprende de sus palabras: *“intentar que el mundo se conserve, aprovechar todos los recursos que tenemos”* (P6).

El grupo 3, sin embargo, presenta una ideología ambientalista, puesto que entienden que las personas necesitan el medio para desarrollarse. No obstante, dicho desarrollo debe plantearse desde un paradigma biocéntrico con la finalidad de *“no solo continuar con nuestro desarrollo sino (posibilitar, además) que sea sostenible en la convivencia tanto con el entorno como con las personas, en la igualdad”* (P9).

4.2 Análisis de las representaciones pictóricas

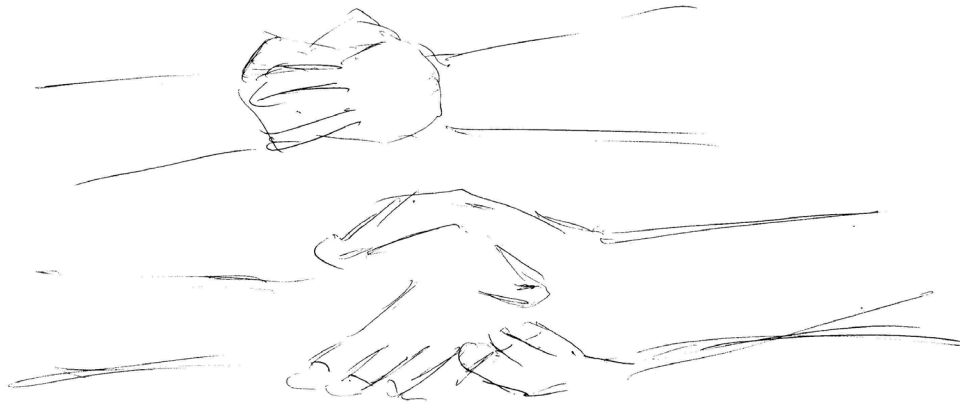
Para llevar a cabo el análisis de las representaciones pictóricas vamos a tener en cuenta, por un lado, la clasificación de Gudynas (2009) para la sostenibilidad y, por otro lado, la clasificación de Luhmann (2007) para la solidaridad.

El grupo 1, 2 y 3 muestran una dimensión temporal de la solidaridad, puesto que enfocan la ayuda a la acción participativa y activa para conseguir la equidad, puesto que reconocen que todos somos seres humanos y como tal tenemos los mismos derechos. Para ello, os mostramos la representación pictórica del docente P8 (Fig. 1).

En el dibujo vemos como el docente ha representado un choque de manos, símbolo de unión, cercanía y cooperación para afrontar los problemas. Así mismo, resalta la importancia de la igualdad para llevar a cabo tales acciones. Para el mismo *“las manos enlazadas (significa) que llegas a un mismo nivel”* (P8).

FIGURA 1. Representación social dimensión temporal de la solidaridad

SOLIDARIDAD P8

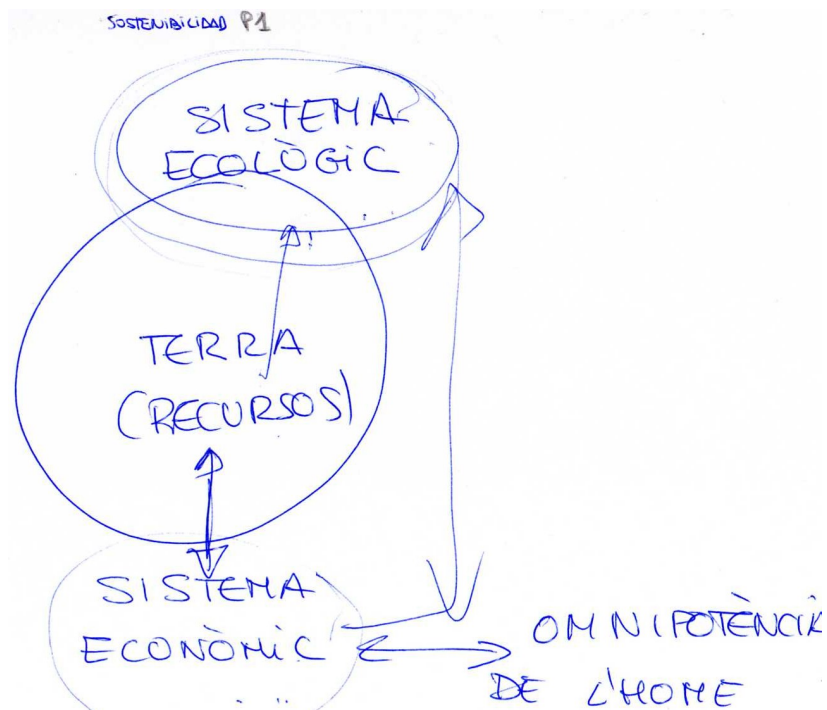


Fuente: Representación pictórica del docente P8

Por consiguiente, continuamos con el análisis de los dibujos que representan la sostenibilidad.

En cuanto al grupo 1 vemos que no podemos incluirlos dentro de esta clasificación, puesto que están situados entre la sostenibilidad débil y la fuerte, debido a la plasticidad del desarrollo sostenible. Por este motivo, se clasificarían como un marco de carácter conservacionista. No obstante, queremos destacar la docente P2 que muestra una sostenibilidad fuerte. A continuación, mostramos la representación pictórica de esta (Fig. 2).

FIGURA 2. Representación social categoría sostenibilidad fuerte



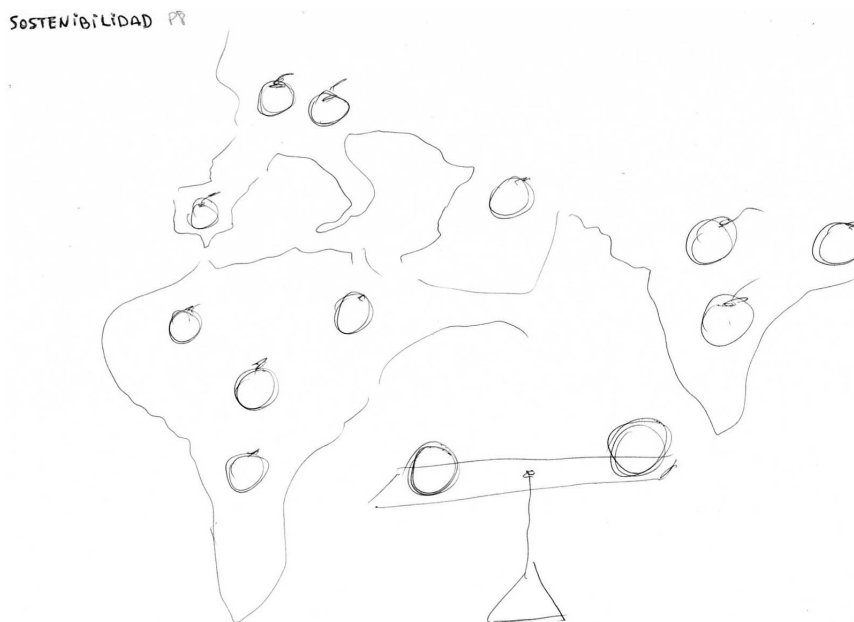
Fuente: Representación pictórica de la docente P1

En el dibujo vemos como relaciona el sistema ecológico con la Tierra y con el sistema económico. No obstante, hace una flecha bidireccional desde la Tierra hacia el sistema económico, puesto que necesitamos los recursos para poder sustentar nuestro sistema económico. Después, hace otra flecha bidireccional que une el sistema ecológico con el sistema económico, ya que es consciente de que no puede verse reducida toda la naturaleza a un Capital Natural. Esto refuerza la visión de *stock* crítico tras ver que el ser humano va a acabar con todos los recursos que nos ofrece la Tierra para satisfacer el sistema económico. Según esta docente “*el hombre lo puede todo, si se acaba el petróleo el hombre encontrará otra fuente*” (P1).

En el grupo 2 no hemos podido clasificar a la docente P4 aunque nos ha mostrado la multidimensionalidad del entorno, ya que ha utilizado un lenguaje bastante general y ambiguo. Tampoco hemos podido incluir al docente P5 dentro de esta clasificación, ya que está entre la sostenibilidad débil y la fuerte, debido a la plasticidad del desarrollo sostenible. Por último, la docente P6 presenta una sostenibilidad fuerte, ya que piensa que no toda la naturaleza puede verse reducida a un Capital Natural.

El grupo 3 muestra una sostenibilidad súper-fuerte, ya que centran el desarrollo de la persona con la calidad de vida. Para ello denuncian constantemente las injusticias que hay, tanto a nivel social como ambiental, aportando actitudes participativas y solidarias para lograr la equidad y la justicia social. A continuación, mostramos la representación pictórica del docente P8 (Fig. 3).

FIGURA 3. Representación social categoría sostenibilidad súper-fuerte



Fuente: Representación pictórica del docente P8

El docente representa en el dibujo el desarrollo de la persona con la calidad de vida. Por este motivo, dibuja manzanas por todos los países, es decir, que todos puedan tener los mismos recursos donde el reparto sea justo y donde las carencias no sean tan abismales. Así mismo, dibuja una balanza queriendo representar el equilibrio, donde todas las personas puedan desarrollarse por igual. Con la finalidad de “*conseguir el equilibrio de cualquier tipo de desarrollo humano*” (P8).

4.3 Discusión de los datos

En el siguiente apartado procedemos a hacer la discusión de los datos. Para ello vamos a tener en cuenta los siguientes estudios:

- La clasificación de los docentes según el estudio de Giraldo y Ruiz-Silva (2015).
- La clasificación de las representaciones pictóricas según Luhmann (2007).
- La clasificación de los docentes según Álvarez, García y Fernández (2004).
- La clasificación de las representaciones pictóricas según Gudynas (2009).

Por un lado, la Tabla 4 clasifica los docentes según la entrevista.

TABLA 4. Clasificación de los datos según diversos autores

Docentes	Grupo	Clasificación de los docentes en las entrevistas	
		Según Giraldo y Ruiz-Silva (2015)	Según Álvarez, García y Fernández (2004)
P1	1	Práctica social para superar las desigualdades y las injusticias	Proteccionista
P2	1	Práctica social para superar las desigualdades y las injusticias	Conservacionista
P3	1	Solidaridad dirigida a sujetos vulnerables	Conservacionista
P4	2	Práctica social para superar las desigualdades y las injusticias	Sin clasificación
P5	2	Práctica social para superar las desigualdades y las injusticias	Conservacionista
P6	2	Práctica social para superar las desigualdades y las injusticias	Proteccionista
P7	3	Práctica social para superar las desigualdades y las injusticias	Ambientalista
P8	3	Práctica social para superar las desigualdades y las injusticias	Ambientalista
P9	3	Práctica social para superar las desigualdades y las injusticias	Ambientalista

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la Tabla 5 clasifica a los docentes según las representaciones pictóricas.

TABLA 5. Clasificación de los datos según diversos autores

Docentes	Grupo	Clasificación de las representaciones pictóricas	
		Según Luhmann (2007)	Según Gudynas (2009)
P1	1	Dimensión temporal	Sostenibilidad fuerte
P2	1	Dimensión temporal	Modelo de sesgo conservacionista situado entre la sostenibilidad débil y fuerte
P3	1	Dimensión material u objetual y dimensión monetaria	Modelo de sesgo conservacionista situado entre la sostenibilidad débil y la fuerte
P4	2	Dimensión temporal	Sin clasificación
P5	2	Dimensión temporal	Modelo de sesgo conservacionista situado entre la sostenibilidad débil y la fuerte
P6	2	Dimensión temporal	Sostenibilidad fuerte
P7	3	Dimensión temporal	Sostenibilidad súper-fuerte
P8	3	Dimensión temporal	Sostenibilidad súper-fuerte
P9	3	Dimensión temporal	Sostenibilidad súper-fuerte

Fuente: elaboración propia

En el grupo 1 observamos que, según el estudio de Giraldo y Ruiz-Silva (2015), la mayoría de los docentes presentan una solidaridad enfocada a la práctica social para superar las desigualdades y las injusticias, ya que son docentes que buscan la justicia y la equidad social. No obstante, la docente P3 presenta una solidaridad dirigida a sujetos vulnerables, puesto que ofrece una ayuda material y monetaria. Por otra parte, según el estudio de Álvarez, García y Fernández (2004) la mayoría presentan una ideología conservacionista, ya que defienden la conservación del medio sobre el hombre. En cuanto al estudio de Luhmann (2007), presentan una dimensión temporal de la solidaridad, ya que buscan una integración social. Sin embargo, volvemos a ver que la docente P3 presenta una dimensión material u objetual y una dimensión monetaria, tras enfocar su ayuda a lo monetario y material. Por último, según el estudio de Gudynas (2009), observamos que gran parte de los docentes presentan un modelo de sesgo conservacionista situado entre la sostenibilidad débil y fuerte debido a la plasticidad del desarrollo sostenible, por lo que se clasificaría como un marco de carácter conservacionista. Sin embargo, la docente P1 presenta una sostenibilidad fuerte, ya que relaciona la dimensión económica con la natural, pero desde una visión antropocéntrica, puesto que pone la natural al servicio de la económica, aunque es consciente de que toda la naturaleza no puede verse reducida a un Capital Natural.

En el grupo 2 vemos que según el estudio de Giraldo y Ruiz-Silva (2015), todos los profesionales presentan una solidaridad enfocada a la práctica social para superar las desigualdades y las injusticias. Así mismo, según el estudio de Álvarez, García y Fernández (2004), el docente P5 tiene una ideología conservacionista y la docente P6 proteccionista, puesto que solo tienen en cuenta la protección y conservación del entorno, dejando de lado las relaciones entre lo social y lo natural. Con el estudio de Luhmann (2007) todos presentan una dimensión temporal. Y por último, con el estudio de Gudynas (2009), el docente P5 presenta un modelo de sesgo conservacionista situado entre la sostenibilidad débil y fuerte y la docente P6 una sostenibilidad fuerte. Como podemos comprobar la docente P4 no la hemos podido clasificar dentro de los estudios de Álvarez, García y Fernández (2004) así como en el de Gudynas (2009), por utilizar un lenguaje bastante abstracto y genérico para referirse a ello.

Para finalizar, el grupo 3 presenta según el estudio de Giraldo y Ruiz-Silva (2015) una solidaridad como práctica social para superar las desigualdades y las injusticias. Teniendo en cuenta el estudio de Álvarez, García y Fernández (2004) tienen una ideología ambientalista, ya que saben que la Tierra les ha sido entregada para usufructo y no para el consumo. Según el estudio de Luhmann presentan una dimensión temporal de la solidaridad. Y, por último, según el estudio de Gudynas (2009), tienen una sostenibilidad súper-fuerte, ya que centran el desarrollo humano con la calidad de vida; por ello buscan una equidad y una justicia tanto a nivel social como ambiental.

Con todo ello, observamos como la ideología ambientalista solo aparece en el grupo 3, es decir, en los docentes con formación y experiencia en mediación y convivencia, así como la sostenibilidad súper-fuerte. Por tanto, la ideología ambientalista ofrece una visión globalizada de los conceptos de solidaridad y sostenibilidad y con ello una sostenibilidad súper-fuerte. Por ello, son docentes que vinculan la solidaridad con la sostenibilidad, tanto a nivel social como ambiental, que es lo que nos intenta transmitir la Agenda 2030.

5. CONCLUSIONES

A partir de los objetivos planteados al inicio de esta investigación, estructuramos las conclusiones de la siguiente manera:

1. *La evolución de los conceptos de solidaridad y sostenibilidad: La necesaria visión globalizada.* Tras indagar sobre los conceptos de solidaridad y sostenibilidad hemos visto que no se pueden concebir de manera separada, puesto que para que se dé la sostenibilidad es necesario tanto la alianza mundial como la participación solidaria de toda la Humanidad, tal y como lo manifiesta la Agenda 2030 entre otros. Una solidaridad enfocada hacia acciones participativas y cooperativas en

las que se promueva la búsqueda de la integración y la igualdad de todas las personas. Pero, para ello es primordial tener una Cultura de la Paz, puesto que la sostenibilidad no se puede alcanzar si no se ponen en práctica los hábitos democráticos que hacen la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la propia naturaleza. Por tanto, es necesario tanto la solidaridad como la Cultura de la Paz para que el desarrollo económico, social y natural se produzca al mismo compás.

2. *La representación social de dichos conceptos varía según el profesorado entrevistado.* Tras el análisis conjunto de las entrevistas semiestructuradas y las representaciones pictóricas hemos visto que no existen diferencias tan notables entre el grupo 1 y 2 sobre las representaciones sociales de la sostenibilidad y la solidaridad. Sin embargo, vemos que el grupo 3 sí que presenta diferencias en estas representaciones en comparación con las del grupo 1 y 2, ya que son globalizantes y ambientalistas.

Así mismo, vemos como la ideología medioambiental, la formación y la experiencia en mediación y convivencia influyen en el desarrollo de la concepción de sostenibilidad, ya que los docentes con ideología proteccionista, sin y con formación en mediación y convivencia presentan la representación social de la sostenibilidad fuerte; mientras que los docentes con ideología ambientalista, con formación y experiencia en mediación y convivencia presentan una representación social de la sostenibilidad súper-fuerte.

Por otra parte, los docentes con formación y experiencia en mediación y convivencia tienen una visión biocéntrica y global de la convivencia. Por el contrario, los docentes sin y con formación en mediación y convivencia tienen una visión antropocéntrica.

En cuanto a la solidaridad, hemos visto que los docentes del grupo 2 y 3 han mostrado actitudes más proactivas para alcanzar la equidad social; esto es debido a la sensibilidad que tienen sobre el entorno que les rodea y su habilidad de empatizar. Según Giraldo y Ruiz-Silva (2015), la solidaridad se da cuando hay reflexión, compromiso y acción y la mediación es un tipo de formación que desencadena en actitudes reflexivas donde hay mayor compromiso y predisposición ante la situación.

3. *La formación en mediación y convivencia genera una representación social conjunta de dichos conceptos siempre que los docentes tengan experiencia o práctica en ello.* Todos los docentes presentan la misma representación social de la solidaridad, pero solo los del grupo 3 son capaces de vincularla a la sostenibilidad en su totalidad. Sin embargo, los docentes sin y con formación en mediación y convivencia relacionan la solidaridad con la sostenibilidad desde una perspectiva social hacia las futuras generaciones, dejando al margen las presentes. Así mismo, defienden dicha solidaridad para continuar con el desarrollo personal. Por tanto, concluimos que la formación en mediación y convivencia es necesaria pero no suficiente, puesto que vemos que la experiencia en ello es clave para cambiar algunas ideas preconcebidas sobre las representaciones sociales y ver el concepto de solidaridad y sostenibilidad de manera integral y globalizada tal y como indica la Agenda 2030.

Por todo ello, podemos decir que nuestra hipótesis de partida se ha verificado, puesto que los docentes que tienen formación y experiencia en mediación y convivencia muestran las representaciones sociales de la solidaridad y sostenibilidad desde una perspectiva globalizada e integrada acorde con lo que la Agenda 2030 nos dice y en comparación con otros docentes.

El presente estudio ha tenido diversas limitaciones debido a las características propias del estudio de casos:

- Debido al tamaño de la muestra, los resultados obtenidos se plantean como indicios.
- El tiempo nos ha limitado a hacer una investigación cuasi-experimental.

Por otra parte, presentamos las perspectivas de futuro que se podrían llevar a cabo a partir de esta investigación:

- Ampliar la muestra de estudio y hacer una investigación cuantitativa con la que pudiéramos obtener resultados más representativos.
- Trabajar con una muestra equitativa en cuanto a: género, formación profesional, especialidad y nivel educativo.
- Aplicar los resultados obtenidos a los cursos de formación en mediación y convivencia.

Sin embargo, y pese a las limitaciones anteriormente expuestas, este estudio nos ha permitido plantear las bases de la investigación de la tesis doctoral que estamos llevando a cabo para seguir indagando en la formación docente relacionada con el Postgrado de Mediación.

Referencias

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacan.
- Álvarez, P., García, J. y Fernández, M.J. (2004). Ideología ambiental del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Implicaciones didácticas y evidencias sobre la validez de un instrumento. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (83), 385-396. [En línea]: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DoxxNWKV33wIJ:reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_3s.pdf+&cd=1&hl=ca&ct=clnk&gl=es
- Amerio, P. (1996). *Forme di solidarietà e linguaggi della politica*. Turín: Bollati Boringhieri.
- Arnold, M., y Thumala, D. (2006). Colaboración, participación y sociedad civil en Chile: reflexión para la acción. *Persona y Sociedad*, 20 (1), 143-156.
- Arnold, M., Thumala, D. y Urquiza, A. (2006). Colaboración, participación y sociedad civil en Chile: reflexión para la acción. *Persona y Sociedad*, 20 (1), 143-156.
- Arto, M. (2010). El cambio climático narrado por alumnos de educación primaria y secundaria: propuesta de análisis de dibujos y textos. *Investigar para avanzar en educación ambiental. Doctorado interuniversitario de educación ambiental*. Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. Madrid, 11-29.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Anexo Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*. Recuperado de http://www.cooperacionspanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf (Consultado el 25-8-2016)
- Barranco, E., y Salas, E. (2011). Mediación como elemento dinamizador de la convivencia en los centros. En, Moreno, J. y Barranco, E (coord) *Innovación y práctica educativa: experiencias con buenos resultados*, (15-24). Valencia: Nau Llibres.
- Bisquerra, R y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Calixto, R., y Rojas, A.C. (2013). Representaciones Sociales De La Sustentabilidad. *Desarrollo Local Sostenible*, 17 (6), 1-15. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/delos/17/sustentabilidad-ambiental.html>
- Caurín, C., Gorrea, S. Lanchazo, E y Marco, N. (2011). Formarse en mediación desde la Educación Emocional, en Moreno, J. y Barranco, E (Coord.), *Innovación y Práctica Educativa: experiencias con buenos resultados* (pp. 25-33). Valencia: Nau Llibres. Edicions Culturals Valencianes, S.A.
- Caurín, C., Morales, A. J. y Solaz, J. J. (2012). ¿Es posible un cambio de actitudes hacia un modelo de desarrollo sostenible? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 229-245.
- Caurín, C. (2017a). Violencia y acoso escolar: Tratamiento desde un centro educativo. En Alguacil, P., Cardona, B y Lloria P. (Coord). *Bienestar, Formación y Territorio. Reflexiones en torno a la economía social, el ciberacoso y la inmigración* (pp. 83-91). Valencia: Vicerrectorat de Participació i Projecció Territorial. Universitat de València.
- Caurín, C. (2017b). Inteligencia emocional. Una propuesta para fomentar la importancia de la Educación Emocional y la empatía en el profesorado de escuelas básicas, en Ibarra, N. y Jardón, P (eds.). *Educación de jóvenes y adultos. Investigaciones, experiencias internacionales y buenas prácticas en la formación permanente*. Barcelona: Octaedro.

- Caurín, C., Morales, A. J. y Fontana, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97-112.
- Cesareo, V. (1990). Voluntariado e solidarietà. *Aggiornamenti social*, 41, 799-808.
- Dockendorff, C., Román, J.A., y Energici, M. A. (2010). La neoliberación de la solidaridad en el Chile democrático. Una mirada comparativa sobre los discursos solidarios 1991-2006. *Latin American Research Review*, 45(1), 190-202.
- Chevallier, J. (1992). *La solidarité: un sentiment républicain?* Paris: Puf.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- García Raga, L., Bo, R. M y Boqué, M. C. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista complutense de educación*, 2(28), 537-554.
- Gil, D. y Vilches, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y educación para los derechos humanos: dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 79-100. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu29179100/17343> (Consultado el 4 -12- 2017).
- Giraldo, Y. N., y Ruiz-Silva, A. (2015). La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos. *Revista Latinoamericana de las Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 609-625.
- Gudynas, E. (2009). Desarrollo sostenible: posturas contemporáneas y desafíos en la construcción del espacio urbano. *Vivienda popular*, 18, 12-19.
- Kavinski, H., de Souza-Lima, J.E., Maciel-Lima, S.M., y Dimas, F. (2010). La apropiación del discurso de la sustentabilidad para las organizaciones empresariales brasileñas. *Cultura y representaciones sociales*, 8, 34-69.
- Leff, E. (2001). *Saber Ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexibilidade e poder*. Petrópolis: Vozes.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Martínez, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Morales, A. J. y Caurín, C. (2014). Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. XVIII, 496(06). Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14968/18405> (Consultado el 2-3-2018)
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. *El psicoanálisis, su imagen y su público*, 27-44.
- Parra, A. (2017). *Las representaciones sociales sobre solidaridad y sostenibilidad en docentes con formación en mediación: análisis de 9 casos*. (Trabajo Final de Máster). Universitat de València. València: inédito.
- ONU (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. París: Imprimiere des Presses.
- Saiz, V. (2010). *La solidaridad, espacio de mediación de los sentimientos morales: análisis de la publicidad de las ONGD*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Simón, C., Gómez, P y Alonso, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de enfrentamiento. *Cultura y Educación*, 25 (1), 49-63.
- Tena, A. (2010). Recolección y análisis de los datos cualitativos. En M. Rocha (coord.), *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill: (406-488).

- Torrego, J.C y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Viana, M.I. y Caurín C. (2012). Innovación educativa y mediación escolar, instrumentos en la cooperación y movilidad, en Senent, J. M. (Coord.), *Escritos de la Cooperación y la movilidad* (283-307). Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Vilches, A., Macías, O., y Gil Pérez, D. (2014). *La transición a la sostenibilidad: un desafío urgente para la ciencia, la educación y la acción ciudadana temas clave de reflexión y acción*. Sevilla: Documentos de trabajo de Iberciencia, 1. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Parra, A., Morales, A. J. y Caurín, C. (2020). La solidaridad y la sostenibilidad a través de los docentes con formación en mediación: ¿Una realidad indisociable? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 38, 61-80. DOI: 10.7203/DCES.38.13828.

