



# CONVERSACIONES SOBRE CIUDADANÍA GLOBAL



**fundación sm**







# CONVERSACIONES SOBRE CIUDADANÍA GLOBAL



# AUTORES

**Augusto Ibáñez** (coordinador)

Antonio Roura

Ariana Pérez-Coutado

Augusto Ibáñez

Belén Blanco

Carme García

José María González-Ochoa

Clara Maeztu

Fernando Reimers

Javier Valle

José Laguna

Juan María González-Anleo

Luis Aranguren

Mayte Ortiz

Pedro Jara

Pilar Álvarez

Regina Gairal

Romina Kasman

# EXPERIENCIAS

Ana Berraquero

Ana Rosa Ruiz-Bazán

Carmen Margarita Pérez

Charina Menéndez

Diego Fuertes

Elena de Castro

Fredy Ruiz

Glorivee Vázquez

Luis Miguel Yébenes

Magna Martínez

Marcela Piña

Marco Rivas

María Alicia Ruiz-Bazán

Mariela Guadagnoli

Marlon Henrique Aramor

Mónica Milagros Lanchipa

Natália do Spírito Santo Sganzella

Natalie Grajales

Pablo Montalván

Rafael Galán

Reyes Aragón

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN DEL INFORME. <b>Mayte Ortiz</b> .....	10
Una conversación abierta con la escuela y la sociedad (Fundación SM)	

CAPÍTULO I. UNA EDUCACIÓN MÁS GLOBAL PARA UNA NUEVA REALIDAD .....	13
--	----

1. La urgencia de una educación más global. <b>Augusto Ibáñez</b> .....	15
2. ¿Qué se entiende por ciudadanía global? <b>Antonio Roura</b> .....	21
3. Generación GO: un movimiento de construcción de ciudadanía global dinamizado por las y los jóvenes. <b>Mayte Ortiz y Ariana Pérez</b> .....	27
4. <i>Conversaciones en la red</i> . Ciudadanía global: una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela. ....	31
5. <i>Conversaciones en la red</i> . La Educación para la Ciudadanía Global como vector de transformación de la escuela. ....	33

CAPÍTULO II. EL EJE DE LA “CUIDADANÍA” (CULTURA DEL CUIDADO).....	39
--	----

1. “Ciudadanía”. Los cuidados que sostienen la vida. <b>José Laguna</b> .....	41
2. La ética del cuidado como paradigma educativo. <b>Luis Aranguren Gonzalo</b> .....	49
3. <i>Conversaciones en la red</i> . Educar desde la ética del cuidado .....	53

CAPÍTULO III. EL EJE DE LA ESCUELA COMO SISTEMA RELACIONAL.....	57
--	----

1. La escuela como sistema relacional para construir ciudadanía global. <b>Belén Blanco</b> .....	59
2. Claves de una escuela relacional. <b>Romina Kasman</b> .....	69
3. <i>Conversaciones en la red</i> . Una escuela relacional para construir ciudadanía global.....	73

## CAPÍTULO IV. EL EJE DE LOS SABERES Y LAS COMPETENCIAS GLOBALES..... 77

1. Cómo mejorar el mundo desde la escuela. **Fernando Reimers** ..... 79
2. Espacio Europeo de Educación Superior y competencias clave:  
formar ciudadanos globales. **Javier Valle** ..... 85
3. ¿Cuál es la base imprescindible para construir la competencia global? **Augusto Ibáñez** ..... 93
4. *Conversaciones en la red*. Desarrollo de las competencias globales ..... 99
5. *Conversaciones en la red*. Metodologías activas para una educación más global..... 101

## CAPÍTULO V. TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA UNA EDUCACIÓN GLOBAL ..... 107

1. Tecnología con propósito para educar la ciudadanía global. **Augusto Ibáñez**..... 109
2. Tecnologías de la información y la comunicación: algunas claves. **Pedro Jara**..... 115
3. *Conversaciones en la red*. Tecnología con propósito para una ciudadanía global..... 121

## CAPÍTULO VI. PERSPECTIVA ECOSOCIAL, DE INCLUSIÓN Y DE GÉNERO: TRES CLAVES ESENCIALES PARA LLEVAR LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL AL AULA..... 127

1. Valores ecológicos entre los jóvenes. **Juan María González-Anleo** ..... 129
2. Comunidades de aprendizaje: actuaciones de éxito para el desarrollo de la competencia global  
desde la inclusión. **Pilar Álvarez Cifuentes. Carme García Yeste. Regina Gairal Casadó** ..... 133
3. La integración del enfoque de género en la Educación para la  
Ciudadanía Global. **Clara Maeztu Gomar** ..... 137
4. *Conversaciones en la red*. La perspectiva ecosocial..... 141
5. *Conversaciones en la red*. Educación global inclusiva para un mundo sin periferias..... 145
6. *Conversaciones en la red*. La perspectiva de género ..... 149
7. *Conversaciones en la red*. La educación no formal y sus aportaciones a la ciudadanía global ..... 153
8. *Conversaciones en la red*. Un itinerario compartido para educar la ciudadanía global con sentido .... 159

**CAPÍTULO VII. EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN MEDIANTE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL ..... 163**

- 1. Experiencias desde la ética del cuidado ..... 165
- 2. Experiencias desde la cultura relacional ..... 183
- 3. Experiencias desde los saberes y competencias globales..... 201
- 4. Propuestas de transformación de la escuela mediante la Educación para la Ciudadanía Global ..... 223

**CAPÍTULO VIII. UNA REFLEXIÓN COMPARTIDA..... 247**

- 1. Educadores y otros especialistas que han intervenido en las conversaciones. .... 249
- 2. Programa “Líderes transformadores”. ..... 251
- 3. Referencias bibliográficas ..... 253



# PRESENTACIÓN

## Una conversación abierta con la escuela y la sociedad

En educación no existen verdades absolutas válidas para todas y todos, se trata de una actividad que requiere reflexión antes de interactuar con los estudiantes, en la acción misma y también después de la acción. Precisa poner a la persona que aprende en el centro de cualquier decisión educativa para atender a los matices del contexto sociocultural, de la personalidad y el momento vital del que aprende, de las condiciones familiares y sociales que esté viviendo... y de tantas y tantas circunstancias diferentes que se nos ocurran.

Esta manera de entender la relación entre el profesorado y los aprendices supone una conversación permanente con uno mismo y con otros educadores, pero también con el resto de la comunidad educativa y con la sociedad en general. En este intercambio respetuoso entre diferentes profesionales se llega a consensos sobre las mejores prácticas educativas, se avalan desde el saber experto y se comparten para contribuir de manera sencilla a la mejora de la calidad educativa.



La escuela está habituada a recibir criterios y orientaciones, sea desde las reformas educativas nacionales o desde grandes organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Pero la realidad es que su impacto en la generación de cambios y transformaciones suele ser limitado: de todas las instrucciones recibidas desde el exterior de la escuela solo son efectivas aquellas que han sido asumidas por los equipos docentes como propias, tras reflexionar sobre ellas y hacer propuestas de mejora para dotarlas del necesario sentido y reconocimiento como soluciones a las necesidades de la escuela. De otra manera, cuando las normas se han vivenciado como una imposición han pasado a la historia sin pena ni gloria.

El momento actual requiere cambios y transformaciones en la educación para formar a personas que puedan responder de manera eficaz a los nuevos retos globales, pero la escuela solo se transforma desde dentro. Por ello, en la Fundación SM queremos contribuir a la construcción de un itinerario para esa transformación a partir de una conversación abierta y reflexiva entre los integrantes de la comunidad educativa. Creemos que cuanto más amplia sea la red de participantes en esa conversación más ricas y poderosas serán las conclusiones y mayor el poder transformador de las prácticas que se implementan en la vida real de los centros escolares. Por eso, hemos llevado a cabo, a nivel internacional, catorce conversaciones sobre Educación para una Ciudadanía Global con sentido, que recogemos en este documento. Podemos asegurar que, gracias a estos encuentros, se ha logrado gran implicación y compromiso de todos los que de una u otra manera han participado en las conversaciones, haya sido de forma directa o indirecta, y se ha visibilizado y reconocido la profesionalidad de multitud de docentes, grandes educadores, que han dado lo mejor de sí mismos a través de aportaciones significativas que han construido conocimiento en pro del bien común.

Nuccio Ordine, en su libro *La utilidad de lo inútil*, considera “útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores”, sin necesidad de que esté subordinado al éxito económico. Nosotros nos reconocemos en esta manera de considerar la utilidad, especialmente en la utilidad de la educación como inversión en el desarrollo integral de la persona; nos sentimos orgullosos por haber articulado estas conversaciones, ya que a partir de ellas somos más conscientes de nuestra responsabilidad y compromiso con multitud de escuelas con quienes seguiremos cocreando juntos, en una dinámica de mejora continua, con el objetivo de lograr una educación de calidad en la que ningún niño ni ninguna niña se queden atrás, y se desarrollen como verdaderos ciudadanos y ciudadanas globales capaces de movilizarse y dar un paso al frente para lograr una sociedad más justa, inclusiva, pacífica y sostenible.

**Mayte Ortiz**





CAPÍTULO

# UNA EDUCACIÓN MÁS GLOBAL PARA UNA NUEVA REALIDAD



## LA URGENCIA DE UNA EDUCACIÓN MÁS GLOBAL

Vivimos en un mundo cada vez más globalizado, en el que los grandes desafíos (pobreza, exclusión, calentamiento global, discriminación contra las mujeres, migraciones forzadas, xenofobia...) no entienden de fronteras y deben abordarse mediante medidas políticas conjuntas y acciones multilaterales. Por ello, existe una convicción creciente de la necesidad de una educación que desarrolle actitudes y comportamientos orientados a aceptar y promover las interdependencias y la cooperación mundial. En este sentido, la Carta de Maastricht<sup>1</sup> de 2002 ya defendía una educación global (Cabezudo, et al., 2008), entendida del siguiente modo:

La Educación Global es una educación que abre los ojos y las mentes de las personas a las realidades del mundo, y los despierta para crear un mundo de mayor justicia, igualdad y derechos humanos para todos.

Asimismo, en dicha Carta, se reconocía lo siguiente:

Todos los ciudadanos necesitan conocimientos y habilidades para comprender, participar e interactuar de manera crítica con nuestra sociedad global como ciudadanos globales en pleno uso de sus capacidades. Esto plantea un desafío fundamental para todas las áreas de la vida, inclusive la educación.

Poco después, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, a través de la Resolución 1318 (2003), ofrecía propuestas para una educación global y en su recomendación final pedía a los estados miembros que

[...] promuevan la educación global para fortalecer la conciencia pública sobre un desarrollo sustentable, teniendo en cuenta que la educación global es esencial para que todos los ciudadanos adquieran conocimientos y habilidades para comprender, participar e interactuar con mirada crítica en nuestra sociedad global, como ciudadanos del mundo.

Ante la preocupación por buscar soluciones a los grandes problemas mundiales, el mensaje es claro: es necesario educar a ciudadanas y ciudadanos globales capaces de “comprender, participar e interactuar con mirada crítica en nuestra sociedad global, como ciudadanos del mundo”. Esta necesidad explica que la Educación para la Ciudadanía Global haya pasado del discreto ámbito de la educación para el desarrollo a formar parte de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, como una meta clave para conseguir el ODS 4 (Educación de calidad): “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, o que esté fuertemente conectada con el Pacto Educativo Global que promueve el papa Francisco; y, también, que haya empezado a integrarse en currículos y políticas educativas. La crisis de la COVID-19 ha añadido un fuerte sentido de urgencia a esta necesidad. La pandemia nos ha

<sup>1</sup> Declaración de Educación Global de Maastricht, del 15 al 17 de noviembre de 2002. La definición fue formulada originariamente durante la Reunión Anual de la Red Semanal de Educación Global en Chipre, del 28 al 31 de marzo de 2002.

mostrado nuestra fragilidad y la del sistema, y nos ha ofrecido, no sin sufrimiento, una gran lección de humildad: un pequeño virus de menos de una micra nos ha recordado que somos vulnerables. Sabemos que este virus pasará, pero después vendrán otros desafíos quizá más difíciles de superar. También hemos aprendido que en un mundo tan hiperconectado los males globales no se pueden afrontar con recetas locales. Hay que encararlos entre todas y todos con visión global y con mucha anticipación. Por ello, necesitamos a una nueva generación de jóvenes conscientes de esta nueva realidad, capaces de identificar los retos y de actuar colaborativamente sobre ellos.

Esas personas que deberán tomar decisiones científicas, sanitarias, o políticas para encarar con éxito futuras crisis globales están probablemente en nuestras aulas, formándose. ¿Qué educación necesitan y merecen para habitar una nueva realidad? Nos parece evidente que necesitan, que necesitamos, una educación más global, humanista, que ponga el foco en el cuidado de las personas y del planeta. Y lo necesitamos con cierta urgencia, porque educar lleva su tiempo. Como dice un antiguo proverbio, el mejor momento para plantar un árbol fue hace veinte años; pero el segundo mejor momento es ahora.

Dado el alcance de los desafíos, el perfil esperado para esta nueva generación es necesariamente ambicioso: personas orientadas al servicio de los demás, preparadas para comprender y abordar los retos globales. Una nueva ciudadanía ecológica comprometida con la tarea de crear las bases de una sociedad más justa, solidaria y sostenible.

En un intenso proceso de reflexión compartida con centenares de escuelas, hemos ido identificando las principales características que debería tener el perfil de ciudadana y ciudadano global (Ibáñez, 2021: 135). Las competencias y habilidades más valoradas se recogen en la Tabla 1.1, siguiendo el orden de prioridad asignado por los educadores y educadoras participantes en la reflexión.



**Tabla 1.1.** Principales características del perfil de ciudadana o ciudadano global

RASGOS	DESCRIPCIÓN
<b>Orientación a la acción</b>	Iniciativa, emprendimiento, capacidad anticipatoria, resolución creativa de problemas, transferencia (saber hacer, influir en la realidad), participación ciudadana.
<b>Capacidad de investigación y comprensión de la realidad</b>	Pensamiento crítico, resolución de problemas. Capacidad de análisis (local y global). Conciencia medioambiental y ecosocial.
<b>Ciudadanía democrática y digital</b>	Competencia cívica local y global (sentido de interdependencia). Competencia intercultural (cultura humanista global, capacidad de empatía, de adoptar distintas perspectivas...). Capacidad de flexibilidad y de adaptación. Competencia y responsabilidad digitales. Competencias relacionales.
<b>Estructura sólida de hábitos y virtudes</b>	Educación del carácter. Autoconsciencia, solidaridad, cuidado del otro (sentido de fraternidad), capacidad de resiliencia, coherencia, cuidado de uno mismo y de la vida interior (sentido de trascendencia). Competencias para la adquisición y el desarrollo de las capacidades afectivas, emocionales y de equilibrio personal.
<b>Comprensión disciplinar e interdisciplinar</b>	Competencias científico-técnica, humanista, matemática, artística, digital. Aprendizajes básicos imprescindibles: alfabetización en la cultura letrada, cultura matemática, cultura científica, cultura de la información, cultura de la globalización y multiculturalidad.
<b>Comunicación y colaboración</b>	Competencias comunicativas (oral y escrita, lenguaje verbal, corporal y digital, multilingüismo). Competencias colaborativas (trabajar en metas comunes, cooperación, aprender con otros y de otros, aprecio por la diversidad).
<b>Competencias cognitivas y metacognitivas</b>	Competencias para aprender a aprender: control ejecutivo, autorregulación, autonomía, destrezas y habilidades de pensamiento, flexibilidad cognitiva, mentalidad de crecimiento, creatividad. Competencias para la adquisición y el desarrollo de capacidades metacognitivas y cognitivas.

La presente tabla solo es una instantánea de una reflexión abierta, que se va perfilando en cada nueva dinámica de interacción. No debe ser interpretada como la base para elaborar un nuevo listado de estándares, sino como un conjunto de habilidades, competencias y saberes necesarios para intervenir positiva y proactivamente en la nueva realidad, un horizonte aspiracional, al que todas y todos deben acercarse, sea cual sea su punto de partida, para desempeñar plenamente su ciudadanía en un mundo global.

Las competencias más valoradas por los educadores y educadoras son la orientación a la acción; la capacidad para investigar y comprender la realidad; la competencia intercultural; la competencia cívica democrática y digital y una adecuada educación del carácter en torno a las “virtudes” que reclama la nueva realidad, esto es, saberes prácticos entre los que Victoria Camps destaca el respeto mutuo ante la dignidad del otro; la responsabilidad, para hacernos cargo y dar cuenta de lo que hacemos, y la solidaridad, una virtud que conecta con

el desafío de educar en la fraternidad, elemento central de la encíclica Fratelli tutti (Francisco, 2020). Frente a la presión excluyente de algunas ciudadanías nacionales o locales, lo sustancial de este enfoque global es la pertenencia a la especie humana: es más fuerte lo que nos une que lo que nos separa. Sin duda se trata de un perfil ambicioso. ¿Cómo debe ser una Educación para la Ciudadanía Global que permita desarrollarlo?:

1. El componente que aporta el sentido a una educación para la ciudadanía global es la **ética del cuidado**, que debe ser el marco que articule todo lo demás. Tiene que ver con la ecología integral, con el cuidado de las personas y del planeta como formas de compensar nuestra fragilidad y la del sistema. Aprender a cuidar es aprender a hacer interacciones del tipo ganar-ganar en todos los niveles. Dependemos del cuidado de los otros. Por ello, es necesario construir en cada alumno y cada alumna una ética del cuidado por uno mismo, por la humanidad y por la naturaleza.
2. Otro de los componentes esenciales de una educación global es **el cultivo de los saberes y competencias globales** (Boix y Jackson, 2011). Es uno de los focos de interés de las nuevas pruebas PISA, junto con Matemáticas, Ciencias y Lengua. La OCDE define esta nueva competencia global como

[...] la capacidad pluridimensional que aúna el saber examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar distintas perspectivas y puntos de vista, saber interactuar de forma respetuosa con los demás y emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible (OCDE, 2018).

3. Y el tercer componente es **la cultura relacional**, que reafirma el necesario protagonismo de la escuela en esta época convulsa. La escuela es un gran sistema relacional, sostenido por una tupida red de vínculos que ni la educación a distancia ni el *homeschooling* (la escuela en casa) pueden remplazar. Es cierto que no solo educa la escuela, pero es la mejor institución que tenemos para asegurar la educación como un bien común universal.

Este enfoque de educación global soportada por los tres pilares esenciales (la ética del cuidado, la cultura relacional y, lógicamente, el cultivo de saberes y competencias globales) es lo que llamamos **Educación para la Ciudadanía Global con sentido**. Analizaremos con más detalle estos tres pilares en los capítulos siguientes.

Y todo esto, **¿cómo se lleva a la práctica?** No existe una metodología única que asegure resultados, pero sí hay algunos criterios que conviene respetar, que Luna Scott agrupa bajo el principio de las “cuatro ces”: pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad, además de la enseñanza para la transferencia y el aprendizaje estructurado en contextos de la vida real (Scott, 2015b). El



contexto es una clave esencial, porque el desarrollo competencial se fundamenta en la comprensión de las demandas de las situaciones reales por parte de los alumnos, y en la orientación a la acción para influir en la mejora de dichas situaciones.

Los humanos no cambiamos nuestros comportamientos porque nos convenzan, ni porque estudiemos una nueva asignatura, sino a través de la práctica, de la adquisición de hábitos y rutinas. La ciudadanía global no debería ser un contenido más o una mera asignatura. Es un saber práctico: no se puede enseñar ni aprender la ciudadanía global sin ejercerla. Se construye a través de una pedagogía de la participación y de la vivencia de ciertas actitudes y valores que recorren de forma transversal y sistémica todo el currículo.

Para encontrar el camino, lo mejor es ponerse ya en marcha. Experimentar, avanzar todas y todos juntos, conscientes del poder de cada paso por pequeño que sea. Como decía Galeano, parafraseando a Juan Bautista de la Salle, “mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”. ¡Pongámonos a ello!





Antonio Roura

## ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CIUDADANÍA GLOBAL?

El término “ciudadanía global”, especialmente usado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), o “ciudadanía mundial”, expresión utilizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), remite, y es necesario subrayarlo, a concepciones religiosas, filosóficas, morales y políticas con una tradición de siglos. Desde los estoicos a los filósofos modernos, los grandes pensadores y las tradiciones religiosas lo han utilizado con denominaciones diversas cuando han apelado y apelan a un universalismo (catolicismo), que ha podido y puede correr el riesgo de caer en la insensibilidad frente a las culturas particulares pero que ha tenido y tiene el valor de sentar las bases de derechos humanos inalienables, impulsar instituciones que los defiendan y promover la justicia en el mundo.

En el contexto actual de globalización, su uso se ha hecho especialmente intenso en el campo educativo. Aunque el origen de la expresión está ligado a la educación para el desarrollo, promovida por las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) y trasladado a las aulas como una formación complementaria y extracurricular, en las dos décadas primeras del siglo XXI, la ciudadanía global, de la mano de las instituciones mundiales, se viene incorporando a los currículos, la cultura escolar y las finalidades educativas de los sistemas educativos de los países.

## LA CIUDADANÍA GLOBAL IMPULSADA POR LAS ONGD

Las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) comprometidas con la cooperación internacional han buscado incluir una perspectiva global en los currículos de las escuelas. Todos estos esfuerzos han estado enmarcados en lo que se ha llamado *Educación para el Desarrollo*.

Podemos detectar cuatro dimensiones temporales que se han ido sucediendo en este tipo de educación: la primera pone el énfasis en lo caritativo asistencial, la segunda tiene un enfoque desarrollista, la tercera ofrece una visión crítica y solidaria del desarrollo, y la cuarta postula un modelo de desarrollo humano y sostenible (Oxfam Reino Unido, 2006; Oxfam Intermón, Cidac, Inizjamed, Ucodep, 2007).

Numerosas ONGD están proponiendo en los últimos años una nueva perspectiva de esta *Educación para el Desarrollo*. Consideran que hay que transformarla en lo que denominan una *Educación para la Ciudadanía Global* (EpCG). Esta nueva concepción permite una mejor comprensión de la globalización y sus efectos y se

centra más en la formación ética y política de personas que se comprometan en la transformación del mundo. Desde esta nueva perspectiva, un manifiesto internacional elaborado en el año 2008 concibe la *Educación para la Ciudadanía Global* del siguiente modo:

Entendemos por tal una educación que contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, comprometidos con la justicia y la sostenibilidad del planeta, que promueve el respeto y la estima de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la defensa del medioambiente y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y colectivos, la igualdad de género, la valoración del diálogo como instrumento para la resolución pacífica de los conflictos, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria (Oxfam Intermón, Cidac, Inizjamed, Ucodep, 2008).

¿En qué coordenadas se mueve esta *ciudadanía global* según estas ONGD?: derechos humanos, responsabilidad ecológica ante la destrucción medioambiental de la Tierra, igualdad de género y valoración de la diversidad.

Énfasis distintos aparecen respecto a diversas nociones de “ciudadanía global”: participación, compromiso, acción, defensa del cuidado del planeta, una mirada que integra el valor de lo local y lo particular evitando ópticas uniformadoras. En este sentido, se afirma que “la Educación para la Ciudadanía Global trata de desarrollar en los jóvenes una ciudadanía cosmopolita planetaria que rompa la lógica bipolar que contrapone la identidad universal a la particular, el ‘nosotros’ al ‘vosotros’ o ‘lo nuestro’ a lo ‘vuestro’” (Oxfam Intermón, Cidac, Inizjamed, Ucodep, 2007).

Las ONGD que comparten el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global confluyen con redes mundiales de movimientos sociales en el Foro Social Mundial, cuya primera celebración tuvo lugar en la ciudad brasileña de Porto Alegre. Desde este foro se está realizando una fuerte crítica del actual modelo de globalización y se está impulsando una ciudadanía internacionalista para lograr entre ONGD y movimientos sociales que “otro mundo sea posible” (Díaz-Salazar, 2003).

## LA PROMOCIÓN DE LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA ONU Y EN LA UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) viene promoviendo formalmente la *Educación para la Ciudadanía Global* (en inglés, *Global Citizenship*) desde hace años. En septiembre de 2012, el entonces secretario general de la ONU, Ban Ki-moon, incluyó en la *Global Education First Initiative* el fomento de la *conciencia de ser ciudadanos del mundo*. Esta tarea de formar una ciudadanía global es una de las tres prioridades que Naciones Unidas plantea para el siglo XXI en el terreno de la educación (ONU, 2012).

La ONU y la Unesco acogen así una idea que llevaba al menos una década siendo reflexionada y debatida no solo en el mundo de las ONGD, sino también en el mundo académico (Andreotti, Barker y Newell-Jones,

2006). Además, esta preocupación no había sido nunca extraña en el paradigma educativo moderno. Ya Immanuel Kant afirmó que “las bases de un plan de educación deben hacerse cosmopolitamente, teniendo en cuenta un mundo mejor, más humano” (Kant, 1991).

La Unesco propone la siguiente definición: “La ciudadanía mundial se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (Unesco, 2015).

La Unesco no entra en el debate sobre el estatuto legal de esta ciudadanía o en la polémica de si esta “extiende” la ciudadanía tradicional definida en términos de Estado-nación, o “compite” con ella. Aunque es consciente de este debate, cree que todas las perspectivas tienen en común este “sentido de pertenencia” a la que hace mención.

La ciudadanía global la sitúa en términos de la identidad de la persona y su modo de estar en el mundo.

Definida así, un proyecto de educación que promueva la ciudadanía global busca ser un factor de transformación: “La Educación para la Ciudadanía Mundial aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico” (Unesco, 2015).

Se trata de un proyecto de extensión de la *Educación para la Ciudadanía* hacia su necesaria dimensión mundial y, como tal, busca desarrollar aprendizajes en tres dimensiones: cognitiva, socioemocional y conductual.

Los esfuerzos de la Secretaría General de la ONU y de la Unesco han ayudado a la inclusión de la *Educación para la Ciudadanía Global* en distintos ámbitos internacionales. Uno de ellos lo constituyen los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030, aprobada e impulsada por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2015.

El cuarto de los 17 objetivos de la Agenda 2030 se centra en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Para la consecución de este objetivo se establecen una serie de metas entre las que se destaca la promoción de la *ciudadanía global*: Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (ONU, 2015).



## LA PROPUESTA DE LA UNIÓN EUROPEA SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Es una constante en la Unión Europea (UE) tratar de fomentar en las escuelas el aprendizaje de los valores de fondo que la configuran. Desde 2006 existe un marco de referencia de la Unión Europea sobre competencias, en el que destacan las competencias cívicas y sociales. Toda la legislación educativa de los países de la Unión Europea ha tenido que incorporarlas. Se conciben del siguiente modo:

Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática (Parlamento y Consejo de la Unión Europea, 2006).

En el *Informe Eurydice* sobre educación, publicado en 2017, se afirma que la educación en ciudadanía en Europa está concebida como un “área curricular para promover la convivencia armónica y favorecer el desarrollo de los individuos y de las comunidades en las que viven”. A diferencia de la educación cívica, que se circunscribe solo al conocimiento de la estructura constitucional del país y de sus instituciones políticas, esta materia de educación ciudadana ha de englobar competencias más generales, como la responsabilidad social, y habilidades que aseguren un desarrollo personal (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017).

## LA PROPUESTA DE LA OCDE EN EL INFORME PISA 2018

La OCDE, que coordina la acción de los 35 estados más ricos del mundo, incluye en su *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (Informe PISA, 2018)* la evaluación de lo que ha llamado competencia global. Así, a la evaluación que desde el año 2000 se ha ido haciendo de las competencias de lectura, ciencias y matemáticas, se suma esta nueva competencia, que se describe así:

La competencia global es una capacidad multidimensional. Individuos competentes globalmente pueden examinar asuntos locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y miradas del mundo, interactuar exitosa y respetuosamente con otros, y tomar acciones responsables para la sostenibilidad y el bienestar colectivo (OCDE, 2018).

Esta competencia incluye diferentes componentes que a su vez serán evaluados de forma distinta: conocimientos, habilidades cognitivas, actitudes y habilidades sociales. Estas capacidades y la incorporación de esta competencia en general se han justificado como una manera de responder a cuatro necesidades:

1. *Para vivir armoniosamente en sociedades multiculturales*, en un contexto donde los conflictos étnicos y culturales son la fuente más importante de violencia política en el mundo.
2. *Para prosperar en un mercado laboral cambiante*, en un contexto donde los empleadores buscan a quien más fácilmente se adapte y sea capaz de aplicar y transferir sus habilidades y conocimientos a nuevos escenarios.
3. *Para usar las plataformas de medios de comunicación de manera efectiva y responsable*, en un contexto en el que los radicales avances en las tecnologías digitales han transformado las perspectivas de los jóvenes en el mundo, sus interacciones y su percepción de sí mismos.
4. *Para apoyar las metas de desarrollo sostenible*, en un contexto donde se requiere del compromiso de las nuevas generaciones para responder a los desafíos sociales y medioambientales (OCDE, 2018).

La OCDE acoge así la propuesta de la ONU y la Unesco. Y lo hace a su modo: primero, no utilizando el concepto de “ciudadanía”, evitando así un término que está aún en construcción y que contiene una dimensión política; y segundo, incorporando la idea de la empleabilidad y la adaptabilidad del alumnado en el mundo global. Ahora bien, la OCDE opta junto con la ONU por apoyar una educación que sirva no solo a los intereses particulares, sino también al bien universal. Se sostiene en dos grandes valores: el valor de la diversidad cultural y, en el horizonte y como límite a esta diversidad, el valor “inviolable de la dignidad humana”. La incorporación de estos valores, que se concretan en actitudes que se van a evaluar, es justificada por el bien de todos:

Valorar la dignidad humana y valorar la diversidad cultural contribuye a la competencia global porque constituyen filtros críticos a través de los cuales las personas procesan información sobre otras culturas y deciden cómo relacionarse con los demás y el mundo. Las personas que cultivan estos valores se vuelven más conscientes de sí mismas y de su entorno, y están fuertemente motivadas para luchar contra la exclusión, la ignorancia, la violencia, la opresión y la guerra (OCDE, 2018).

## NO HAY CONSENSO INTERNACIONAL SOBRE CIUDADANÍA GLOBAL

Después de analizar a grandes rasgos propuestas de organizaciones e instituciones internacionales sobre ciudadanía global, podríamos tener la sensación de que por caminos diferentes e independientes se ha llegado a un acuerdo estable sobre los conceptos, las habilidades y las actitudes con los que configurar las escuelas y evaluar el grado de adquisición de esta competencia global. Pero no es así.

No debemos confundirnos y creer que hay un consenso internacional sobre el tema. En cada una de las propuestas presentadas existe un modelo político e ideológico sobre qué es el ser humano, cuál ha de ser su relación con la naturaleza, con los demás, con la riqueza, con los empobrecidos, con las minorías... Algunos

de estos modelos pueden estar conectados con sistemas económicos que utilizan la educación como un medio de reproducción social y como un instrumento para reajustar el rendimiento competencial de cada país.

No sería prudente adoptar en las escuelas cualquier desarrollo educativo del concepto de ciudadanía global sin valorar críticamente qué paradigmas estamos incorporando y enseñando a los estudiantes. Por ello, considero que hay que tener muy presente este pensamiento del papa Francisco expresado en el número 214 de la encíclica *Laudato si'*:

La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza. De otro modo, seguirá avanzando el paradigma consumista que se transmite por los medios de comunicación y a través de los eficaces engranajes del mercado (Francisco, 2015).

Mayte Ortiz y Ariana Pérez

## GENERACIÓN GO: UN MOVIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA GLOBAL DINAMIZADO POR LAS Y LOS JÓVENES

La Fundación SM, a partir de los estudios que ha realizado sobre la juventud en Iberoamérica, ha puesto en marcha un espacio de cocreación para formar a una nueva generación de jóvenes capaces de comprender los problemas globales y de actuar colaborativamente para solventarlos, con el fin de construir un mundo más inclusivo, justo y sostenible. Expertos educativos, profesores, equipos directivos de centros escolares y diferentes organizaciones dan el protagonismo a los jóvenes y reflexionan junto a ellos para diseñar un plan específico de formación en ciudadanía global en las escuelas de Iberoamérica.

### EDUCANDO A LA GENERACIÓN GO

De todas las iniciativas de reflexión en la acción que se han llevado a cabo por la Fundación SM, destacamos las tres que han fijado las bases del Proyecto Generación GO:

1. La primera (2018) se llevó a cabo con más de 200 instituciones iberoamericanas y dio origen a una metodología de cocreación que llamamos La escuela que queremos (Ibáñez, 2018). Las conclusiones fueron las siguientes:
  - La innovación no tiene que ver con las modas, ni con las novedades, ni con respuestas estándar, sino, más bien, con plantearse las preguntas adecuadas.
  - La innovación diferencial y sostenible no puede venir de fuera, sino que debe surgir de la identidad de la institución, de su misión.
  - El futuro es tan complejo que nadie puede abordarlo solo, por lo que este tipo de foros entre agentes educativos comprometidos deben ser la clave para anticipar escenarios de futuro.
  
2. La segunda (2019) fue el Seminario-Taller que se realizó en Roma<sup>2</sup>, del que se extrajeron ideas clave para construir un modelo educativo diferencial y significativo para formar a los y las jóvenes que actualmente están en las escuelas y que son los que tendrán que afrontar los principales desafíos globales y locales:

<sup>2</sup> El taller, de dos días de duración, estuvo organizado por la Comisión de Educación de las Uniones de Superiores y Superiores Generales. Un resumen de las conclusiones se encuentra disponible en [https://www.grupo-sm.com/sites/default/files/resources/WEB-CORPORATIVA/ciudadania\\_global/documentos/innovar\\_desde\\_las\\_raices\\_taller\\_de\\_roma1.pdf](https://www.grupo-sm.com/sites/default/files/resources/WEB-CORPORATIVA/ciudadania_global/documentos/innovar_desde_las_raices_taller_de_roma1.pdf).

- La escuela ejerce un papel irrenunciable en la nueva ecología del aprendizaje.
  - Educar en una ciudadanía global con sentido implica formación en competencias cognitiva y metacognitiva, comunicativa y colaborativa, digital, cívica local y global, intercultural; y capacidad de toma de perspectivas, comprensión disciplinar e interdisciplinar, estructura sólida de hábitos y virtudes, capacidad para investigar y comprender la realidad y orientación a la acción.
3. Y, por último, la tercera (2020), proyecto Generación GO, que es un espacio de cocreación donde expertos educativos, profesores, líderes para la transformación, jóvenes de 15 a 29 años, organizaciones y entidades participan juntos en dinámicas a partir de las conclusiones anteriores y aportan un marco teórico y práctico de formación para que los niños y las niñas se desarrollen en escuelas que se conciben como sistemas relacionales y sean ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, globalmente competentes, que actúan desde la ética del cuidado. Esta es la Generación GO.

## LA GENERACIÓN QUE DEBERÁ ABORDAR LOS PRINCIPALES DESAFÍOS GLOBALES

¿Qué valores caracterizan a esta generación? ¿Cuál es el discurso de los y las jóvenes frente a las principales cuestiones sociales? Intentar dar respuesta a estas dos preguntas ha estado siempre entre las prioridades de la investigación sobre juventud que realiza la Fundación SM. En la investigación *Protagonistas y espectadores. Los discursos de los jóvenes españoles*, publicada en 2019, captamos una juventud muy marcada por la perspectiva de vivir en una sociedad individualista, materialista, egoísta y competitiva, donde los valores que componen el universo de lo social, de las preocupaciones colectivas y la gestión de lo común se enfrentarían a un contexto hostil o complicado, en el que aparentemente no resultaban funcionales, o al menos eran relegados a un segundo plano en favor de los valores que componen la esfera de lo personal y atienden a preocupaciones y motivaciones primarias e individuales. A esto habría que sumar la sobreprotección, las facilidades que entendían en aquel momento que tenían para tantas cosas (mientras vivieran en el hogar familiar) y un contexto tecnológico que en su demanda de inmediatez les abstraía de todo lo que sucedía más allá de su entorno social más inmediato. Apenas dos años después y con una pandemia mundial de por medio, hallamos signos de cambio que nos hacen pensar en una juventud que finalmente ha despertado y empieza a tomar consciencia de los desafíos que enfrentamos como sociedad y de su responsabilidad ineludible en tratar de solventarlos. Y es que, por paradójico que parezca, la pandemia ha hecho que una buena parte de los y las jóvenes levanten la cabeza de sus pantallas y se den cuenta de su propia fragilidad y de la fragilidad de las personas y del mundo que los rodea. De esto se da cuenta en la siguiente investigación que publicamos, *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia*. Las preocupaciones colectivas y la gestión de lo común que otrora resultaban poco funcionales en un tiempo de relativa bonanza pasan a representar prioridades vitales ante la incertidumbre y las consecuencias socioeconómicas provocadas por el impacto de la pandemia. Ha crecido la importancia que los y las jóvenes otorgan a la educación, la igualdad de género y la justicia social. Crece también su interés por la política como herramienta de cambio social y la

sensibilidad hacia los problemas colectivos y aquellos que les afectan directamente (el cambio climático, la calidad del empleo, el acceso a la vivienda, la educación). Han desarrollado si cabe una postura más crítica hacia la tecnología, aun siendo una herramienta indispensable, no solo en sus relaciones sociales, sino también en la manera que tienen de informarse y de participar en la esfera pública. Y, finalmente, ha aumentado el valor que atribuyen a la familia y los centros educativos como principales referentes en los procesos de educación y socialización, que constituyen los núcleos esenciales de su desarrollo como personas.

La sociedad demanda de los y las jóvenes precisamente esto, que pasen a la acción, que se responsabilicen ante los desafíos colectivos, pero ¿qué demandan los y las jóvenes de la sociedad? ¿Qué esperan de los que han sido identificados por ellos mismos como sus principales referentes (centros educativos y familia)?:

1. En primer lugar, estrategias educativas en valores y en promoción del pensamiento crítico, que en un tiempo marcado por la sobrexposición informativa les permitan desarrollar la capacidad de cribar y contrastar lo que es verídico y lo que no, lo que es útil y lo que no; y, de asimilar todo ese flujo de información de manera reflexiva.
2. En segundo lugar, una educación relacional que les permita identificar y manejarse con las emociones, los afectos y los sentimientos; circunstancia que algunas y algunos jóvenes explicitan, además, desde la convicción de estar hablando de un asunto clave para su desarrollo.
3. Y, finalmente, conocimientos útiles que les permitan desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentarse a los retos personales y colectivos que tienen por delante.

## ACTIVIDADES EN EL AULA (PARA ALUMNOS Y ALUMNAS)

El aula es el espacio privilegiado para transformar la educación y atender a las necesidades educativas planteadas por los propios jóvenes. Debemos hacerlo proponiendo metodologías de aprendizaje que sean motivadoras y que fomenten el desarrollo de las competencias globales y relacionales, además de una ética basada en el cuidado (de uno mismo, de los otros y del planeta). En este sentido, los concursos de debate representan herramientas formativas que permiten desarrollar la competencia en comunicación lingüística, pues se basan en la expresión oral; el desarrollo de la competencia social y cívica, en cuanto que fomenta el conocimiento de los temas de actualidad política; el trabajo en equipo; aprender a aprender; y finalmente competencias investigadoras y metodológicas.

Si aspiramos de igual manera a formar a una generación dispuesta a actuar frente a los principales desafíos globales, no debemos dejar de lado estrategias de aprendizaje que promuevan el compromiso y la participación social. Nuestro enfoque en este sentido contempla el lanzamiento de un desafío (en el contexto iberoamericano) que implique a jóvenes entre los 18 y los 29 años en la ideación de soluciones ante el cambio



climático. Se trata, no solo de formarlos para que comprendan la naturaleza de los problemas, sino también de acompañarlos para que pongan sus habilidades y competencias al servicio de un mundo mejor.

Finalmente, ponemos a disposición de docentes y jóvenes nuestro blog y nuestro programa de pódcast como herramientas para fomentar el pensamiento crítico y poner en valor la reflexión educativa que parte de la propia escuela.

## CAMINANDO JUNTOS (FAMILIAS)

La familia es para los y las jóvenes un referente esencial, la base sobre la que comenzar a dar forma a la personalidad y a la identidad, un agente educativo de primer orden, y pieza esencial a la hora de determinar lo que es cada persona y, por tanto, el tipo de valores que tiene. En la investigación *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia*, analizamos el tipo de cualidades que los y las jóvenes consideran más importantes para aprender o desarrollar en el ámbito familiar. Por este orden, mencionaron como cualidades principales las siguientes: la tolerancia y el respeto a los demás (por un 40,5 %); la autoestima (un 26,8 %); la capacidad para superar las dificultades o problemas (un 23,8 %) y el sentido de la responsabilidad (un 22,1 %).

Estos resultados indican que los y las jóvenes están situando en el ámbito familiar la educación en aquellos valores que, como hemos apuntado en un inicio, identifican el modelo de persona que se requiere en esta nueva sociedad. La familia es por ello un agente clave en la formación de esta Generación GO. La tarea es si cabe más importante que nunca, los y las jóvenes requieren de un refuerzo positivo por parte de su entorno familiar que puntale su personalidad y su autoestima en un momento en el que el impacto de la pandemia sobre sus trayectorias formativas y laborales pone en riesgo el desarrollo de sus proyectos de vida.

# CIUDADANÍA GLOBAL: UNA VISIÓN PLURAL Y TRANSFORMADORA DE LA SOCIEDAD Y DE LA ESCUELA

	<b>Rafael Díaz-Salazar.</b> Profesor de Sociología y Relaciones Internacionales en la Universidad Complutense y coordinador del informe Ciudadanía Global de la Fundación SM.	
	<b>Federico Mayor Zaragoza.</b> Presidente de la Fundación Cultura de Paz.	
	<b>Augusto Ibáñez.</b> Director de Proyectos Educativos Especiales de SM.	
	<b>Victoria Camps.</b> Catedrática emérita de Filosofía Moral y Política en la Universidad Autónoma de Barcelona.	
	<b>Alejandro Tiana.</b> Secretario de Estado de Educación del Gobierno de España.	
<b>Participan</b>		
<b>Modera</b>	Mayte Ortiz, directora de la Fundación SM.	
<b>Fecha</b>	<b>Acceso web</b>	<b>Relato gráfico</b>
26-10-2020		

## RESUMEN

El informe impulsado por la Fundación SM sobre ciudadanía global<sup>3</sup> subraya la necesidad de formar una ciudadanía global activa; niñas, niños y jóvenes que se formen en la escuela como activistas de la ciudadanía global: ciudadanos y ciudadanas ecologistas, internacionalistas y “glocales” (desde lo local hasta lo global), que hagan suyos los problemas de todo el mundo. Este concepto de ciudadanía global activa y con sentido

<sup>3</sup> El informe Ciudadanía Global, impulsado por la Fundación SM, se compone de dos partes: la primera (“Una visión plural, humanista y transformadora de la sociedad y de la escuela”) se dirige en sentido amplio a todo el ámbito educativo; la segunda (“Un impulso para la transformación de la educación católica”) concreta las pautas del primer documento en el contexto de las escuelas católicas.

está muy ligado a la encíclica *Fratelli tutti* del papa Francisco, a la necesidad de tener “un corazón abierto al mundo”, porque cuando los conocimientos no pasan al corazón y del corazón a la acción significa que hay un fracaso escolar.

La educación es la piedra angular de esta nueva era; una educación que deben diseñar los propios educadores; una educación para aprender a ser y aprender a conocer. Y esto, como explica Mayor Zaragoza, significa enseñar a investigar, es decir, a desarrollar la “capacidad de pensar lo que nadie ha pensado antes”.

La escuela es la mejor institución que tenemos para asegurar la educación como un bien común universal. Por ello, los componentes básicos de una Educación para la Ciudadanía Global con sentido son la competencia global, la ética del cuidado y la cultura relacional. Todo esto se construye en la escuela a través de una pedagogía de la participación, tratando de comprender la realidad y aprendiendo a influir en ella.

Educar es formar a la persona y extraer de ella lo mejor que lleva dentro. La ética de las virtudes va dirigida a la creación del carácter de las personas, para que adquieran una serie de cualidades que creen su personalidad moral. Esta ética es la más necesaria para las sociedades liberales y de consumo, porque la sociedad del consumo no educa para superar el individualismo. Las virtudes cívicas se desarrollan mejor en “sociedades comunitarias”, y bastante peor en las dominadas por el ultraliberalismo individualista.

Victoria Camps explica que las virtudes que hoy necesitamos son el respeto mutuo, muy necesario en la época de las nuevas tecnologías; la responsabilidad sobre aquello que hacemos; la solidaridad, porque el estado de bienestar no prosperará si además de un estado social no existe un compromiso ciudadano, y el saber práctico, esto es, aprender a ser y actuar. Queremos ciudadanos comprometidos. Estos valores están muy relacionados con la libertad, cuyos límites nos los imponen el respeto a los demás y la responsabilidad sobre lo que hacemos mal.

Para encajar la ciudadanía global en el aula debemos centrarnos en una educación transversal; no es solo un saber conceptual, sino un saber práctico que debe llevar a una movilización de la persona. La escuela no puede hacer frente a esta tarea sola. El programa “Conversaciones sobre Educación para una Ciudadanía Global con sentido” propone talleres de reflexión para construir juntos una educación más global, con un enfoque solidario y humanista basado en el respeto a las personas y a la naturaleza y creado con escuelas y especialistas, porque la educación del futuro deben diseñarla los propios educadores.

# LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL COMO VECTOR DE TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA

<b>Participan</b>	<b>Pedro Sáez.</b> Profesor de Geografía e Historia y de Historia del Arte en Institutos de Enseñanza Secundaria.	
	<b>Rui Marques.</b> Director del Instituto Padre Antonio Viera de Portugal y de la Academia de Formación de Líderes Ubuntu. Ex alto comisario para la Inmigración en Portugal.	
	<b>Yénifer López Ramos.</b> Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global.	
<b>Modera</b>	<b>Cecilia Barbieri.</b> Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco.	
<b>Fecha</b>	<b>Acceso web</b>	<b>Relato gráfico</b>
23-06-2021		

## RESUMEN

Recuerda Cecilia Barbieri que, para la Unesco, los actuales debates sobre la ciudadanía global están muy ligados a una de las metas de la Agenda 2030, y vinculan claramente la educación con un propósito social, humanístico y moral. Por tanto, la educación tiene que ser una responsabilidad compartida y debe tener un compromiso transformador.

¿Cómo transformar la práctica educativa? Para Pedro Sáez, hay que mirar con distintas perspectivas. Lo ilustra con un cuento del escritor y pedagogo Gianni Rodari, de *Gramática de la fantasía*, en el que una niña incomoda constantemente a su relajado padre para que juegue con ella. El padre idea algo para entretenerla durante mucho tiempo: recorta un gran mapa del mundo en mil pedazos y se lo da para que lo reconstruya. A los diez minutos, la niña reaparece con el gran puzzle completado. El padre, perplejo, se pregunta cómo



lo ha conseguido, y la niña le explica que simplemente descubrió en el revés del mapa el rostro de una niña como ella, y recomponer la cara fue sencillo... Sáez nos dice que aprendamos a actuar como la niña, a jugar mirando al otro lado, sin reglas fijas, imaginando el revés de las apariencias, cuestionando las instrucciones recibidas, trabajando con tesón y paciencia... La imaginación debe ser un pilar básico de la educación, que no es otra cosa que abrir todas las ventanas posibles de los jóvenes. Educar en la globalización es hacer que nuestros alumnos sientan, piensen y den valor y vida al mundo que está en la esquina. El objetivo es formar personas al servicio de los demás.

Formar líderes al servicio de la comunidad es el objetivo que persigue la Academia de Líderes Ubuntu, cuya filosofía presenta Rui Marques. En un mundo fracturado, polarizado y dominado por muchos temores, trabajan en la formación de jóvenes que sepan unir, servir y cuidar a los demás y su entorno. Les inspira el concepto africano de *ubuntu*: yo soy porque tú eres. Solo puedo ser una persona a través de otras personas. Es la interdependencia; me relaciono, luego existo.

Hay tres ideas básicas en su metodología: *liderazgo de servicio*, *ética del cuidado* y *construcción de puentes para la ciudadanía global*. También inciden mucho en las habilidades socioemocionales: el *autoconocimiento*, la *autoconfianza*, la *resiliencia*, la *empatía* y el *servicio a los demás*.

La metodología ubuntu, libre y abierta, se ha desarrollado ya en 58 países de cinco continentes. Es idónea para la construcción de la ciudadanía global y para la transformación social, porque concibe la humanidad como una misma familia.

Yénifer López, desde la experiencia de las diversas organizaciones que forman el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, y su trabajo en numerosos centros educativos, nos cuenta cuáles deben ser los 15 rasgos de un centro transformador para la Educación para la Ciudadanía Global, que recogemos en la Tabla 1.2:

**Tabla 1.2.** Principales rasgos de los centros transformadores para la Educación para la Ciudadanía Global

<p><b>Rasgos relacionados con la cultura del centro (principios, misión, valores)</b></p>	<p>Justicia global y derechos humanos. Equidad de género-coeducación. Interculturalidad e inclusión. Participación. Desarrollo sostenible.</p>
<p><b>Claves pedagógicas y metodologías transformadoras</b></p>	<p>Aprendizaje socioemocional. Aprendizaje significativo experiencial. Metodologías críticas y colaborativas. Incidencia y acción transformadora. Evaluación que genere aprendizaje.</p>
<p><b>Políticas de centro (planificación y transformación)</b></p>	<p>Currículo de educación transformadora para la ciudadanía global. Educación transformadora para la ciudadanía global presente en los documentos estratégicos. Organización y participación integradora. Atención a las relaciones de poder y cuidado. Trabajo con el entorno y en red.</p>

Tras una investigación y sistematización de experiencias llevada a cabo junto con la Universidad de Santiago de Compostela, en centros educativos que están aplicando metodologías transformadoras sobre ciudadanía global, han llegado a los siguientes factores clave en los procesos de transformación:

- Liderazgo del equipo directivo.
- Profesorado comprometido, creativo y bien formado.
- Empoderamiento y participación de los alumnos y las alumnas.
- Metodologías que vayan desde el contexto y lleguen al contexto.
- Trabajo en relación y colaboración, abierto al entorno.
- Educar desde la sensibilidad, el cuidado y el encuentro.
- Todo lo anterior debe impregnar el centro educativo en su conjunto.

En resumen, todos los implicados en los procesos educativos deben ser agentes transformadores. La educación no es solo una propuesta pedagógica, sino también una propuesta ética (parte de una visión de la persona y de la sociedad) y política (es una educación comprometida con el bien común y orientada a la transformación social).

¿Cómo lograr que la educación transformadora ocupe un lugar en la formación del profesorado y en la estrategia de los centros educativos? Para Pedro Sáez, la clave está en el paso de la pedagogía a la didáctica, de las teorías pedagógicas a la acción educativa. El aula debe ser el lugar privilegiado de la acción. El problema no es solo enseñar a pensar, sino también a actuar, a que lo pensado se pueda aplicar. El pensamiento debe llevar a tomar decisiones, a pasar del discurso a la acción.

En este sentido, Rui Marques destaca dos aspectos que potencia la metodología ubuntu.

- Por un lado, la conexión y la interdependencia. Sentir que lo que hagamos juntos determinará el futuro; los jóvenes deben sentir que son una parte clave de la ciudadanía global, que son ciudadanos conectados e interdependientes.
- Y, por otro lado, la esperanza. Ante un presente lleno de miedos e incertidumbres (que tan claramente se ha manifestado con la pandemia de la COVID-19), debemos transmitir a nuestros jóvenes esperanza en el devenir. Solo si creemos en algo mejor para el futuro podremos trabajar por ello.

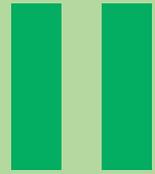
Yénifer López añade que, además, en las aulas se debe enseñar a participar activamente como ciudadanos. Los jóvenes han de aprender a conectar los conceptos teóricos con la práctica experiencial, con su día a día, con su vida. Si a los estudiantes se les habla de voluntariado, se les deben dar los cauces para que ellos sean voluntarios activos en sus entornos y contextos.

Para finalizar, Pedro Sáez afirma que el voluntariado y el aprendizaje-servicio debería formar parte del proceso educativo de nuestros jóvenes, ya que son dos metodologías transformadoras, participativas y que ofrecen un servicio comunitario.





CAPÍTULO



# EL EJE DE LA “CUIDADANÍA” (CULTURA DEL CUIDADO)





## “CUIDADANÍA”. LOS CUIDADOS QUE SOSTIENEN LA VIDA

La pandemia nos ha confrontado con nuestra vulnerabilidad constitutiva y nos ha hecho conscientes de la centralidad de las redes de cuidado que sostienen la vida. En el horizonte pospandemia que ya empieza a vislumbrarse gracias a las vacunas, tendremos que decidir si, como sociedad, regresamos a la casilla de salida y seguimos alimentando un relato de ciudadanía autosuficiente, o inauguramos un nuevo modelo de convivencia articulado en torno a la vulnerabilidad y a los cuidados: la “cuidadanía”.

### ¿QUIÉN PONE LAS CALLES?

Me levanté de la cama mucho antes de lo habitual y al abrir la puerta de casa comprobé sobresaltado que las calles aún no estaban puestas. Pero no solo la ausencia de calles desajustaba el orden habitual que esperaba encontrar, la basura que había sacado la noche anterior seguía en el mismo contenedor, nadie había pasado a vaciarlo. Las puertas de la escuela tampoco estaban listas para abrirse, en el interior se afanaban brigadas de limpieza aseando a toda prisa los últimos rincones de las aulas. Las estanterías de los supermercados también se mostraban semivacías, los transportistas todavía cargaban sus camiones en las plantas distribuidoras. Y por si esto fuera poco, el hospital no podía planificar las operaciones quirúrgicas de la jornada porque las reservas de plasma sanguíneo estaban bajo mínimos a la espera de nuevas donaciones.

Si algo hemos aprendido de la pandemia de la COVID-19, que nos mantuvo confinados durante meses en casa, es a valorar la red de cuidados que sostienen nuestras vidas cotidianas. Si al principio del encierro forzoso salíamos a los balcones para agradecer con aplausos la dedicación heroica de los profesionales sanitarios que cuidaban nuestros cuerpos enfermos, pronto ampliamos el agradecimiento al personal que trabaja en las residencias de ancianos, a los reponedores de supermercado que nos abastecían de víveres y a las profesoras y profesores que seguían formando a nuestros hijos e hijas ensayando pedagogías híbridas semipresenciales. La pandemia nos ha obligado a hacer espeleología política, y al adentrarnos en los intersticios de las capas tectónicas sociales hemos redescubierto un mundo de cuidadores y cuidadoras que permanecía oculto bajo el velo de aquellas realidades que se dan por supuestas, o aplastado bajo la saturación de un lenguaje mercantil que coloniza cualquier expresión de vínculos relacionales. Dábamos por descontado que las calles estarían ahí cuando abriéramos la puerta sin reparar en la tarea del barrendero que las limpia para que nosotros podamos pisarlas o en el trayecto del camión de la basura que hace desaparecer “misteriosamente” los desperdicios que depositamos cada noche en los contenedores. Cierto es que el barrendero, la médica, la profesora, el fisioterapeuta y el dependiente del supermercado son profesionales que cobran por hacer su

trabajo, pero hemos comprendido que, más allá de acuerdos contractuales, las labores y los oficios pueden leerse también como relaciones de cuidados. La enfermera hace su trabajo y nos cuida cuando acudimos al centro de salud, pero también nos cuida la conductora de autobús que protegida tras su mascarilla nos acerca a nuestros lugares de trabajo, y cuidan de nuestros hijos los profesores de instituto que dan clase enfundados en abrigo para combatir las corrientes de aire. La pandemia no solo ha ampliado nuestro vocabulario científico incorporando términos como *coronavirus*, *ARN mensajero* o *curva epidémica*, también ha dilatado nuestro lenguaje sociopolítico sacándonos del analfabetismo economista que nombraba todas las relaciones sociales en términos de contratos mercantiles.

## DE LA CIUDADANÍA A LA “CUIDADANÍA”

Categorizar las interacciones sociales como relaciones de cuidado abre el camino hacia la necesaria resemantización de los imaginarios culturales que alimentan nuestras instituciones comunitarias (políticas, educativas, sanitarias, económicas...). Para poder comprendernos y configurarnos socialmente desde lenguajes e instituciones de cuidado, necesitamos deconstruir previamente un modelo heredado de ciudadanía fundamentado sobre el paradigma de la autosuficiencia y los contratos sociales autodefensivos. En cualquiera de sus versiones, los mitos ilustrados que establecen las bases de nuestras actuales democracias liberales han buscado la manera de justificar y establecer marcos de convivencia pacíficos entre sujetos independientes “condenados” a vivir juntos. El *Leviatán* hobbesiano, el *Ensayo sobre el gobierno* de Locke, *El espíritu de las leyes* de Montesquieu o el *Contrato social* de Rousseau suministran los argumentos para la construcción de “ciudadanías inmunológicas” que persiguen salvaguardar intereses privados. A la altura de nuestro siglo XXI, este modelo de ciudadano autosuficiente y de ciudadanía identitaria-defensiva ha colapsado, ha ofrecido ya todo su potencial humanizador y hoy se muestra incapaz de dar cobijo y protección a ciudadanías emergentes de sujetos globales, apátridas, vulnerables e interdependientes. El lastre economicista de una ciudadanía construida sobre la defensa acérrima de derechos individuales imposibilita cualquier proyecto comunitario de bien común. La ciudadanía, tal y como la conocemos, ha dejado de ser significativa y eficaz en el contexto de un mundo global, multicultural y ecodependiente. Es hora de construir un nuevo contrato social cimentado sobre nuestra interdependencia constitutiva, un “pacto de cuidados” que articule nuestra convivencia sociopolítica desde las relaciones de cuidado.

El neologismo *cuidanía* va tomando protagonismo en ámbitos de reflexión sociopolítica presentándose como alternativa viable al modelo caduco de ciudadanías autosuficientes. La *cuidanía* supone un cambio de paradigma con respecto a la cosmovisión clásica de ciudadanía. La *cuidanía* no viene a adjetivar afectiva o emocionalmente a ciudadanías sustantivas. No se trata de que a una ciudadanía hoy global, multicultural y sostenible haya que añadirle el matiz de un cuidado ecosocial en boga. La *cuidanía* quiere ocupar el lugar central de la ciudadanía en la reconfiguración de un nuevo orden social. La *cuidanía* no viene a adjetivar la ciudadanía sino a resustantivarla. La *cuidanía* no es una ciudadanía con cuidados sino una ciudadanía desde los cuidados, su intención última es jerarquizar y estructurar los contenidos antropológicos, éticos y

sociopolíticos que vehicula el concepto de ciudadanía para hacerlos girar alrededor del centro de gravedad de la vulnerabilidad y los cuidados.

El tránsito del paradigma de la ciudadanía al de la *cuidanía* exige al menos tres desplazamientos esenciales: uno antropológico, de la autosuficiencia a la vulnerabilidad; otro ético, desde morales formales hasta éticas responsivas; y, por último, un desplazamiento sociopolítico del cuidado como virtud benevolente al cuidado como exigencia política. Detengámonos brevemente en cada uno de estos trayectos.

## DESPLAZAMIENTO ANTROPOLÓGICO: DE LA AUTOSUFICIENCIA A LA VULNERABILIDAD

Todos y todas, siempre y en todo lugar somos vulnerables. Podemos debatir sobre si todos nacemos libres e iguales, si poseemos una naturaleza común como especie humana, o sobre el significado real de una dignidad universalmente compartida, pero de lo que no cabe ninguna duda es de que todos los seres vivos somos vulnerables. La vulnerabilidad no es un accidente, algo que le ocurre de vez en cuando a un ser autosuficiente e inmune. Aunque en determinadas circunstancias vitales tomemos especial conciencia de nuestra fragilidad, lo cierto es que siempre y en todos los momentos de nuestra existencia estamos atravesados por una red oculta de relaciones de interdependencia y cuidados que nos recuerdan una y otra vez nuestra vulnerabilidad constitutiva.

Nuestra condición vulnerable es inseparable de nuestra corporalidad. La vulnerabilidad no se predica en abstracto, siempre está referida a un cuerpo. Es nuestro ser corporal el que puede ser vulnerado; un ser universal e incorpóreo no puede ser herido y tampoco tiene necesidad de ser cuidado. El olvido del cuerpo es una de las razones fundamentales por las que el paradigma de la modernidad no incluyó la fragilidad en su concepción de humanidad, y la razón subsiguiente por la que la ética, el derecho, la política y la educación nunca consideraron el cuidado como materia de su incumbencia. Aquello que somos individual y socialmente (suponiendo que tal distinción sea posible) siempre se construye sobre la materialidad de nuestros cuerpos, por más que una modernidad esencialista pretendiera construir la civilización occidental sobre el soporte de modelos abstractos.



La gramática de la vulnerabilidad sostiene que el dato empírico de la vivencia de la fragilidad no es una contingencia que pueda quedar subsumida en la definición de un ser autónomo trascendente, sino la clave de bóveda sobre la que ha de construirse una *cuidanía* con pretensiones de universalidad. La ciudadanía no se construye negando la concreción histórica de individuos siempre anclados en un espacio y en un tiempo determinados, sino que se edifica necesariamente sobre la fragilidad del cuerpo. Si no queremos caer en ciudadanía falsamente universales debemos considerar siempre nuestra frágil individualidad corporal. La materialidad del cuerpo cierra la puerta a todo escapismo metafísico que pretenda construir un discurso sobre lo humano ignorando el sufrimiento. El imperativo categórico adorniano de orientar todo pensamiento y acción de modo que Auschwitz no se repita se enraíza en la singularidad y la tangibilidad de los cuerpos heridos.

## DESPLAZAMIENTO ÉTICO: DESDE MORALES FORMALES HASTA ÉTICAS RESPONSIVAS

La ciudadanía global se ha afanado en construir modelos universales de actuación personal y convivencia social transponibles a cualquier contexto y tiempo; es el caso de las éticas de raigambre kantiana cuyos sistemas normativos formales ignoran deliberadamente las contingencias históricas en aras de una pretendida ley universal válida para cualquier ser humano. Así, la comunidad ideal de diálogo que propone el filósofo alemán Jürgen Habermas parte de una situación comunicativa perfecta en la que todos los participantes dejan de lado su posición sociocultural y sus ideologías para permitir un entendimiento inteligible, veraz y racional entre ellos; o la alternativa del “velo de la ignorancia” del norteamericano John Rawls, que plantea ignorar nuestra posición de partida y de llegada en la deliberación sobre los elementos mínimos que constituyen la justicia. Tanto los consensos normativos de Habermas como los acuerdos racionales sobre la justicia de Rawls exigen aparcarse creencias, valores y condicionantes socioeconómicos con el fin de que estos no interfieran en procesos imparciales de deliberación en los que se determinan los fines comunitarios de la ciudadanía. Frente al formalismo y la asepsia de una ética ciudadana construida de espaldas a las contingencias personales e históricas, la *cuidanía* se construye sobre los pilares de una ética responsiva y responsable. En el contexto de la *cuidanía*, la educación de las virtudes cívicas no se limita a la introyección de marcos morales apodícticos que posibilitan una convivencia pacífica, sino que avanza hacia una educación emocional que busca activar competencias compasivas atentas a responder a la llamada, siempre imprevisible, de la vulnerabilidad ajena. Actuar siguiendo la ley interna que dicta la voz de la propia conciencia, o hacerlo obedeciendo los postulados de una ética aséptica democráticamente consensuada puede que haga de nosotros sujetos morales y ciudadanos ejemplares, pero no nos convierte necesariamente en ciudadanos y ciudadanas responsables. En la estela del principio de responsabilidad formulado por el filósofo Hans Jonas (“Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra”), la *cuidanía* postula una exigencia ética insoslayable. Poco importa si emocional o psicológicamente no nos sentimos concernidos por las demandas ajenas de cuidado, o que, dicho a la kantiana, no lleguemos a encontrar en nuestro interior ningún deber ético que nos obligue a ocuparnos imperativamente de los

demás; por encima de nuestra sordera emocional o de nuestra insensibilidad ética, el “otro” lleva inscrito en sí mismo el incondicional fin intrínseco de todo ser vivo: *tener-que-llegar-a-ser*.

## DESPLAZAMIENTO SOCIOPOLÍTICO: DEL CUIDADO COMO VIRTUD BENEVOLENTE AL CUIDADO COMO EXIGENCIA POLÍTICA



Tradicionalmente, los cuidados se han relacionado con los llamados “deberes imperfectos” como la compasión, la limosna, la solidaridad, la beneficencia o la hospitalidad, acciones voluntarias que animan a ayudar a los demás pero que no pueden invocarse como derechos reivindicables por vía jurídica ni política. En una ciudadanía autosuficiente ninguna institución puede obligarme a cuidar del otro, y ningún “otro” puede exigir mi cuidado. Para que los cuidados incidan en la esfera política como principio estructurador de instituciones sociales, hay que sacarlos de la opcionalidad de la benevolencia y hacerlos operar en el ámbito de la política, y para ello necesitan romper previamente con las prescripciones culturales que los relegan a la arbitrariedad altruista y a la reclusión de la domesticidad. La politización de los cuidados necesita que estos den el salto de la *domus* a la *polis*. Un tránsito que requiere romper con siglos de interpretaciones patriarcales que han excluido (y lo siguen haciendo, aún hoy) a las mujeres del ámbito de la ciudadanía recluyéndolas al coto cerrado del hogar. La construcción de la *ciudadanía* no puede prescindir del pensamiento crítico feminista. Muy a su pesar, las mujeres se han convertido a lo largo de la historia en depositarias de una tradición de cuidados que han ido transmitiendo generación tras generación. Tradición que el feminismo actual se esfuerza en proyectar al ámbito público del que nunca debió salir. Desnaturalizando la atribución cultural que vincula cuidados y mujer, el feminismo crítico busca hoy resignificar políticamente las prácticas de cuidados estableciéndolas como competencias transversales a toda institución social y a toda condición sexual.

En el tránsito de los cuidados desde la privacidad a la esfera pública conviene alejar cuanto antes la tentación de presentar las relaciones de cuidado domésticas como modelo de relaciones ciudadanas. La *ciudadanía* no propone construir una ciudadanía a imagen y semejanza de las interacciones intrafamiliares, la práctica política de los cuidados se rige por principios igualitaristas y democráticos que no son necesariamente los que presiden las relaciones privadas. No deberíamos categorizar las relaciones maternas de cuidado como modelo ideal de relaciones políticas, los vínculos intrafamiliares poseen una especificidad propia no homologable a las interacciones ciudadanas. En las acciones de cuidado que se dan en el ámbito familiar se permiten asimetrías relacionales entre ayudador y ayudado que resultan inaceptables en un ámbito político tendencialmente igualitarista y en el que los roles entre aquellos que proporcionan los cuidados y los que

los reciben exigen una circularidad que rompa con una configuración social dual en la que unas personas quedan fijadas en la función exclusiva de cuidadores (generalmente, mujeres) de otros ciudadanos que exigen ser cuidados de manera unilateral. Todos y todas en distintos momentos de nuestras vidas transitamos de sujetos pasivos necesitados de cuidados a sujetos activos proveedores de cuidados para otros. Solo en contextos de relaciones simétricas los cuidados contribuyen a la construcción de ciudadanías igualitaristas.

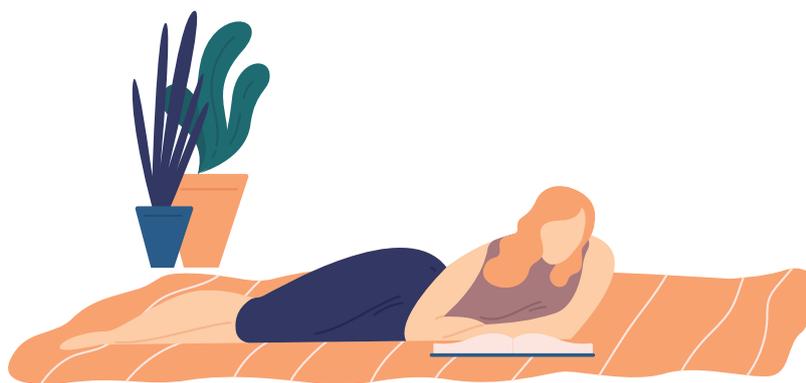
## EDUCACIÓN PARA LA “CUIDADANÍA”

El tránsito de la ciudadanía a la *cuidanía* requiere del concurso del mundo educativo. Los “cuidados” y las “cuidadas” de mañana están hoy sentados en los pupitres de nuestras aulas escolares. La formación de un *êthos* “cuidadano” exige que los diseños curriculares incorporen aprendizajes relacionados con:

1. La toma de conciencia de la vulnerabilidad constitutiva de todo ser vivo.
2. La explicitación y el análisis de las redes de interdependencia y ecoddependencia que sostienen la vida.
3. La responsabilidad inaplazable del cuidado del planeta.
4. El compromiso ciudadano en una reconfiguración civilizatoria en la que los cuidados determinen las exigencias institucionales de un nuevo contrato social.

En estos aprendizajes nos jugamos no solo la calidad competencial de nuestra oferta educativa, sino también nuestro futuro como especie. La *Carta de la Tierra* (ONU, 2000) lo expresa de forma contundente:

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas [...]. La elección es nuestra: formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros o arriesgarnos a nuestra propia destrucción y la de la diversidad de la vida.



**Cuadro 2.1.** Un ejemplo de actividad de aula: Mi diario de cuidados

Vivimos de espaldas a los cuidados que recibimos continuamente. Desde que nos levantamos hasta que nos acostamos, nuestro día a día está atravesado por una infinidad de relaciones de cuidado de las que no somos conscientes.

Se propone una práctica escolar muy sencilla que anima al alumnado a elaborar un “diario de cuidados” en el que deben ir anotando las prácticas de cuidados que se esconden detrás de acciones cotidianas como ducharse, desayunar o tomar el autobús para ir a clase.

Casi todas nuestras interacciones sociales pueden releerse en clave de cuidado, es importante insistir en este aspecto para evitar lecturas mercantilistas de la realidad. Como hemos desarrollado en el presente capítulo, el carácter laboral de muchas acciones no invalida su dimensión cuidadora, la profesora que enseña Matemáticas en el instituto ejerce una función profesional por la que cobra un sueldo y, en esa misma acción, está cuidando de un alumnado que la sociedad ha decidido poner bajo su tutela educativa; educar, también es cuidar.

En la puesta en común de los diarios de cuidado, convendrá detenerse en las zonas de sombra en las que el alumnado no es capaz de señalar ningún sujeto cuidador porque suele dar por hecho que se trata de acciones que le son “debidas”; una ceguera muy habitual en el ámbito doméstico en el que los jóvenes presuponen que acciones como una mesa puesta, una ropa lavada o un ocio subvencionado son prácticas que emanan de unos derechos innatos y no de relaciones de cuidado responsablemente asumidas.

<b>Hora</b>	<b>Actividad</b>	<b>Cómo y quién me cuida</b>
07:30 h	Ducha	Operarios que gestionan toda la infraestructura (agua, gas, electricidad).
08:00 h	Desayuno	Animales, granjeros, transportistas, reponedores que posibilitan que yo beba leche del cartón o la botella.
08:30 h	Mochila escolar	Editores, pedagogos, impresores, fotógrafos, ilustradores que elaboran los libros.
09:00 h	Autobús	Conductora, mecánicos [...] que hacen posible mi desplazamiento.
[...]		



## LA ÉTICA DEL CUIDADO COMO PARADIGMA EDUCATIVO

Tomando las palabras de Bernardo Toro, “un paradigma es una forma de ordenar la realidad para poder estar en ella”. El acontecimiento de la pandemia no solo es un aviso de que nuestro modo de estar en la realidad “normal” ya resulta insostenible, sino que además es el prelude de un futuro que emerge si somos capaces de conectarnos con él. Es la irrupción de lo nuevo. A la interrupción de una forma de entendernos y de vivirnos en clave de crecimiento económico desmesurado, hiperconsumo y aceleración histórica, le sigue no un apagón, sino la irrupción de un tiempo emergente. Es el momento del cuidado.

Para ello es preciso dar un salto cualitativo como seres humanos. Como sugería Albert Einstein, los problemas que hemos generado solo pueden ser resueltos en un nivel de conciencia superior. Este nivel de conciencia tiene que ver más con la sabiduría que con nuevos conocimientos, con reconocer qué es lo prioritario en el discurrir de nuestra vida y conectarnos con ello.

No habrá cambios como civilización si no hay salto espiritual personal hacia una autocomprensión de la vida desde el cuidado que hemos recibido. Es la misma vida y su capacidad para convertirla en habitable la que nos solicita hacernos con una nueva forma de ordenar la realidad y de instalarnos en ella. A eso lo llamamos “cambio de paradigma”.

Así entramos en un tiempo nuevo, del que desconocemos casi todo. El pasado va dejando de ser el combustible de nuestro proceder en el futuro que viene. La incertidumbre es el suelo que pisamos y en el que resbalamos una y otra vez. Llega el momento de sostener ese no saber y caminar dándonos la mano. Debajo de los escombros de la civilización que habitamos encontramos sorbos de vida buena: la que nace del cuidado.

El cuidado emerge como posibilidad de futuro en el que dejamos venir nuevas fecundidades, ya sea en el ámbito personal, en el de las relaciones interpersonales, en las organizaciones, en los modelos educativos o en la forma de vivirnos como especie en el planeta. Solo desde el cuidado de la vida podremos colocar la investigación biomédica al servicio de la sanidad universal y no de la búsqueda de quién llega el primero; solo desde el cuidado de los extraños podremos aceptar que juntos nos salvamos; solo desde el cuidado a los demás podremos preferir la cooperación a la competitividad, la ayuda mutua al sálvese quien pueda, la solidaridad compasiva a la ley del más fuerte. Solo desde el cuidado de la vida podremos educar en la humanización de nuestro mundo, en la sanación de tantas heridas abiertas, en el perdón y en la reconciliación.



La irrupción de lo nuevo nos invita a reordenar todas las piezas del puzle de nuestra civilización. Aunque no tengamos tapa para ajustar ese puzle. Inauguramos lo nuevo caminando sin imágenes, si bien anclamos en el cuidado una experiencia antropológica, ética y espiritual que se convierte en aurora de nuestro camino; en ese claroscuro que va de la noche al día y que prefigura la luz que nos va a inundar retomamos la vida que se nos da.

Presagiamos algunos signos que aventuran este cambio de nivel: el *despertar espiritual* (en una ecúmene que va más allá de las religiones), el *despertar político* (en clave de movimiento, más allá de las instituciones y partidos al uso) y el *despertar ciudadano* (promoviendo una ciudadanía ecosocial, más allá de la ciudadanía global de cambio de siglo).

Sin duda, la política de las interdependencias es la que puede activar pedagógicamente estos despertares para que no surjan como setas aisladas sino como procesos de alumbramiento colectivo.

Probablemente, ninguna reforma educativa emprendió la necesaria reforma de la educación. Las reformas educativas han ido reparando, remodelando y mejorando elementos que pertenecen al mismo sistema. La ética del cuidado contiene la semilla de un nuevo modo de enfrentar el acto educativo; se configura en palanca que acciona estructuras, contenidos educativos, relaciones, modelos de aprendizaje y de evaluación, metodologías, pedagogías y didácticas renovadas. Por ello, la ética del cuidado nos obliga a retomar las preguntas educativas clásicas: el *qué* y el *cómo* de la educación. A ellas les hemos dedicado mucho tiempo en las últimas décadas. Con todo, la ética del cuidado explora en otras dos cuestiones que casi nunca aparecen en la agenda de las políticas educativas:

- El *para qué* de la educación. Son los fines educativos, esos que normalmente damos por supuestos. Valoramos la educación integral, apostamos por ella porque nada humano nos es ajeno. Y además educamos para la inserción crítica en un tipo de sociedad plural, hospitalaria y justa. No basta con preparar para insertarse en el mercado de trabajo. El cambio climático y la pandemia de la COVID-19 son señales que nos alertan en una educación que vaya más allá de la lógica del mercado y alumbre personas capaces de sentir y pensar otras relaciones, otras organizaciones y otro mundo por construir.

- El *desde dónde* de la educación. Probablemente la pregunta más olvidada y menos respondida. Toca la fuente de nuestro ser y de nuestro hacer. ¿Desde dónde educamos? El papa Francisco nos propone una real *conversión ecológica* que pasa por la conciencia de que los seres humanos no estamos desconectados de las criaturas ni de la vida. Articular la fuente de vida que haga del vínculo con lo vivo una referencia reverencial fundamental constituye un desafío educativo ineludible para los próximos años.

Cuidado y educación se hermanan en la construcción de otro mundo posible desde acciones concretas que tienen que ver con el cuidado de la palabra, saludar al otro, pedir perdón, resolver pacíficamente los conflictos, acompañar los duelos y sanar heridas, cuidarse para poder cuidar o movilizarse ante el cambio climático. Porque el mundo no es, sino que *está siendo*, nos recuerda Freire. Y el cuidado también se vincula con la indignación ante la injusticia y ante aquello que nos hace gritar “¡no hay derecho!”. Cuidado y justicia no se excluyen; al contrario, son dos caras de la misma moneda que trata de humanizar nuestro mundo.

De estas y otras muchas cosas tratamos en el libro *Es nuestro momento. El paradigma del cuidado como desafío educativo*, publicado por la Fundación SM después de cuatro años de trabajo intenso con educadores en España y América Latina. Un libro estructurado en cuatro bloques y 16 capítulos que favorece la creación de itinerarios formativos que respondan a las necesidades concretas de cualquier centro educativo.

Volver a lo de antes es no tener futuro. Solo la esperanza puede adentrarnos con sabiduría y humildad en el acontecimiento radical que estamos viviendo como humanidad. Atrevámonos a dar el salto hacia lo mejor de nuestra humanidad, apenas por estrenar. Es nuestro momento.



## EDUCAR DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO

<b>Participan</b>	<b>Irene Comins.</b> Profesora de Filosofía en la Universidad Jaume I de Castellón.	
	<b>Dori Montejo.</b> Jefa del Departamento de Orientación del Colegio Montpellier de Madrid.	
	<b>Luis Aranguren.</b> Filósofo, docente y autor del libro <i>Es nuestro momento</i> , de la Fundación SM.	
	<b>Consuelo Santamaría.</b> Profesora del Centro de Humanización de la Salud.	
<b>Modera</b>	<b>José M.<sup>a</sup> González Ochoa,</b> director de Programas de la Fundación SM.	
<b>Fecha</b>	<b>Acceso web</b>	<b>Relato gráfico</b>
18-11-2020		

### RESUMEN

¿Qué es la ética del cuidado? El filósofo y matemático colombiano Bernardo Toro remarca la necesidad de un cambio de paradigma educativo a través de la ética del cuidado. El paradigma del éxito adoptado por la sociedad hasta ahora, que coloca en el centro ganar, acumular, ser importante, nos pone en peligro como especie humana y pone en peligro el planeta que habitamos.

¿Cómo resolver este problema? Con el nuevo paradigma del cuidado, que implica una nueva ética: la ética del cuidado.

La ética del cuidado tiene tres valores fundamentales: *saber cuidar*, *saber hacer transacciones ganar-ganar*, y *saber conversar*. El cuidado es el centro de este nuevo paradigma y tiene una doble función: previene los daños futuros y repara y regenera los daños pasados.

La ética del cuidado se complementa con una verdadera educación para la paz y con la adopción de una ética práctica. El cuidado debe incluirse en la educación como fin, esto es, como un objetivo donde se enseñe el *autocuidado*, el *intercuidado* (cuidado de los otros) y el *transcuidado* (cuidado del planeta), pero también como un medio, una metodología en la que la atención y el cuidado del alumno y del aula sean esenciales.

Para ello es importante tratar con los alumnos y las alumnas la dimensión corporal; la intelectual, trabajando el mundo de las ideas y los pensamientos; la emocional; la social, ya que nuestra vida se desarrolla en la relación con los que nos rodean, y la espiritual, como un concepto más global, no solo confesional.

La crisis del coronavirus nos está avisando de nuestros propios límites; la ética del cuidado pone en el centro de las preocupaciones la vida sostenible, la vida ajustada a nuestras necesidades. Es imprescindible un cambio de paradigma educativo, debemos plantear el para qué estamos educando y desde dónde educamos.

¿Cómo lograr este cambio? Teniendo en cuenta dos verdades básicas. La primera, que todos los seres humanos somos interdependientes, y de ahí brotan diversas aplicaciones al aula: el reconocimiento necesario, en especial al invisible de la clase; el reconocimiento de la diversidad facilitando la inclusión de todos y todas; el favorecimiento de la cultura del cuidado en nuestros espacios educativos; y el redescubrimiento de la educación como acompañamiento en el desarrollo de la vida. La segunda, que los seres humanos somos ecodependientes y eso significa una educación en la que nos reconozcamos formando parte de la Tierra, no como sus dueños.

La ciudadanía global se va transformando a través de la ética del cuidado en ciudadanía ecosocial, que complementa la tradición de ciudadanía global, cosmopolitismo cívico y amistad social. En conclusión, la ciudadanía podemos definirla como el proceso de cuidarnos entre nosotros y cuidar el planeta. El cuidado nos aporta una visión de la ciudadanía desde la responsabilidad, que nos lleva a una ciudadanía participativa, una ciudadanía que se involucra, que puede ser agente de cambio.





CAPÍTULO



# EL EJE DE LA ESCUELA COMO SISTEMA RELACIONAL





## LA ESCUELA COMO SISTEMA RELACIONAL PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA GLOBAL

La ciudadanía global se ha convertido en el concepto que define y expresa una de las grandes finalidades que debe tener la escuela: formar a una persona (ciudadano o ciudadana) que, en el mundo actual, sea capaz de valorar la diversidad, comprometerse con la defensa del medioambiente, con el consumo responsable y el respeto a los derechos humanos individuales y sociales. Personas comprometidas activamente en la consecución de un mundo más justo, más equitativo y solidario.

Esta finalidad educativa queda enmarcada dentro de la Agenda 2030 gracias a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), en concreto en su meta 4.7, que habla del desarrollo sostenible y la ciudadanía global y que hace referencia a las finalidades sociales, humanísticas y morales de la educación. Según la Unesco, será necesario, en lo que queda de década:

[...] asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Una de las mejores maneras para alcanzar este objetivo es desarrollar la escuela relacional, es decir, aquella que pone las relaciones en el centro de la vida de la escuela y tiene el propósito fundamental de potenciar seres relacionales, con capacidad de reconocerse y reconocer al otro; formar humanos con humanidad, y capaces de desarrollar competencias globales o de poner en práctica la imprescindible ética del cuidado. Es saber que las relaciones contribuyen al mejor desarrollo de la persona, a su aprendizaje, a la construcción de ciudadanos y ciudadanas globales y a la construcción de un mundo mejor. Es una escuela en la que los vínculos que se establecen en el centro educativo contribuyen al desarrollo de los aprendizajes esenciales y de los valores para la ciudadanía global. En y desde las relaciones que establecemos en la escuela sembraremos los valores y principios que harán de ese niño, esa niña o ese adolescente un ciudadano global. Un estilo educativo relacional que se hace vida en el conjunto de relaciones que se desarrollan en el ambiente escolar y que también está presente en un modelo pedagógico en el que, a través de todos sus elementos organizativos y curriculares, se pretenden alcanzar las competencias relacionales que contribuyen a la formación de un ciudadano o ciudadana global. ¿Qué significa todo esto?

## TODO PARTE DEL MODELO DE PERSONA



En este planeta todos dependemos el uno del otro y nada de lo que hagamos o dejemos de hacer es ajeno al destino de los demás. Desde el punto de vista ético, eso nos hace a todos responsables por cada uno de nosotros. La responsabilidad está ahí, firmemente colocada en su lugar por la red de interdependencia global, reconozcamos o no su presencia, la asumamos o no (Bauman, 2004: 28).

Toda educación nace siempre de un modelo de persona. En este caso, de creer que el ser humano es un ser relacional. El origen de este principio se encuentra en que, tal y como establecen Martin Heidegger y José Ortega y Gasset, la persona es un ser en el mundo y el mundo es su horizonte. Por tanto, es un ser que se construye a partir de las relaciones que establece con uno mismo, con los demás, con el mundo y con la trascendencia. Cada persona se conforma como un ser único por medio de una relación de alteridad en la que nos abrimos al otro, y somos, al mismo tiempo, reconocidos por él. Nada tenemos que no lo hayamos recibido de otro. Por eso, el ser humano está en una actitud de apertura permanente hacia el otro.

De ahí la importancia de la dimensión social del ser humano que no es solo apertura al otro, sino también interdependencia. En el fondo de cada persona, como señala el mismo Ortega y Gasset, “palpita un sentimiento de forzosa solidaridad”, como una ligera conciencia de identidad esencial que brota de lo íntimo y une a todos los seres humanos. Es la visión antropológica de Martin Buber cuando señala que “somos realmente humanos solo en el encuentro interpersonal”, o de Emmanuel Lévinas cuando expresa su idea de que “el otro irrumpe en mi existencia mediante la epifanía del rostro”.

Por tanto, esta visión del ser humano como ser relacional es entender que la persona se construye a través de las relaciones interpersonales en las que hay siempre una persona que obra sobre otra, por ejemplo, la madre sobre el hijo, o el maestro sobre el alumno. En esa relación surge una nueva realidad (que se hace presente también en la relación educativa) y es el nosotros. El vínculo que genera esta relación, en la que el “yo” se relaciona con el “tú”, a través del cual se descubre y configura un “nosotros”, es el amor. Cuando esto se da, se genera una relación fuerte e íntima en la que prima el altruismo. Un altruismo que permite que la persona crezca hacia su interior confirmando sus valores personales y su identidad.

# VISIÓN Y FINALIDAD DE LA ESCUELA RELACIONAL

La escuela educa a los alumnos y las alumnas para ser personas capaces de vivir en sociedad, establecer relaciones constructivas con los demás y contribuir a la mejora del mundo en el que viven. Entendemos que todo acto educativo es un acto relacional, es decir, un encuentro intencional entre dos personas con el fin de conocerse y conocer y, sobre todo, de comprender la realidad y el mundo, para convivir con otros. Paulo Freire consideraba que “somos seres condicionados, pero no determinados, y somos seres programados para transformarnos y transformar”. La educación, entendida como encuentro, debe ser el elemento transformador de la persona desde las relaciones que se establecen.

Por tanto, educar consiste en la intervención intencional de un adulto en el seno de la interacción con el educando. En el acto educativo hay un adulto que sale al encuentro y establece un espacio de diálogo, un lugar de sintonía, un vínculo personal, para transmitir aquello que ese adulto vive, para desencadenar en el educando un proceso de desarrollo personal.

Desde esta perspectiva, uno de los elementos fundamentales es que la educación cuide las relaciones que establece tanto hacia el interior como hacia el exterior. Partiendo de este planteamiento, la transmisión del conocimiento y de los principales saberes debe considerarse un bien relacional donde el intercambio didáctico, emocional y personal permita al alumnado crecer en su capacidad de interactuar con los demás. De esta manera se humaniza la educación y se centra en “formar personas maduras, capaces de superar fragmentaciones y contraposiciones y reconstruir el tejido de las relaciones por una humanidad más fraterna” (Francisco, 2019).

Ese vínculo educativo debe conectar, más allá de capacidades y competencias, con la realidad, ya que educar supone una introducción en la realidad. Por tanto, la relación educativa, además de transmitir los conocimientos como un bien relacional, constituye en sí misma una experiencia relacional:

Como lo confirma la experiencia escolar, una educación fructífera no depende fundamentalmente ni de la preparación del profesor ni de las competencias de los alumnos; depende más bien de la calidad de la relación que se establece entre ellos. Muchos estudiosos de la educación han subrayado que no es el profesor quien educa al alumno en una transmisión unidireccional, ni tampoco es el alumno quien construye por sí mismo su conocimiento, es más bien la relación entre ellos que educa a ambos en un intercambio dialógico que los presupone y al mismo tiempo los supera. Este es, justamente, el sentido de poner en el centro a la persona que es relación (Congregación para la Educación Católica, 2021: 26).

Para generar esta escuela relacional, hoy más que nunca hay que primar la escucha, el diálogo, el reconocimiento del otro. Buscar el equilibrio entre la afectividad y la efectividad. Los educadores debemos trabajar para establecer un currículo en el que el conocimiento contribuya al desarrollo de las competencias relacionales necesarias para un nuevo humanismo donde se imponga el bien común, tan necesario para afrontar la situación actual y regenerar un mundo mejor.

Desde este punto de vista, podemos considerar que, en lo esencial, educar es desarrollar competencias que nos permitan construir sólidos vínculos afectivos y efectivos, que nos permitan encontrarnos con otros y construir futuros compartidos. Como educadores, debemos contribuir a desarrollar la habilidad que es pensar en “nosotros”, en el que el “tú” y el “yo” están incluidos, respondiendo al modelo de persona que veíamos antes.

Partiendo de unos valores relacionales, la escuela deberá desarrollar las siguientes competencias relacionales:

- *Personales*: fomentar relaciones constructivas consigo mismo. Formarían parte del aprender a ser (Delors, 1999): autoconocimiento, autonomía y aprender a aprender.
- *Sociales*: construir relaciones con los otros y con el entorno. Actitudes y valores que permitan convivir de forma armónica y ciudadanamente comprometida. Saber convivir. Aquí podemos incluir unas competencias específicamente relacionales (Quintana, 2018):
  - *Pedir*: aceptar los límites, saber comunicar de manera eficiente; solo pidiendo a otro alcanzamos objetivos comunes.
  - *Ofrecer*: conocer las necesidades del otro o de un equipo, reconocer la propia percepción y las limitaciones.
  - *Acordar*: aprender a decir sí y no, saber identificar las propias necesidades, las del otro y las comunes.
  - *Escuchar*: detectar fortalezas y limitaciones, superar emociones y prejuicios que limitan la escucha, aceptar la diferencia y la singularidad.
  - *Reconocer*: saber comunicar las valoraciones positivas, saber detectar las dificultades y generar relaciones basadas en la confianza.
- *Culturales*: construir relaciones con el saber. Desarrollar un proceso de alfabetización cultural y digital y fomentar competencias y habilidades para abordar con éxito la complejidad de la vida actual. Aprender a saber y aprender a hacer (Delors, 1999).

Puedo, entonces, preguntarme: en el centro educativo al que pertenezco, ¿estamos desarrollando competencias relacionales para alumnos y educadores?, ¿cuáles? ¿Con qué nos relacionamos?, ¿con lo previsible o con lo que tiene que ver con la incertidumbre? ¿Las competencias relacionales que desarrollamos ayudan a “obedecer” o a “innovar”?

Para definir las competencias relacionales en la escuela es importante desarrollar la competencia de la apertura, la adaptabilidad y el reconocimiento del otro que vive y se sitúa en la realidad con otros criterios y en entornos VICA (caracterizados por la volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad), mucho menos predecibles, con altos niveles de incertidumbre, con gran presencia de lo virtual, y que demandan competencias relacionales orientadas a la capacidad de anticipación y adaptabilidad.

# LA ESCUELA COMO UN CONJUNTO DE RELACIONES PERSONALIZADORAS

Cuando concebimos que la educación es fundamentalmente relación, el centro educativo se convierte en un núcleo de relaciones personalizadas. Se genera entonces un mundo relacional caracterizado por unos valores que se constituyen en un estilo relacional propio. De alguna manera se encarnan en lo que hoy día denominamos como “cultura de centro”.

En la escuela se dan un conjunto de relaciones que afectan al alumnado, pero también a docentes, familias y al entorno. Todas ellas son importantes para generar un estilo relacional que contribuya al mayor desarrollo personal de alumnos y alumnas, familias y educadores y educadoras, y profesional de estos últimos. Las principales relaciones que se dan en la escuela son las siguientes:

- 1. Docente-estudiante:** es la relación principal, que parte de concebir la educación como un vínculo que genera ese deseo de conocer y aprender. Implica el reconocimiento de que ambos nos construimos mutuamente en esa relación y, por tanto, desarrollamos competencias relacionales que generan un “nosotros”. Esta relación requiere siempre de una intencionalidad educativa y de una planificación; de tiempo y de entrega personal por parte del docente. La mejor manera de llevar a cabo esta relación es aplicar la pedagogía del acompañamiento, porque lo esencial es acompañar a personas en el proceso de ser lo que están llamadas a ser desde su propia vocación. Consiste en “acompañar al alumno en el proceso de apertura antropológica hacia los vínculos fundamentales que desarrolla cualquier ser humano” (Aranguren, 2020).
- 2. Estudiante-estudiante:** lo fundamental es crear las condiciones para un buen trato entre los alumnos. Debemos propiciar el descubrimiento del otro, valorar la diferencia de género y tener en cuenta las nuevas redes de relaciones. El clima relacional debe favorecer que sean capaces de respetarse, integrarse y relacionarse con los demás. Los planes de convivencia, la participación de los alumnos y las alumnas en el centro, las metodologías que favorecen el aprendizaje entre iguales son elementos esenciales a través de los que generar relaciones constructivas entre el alumnado.
- 3. Docente-docente:** es básico crear un buen clima de relaciones personales y laborales en la formación profesional y vital de cada educador. Es también un medio para cuidar la relación docente-estudiante



y un ejemplo para la relación entre estudiantes. Esta relación es el fundamento del principio de que quien educa es la comunidad. Reconocer su importancia y cuidarla es clave para que nuestra escuela pueda cumplir sus fines. Es importante generar espacios de encuentro y relación informal.

- 4. Escuela-familia:** familia y escuela están llamadas a compartir el objetivo común de ofrecerle la mejor educación posible. El origen de este vínculo está en la relación con el hijo o la hija, que es la clave de la relación con sus padres. Destaca la importancia de los primeros encuentros, la acogida al centro. Hay que crear una cultura escolar con lenguajes compartidos. Esta relación se debe basar en actitudes de colaboración y adhesión. Hay que visibilizar los valores de la escuela relacional en los momentos formales de encuentro (coloquios, tutorías y entrevistas con dirección) y también en las relaciones informales. Hay que articular la participación de la familia en la vida escolar (las asociaciones de madres y padres, el Consejo escolar, la escuela de padres y madres y la participación en el aula). Por último, potenciar esta relación a través de los canales de comunicación e información, donde se deben cuidar la página web y las redes sociales.
- 5. Docente-identidad del centro:** esta relación hace referencia al sentimiento de identificación que el docente tiene con la misión, los valores y el proyecto educativo de la escuela. Consiste en conectar y profundizar en los principios educativos propios de la escuela. La identidad de un docente se enmarca en la identidad institucional de la escuela. Esta le sirve de fuente y a su vez se ve alimentada por la contribución de cada educador o educadora que quiere participar del proyecto. El fruto deseable es que cada persona, en cualquier ámbito de la escuela, pueda sentirse como perteneciente a la comunidad educativa y al proyecto. Esta relación requiere de la imprescindible formación en la identidad, que deberá ser intelectual y experiencial.
- 6. Docente-organización escolar:** se refiere a las personas y relaciones que comparten un proyecto común; a las relaciones laborales que se establecen, a los modos de hacer que determinan la cultura y el bienestar de las personas que forman parte del proyecto. Es el campo de las relaciones funcionales y jerárquicas. Conlleva la responsabilidad de todos los docentes de contribuir a la buena cultura organizacional.
- 7. Escuela-sociedad:** la escuela desarrolla su acción ante un entorno concreto, además de que debe estar abierta al entorno global, que es el mundo en que vivimos. Como agente educativo y socializador, la escuela debe preguntar por su relación con aquello que está más allá de sus límites. Debemos tener en cuenta las relaciones con el entorno más cercano y con el más lejano. Es importante valorar el entorno como lugar de aprendizaje. En este sentido, la práctica metodológica del aprendizaje-servicio permite el aprendizaje personal y la transformación social.
- 8. Escuelas en red:** hoy día muchas escuelas pertenecen a una red de centros con la que comparten misión y proyecto educativo. Significa una oportunidad y un reto. Es interesante generar un modelo descentralizado y colaborativo. Conlleva la importancia de aprender a trabajar en red. Permite

incrementar el talento y la excelencia educativa a través de la generación de conexiones para el enriquecimiento mutuo. También formular planes estratégicos, modelos comunes con desarrollos particulares en cada centro, impulsar proyectos de investigación-acción y generar una cultura de evaluación para la mejora continua. Se favorece también la relación entre los alumnos mediante el desarrollo de encuentros interescolares.

## LIDERAZGO PARA LA ESCUELA RELACIONAL

Para generar una escuela relacional es necesario contar con líderes que tengan en cuenta la importancia de cuidar y desarrollar la calidad relacional de los miembros de la comunidad educativa. El “otro” (docente, estudiante, familia) tiene que estar siempre presente. Debe ser un liderazgo orientado a crear redes de relación que permitan la construcción conjunta de proyectos educativos transformadores vinculados con la comunidad educativa. Este liderazgo permite el desarrollo de las personas y de los proyectos educativos comprometidos con el desarrollo de personas y comunidades.

## ESPACIO EDUCATIVO RELACIONAL

El espacio es un lugar relacional fundamental, porque nos enseña sin que seamos conscientes de ello. Hay que generar lugares que den autonomía al estudiante y prioricen los espacios significativos; espacios que sean una comunidad expandida de relaciones. Crear espacios en los que, desde el respeto a las singularidades, la comunidad se hace presente, el estudiante se siente seguro y se construye desde el respeto y el amor. Es necesario crear espacios que favorezcan el trabajo cooperativo, la interdependencia positiva y la responsabilidad individual; espacios en el centro como lugar de encuentro y creación del alumnado.

## UN MODELO DE EDUCACIÓN RELACIONAL: LAS ESCUELAS FONTÁN

En Bogotá (Colombia) nació en los años setenta del siglo pasado la llamada “Escuela Relacional Fontán” (FRE), que a lo largo de estos cincuenta años ha desarrollado un modelo pedagógico centrado en “el desarrollo de hábitos correlacionados con la calidad de vida de las personas y de la comunidad educativa de referencia” (Colen y Medina, 2019). Este modelo tiene sus orígenes en la experiencia de Ventura Fontán, en Medellín, a mitad del siglo XX, de atender a niños y adolescentes con déficits de aprendizaje. Este modelo, como cualquier modelo pedagógico, parte de “un respeto profundo a todos los miembros de la comunidad educativa donde cada persona es autor, actor social y en la naturaleza, única y en permanente desarrollo” (*id*, 2019).

Desde esa visión de la persona, y de la constatación del fracaso de un sistema educativo en el que no se tiene en cuenta la diversidad e individualidad de los estudiantes ni sus ritmos de aprendizaje, surgen las tres bases de este modelo educativo relacional:

1. Elaboración de textos autodidácticos como materiales de aprendizaje para el alumnado. Esta propuesta ha evolucionado hacia materiales que elaboran los propios alumnos.
2. Logro de la excelencia, entendida como un proceso gradual y permanente de exigencia para el desarrollo constante de las personas.
3. Fomento de la motivación. Buscar la conexión entre lo que se aprende y los intereses de los estudiantes para aumentar la motivación interna y alcanzar las metas que se han propuesto.

A partir de estos orígenes, el modelo de educación relacional Fontán, influenciado por las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva, Freinet, Dewey, Decroly..., se va desarrollando a través de diferentes etapas hasta llegar al modelo actual. En síntesis, el modelo de la FRE concibe al estudiante como un ser activo, personal y socialmente, responsable de su aprendizaje y su proyecto vital. El aprendizaje debe ser significativo, sustancial y funcional, lo que conlleva desarrollar la autonomía del estudiante. En este modelo la lectura y la escritura son fundamentales por la importancia que tienen para comunicar los aprendizajes realizados. Otro elemento fundamental de este modelo es la mirada que se tiene de profundo respeto al alumno o alumna por parte de toda la comunidad educativa y que contribuye al desarrollo de una sana autoestima.

El objetivo final es crear una escuela que se encuentre conectada con la vida y con la realidad, buscando el desarrollo integral de los estudiantes mediante la construcción de relaciones culturales, personales y sociales. Se pretende, por tanto, lograr una mejor calidad de vida, tanto del estudiante como de la comunidad a la que pertenece. Objetivo que se logra con el desarrollo de valores como respeto, trabajo, compromiso y solidaridad, que se desarrollan tanto a nivel personal como comunitario, contribuyendo a la formación de personas comprometidas con su entorno.

Generar este modelo de escuela relacional con las finalidades presentadas tiene implicaciones en diferentes ámbitos de la vida escolar. Por un lado, en los aspectos organizativos generando un organigrama circular en el que, a partir del estudiante, se estructura el núcleo académico, el administrativo y el de innovación educativa.

Este modelo ve la educación a través de las relaciones, tanto las humanas como las del conocimiento, la experiencia y el saber. Por eso son especialmente importantes las relaciones educativas, que deben estar fundamentadas en principios de autonomía y caracterizarse por la espontaneidad y la autenticidad. Así, las relaciones estudiante-docente se definen fundamentalmente por su carácter personalizado y personalizador, es decir, deben contribuir siempre a enriquecer la persona del otro, tanto del educador como del educando.

En cuanto a las relaciones entre los estudiantes, el clima relacional favorece que sean capaces de comprometerse en torno a un objetivo común que viene establecido por la dinámica pedagógica en la que ellos se

unen de manera libre con aquellos con quienes comparten intereses de aprendizaje comunes. A partir de este planteamiento, se ha evidenciado una reducción de la conflictividad, al desarrollar la autonomía de los estudiantes y crear un clima de colaboración.

Con respecto a la relación con las familias, estas son muy importantes dentro del modelo, sobre todo en el proceso de incorporación del estudiante al centro. El papel de las familias en el proceso de aprendizaje es activo como consecuencia de su personalización , y participan tanto del seguimiento como de la toma de decisiones.

Las relaciones entre los educadores y educadoras se basan en el principio de colegialidad y son muy estrechas para garantizar un buen seguimiento de cada estudiante. El éxito del modelo relacional de esta escuela depende en gran medida del trabajo en equipo y, sobre todo, de la importancia que cobra crear un buen clima de relaciones que aumentan la satisfacción y el sentido de pertenencia.

El modelo de escuela relacional Fontán tiene también sus implicaciones en la gestión del currículo, con todo lo que ello implica, y sus consecuencias en la didáctica, las metodologías de aula y la evaluación. El elemento fundamental es que, a partir del Proyecto Educativo Institucional, el currículo se traduce en un Plan Académico en el que se explicita qué, quién, cómo y cuándo aprender y evaluar según los principios de la educación relacional establecidos y que, a su vez, se concretan en el Plan Personalizado que define la ejecución de dicho Plan Académico.

Este sistema pedagógico se ha escalado ya a seis países y está beneficiando a más de 40 000 estudiantes, con resultados sobresalientes en las pruebas de Estado y en la disminución significativa de los indicadores de deserción y repetición. Esta propuesta debe su solidez a más de 25 años de investigación y desarrollo en diferentes entornos y culturas.

## CONCLUSIÓN

En una escuela, buscamos el desarrollo integral de la persona, de cada una y de todas las personas. Como seres relacionales que somos, establecemos relaciones mutuas con el objetivo último de participar en el proyecto de escuela; en ese proceso contribuimos a educar y somos educados, ayudamos a crecer y crecemos como personas, sabedores de que somos el resultado de los vínculos que establecemos.

Generar un clima relacional en la escuela permite educar “ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios” (De Paz, 2007), es decir, ciudadanos globales que, desde un profundo sentido humanista y ético, se ponen “al servicio de la comunidad”. De la experiencia relacional de la que brotan la solidaridad y el altruismo surgirán ciudadanos y ciudadanas globales capaces de comprometerse en la construcción de un mundo mejor.



## CLAVES DE UNA ESCUELA RELACIONAL

El desarrollo de habilidades para una ciudadanía global depende necesariamente de una escuela donde se fomente el fortalecimiento de las relaciones sociales, de la cohesión e integración entre los miembros de las comunidades educativas y las comunidades que los rodean. Una escuela que tenga como base la enseñanza de los principios de una convivencia no solamente sustentada en la tolerancia a los otros, sino también en el respeto y el reconocimiento de sus historias, intereses, culturas y experiencias; y, que, por tanto, promueva la inclusión de todas y todos para participar y liderar la construcción de acciones colectivas que transformen nuestras realidades cotidianas.

Educar para la ciudadanía global implica entonces crear oportunidades para poner a todos los actores, sin distinción alguna, en diálogo, encuentro y movimiento permanente hacia una transformación orientada al bien común. Procesos todos que suponen una visión de un ejercicio cotidiano de la ciudadanía concebida como una oportunidad permanente de aprendizaje, a lo largo de la vida, que nos transforma a todas y todos al mismo tiempo en diferentes espacios, y fortalece nuestro compromiso y responsabilidad por los otros. El ejercicio de la ciudadanía no empieza ni termina en los establecimientos educativos, pero, sin lugar a dudas, estos son un hito fundamental para su aprendizaje holístico e integral.

Desde esta concepción, la escuela relacional promueve un aprendizaje de la ciudadanía que no solamente traspase sus paredes y se manifieste en los hogares, las comunidades, sus organizaciones e instituciones, sino que además haga del mismo aprendizaje una contribución fundamental a la construcción de una cultura democrática y al desarrollo de los países. En otras palabras, en todo proyecto de país, hacia sociedades más justas, democráticas y sostenibles, es clave contar con una escuela que promueva el aprendizaje de un ejercicio ciudadano con base en la inclusión, la equidad, los derechos humanos, la igualdad de género y la diversidad.

Por lo mencionado anteriormente, el ejercicio de una ciudadanía crítica y activa se ve potenciado cuando los ámbitos formal, no formal e informal de la educación están cada vez más integrados, y el ejercicio de la ciudadanía se da a lo largo y ancho de la vida, atravesando los espacios escolares, comunitarios y de los hogares, poniendo en



diálogo y favoreciendo la retroalimentación entre los saberes, prácticas, culturas e historias que se ponen de manifiesto en cada uno de ellos. Por eso, la Educación para la Ciudadanía Global necesita, para hacerse realidad, orientaciones educativas que vayan más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de gestión y gobernanza escolar, incentivando la participación comunitaria en los procesos educativos, y la inclusión de lo educativo en la toma de decisiones comunitarias que impacta en la vida de sus miembros. De esta manera, la ciudadanía se ejerce en un continuum donde las escuelas, las familias y las comunidades, incluso a nivel mundial, están conectadas y articuladas sobre sentidos del bien común que, lejos de dividirse por ámbitos, se refuerzan, complementan y problematizan alrededor de desafíos que cuestionan su supervivencia, y, muchas veces, exigen nuevos compromisos para su reafirmación.

Si el concepto de participación ciudadana se define como “ser parte de algo”, la escuela relacional debe entonces contribuir a que todas las personas podamos estar incluidas en nuestras comunidades, desarrollar un sentido de pertenencia y también favorecer la inclusión de otros. Esto significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje, y también los proyectos educativos, las culturas de gestión y gobernanza de las instituciones educativas, deben promover una mayor equidad y justicia social, evitando la reproducción y profundización de las desigualdades educativas.

En América Latina y el Caribe, la región más desigual del mundo, la escuela relacional, y, por tanto, el aprendizaje para el ejercicio de la ciudadanía, solo puede hacerse realidad si se garantiza el derecho a una educación de calidad, inclusiva y con equidad, a lo largo de la vida.



Al mismo tiempo, y tal como se puede observar en el Cuadro 3.1<sup>4</sup>, la meta 4.7 del ODS 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, “garantizar una educación de calidad, inclusiva y con equidad”, implica incluir a la Educación para la Ciudadanía Global entre los aprendizajes fundamentales para que las personas sean también los agentes de cambio que logren las transformaciones que el mundo requiere para lograr dicha agenda. Para ello es clave que todos los actores trabajemos juntos para expandir y fortalecer la implementación contextualizada, relevante y pertinente de la Educación para la Ciudadanía Global.

---

<sup>4</sup> La descripción del ODS 4 y de las metas asociadas puede consultarse en la siguiente página de Naciones Unidas: <https://www.un.org/sustainable-development/es/education/>.

**Cuadro 3.1.** Meta 4.7 del ODS 4

“Asegurar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluyendo, entre otros, la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

Frente a la exacerbación de las desigualdades, la educación, y, sobre todo, una educación que nos haga protagonistas del debate y la incidencia para la transformación de nuestras sociedades, es una de las respuestas medulares a la crisis que vivimos, y cuyos impactos se sentirán durante décadas en la región.

En este marco, la educación adquiere un rol esencial en la preparación de las personas con una visión humanista, colectiva y compleja (multidimensional), que conecte las experiencias de enseñanza-aprendizaje con las aspiraciones individuales y sociales de cambio. Es, por tanto, una ampliación de la educación ciudadana con dimensión global que desarrolla aprendizajes en las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual (Cuadro 3.2).

**Cuadro 3.2.** Dimensiones conceptuales básicas de la educación para la ciudadanía mundial

<b>Cognitiva</b>	Adquisición de conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población.
<b>Socioemocional</b>	Sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad.
<b>Conductual</b>	Acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible.

En esta línea, hemos podido observar en los últimos meses una llamada a repensar la educación y las políticas educativas hacia sistemas educativos de calidad, inclusivos y resilientes, y a reimaginar los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan preparar a las personas, a lo largo de la vida, para las siguientes acciones:

- Comprender críticamente y cuestionar la multidimensionalidad de las causas e interrelaciones de los procesos económicos, políticos, sociales, culturales, entre otros, que se producen e impactan recíprocamente en los niveles locales, regionales y globales, y que afectan a la realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas.
- Fortalecer la autoestima, la autoconfianza, el cuidado de sí mismos y de los demás, la empatía, la solidaridad, la amistad y el cariño por el otro, y el respeto y reconocimiento a la diversidad.

- Aprender a convivir (“vivir juntos”) y contribuir a la integración y cohesión sociales que son necesarias para fortalecer la resiliencia de nuestras sociedades para abordar múltiples coyunturas críticas, y recuperarse con un sentido del bien común y en el marco del estado de derecho.
- Liderar y participar en la construcción de acciones colectivas que aborden de forma responsable y comprometida los principales desafíos que afectan a nuestras realidades para lograr el bienestar y nos preparen para afrontar mejor próximas crisis.

De acuerdo con lo mencionado, la ciudadanía global puede tener un rol crítico y contribuir a crear espacios y oportunidades para debatir y repensar los cambios que las sociedades deben realizar. La escuela relacional es entonces una oportunidad para la enseñanza de valores, principios y acciones que aborden las problemáticas que vivimos de una forma colaborativa, sabiendo que, de las crisis, solo se sale con el esfuerzo y la participación de todas y todos.

## UNA ESCUELA RELACIONAL PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA GLOBAL

<b>Participan</b>	<b>Rafael Bisquerra.</b> Catedrático de Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona.	
	<b>Ignacio Mejías Quirós.</b> Investigador social.	
	<b>Belén Blanco.</b> Responsable pedagógica de la Red Española de Colegios Marianistas.	
<b>Modera</b>	<b>Romina Kasman.</b> Especialista del programa de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) / Unesco, Santiago de Chile.	
<b>Fecha</b>	<b>Acceso web</b>	<b>Relato gráfico</b>
13-01-2021		

### RESUMEN

La escuela es un entorno que va mucho más allá del lugar físico donde se producen los aprendizajes; es también el hábitat donde se establecen un número extenso de relaciones que generan un sinfín de emociones que debemos educar y tener en cuenta en la construcción de la ciudadanía global.

La educación emocional surge como respuesta a necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en ningún nivel educativo. Hasta la fecha, la educación ha sido siempre cognitiva, y no nos ha enseñado a manejar positivamente nuestras emociones.

Cada vez es más claro que las necesidades sociales más apremiantes tienen una clara base emocional: depresión, suicidios, fracasos familiares, estrés, miedos, consumo de drogas y alcohol, frustraciones laborales... Todas ellas obedecen a una mala o nula gestión de las emociones más profundas del ser humano. Por ello,

el profesor Bisquerra propone que la educación en las escuelas desarrolle competencias emocionales para prevenir muchos de estos problemas. La educación emocional puede y debe contribuir al desarrollo integral de la persona, a su bienestar, a la mejora de la convivencia y, en definitiva, al bien común.

No estamos biológicamente preparados para ser felices, solo para asegurar la supervivencia como especie; por ello debemos aprender a amar y a ser amados, a convivir y a compartir el bienestar. Este es el gran reto educativo para la ciudadanía global, el gran reto del aprendizaje para toda la vida.

¿Y cómo se lleva al aula? En el caso de los colegios marianistas, la intervención educativa se orienta hacia un modelo de persona íntegra, que contribuya a construir una sociedad más justa y solidaria; una persona creativa con capacidad para crear un mundo mejor. Este perfil de persona se construye a través de un sistema de relaciones, siguiendo dos ejes vertebradores:

1. *Educación integral*, entendida como el desarrollo de todas las dimensiones de la persona (cognitiva, emocional, ética, artística, espiritual...).
2. *Estilo educativo relacional*, es decir, la educación entendida como un continuo acto relacional. Este estilo relacional nos lleva a hablar de valores relacionales como el vínculo afectivo, el respeto a la dignidad de las personas, la libertad del estudiante y su reconocimiento personal en sus fortalezas y singularidades.

La relación fundamental se establece entre estudiante y docente, pero hay otras relaciones sobre las que ha habido que trabajar para aterrizarlas en el contexto de cada colegio: estudiante-estudiante; docente-docente; centro educativo-familia; docente-proyecto educativo de centro; docente-equipo directivo; centro educativo-sociedad y entorno.







CAPÍTULO

# IV

## EL EJE DE LOS SABERES Y LAS COMPETENCIAS GLOBALES



## CÓMO MEJORAR EL MUNDO DESDE LA ESCUELA

En estos tiempos en los que la pandemia de la COVID-19 ha causado la mayor crisis educativa en la historia de la educación, es fundamental que los educadores sean aún más intencionales y eficientes en preparar a los estudiantes para contribuir a un mundo más incluyente, más solidario y más sustentable. En esto consiste la Educación para la Ciudadanía Global.

A pesar de los estragos que ha causado la pandemia, producto tanto de los efectos directos de la crisis sanitaria y económica sobre las familias como de los efectos de la enorme duración de la suspensión de la educación presencial en la mayoría de los países de Iberoamérica (Reimers, 2021a), la pandemia ha generado también una serie de oportunidades para promover la innovación educativa.

Las condiciones anteriores a la pandemia ya presentaban nuevas exigencias a la educación como resultado del rápido desarrollo de las tecnologías y del impacto de estas en las formas de crear valor y de organización y participación; la velocidad de estos y otros cambios sociales y económicos exigía ya a la escuela preparar a las personas para las crecientes demandas para poder participar tanto cívica como económicamente. Estas demandas educativas se generan también como necesidad de atender a nuevos desafíos sociales: el desafío del cambio climático, el de la gobernabilidad, el de la fragmentación social, el de la exclusión y la pobreza, el de la competitividad económica. La pandemia ha acelerado estos desafíos y estas exigencias, y ha creado otras nuevas, lo cual impulsa una búsqueda por una escuela más relevante.

La pandemia ha aumentado la pobreza y la exclusión, ha creado problemas de salud mental, ha contribuido a la fragmentación social y a la ingobernabilidad, y ha creado demandas nuevas sobre gobiernos y empresas que harán difícil atender a problemas complejos como el cambio climático. Todo ello aumenta la necesidad de desarrollar capacidades de innovación y de liderazgo, así como de formar una ciudadanía con la capacidad y la incli-





nación para participar activamente en la búsqueda de soluciones a estos desafíos, con el deseo de ser parte de la generación que ayude a “reconstruir mejor” un mundo más incluyente y sustentable en respuesta a los descalabros creados por la pandemia.

Estas necesidades exigen una forma de pensar la educación con mucho más énfasis en su relevancia, y con mucha más capacidad de innovación ágil. Para ello necesitamos escuelas que puedan aprender, potenciadas como resultado de su capacidad de colaborar con otras escuelas y de establecer alianzas con otras instituciones sociales, universidades, empresas y organizaciones de la sociedad civil.

## OTRAS LECCIONES APRENDIDAS

Aunque el efecto neto de la pandemia en la educación ha sido negativo, también se han producido algunos efectos positivos. Los docentes y administradores educativos se vieron obligados a innovar para seguir educando en medio de las interrupciones causadas por la pandemia, y para recuperar la pérdida de aprendizaje que resultó de las deficiencias en los canales educativos alternativos establecidos para educar de forma remota.

La pandemia nos deja siete aportaciones útiles para impulsar la innovación:

1. Más énfasis en educar integralmente (desarrollo socioemocional).
2. Más aprecio por la ciencia y la tecnología.
3. Más aprecio y uso de la tecnología para la enseñanza.
4. Más comunicación entre la escuela y los hogares.
5. Mejor valoración social de la educación.
6. Más colaboración entre los docentes y otros agentes educativos.
7. Mayor valoración de las alianzas entre escuelas y otras instituciones educativas.

Sobre estos siete beneficios podremos tratar de construir un renacimiento educativo que, además de recuperar las condiciones educativas anteriores a la pandemia, permita superar las deficiencias que tenían los sistemas. En este sentido, a petición de la Academia Internacional de Educación y de la Unesco, acabo de publicar una guía práctica que se hace eco de las conclusiones de varias investigaciones sobre los efectos de la pandemia y propone un plan para orientar los esfuerzos de reconstrucción de la educación (Reimers, 2021b).

Avanzar esfuerzos para la Educación para la Ciudadanía Global, como lo hace el grupo de “líderes transformadores” con el que he tenido la oportunidad de colaborar, es una forma de construir ese renacimiento educativo. Me complace esta iniciativa de la Fundación SM, que apoya el desarrollo de programas de Educación para la Ciudadanía Global en diferentes escuelas de Iberoamérica. Ha sido un gusto, además, conversar con los educadores participantes en este programa sobre el poder de alinear el desarrollo del currículo y la formación de profesores con los objetivos de desarrollo sostenible aprobados en la Asamblea General de Naciones Unidas en septiembre de 2015 y con la Declaración Universal de Derechos Humanos.

## DESARROLLO CURRICULAR DE LA COMPETENCIA GLOBAL

Existe investigación sólida que demuestra que el aprendizaje profundo, el desarrollo de conocimiento tanto conceptual como procedimental, y el desarrollo del amplio espectro de capacidades esenciales para participar, tanto cívica como económicamente, en nuestro tiempo, es superior cuando el mismo es significativo y relevante (Anderson y Pesikan, 2016). Significativo para los intereses de los estudiantes, y relevante frente a las necesidades del mundo que los rodea.

Aprender a partir de la experiencia, de proyectos que permiten a los estudiantes hacer y, sobre ese hacer, reflexionar y aprender es, además, mucho más efectivo para motivar y enseñar a estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

En el marco de la “Iniciativa Global de Innovación Educativa”, que dirijo en la Universidad de Harvard, un grupo internacional de investigadores colabora para realizar trabajos prácticos sobre políticas educativas. Actualmente, colaboramos con escuelas y redes escolares de todo el mundo para ver cómo se pueden aplicar currículos específicos para formar “ciudadanos del mundo”. Los programas de Educación para la Ciudadanía Global que hemos desarrollado están animados por el propósito de que los estudiantes descubran progresivamente su capacidad de hacer, de construir, de conceptualizar y de comunicar los aprendizajes. Esto requiere construir experiencias de aprendizaje que involucren a los estudiantes con problemas complejos del mundo real pero poniéndolos a su alcance, comunicándoles que confiamos en su capacidad para conocer, comprender y contribuir a resolver esos problemas complejos. Estas experiencias no deben ser esporádicas, algo que solo ocurre ocasionalmente en la experiencia escolar de un estudiante, sino que deben constituir la cotidianidad del aprendizaje. Cuando un estudiante aprende a resolver problemas continuamente, a colaborar con otros,

a ser partícipe de una comunidad que se interesa y aporta en la mejora del mundo, aprende a verse no como pasajero, sino como conductor, no como espectador, sino como artífice y creador, con agencia, con responsabilidad, y con la confianza y la eficiencia para aportar en todas las esferas de actuación.

1. El primero de estos currículos, *Empoderando a ciudadanos globales. El curso del mundo*, consiste en 350 unidades, cada una de las cuales permite desarrollar una serie de lecciones que cubren desde el Preescolar hasta el último curso de Bachillerato (Reimers, 2016). En un principio, estaba destinado al grupo de escuelas independientes integrantes de la red internacional “Avenues: The World School”, que acababa de inaugurar su primer campus en Nueva York. El marco de competencias de ese currículo abarcaba los siguientes ámbitos: ética, capacidades cognitivas y sociales, conocimiento de sí mismo y mentalidades. Su objetivo era ayudar a los alumnos y las alumnas a que cobraran conciencia del estado del mundo, cultivando sus motivaciones y aptitudes para afrontar los retos que este plantea.

Un elemento central de la concepción de la capacidad para ser “ciudadano del mundo” fue la noción de empoderamiento del individuo, que implica cultivar la mentalidad de que toda persona puede desempeñar un papel determinante, tomar iniciativas y asumir funciones de liderazgo.

El enfoque pedagógico del currículo se fundamentó en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que ofrece a los estudiantes la posibilidad de cultivar sus centros de interés y sus aficiones personales. En este tipo de aprendizaje participan también los padres y los miembros de la comunidad.

El currículo no se limitó exclusivamente a la mera adquisición de conocimientos teóricos por parte de los alumnos y las alumnas, ya que estos deben crear en la práctica un “producto” para demostrar que han asimilado lo aprendido. Ese producto puede ser muy diverso: un espectáculo de marionetas (alumnado de Preescolar), un plan de actividad (alumnado de tercer grado) o una empresa social (alumnado de octavo). En tercer grado, por ejemplo, los alumnos estudiaron la interdependencia socioeconómica mundial elaborando un proyecto de creación de una fábrica de chocolate y una campaña de comercialización de sus productos, lo que les permitió abordar cuestiones como el funcionamiento de las cadenas de suministro alimentario a nivel mundial, y los aspectos éticos del libre comercio y el trabajo infantil.

Una vez que ese primer currículo se publicó y utilizó ampliamente, resultó evidente que era necesario elaborar una versión más simplificada para adoptarla a mayor escala. La información comunicada por los docentes que lo habían usado allanó el camino hacia un enfoque más eficiente y accesible.

2. El segundo, titulado *Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones*, es una versión más simple del currículo anterior, desarrollada en cinco lecciones por curso, desde el primero de Primaria hasta el duodécimo (Reimers, 2017b). El libro contiene también un método para que los profesores puedan, en una escuela, ir desarrollando un proyecto escolar de ciudadanía global. Se presenta un protocolo sencillo que permite gestionar un proceso de cambio al interior de la escuela

para poder aprender a desarrollar un currículo y pedagogías para educar ciudadanos globales. Una escuela que aprende es aquella donde hay una visión compartida centrada en que todos los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para participar en un mundo exigente, donde esta visión es desarrollada con la participación de todos los miembros de la comunidad, donde existe la capacidad de identificar cambios en el entorno de la escuela y tendencias de cambio, y de discernir las implicaciones de las mismas para lo que se enseña; donde es posible generar innovación en respuesta a estos cambios, y que la misma no solamente responda a los cambios externos, sino que permita además construir un futuro mejor. Para apoyar esta innovación la escuela ofrece oportunidades de aprendizaje continuo a todo el personal, promoviendo el aprendizaje en equipo y la colaboración. La cultura de la escuela es una cultura de búsqueda, innovación y exploración apoyada por sistemas que permiten crear y difundir conocimiento.

3. Un tercer currículo, *Aprender a colaborar para el bien común global*, ofrece una serie de currículos diversos orientados con el desarrollo de capacidades para la colaboración tolerante e inclusiva en un mundo de gran diversidad (Reimers, 2018). Este libro examina los desafíos actuales de la democracia y los derechos humanos, y analiza cómo se puede ayudar a desarrollar en los estudiantes las competencias y actitudes esenciales para la participación efectiva en una sociedad democrática. El libro incluye varios recursos curriculares alineados con los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas que pueden apoyar las pedagogías activas para educar a ciudadanos y ciudadanas globales.
4. Finalmente, el cuarto currículo, *Educación global para mejorar el mundo*, sintetiza y conceptualiza todo este trabajo de una década, integrándolo con una síntesis de investigación sobre Educación para la Ciudadanía Global (Reimers, 2021c). En resumen, una Educación para la Ciudadanía Global permite a los estudiantes colaborar con los demás para mejorar las comunidades de las cuales forman parte, haciéndolas más sustentables e incluyentes.

Estos materiales educativos sobre educación global permiten hacer visible la evaluación de las dos hipótesis sobre las cuales se basa cualquier currículo: 1. Si enseño A, mis alumnos y alumnas aprenderán B. 2 Y si mis alumnos aprenden B, los resultados para ellos y para sus comunidades serán X, Y Z. Solo los docentes más reflexivos evalúan sistemáticamente estas hipótesis que subyacen a su práctica pedagógica. Sin embargo, sin evaluación pública no es posible convertir este aprendizaje basado en la práctica en conocimiento público, y sin conocimiento público, no es posible profesionalizar la práctica docente.

En las herramientas que ofrecemos en “El Curso del Mundo” y en “Sesenta lecciones” está la posibilidad no solamente de generar conocimiento público a partir de la práctica de la educación global, sino también de que cada profesor o profesora se integre en una red mayor, dentro de su escuela y entre escuelas, con lo cual es posible acelerar el proceso de innovación. Estos protocolos permiten crear redes de escuelas en las cuales cada una puede aprender de otras, en la medida en que están siguiendo procesos de experimentación similares, apoyados por herramientas y por un lenguaje común.



## ESPACIO EUROPEO SUPERIOR Y COMPETENCIAS CLAVE: FORMAR CIUDADANOS GLOBALES

La Comisión Europea resultante de las últimas elecciones al Parlamento de la Unión, encabezada por Ursula von der Leyden, ha puesto en marcha el *Espacio Europeo de Educación 2025* (EEE-25). Se trata de una iniciativa para mejorar la educación en los estados miembros que lleva ya tiempo fraguándose; concretamente, desde el impulso renovado que la política educativa de la Unión Europea recibió tras la *Estrategia de Lisboa* (2000), derivada, a su vez, del hito que supuso la ciudadanía europea instaurada mediante el Tratado de Maastricht (1992) y con un enorme sentido político materializado en derechos y deberes concretos.

Desde entonces, las acciones educativas de la Unión Europea cobraron una relevancia sin precedentes. Así, por ejemplo, se puso en marcha el *Espacio Europeo de Educación Superior*, culminado en 2010, que armonizó las estructuras de las titulaciones universitarias en toda Europa y consagró un modelo de carga académica basada en los ECTS (el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos); se desarrollaron programas como el de Aprendizaje Permanente (2007-2013) y el Erasmus+ (2014-2020); y se lanzaron los programas de trabajo por decenios (*Education and Training*, 2020).

Ahora, el EEE-25 pretende ir más allá de todas esas iniciativas. Instauro una política comunitaria global que, de forma integrada, atiende todas las acciones en materia de educación y formación que desarrolla la Unión Europea. La idea del EEE-25 se adopta oficialmente en la Primera Cumbre de Educación Europea, que tuvo lugar el 25 de enero de 2018, definiéndose como un espacio orientado a la innovación y la inclusión educativa y hacia una educación basada en valores. En septiembre de 2020 se lanza una Comunicación que establece los objetivos marcados y los desarrolla en **seis áreas**:

1. **Calidad de la educación**, basada en el establecimiento de un aprendizaje permanente y en el alcance de las competencias clave.
2. **Educación inclusiva**, con el fomento de la igualdad real de oportunidades, y con un énfasis especial en la igualdad de género.
3. Promover una **Europa verde y sostenible a través de la educación**, con la implicación de esta en la difusión y puesta en marcha de los Objetivos para el desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

4. **Formación del profesorado**, a través de la creación de redes europeas de centros de formación de profesorado y del fomento de su movilidad para un mayor intercambio de buenas prácticas.
5. **Educación Superior**, con la creación de títulos conjuntos entre diversas universidades europeas.
6. Dimensión geopolítica de Europa, con una **educación más globalizada**.

Como queda patente, **la visión global del mundo es parte esencial** de ese nuevo marco. Además, se fundamenta en un pilar crucial, que es promover el aprendizaje a lo largo de la vida, para lo que se considera indispensable la implantación efectiva de las competencias clave como fundamento de un aprendizaje permanente que trasciende los contenidos adquiridos en momentos puntuales y permite una sostenibilidad en el aprendizaje para incorporar constantemente aprendizajes nuevos. Todas las competencias clave colaboran de manera decidida a formar europeístas con una visión internacionalista capaces de desempeñarse en un mundo globalizado.

Las competencias clave surgieron ya en 2006, pero las que debe desarrollar este EEE-25 que ahora se pone en marcha son las que se han visto renovadas por parte de la Unión Europea en 2018. Son, por cierto, las competencias que la nueva LOMLOE incorpora en el desarrollo curricular.

Hay que entender las competencias clave como el resultado del aprendizaje global que cualquier ciudadano de la Unión Europea debe haber adquirido al término de su escolaridad obligatoria. Suponen, pues, la integración de conocimientos, destrezas y actitudes (dimensiones de la competencia –cognitiva, instrumental y actitudinal–) para la ejecución eficiente y contextualizada de una tarea que enfrenta o resuelve de forma práctica y creativa una situación o problema de la vida real (lo que se denomina como el desempeño de la competencia). La competencia se concibe, así, como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica e integrada de los conocimientos, las destrezas y las actitudes de las que se dispone y que se despliegan en un contexto concreto.

Como ya hiciera la Recomendación de 2006, esta nueva Recomendación de 2018 sigue estableciendo ocho competencias clave y todo el diseño está permeado por una concepción de ciudadanía global. Veamos esas conexiones entre las competencias clave y la ciudadanía global.



# GLOBALIZACIÓN Y COMPETENCIAS CLAVE: LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS Y CIUDADANAS GLOBALES

Como se ha dicho, todas las competencias están pensadas para dotar a los ciudadanos europeos de herramientas para seguir aprendiendo de manera constante en un mundo que se dibuja complejo, digital y, sobre todo, globalizado:

1. La primera competencia, denominada ahora de *alfabetización comunicativa*, incluye menciones tanto retrospectivas como de futuro a la comunicación como pieza para integrarse en el mundo de hoy. Por un lado, porque hace alusión a las lenguas clásicas como soporte muy útil para entender el origen no solo de gran parte de nuestro vocabulario, sino también del vocabulario de muchos idiomas de diferentes países; y por otro, porque incluye un concepto amplio de alfabetización en el que deben ser objeto de atención formas de comunicación como los símbolos internacionales (señales de tráfico, indicaciones en terminales de transporte, teclas de máquinas electrónicas y digitales) o incluso los emoticonos usados en redes sociales.
2. La segunda competencia, denominada ahora de *multilingüismo*, termina con el anacronismo de términos tales como “lengua materna” y “lengua extranjera” en este mundo tan internacionalizado, ampliando el concepto de *lenguas internacionales* y llamando la atención sobre la necesidad de poder comunicarse en contextos lingüísticos diversos.
3. La tercera competencia, que añade ahora elementos de *programación digital o inteligencia artificial*, hace suyos planteamientos tales como un desarrollo científico que sea sostenible con mantener los recursos del planeta o como la búsqueda de soluciones mediante la ciencia para problemas de carácter global.
4. Por su parte, la cuarta competencia, de *aprovechamiento digital*, expresa las enormes posibilidades de convertir lo digital en la ventana a un mundo en permanente ubicuidad global a la vez que alerta sobre los riesgos, precisamente, de esa vulnerabilidad del espacio privado en un escaparate de proyección mundial.
5. La séptima competencia, de *emprendimiento*, pone el acento también en las posibilidades que se abren para establecer nuevos proyectos de crecimiento personal y social en este contexto más amplio que es ahora la “aldea global”.
6. Por su parte, la octava competencia, dedicada a *la expresión y el aprecio del arte y la cultura*, hace constantes referencias a la diversidad cultural y a la necesidad de planteamientos interculturales a la hora de interpretar el arte y las expresiones culturales de todo tipo...

De las ocho competencias clave, dos de ellas, la quinta y la sexta, son las que mayor conexión tienen con el desarrollo en la educación de una ciudadanía global. Y son, precisamente, las que más se han redefinido en 2018 con respecto a 2006. La introducción de una perspectiva de ciudadanía global ha estado en gran medida en la causa de esa redefinición. Veamos ambas competencias y analicemos esa relación con el desarrollo de una ciudadanía global.

## LA COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO GLOBALIZADO

La quinta competencia estaba en la Recomendación de 2006 restringida a “aprender a aprender”. Ha quedado ahora denominada como *competencia personal, social y de aprendizaje*, resumida en el acrónimo *Lifecomp* (competencias de vida). Su ampliación actual al relacionarla con los ámbitos de desarrollo personal y social es un acierto por cuanto que de un adecuado aprendizaje autónomo y permanente se deriva una correcta adaptación constante al entorno, tanto en el plano personal e íntimo como en el plano de las relaciones más próximas, una proximidad que no solo es física, sino que bien puede ser virtual en una aldea global donde la distancia física no significa una interrupción relacional.

Esta competencia supone, en primer lugar, la reflexión sobre uno mismo (autoconocimiento) para gestionar las mejores formas de aprendizaje. Da también la posibilidad de conocer cuáles son los campos en los que más aptitudes tiene el estudiante y le permite reforzarlos, así como detectar aquellos que le generan más dificultad y tratar de superarlas con los recursos que tenga a su alcance.

Con el desarrollo de esta competencia se mejoran las posibilidades de crecimiento personal y se adquieren las herramientas para desempeñarse adecuadamente en las relaciones con los demás. Esa relación con los otros debe entenderse desde la perspectiva más interpersonal, a diferencia de las relaciones que con los otros deberán desempeñar los estudiantes más en el plano institucional y que están ubicadas en la sexta competencia, la cívica.

Así, esta competencia mejora la resiliencia y ayuda a hacer frente a la incertidumbre propia de una sociedad compleja y globalizada como la actual. Incluye, y es muy importante destacarlo porque no estaba presente tan explícitamente en la Recomendación anterior, la atención a la salud y al bienestar personal (psicológico y físico), tanto propio como de quienes están en una relación próxima. Con ello se logran mejores niveles de empatía y una gestión de los conflictos personales más constructiva y enriquecedora, promoviendo la integración y el apoyo mutuo.

Desde la perspectiva de la formación de ciudadanos globales, esta competencia resulta crucial por cuanto que, desde una posición personal sana y empática, se establecen relaciones interpersonales más constructivas con personas diferentes, característica propia de un mundo de relaciones globales.

## LA COMPETENCIA CÍVICA Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

La competencia cívica complementa a la anterior y se enmarca en el contexto social que nos afecta más institucionalmente, lo que incluye una perspectiva normativa y cultural en cuanto a los usos y costumbres de grupos humanos diferentes. Se trata fundamentalmente de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social, tanto en los cauces formales de las instituciones como en los canales informales.

Para ello resulta determinante conocer los fundamentos conceptuales de la sociedad en la que nos movemos, así como sus estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas.

De manera muy especial se hace referencia en esta competencia a dos elementos que se relacionan determinadamente con asumir una ciudadanía global:

- Por una parte, la *sostenibilidad*, que entiende que proteger el medioambiente forma parte de un componente cívico global. Así, además, la Unión Europea se alinea claramente con los objetivos para el desarrollo sostenible de Naciones Unidas, otra de las políticas supranacionales de mayor impacto en estos momentos.
- Por otra parte, esta competencia es muy sensible a la globalización, esto es, a un planteamiento globalista de las problemáticas sociales. Así, la supranacionalidad planea de manera implícita en la Recomendación, dejando entrever que la institucionalización de la vida pública no solo tiene ya lugar en los marcos políticos locales, regionales o del Estado-nación, sino también en marcos que los trascienden como, por ejemplo, los organismos internacionales.

Es digno de mención en este sentido que la Recomendación de 2018 señale, literalmente, en relación con esta competencia lo siguiente:

La competencia ciudadana [...] implica comprender valores comunes europeos [...]. Incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como una comprensión crítica de los acontecimientos más destacados de la historia nacional, europea y mundial. También incluye la conciencia de los objetivos, valores y políticas de los movimientos sociales y políticos, además de los sistemas sostenibles, en especial del cambio demográfico y climático en el contexto mundial y sus causas subyacentes. Es asimismo esencial el conocimiento de la integración europea, así como la conciencia de la diversidad e identidades culturales europeas y mundiales.

# LA DIGNIDAD HUMANA EN EL CENTRO DE LA CONCEPCIÓN EUROPEA DE LA CIUDADANÍA GLOBAL

De la definición por parte de la Unión Europea de los desempeños que suponen estas dos competencias, así como de los contenidos de carácter cognitivo, instrumental y actitudinal que se les asocian, se trasluce que el eje para entender una ciudadanía global pasa por comprender conceptualmente lo que significa la dignidad humana y por asumir que, al ser todos los sujetos de la especie humana igualmente depositarios de esa dignidad, solo cabe entre ellos una actitud de respeto mutuo y un modelo de relaciones pacíficas y constructivas “de igual a igual”.



Se intenta superar, desde ese planteamiento, el riesgo de actitudes grupales de índole racista o supremacista y de comportamientos individuales de acoso, abuso o superioridad. Esto es imprescindible en un contexto globalizado donde grupos humanos diferentes, con visiones culturales diversas, están constantemente en mutua inseminación social.

A partir de ese eje nuclear, podría entenderse, pues, esa ciudadanía global, desde este enfoque competencial de la Unión Europea, como el desempeño de desenvolverse en un contexto social de globalización y participar en ese contexto de forma activa y constructiva, teniendo en cuenta los puntos de vista de diferentes grupos sociales y culturales desde el respeto a la dignidad humana de todos sus integrantes:

- En su *dimensión cognitiva* (conocimientos), esta competencia implica conocer los problemas globales (sostenibilidad, cambio climático, movimientos migratorios, grandes conflictos geopolíticos...) y asumir que es necesaria para resolverlos una interconexión entre instancias locales, regionales, nacionales y supranacionales; pero también conocer la diversidad de expresiones culturales que presenta la especie humana y asumir, sin negarlas, una conceptualización de dignidad humana que nos lleve a comprender desde esa dignidad compartida la igualdad intrínseca de todos los seres humanos, por el valor igual que tienen como miembros de una misma especie. Y, del mismo modo, relacionar esa dignidad humana con un marco de derechos inalienables para todos que traduce en derecho positivo esa conceptualización de la dignidad humana común (derechos humanos).

- En su *dimensión instrumental* (destrezas), la competencia global supone adquirir herramientas tales como el diálogo constructivo, la gestión adecuada de los puntos de vista en contraste con los de otras personas diferentes o la resolución de conflictos desde la perspectiva yo gano-tú ganas.
- En la *dimensión actitudinal* (referida a los valores), es preciso desarrollar, como mínimo, una conciencia profunda de respeto a los demás, de aceptación de puntos de vista distintos (con el límite de que no ataquen la dignidad humana ni los derechos fundamentales que son intrínsecos a esa dignidad), y de apertura a la interculturalidad, junto con la asertividad y la empatía. Se trata de aplicar, en síntesis, el reto de “pensar globalmente y actuar localmente”.

## EN ESPAÑA PARTIMOS CON VENTAJA

Según pruebas internacionales en relación con la competencia global, nuestros estudiantes son mejores que los de otros países desarrollados (512 puntos frente a 499 de media). Pareciera que nuestro sistema educativo prepara bien a nuestros estudiantes para vivir en un mundo interconectado y entenderlo desde una perspectiva de globalización. Algunos factores que representan un importante cambio social en la España de las últimas décadas pueden estar detrás de estos datos: la mayor movilidad de nuestros alumnos y alumnas (derivada de programas de intercambio europeos); una actitud muy abierta hacia la información de las redes; y el hecho de que el currículo español ha incorporado con fuerza temas globales (cambio climático, sostenibilidad, energías alternativas...).

Sin embargo, siempre se puede hacer mejor. La nueva LOMLOE tiene una gran oportunidad para hacer, desde un enfoque realmente competencial, una revolución curricular que persiga no solo hacer de nuestros niños, niñas y jóvenes buenos ciudadanos y ciudadanas españoles y europeos, sino también verdaderos ciudadanos globales desde el lugar concreto en el que desarrollen su vida. Se trata, en realidad, de convertirlos en protagonistas de una “educación glocal”.



## ¿CUÁL ES LA BASE IMPRESCINDIBLE PARA CONSTRUIR LA COMPETENCIA GLOBAL?

La crisis de la COVID-19 nos ha pasado por encima como un tsunami, arrasando muchas cosas valiosas y reblanqueando los cimientos de instituciones que creíamos sólidas e incuestionables, como la escuela. De pronto, algunos de los escenarios de la OCDE sobre el futuro de la escolaridad, que se nos antojaban caprichosos experimentos de pura prospectiva, se nos hacen verosímiles. Así, el documento *Back to the Future of Education*, publicado en plena pandemia, ofrece caminos alternativos para el futuro de la educación en los cuales la escuela podría no estar presente. Las previsiones contempladas vislumbran (OCDE, 2020a) lo siguiente:

1. Un primer escenario de escolarización extendida, en el que las estructuras y los procesos actuales permanecen.
2. Un segundo escenario que prevé una educación subcontratada en la que se rompen los sistemas escolares tradicionales.
3. Un tercero en el que las escuelas se transforman en centros de aprendizaje conectados con sus comunidades, orientados al compromiso cívico, la innovación social y el aprendizaje.
4. Y un cuarto escenario caracterizado por el declive de las estructuras curriculares establecidas y el desmantelamiento del sistema escolar .

La errática gestión de la crisis en todo el mundo nos ha demostrado que no se pueden resolver los problemas globales (pandemias, cambio climático, crisis nuclear, crisis migratoria...) con remedios locales, y ha reactivado una antigua corriente neocosmopolita en torno a la necesidad de educar ciudadanos y ciudadanas globales capaces de abordar estos y otros desafíos y de contribuir a una nueva sociedad más justa, inclusiva, pacífica y sostenible.

¿Qué competencias globales necesita esta nueva ciudadanía? Debemos hablar de competencias y no de contenidos globales, porque los contenidos no son la meta del aprendizaje, sino la guía para adquirir nuevas competencias. Por tanto, no podemos conformarnos con adquirir conocimientos aislados; es necesario hacer conexiones entre ellos y saber aplicarlos en un contexto dado. En este sentido, la competencia global incorpora distintas tipologías de habilidades interdependientes (cognitivas y transferibles), y “consiste en la capacidad y disposición para comprender y actuar sobre cuestiones de importancia global” (Boix y Jackson, 2011, xiii).

Fernando Reimers lo describe así:

Las competencias globales abarcan conocimientos, aptitudes y disposiciones que ayudan a los estudiantes a desarrollarse, a comprender y a funcionar en comunidades cada vez más interdependientes con respecto a otras comunidades de todo el mundo, y que proporcionan una sólida base para el aprendizaje permanente que resulta imprescindible para participar, con altos niveles de efectividad, en entornos en continua transformación debido al creciente cambio mundial (Reimers, 2020: 45).

El marco de competencia global del *Informe PISA* presenta esta competencia como un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente, y describe así a las personas competentes:

Los individuos competentes a escala mundial pueden examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo (Piacentini, et al., 2018: 5).

En la Tabla 4.1 se presentan grandes bloques de competencias globales asociados a los pilares propuestos por el *Informe Delors* (1996), a los que se añade **aprender a transformar**, un nuevo pilar necesario para atender a los retos globales.



**Tabla 4.1.** La escuela como espacio de desarrollo de saberes y competencias más globales (Ibáñez, 2021)

<b>Aprender a conocer</b>	<p>Ámbitos disciplinares: lectura, lengua y literatura; idiomas del mundo; arte; matemáticas; ciencias; economía; geografía e historia; educación cívica.</p> <p>Ámbitos interdisciplinares: concienciación mundial; alfabetización sobre civismo; alfabetización sobre salud y medioambiente; alfabetización sobre economía y emprendimiento.</p>
<b>Aprender a ser</b>	<p>Competencias de producción de sentido.</p> <p>Competencias metacognitivas.</p> <p>Aprender a aprender y hábitos para aprender a lo largo de la toda la vida.</p> <p>Iniciativa personal y pensamiento emprendedor.</p>
<b>Aprender a hacer</b>	<p>Pensamiento crítico.</p> <p>Resolución de problemas.</p> <p>Comunicación y colaboración.</p> <p>Creatividad e innovación.</p> <p>Competencia digital. Alfabetización sobre información, medios de comunicación y sobre las tecnologías de la información y la comunicación.</p>
<b>Aprender a vivir juntos</b>	<p>Búsqueda y valoración de la diversidad.</p> <p>Competencias sociales e interculturales para comprender y asumir los planteamientos de otras personas.</p> <p>Trabajo en equipo e interconexión.</p> <p>Ciudadanía cívica y digital.</p>
<b>Aprender a habitar y a transformar el mundo</b>	<p>Competencia global.</p> <p>Competencia intercultural.</p> <p>Ciudadanía global responsable por las personas y por el planeta</p>

Aprender a habitar y a transformar el mundo con sentido requiere formar ciudadanos y ciudadanas globales, con una ética universal de la responsabilidad por el presente y por el futuro de las personas y del planeta.

En este concepto de transformación también está implícita la cultura del cuidado. El cuidado no debe leerse como algo meramente asistencial, ni tampoco como una acción orientada a preservar el pasado, porque en un cambio de época como el que vivimos los viejos remedios no son útiles. Tampoco es una forma de adaptarse al cambio, porque en un mundo tan acelerado las respuestas suelen ser soluciones a problemas pasados. Entendemos el cuidado como un movimiento de anticipación que permita crear nuevos escenarios de futuro en los que todas y todos quepamos. Cuidar, por tanto, no es preservar, sino transformar.

## ASEGURAR LOS APRENDIZAJES ESENCIALES



El desarrollo de las competencias globales es exigente: comprender el mundo, aprender y actuar en contextos interdependientes y en continua transformación... ¿Cómo poner al alcance de todo el alumnado un objetivo tan ambicioso? Porque sería inaceptable una educación global que no trabajase por la inclusión y la equidad. En un seminario web celebrado en plena pandemia<sup>5</sup>, Andy Hargreaves ofrecía una pista relevante para asegurar la inclusión:

Lo que importa ahora no es cubrir la ley de Boyle o la guerra de Sucesión española. La gente puede irse a la tumba sin aprender esto y sin sufrir seriamente. Lo que importa son las competencias globales, las habilidades básicas, y asegurarse de que se trabajan adecuadamente.

¿Qué son estas habilidades básicas que destaca Hargreaves? ¿Cómo trabajarlas adecuadamente? Ferran Ruiz denuncia que la política y el discurso educativo de los últimos años se haya venido centrando en el objetivo del desarrollo de competencias, mientras que, lamentablemente, se hayan pasado por alto los aprendizajes fundamentales imprescindibles para alcanzarlas, como la lectura comprensiva (Ruiz, 2019). ¿Tiene sentido hablar de un concepto tan ambicioso como el de competencia global sin cimentar antes la base con esos aprendizajes básicos? Obviamente, no. Por tanto, la única forma de construir la competencia global con criterios de inclusión, equidad y excelencia educativa y humana es asegurar los aprendizajes fundamentales.

César Coll ha hecho un profundo análisis de lo básico que todos deben aprender en la educación básica, esto es, qué es “básico imprescindible” y qué es “básico deseable”, entendiendo por imprescindibles

[...] los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social (Coll, 2006, 8).

<sup>5</sup> El seminario web al que se hace referencia se celebró el 29 de mayo de 2020, con el título *An International Perspective-What's Happening in Other Countries*, organizado por el Teaching Council en su programa Learning for All. Se celebró el 29 de mayo de 2020. Más información en <https://www.teachingcouncil.ie/en/About-Us1/Learning-for-All-Webinar-Series/Past-webinars/>.

Y propone redefinir los saberes imprescindibles (conocimientos, habilidades, valores, actitudes) siguiendo un esquema de competencias clave y saberes asociados a su adquisición y desarrollo:

- Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades metacognitivas y cognitivas de alto nivel.
- Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades afectivas, emocionales y de equilibrio personal.
- Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal.
- Competencias clave y saberes asociados relacionados con el ejercicio de la ciudadanía a nivel local, nacional, internacional y mundial.
- Competencias y saberes asociados con los principales ámbitos de alfabetización en la sociedad actual: alfabetización en la cultura letrada, cultura matemática, cultura científica, cultura económica, cultura visual, cultura de la información; alfabetización en la multiculturalidad y en la cultura de la globalización.

Por tanto, si queremos desarrollar eficazmente la competencia global empezemos por esta hoja de ruta de saberes imprescindibles. Sin esta base, el desarrollo de la competencia global corre el riesgo de hacerse elitista, limitada o incluso irrelevante.

La articulación de lo básico imprescindible con lo básico deseable y con lo propiamente deseable es clave para el desarrollo eficaz de la competencia global. El objetivo es desarrollar el potencial que tiene cada ser humano, sin exclusión, para que formen parte de una nueva ciudadanía global orientada al servicio a los demás, preparada para comprender y abordar los retos globales, y comprometida con la tarea de crear las bases de una sociedad más justa, solidaria y sostenible (Ibáñez, 2020).



## DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GLOBALES

<b>Participan</b>	<b>Fernando Reimers.</b> Profesor de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard.	
	<b>Javier M. Valle.</b> Director del grupo de investigación sobre “Política educativa supranacional”, de la Universidad Autónoma de Madrid.	
<b>Modera</b>	<b>Augusto Ibáñez.</b> Director corporativo de Proyectos Educativos Especiales de SM. Coordinador del proyecto Ciudadanía Global.	
<b>Fecha</b>  09-12-2020	<b>Acceso web</b>  	<b>Relato gráfico</b>  

### RESUMEN

¿Qué son las competencias globales? Para el profesor Reimers son el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones que permiten comprender y participar de forma efectiva en un mundo interdependiente, contribuyendo a expandir el bienestar humano y la sustentabilidad del planeta. Una de las funciones ineludibles de la educación es preparar a los jóvenes para el mundo en el que viven y, para ello, Reimers considera necesarias las siguientes competencias:

1. *Capacidad de autoconsciencia:* entender cómo nos afecta esta situación.
2. *Capacidad de empatía:* ponerse en el lugar del otro, del diferente, del alejado.
3. *Capacidad de flexibilidad y de adaptación:* inventiva para crear cosas diferentes y capacidad de colaborar con los demás para lograr metas comunes. Aprender de otro modo.
4. *Comprensión cognitiva y crítica de la realidad:* discernir entre lo veraz, científico y demostrable frente a lo falaz, virtual o las opiniones interesadas.

5. *Capacidad de análisis de las realidades complejas y diversas*: la realidad no incide en todos igual.
6. *Capacidad anticipatoria y prospectiva*: nos permite vislumbrar el futuro inmediato.

Todas estas competencias deben apoyarse en una serie de valores éticos compartidos.

¿Cómo se insertan estas competencias globales en el conjunto de las competencias clave de la Unión Europea? El profesor Valle sostiene que en el contexto actual la escuela no puede quedarse en lo local, ya que así limita las posibilidades que nos ofrece el mundo de hoy. Por eso la competencia global es determinante en las competencias clave de la Unión Europea, especialmente en estos dos aspectos:

1. *Competencia personal, social y de aprendizaje*, en la que destacan las capacidades de empatía, autorregulación, flexibilidad y colaboración. En este apartado la Unión Europea menciona la necesidad de ubicarse desde lo local hacia lo global. Lo global debe ser la escala de interpretación de la comunidad.
2. *Competencia cívica*, en la que la Unión Europea habla específicamente de desarrollo global y sostenible, destacando la capacidad de emprender y de actuar teniendo en cuenta la complejidad e interdependencia de lo global.

En las recomendaciones sobre otras competencias, también añade la Unión Europea el enfoque global. En la competencia comunicativa, el conocimiento multilingüe es la puerta abierta para entender a los otros con mayor empatía. En la competencia matemático-científica, la comprensión de las cuestiones globales como el medioambiente o la sostenibilidad son determinantes. La competencia digital es necesaria para acceder a la globalidad del mundo y del conocimiento compartido. La competencia de apreciación y expresión cultural permite interpretar las manifestaciones culturales y artísticas locales, regionales, nacionales, europeas y mundiales. En definitiva, las ocho competencias clave de la Unión Europea están marcadas por la competencia global.

¿Cómo incorporar la competencia global al currículo escolar? El profesor Reimers apostaría por un cambio sistémico que permita reinventar la escuela y el sistema educativo desde cinco dimensiones: cultural; profesional; psicológica; institucional y política. En todo caso, más que crear una asignatura propone dar herramientas pedagógicas para acompañar al profesorado en el desarrollo de las capacidades globales, de modo que impregnen todo el currículo.

También el profesor Valle defiende un cambio sistémico, preferible a la creación de nuevas asignaturas. Este cambio, además, debería ir acompañado de un enfoque de “dignidad humana”, entendida como esa fraternidad que pone en valor lo común que tenemos todos los seres humanos. No es, por tanto, una cuestión de métodos, sino de enfoque y de metas. Al alumnado del siglo XXI hay que darle herramientas que le permitan vivir y actuar en un planeta interconectado y sostenible.

# METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA UNA EDUCACIÓN MÁS GLOBAL

## Participan

**César García-Rincón.** Experto en Proyectos Internacionales de Educación Prosocial y para el Desarrollo Humano. Doctor en Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca.

**Natalia Allende.** Directora de Design for Change Chile.

**Andrés Conde Solé.** Director ejecutivo de Save the Children España.

## Modera

**Cecilia Espinosa.** Directora de la Fundación SM México.

## Fecha

19-05-2021

## Acceso web



## Relato gráfico



## RESUMEN

En la Educación para la Ciudadanía Global resulta esencial comprender la realidad para poder actuar e influir en su mejora. No existe una metodología única que sirva para esto, pero hay unas metodologías más eficaces que otras. En este sentido, las metodologías activas como el aprendizaje-servicio, el llamado “pensamiento de diseño” y, en general, todas las experiencias de aprendizaje contextualizadas en problemas del mundo real y orientadas a la reflexión-acción son especialmente adecuadas para formar ciudadanas y ciudadanos globales, competentes, autónomos y críticos.



Repasamos estos casos de metodologías activas que dan un mayor protagonismo al alumnado, y mejoran su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### a) Aprendizaje-servicio

César García-Rincón destaca siete claves del aprendizaje-servicio para la Educación de la Ciudadanía Global:

1. El aprendizaje-servicio es una metodología versátil y adaptable. Es una de las preferidas por el profesorado y el alumnado por la simplicidad de su mensaje: “Aprender sirve, servir enseña”.
2. Es sencilla y fácil de poner en práctica. No precisa de mucha formación ni de grandes inversiones materiales. Solo necesita motivación y ganas de cambios.
3. Da sentido ético y social a los aprendizajes escolares. Parte de la relación virtuosa y sinérgica entre el aprendizaje y el servicio: hacer bien el bien.
4. Conecta la escuela con el mundo y con la realidad de su entorno, comunidad y barrio donde radica. La escuela deja de ser un espacio aislado; deja entrar en las aulas a su entorno y sale a su realidad social.
5. Dota de sentido ético y social a los currículos, ya que el aprendizaje-servicio tiene una carga ética importante. Además, hace a los alumnos y las alumnas protagonistas del cambio social desde ya, sin esperar a mañana.
6. Se complementa perfectamente con las competencias educativas. Cualquier materia permite conectar con un proyecto de aprendizaje-servicio.
7. Pertenece a la “caja de herramientas docentes” para cambiar el mundo. El aprendizaje-servicio es una herramienta complementaria y necesaria para la ciudadanía global. Solo se debe adaptar al contexto y a las necesidades del alumnado.



## ***b) Design for Change***

¿Cómo preparar hoy a nuestros alumnos y alumnas para no tener que “reparar” el mundo mañana? La respuesta de Design for Change es crear una experiencia educativa, I can (“Yo puedo”), que combina lo mejor de la educación tradicional con las innovaciones: disciplina y creatividad, contenidos y carácter, hacer el bien y que les vaya bien, ambición y compasión.

Natalia Allende presenta los cuatro pasos clave del proyecto I can de Design for Change como herramienta para construir la ciudadanía global:

- 1.** SIENTE. Se invita a pensar a los estudiantes qué cosas del entorno les molestan y están dispuestos a cambiar.
- 2.** IMAGINA. Proceso creativo. ¿Cómo puedo, junto con mi aula, equipo o grupo, mejorar esta situación?
- 3.** ACTÚA. Creamos un plan de acción y nos ponemos manos a la obra.
- 4.** COMPARTE. Difundo mi experiencia de cambio para inspirar a otros. Si yo puedo, tú también.

El espíritu del “Yo puedo” es tener consciencia y empatía para relacionarse con el otro, capacidad para trabajar en equipo y desplegar liderazgo, empoderamiento para construir un futuro más sostenible, y conciencia de que yo puedo, yo soy capaz de construir y cambiar. Además, Allende resalta que los intereses naturales de los alumnos de Design for Change en Chile van muy de la mano de los objetivos de desarrollo sostenible, y todos caben en su currículo y proyecto educativo. En resumen, los niños y las niñas solo necesitan una oportunidad para cambiar el mundo.

## ***c) Save the Children: kilómetros de solidaridad para la ciudadanía global***

Alumnado y docentes reciben diariamente imágenes del sufrimiento globalizado y de sus consecuencias. Imágenes que nos confirman la fragilidad y vulnerabilidad humana, como ha hecho la pandemia. ¿Qué hacemos con el conocimiento del sufrimiento de los otros? ¿Cuál debe ser el papel de la educación para transformar esta realidad? La respuesta desde Save the Children, que expone Andrés Conde, es la Educación para la Ciudadanía Global.

La ciudadanía es una conquista que hay que defender junto con los derechos asociados a esa condición y que no todas las personas disfrutan. Por tanto, el ciudadano tiene capacidad de actuar e incidir en su sociedad y su entorno, y la ciudadanía es una cualidad interdependiente y otorga una responsabilidad social.

Ser ciudadano o ciudadana requiere lo siguiente:

- Estar interesado en conocer y reflexionar constantemente sobre los problemas globales, entender las relaciones entre lo local y lo global, y entre lo pasado, lo presente y lo futuro.
- Ser consciente de que tenemos deberes y derechos. La realidad debe ser modificada si es injusta.
- Realizar una reflexión ética y establecer una escala de valores cosmopolita poniendo por encima de todo la dignidad y el valor humano.
- Participar y comprometerse activamente en la vida ciudadana.
- Defender la interculturalidad, que aporta y respeta la diversidad del mundo.
- Trabajar comunitariamente, junto con los demás ciudadanos y ciudadanas, buscando espacios de construcción del bien común.

Por todo ello, Save the Children creó hace ya 18 años “Kilómetros de Solidaridad”, un programa que implica voluntariamente en España a 550 000 alumnos, 45 000 profesores y 2000 centros educativos al año.

El programa se basa en cuatro pasos proactivos para el alumnado:

1. Conocimiento de otras realidades.
2. Reflexión sobre esas realidades.
3. Sensibilización del entorno del propio alumno.
4. Acción cooperativa.

La organización facilita materiales didácticos y recursos audiovisuales sobre una realidad concreta de la infancia vulnerable en un país determinado. La del último año se basó en la persecución de los niños y niñas de la etnia rohinyá, en Birmania. A los centros educativos se les proponen actividades de reflexión y sensibilización, que pueden aplicar de forma transversal en cualquier área de conocimiento, así como en claustros, familias y entornos educativos. Se trabajan valores como la solidaridad, la empatía, la justicia social, la interculturalidad o la cooperación, a través del esquema de conocimiento-reflexión-acción. Todo ello se cristaliza al final del proceso en un evento deportivo, una carrera, que aglutina también a los patrocinadores que han realizado un desembolso económico que se invertirá en la educación de la infancia rohinyá.

Estos tres proyectos nos muestran buenas prácticas de metodologías activas para educar la ciudadanía global, pero ¿cómo llevarlas al aula? ¿Cuál es el andamiaje necesario para poder implementar en los centros las metodologías activas?

César García-Rincón afirma que, en la era de las competencias globales, estas ofrecen multitud de posibilidades de adaptación e interpretación para aplicar las metodologías activas. Si hay motivación y convicción, se pueden hacer muchas más cosas de las que parece, a pesar de reconocer que, por ejemplo, las evaluaciones internas y externas restringen y condicionan.

Desde su experiencia, Natalia Allende comenta que el cambio comienza con los “eduhéroes”, los profesores valientes, que arriesgan y se esfuerzan por introducir cambios. Los que no se conforman con lo que hay o con lo que es lo habitual. El compromiso de los “eduhéroes” y el apoyo de las familias es fundamental para la transformación.

Por su parte, Andrés Conde ofrece dos recomendaciones para las administraciones educativas: trabajar desde las competencias globales y evitar los currículos tan sobrecargados como los actuales. Y otros dos consejos a los centros educativos y claustros: apertura a los proyectos transversales y multidisciplinares, y apertura al entorno educativo (familias, barrio, comunidad...).

En el diálogo surge una nueva cuestión: ¿cómo evaluar estas metodologías activas?

García-Rincón señala que necesitamos saber qué vamos a evaluar, y que los cambios metodológicos deben ir acompañados de cambios en la evaluación. Las metodologías activas deben llevar procesos activos de evaluación. Generalmente se utilizan rúbricas: se debería evaluar con rúbricas de autoevaluación, de heteroevaluación y de coevaluación, en las que deben participar también las familias. Si tenemos claro lo que queremos enseñar, es fácil establecer su evaluación.

Destaca Natalia Allende que hay que tener en cuenta que las metodologías activas desarrollan competencias socioemocionales en paralelo con capacidades cognitivas, por lo que la evaluación debe ser conjunta y centrada en los procesos, debe ser constante y progresiva. Y, además, hemos de escuchar más a los niños y las niñas para mejorar su proceso educativo.

Andrés Conde añade que para la ciudadanía global resultan fundamentales la acción y el compromiso, no tanto el conocimiento. Así que debemos evaluar también cómo se actúa y cómo se implica el estudiante. Y, por último, quiere dejar constancia de que, desde su experiencia como trabajador humanitario, no tiene mucha confianza en la capacidad de aprendizaje y transformación de los adultos; sin embargo, confía plenamente en la educación de las niñas, los niños y los jóvenes. En su educación está el futuro de todos.





CAPÍTULO

V

TECNOLOGÍAS DIGITALES  
PARA UNA EDUCACIÓN  
GLOBAL



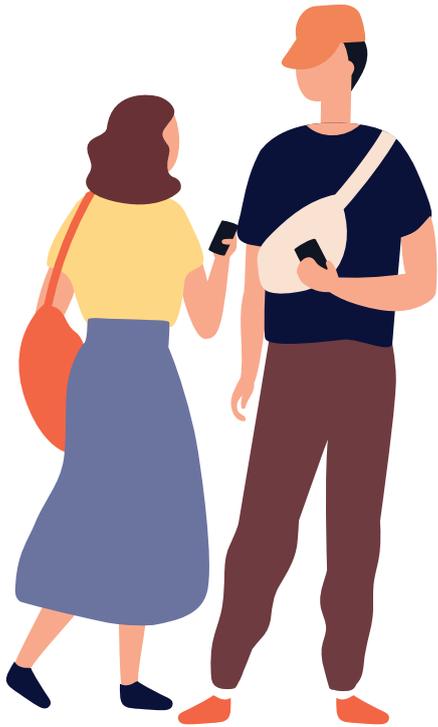


## TECNOLOGÍA CON PROPÓSITO PARA EDUCAR LA CIUDADANÍA GLOBAL

La pandemia de la COVID-19 ha generado el mayor experimento de enseñanza y aprendizaje en remoto de la historia. En general, las escuelas se adaptaron con rapidez a esta situación sin precedentes. Podríamos decir que se acostaron analógicas y se levantaron digitales, gracias a las enormes inversiones realizadas en infraestructuras y recursos tecnológicos en las últimas décadas. Sin embargo, los resultados de este experimento se alejan mucho de las expectativas. Por eso se habla de una grave pérdida educativa para la mayor parte del alumnado que se ha visto privado durante mucho tiempo de la enseñanza presencial. El *Informe McKinsey* más reciente (Chen, *et al.*, 2021) alerta del alto coste social de esta experiencia de aprendizaje en remoto, especialmente para el alumnado más vulnerable, y expresa su preocupación por que la pandemia haya exacerbado las desigualdades educativas. Los centros fueron ágiles para activar canales digitales, pero lentos para introducir planes didácticos más adecuados a un contexto de confinamiento. Pero esta falta de correspondencia entre inversión tecnológica y resultados de aprendizaje no es nueva. ¿Por qué son tan esquivos los resultados? ¿Acaso no sirven las tecnologías digitales para aprender? ¿Qué dicen las evidencias?

No resulta fácil medir el impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje, debido a causas tan diversas como la complejidad de las variables del entorno escolar, ligadas al contexto, la lentitud del proceso madurativo del alumnado, la dificultad de identificar algunos beneficios que no están recogidos en los sistemas de evaluación, o el llamado “sesgo de confirmación”, que tiende a corroborar las hipótesis de partida más que a falsarlas, sobre todo en asuntos novedosos que despiertan entusiasmo, como es el caso de la innovación con las tecnologías en la educación. Pero, afortunadamente, existen amplios metaanálisis, rigurosamente elaborados, sobre el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el ámbito macro, de alcance general, como en el micro, más específico y acotado (Hattie y Larsen, 2020).

Los resultados de ambas aproximaciones, macro y micro, suelen ser divergentes. En general, los estudios masivos encuentran una clara correlación negativa entre el uso del ordenador en la escuela y los resultados en términos de aprendizaje. Estos grandes estudios –como PISA– aportan el valor de una muestra gigantesca, pero no entran en el detalle del uso concreto de las tecnologías. Simplemente correlacionan el cuestionario de contexto con los resultados de las pruebas, sin tener en cuenta la calidad de la práctica docente con las tecnologías ni con las metodologías utilizadas. Como resume con rotundidad Nacho Pozo (2020), estos análisis muestran que cuanto más se usan las TIC en el aula menos se aprende.



Por el contrario, los estudios con enfoques muy específicos suelen mostrar resultados moderadamente positivos. Estos trabajos encuentran que el uso de tecnologías digitales puede favorecer el logro de las alfabetizaciones clásicas cuando se dirigen a objetivos concretos y se apoyan en estrategias de enseñanza centradas en el alumnado. Es decir, las tecnologías no generan mejoras por sí mismas, pero hacen más visibles las carencias y pueden ayudarnos a diagnosticar mejor las grietas del sistema. Por ello sería imperdonable no extraer algunos aprendizajes de este gran experimento mediado por las tecnologías que estamos viviendo:

1. La tecnología digital no ha sido capaz de cubrir el efecto de la presencialidad y, como consecuencia de ello, la pandemia de la COVID-19 nos ha hecho más desiguales. La brecha digital, ensanchada por la crisis, es ante todo una brecha social y cultural. Por tanto, la solución no solo tiene que ver con facilitar el acceso a dispositivos y a internet, sino también con desarrollar, principalmente desde la escuela, habilidades para procesar la información y convertirla en conocimiento.
2. Sabíamos que la escuela no puede funcionar sin tecnologías, pero ahora, además, hemos aprendido que las tecnologías no funcionan sin una escuela que les dé sentido. Para que las TIC mejoren los resultados es necesario que su uso se planifique en objetivos específicos de aprendizaje, bajo un marco pedagógico sólido que las integre y dé coherencia a la intervención educativa (véase el Cuadro 5.1).
3. Las tecnologías aceleran los procesos, para bien o para mal. Lo relevante, pues, no es la mera incorporación de tecnologías en la práctica educativa, sino la forma en que se aplican y las metas de aprendizaje que se persiguen.

**Cuadro 5.1.** Recomendaciones para integrar las TIC de forma eficaz en el proyecto educativo

1	Aprovechar en la escuela la cultura digital del alumnado, fomentando el pensamiento crítico, la creación, la colaboración y la comunicación. Las TIC son un canal privilegiado para escuchar al alumnado, ayudarlo a comprender la realidad y orientarlo a la acción.
2	Diseñar un plan sistemático para reducir la brecha digital, especialmente cuando el acceso a la tecnología esté resuelto. Todos los agentes educativos, y especialmente la escuela, tenemos la responsabilidad de contribuir a la mejora del capital cultural del alumnado más desfavorecido y de sus familias, cuya carencia genera inequidad y dificulta la integración plena en la sociedad.
3	Utilizar las TIC para ampliar el alcance de la acción educativa, personalizar la enseñanza y articular una evaluación orientada al aprendizaje como itinerario de crecimiento personal.
4	Priorizar en el alumnado el aprendizaje productivo y creativo frente al reproductivo. No trasladar al espacio digital actividades y tareas convencionales sin una profunda revisión y adaptación.
5	Mejorar, mediante las TIC, las conexiones entre la escuela y el mundo exterior, para ampliar los contextos que ofrecen nuevas oportunidades para aprender, potenciar las actuaciones transversales y aprovechar las experiencias ligadas al aprendizaje digital en entornos informales (familia, amigos, redes sociales...) y no formales (actividades de ocio, extraescolares...).
6	Construir la competencia digital en un marco de criterios y de valores, fundamentada en la ética del cuidado. Para ello, hay que educar en el uso saludable y responsable de los medios digitales, con especial atención a las redes sociales, por su impacto en la configuración de la identidad del alumnado.

¿Cómo puede contribuir la tecnología a la formación de una nueva generación de ciudadanos y ciudadanas globales, consciente, comprometida y orientada a la acción? La clave es desarrollar un sólido bagaje de criterios, valores y competencias en el marco de una ética del cuidado. No parece fácil, salvo que articulemos e impulsemos todas estas interacciones mediante una tecnología ideada con una mirada y un alcance muy diferente del que habitualmente tiene en los centros:

- **Tecnología para facilitar la inclusión**, con el fin de ofrecer el andamiaje y el *feedback* adecuados para que nadie se quede atrás, especialmente los más vulnerables. Para ello, hay que dar soporte a una evaluación para la mejora del aprendizaje y asegurar en todo el alumnado las alfabetizaciones básicas y los aprendizajes esenciales, imprescindibles para evitar caer en situación de exclusión y para poder seguir aprendiendo en la escuela y a lo largo de la vida. La Educación para la Ciudadanía Global no tiene ningún sentido si no es inclusiva y si no contribuye al desarrollo de todo el alumnado, independientemente de su capacidad.
- **Tecnología para dinamizar el sistema relacional de la escuela**, ya que la pandemia ha demostrado que la escuela no es un lugar físico, sino un gran sistema de relaciones sobre las que se construyen los aprendizajes. El cierre de los centros ha puesto en jaque este sistema, que solo

ha podido salvarse mediante la comunicación de persona a persona, mediada por cualquier dispositivo o aplicación. De hecho, lo que ha marcado la diferencia entre los centros confinados ha sido precisamente la forma de gestionar esta relación.

- **Tecnología para alimentar el marco de la cultura del cuidado**, a través de la conexión con uno mismo (interioridad, creatividad...), la conexión con los otros (reconocimiento, colaboración...), la conexión con la realidad (consciencia, corresponsabilidad...) y la conexión con el propio proyecto vital (coherencia, orientación a la acción...). La generación que está ahora en nuestras aulas se diferencia de otras anteriores en que sus relaciones se desarrollan, frecuentemente, a través de redes y medios digitales, lo que requiere de una formación adecuada para el cultivo de la salud y de la responsabilidad digitales, así como de habilidades para la colaboración, la cocreación y el trabajo en red. Un aspecto clave es desarrollar una verdadera cultura digital abierta a distintas perspectivas. Las redes sociales facilitan la interacción con personas de cualquier lugar del planeta, pero el diseño de los algoritmos tiende a agrupar a personas que piensan de forma similar, lo que genera un efecto burbuja bajo un pernicioso pensamiento homogeneizador que da lugar a imágenes muy sesgadas de la realidad. Es decir, la tecnología ofrece la posibilidad de abrirse al mundo, pero en la práctica tiende a aislar a las personas.

Y sin olvidar, lógicamente, el uso de la tecnología para el aprendizaje de saberes y competencias más globales. En este sentido, las tecnologías digitales ofrecen nuevas posibilidades para representar, procesar, transmitir y compartir información, y también hacen posibles nuevas formas de intervención pedagógica que pueden contribuir al desarrollo del perfil competencial de la ciudadanía global:

- **Mejora del ajuste pedagógico y de la personalización.** Las TIC permiten adaptarse a las características individuales y llegar al alumnado menos interesado, bien porque carezca de conocimientos esenciales, de habilidades o de interés, bien porque tenga altas capacidades y desconecte ante una clase que le aporta poco. Para todo este alumnado, poco accesible en un aula convencional, las tecnologías no son una alternativa, sino una vía fundamental de acceso al aprendizaje.
- **Mejora de la colaboración y la cooperación.** Cuando hablamos de comprender la realidad, debemos asumir que nuestro conocimiento es una sola perspectiva, no la realidad misma. Por eso es tan importante tener la mente abierta a distintas perspectivas. Este perspectivismo es uno de los valores que aporta el aprendizaje en colaboración. Asimismo, el trabajo cooperativo, basado en la interdependencia positiva, ayuda a aprender porque el aprendizaje es social y porque, generalmente, las representaciones del alumnado están más próximas entre sí que con respecto a las del docente, lo que facilita la comprensión. Las herramientas tecnológicas favorecen la interacción entre iguales y permiten el trabajo entre equipos distantes y de distintos contextos socioculturales, impulsando así la adquisición de nuevas perspectivas.

- **Desarrollo del pensamiento creativo.** La mayoría de las aplicaciones digitales no están diseñadas para estimular la creatividad, sino más bien para atraer (o secuestrar, dirían los más críticos) nuestra atención a través de la interacción. Pero las TIC son herramientas de la mente y pueden ayudarnos a desarrollar el pensamiento creativo. Para ello hay que aprovechar la cultura digital en la que está inmerso nuestro alumnado y, a partir de ella, proponer actividades que estimulen la creatividad, la expresión propia y la participación activa. El pensamiento creativo debe construirse en el marco de una cultura del cuidado, que favorezca la colaboración y la cocreación en un clima de reconocimiento y de respeto.
- **Evaluación para la mejora del aprendizaje.** Las tecnologías hacen posible un *feedback* permanente que impulsa el proceso de aprendizaje. Además, permiten documentar, por parte del alumnado, cada paso del proceso para saber no solo lo que han aprendido, sino también cómo lo han aprendido. Las tecnologías pueden facilitar esta actividad metacognitiva, más orientada a impulsar el aprendizaje que a comprobar lo aprendido.
- **Indagación y aprendizaje de la realidad.** Las tecnologías digitales permiten diseñar experiencias de aprendizaje que abordan problemas contextualizados en la realidad y que tratan de influir en su mejora a través de las posibilidades de indagación, colaboración, creación y comunicación de las TIC. Esta contextualización dota a las tareas competenciales de un sentido renovado al aportarles autenticidad, funcionalidad y significatividad, y facilita la transferencia y la orientación a la acción.

## CÓMO LLEVAR TODO ESTO A LA PRÁCTICA

El perfil del ciudadano y la ciudadana globales, o el de la persona al servicio de los demás que presentamos no hay que leerlo como un listado de estándares que se deben cumplir, sino más bien (como en la metáfora de Eduardo Galeano sobre la utopía) como una orientación para caminar. Cada persona debe recorrer su propio camino educativo y avanzar hasta su máximo potencial.

Existe el riesgo de que nos propongamos metas demasiado elevadas —“salvar la humanidad y el planeta”, “trabajar por la justicia universal”, “construir la paz mundial”...— y que todo quede en un activismo cosmético, superficial, que genere saturación y desgaste en la comunidad educativa sin que impacte realmente en el entorno o en la vida de las personas.

Los seres humanos no cambiamos nuestros comportamientos porque nos convenzan, sino a través de la práctica diaria, de hábitos y rutinas. Por tanto, este nuevo perfil de ciudadanía se construye a través de la vivencia de ciertos valores y de procesos de desarrollo competencial integrados en el marco de la cultura del cuidado. Por ello, la clave no está en hacer grandes cambios —curriculares, tecnológicos, organizativos...—, ni

en emprender acciones llamativas con un puñado de personas comprometidas, sino en generar en toda la comunidad educativa una nueva cultura basada en el paradigma del cuidado, que impregne las relaciones, la participación del alumnado y las familias, el currículo, y que recorra transversalmente todas las actividades del centro educativo.

La clave, por tanto, está en las metas más que en los métodos. Como explican Michael Fullan y María Langworthy (2014, 21):

Las nuevas pedagogías requieren que el docente cuente con un repertorio de estrategias que pueden ir desde el aprendizaje basado en proyectos a un modelo basado en la indagación, pasando por la enseñanza directa. Pero la clave es que el docente asuma un rol muy proactivo en hacer avanzar el proceso de aprendizaje, utilizando cualquier estrategia que funcione para un alumno en particular o una tarea específica.

“Cualquier estrategia que funcione”, porque no existe un método único que ayude a aprender. Habrá quien dé soporte a estos aprendizajes activos desde modelos digitales puros o quien prefiera apoyarlos con sistemas híbridos o con soportes más tradicionales. Lo importante, como hemos expuesto, es respetar algunos criterios básicos: trabajar desde contextos reales para favorecer el desarrollo competencial y la transferencia; utilizar estrategias de reflexión en acción para desarrollar pensamiento crítico y destrezas metacognitivas; aprender a través de la colaboración y la cooperación; diseñar la evaluación como una trayectoria personal de aprendizaje, y usar de forma inteligente las tecnologías para dar soporte a la creatividad, la colaboración, la comunicación, la cocreación y la transferencia.

# TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: ALGUNAS CLAVES

Las TIC aplicadas a la educación han de formar un ecosistema integrado, seguro, amigable, eficaz y abierto, que permita una adecuada gestión documental y de comunicación entre alumnos, profesores y familias del centro. Dicho entorno debe favorecer, posibilitar y privilegiar el ciclo de vida del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus facetas: comunicación plena, inmediata y multidireccional, exposición de contenidos, gestión de tareas, aprendizaje colaborativo y por proyectos, y evaluación formativa. Además, ha de ser un entorno compartido y de soporte para el trabajo docente.

Atenderemos a continuación a algunos de los aspectos que, sin duda, han constituido las claves de nuestro proyecto.

## 1: GÉNESIS DEL PROYECTO A PARTIR DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DE CENTRO

La concepción del proyecto parte de una necesidad, que es la de contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo **activar** a nuestros alumnos de modo que en el aula sean más protagonistas de su propio aprendizaje, fomentando el **aprender haciendo**?
- ¿Cómo impulsar de una forma real el **aprendizaje colaborativo**, base de nuestro **proyecto pedagógico**?
- ¿Cómo favorecer el aprendizaje basado en **proyectos**?
- ¿Cómo mejorar la **competencia digital** del alumno y del docente?
- ¿Cómo subir a las **actividades más elevadas de la pirámide de Edgar Dale**, desarrollando la creatividad, la elaboración propia, el espíritu crítico y la autonomía en el manejo de la información?
- ¿Cómo mejorar la **comunicación** entre el alumnado, y entre docentes y alumnado, no solo en el entorno del aula, sino más allá, cuando los alumnos o los profesores están en sus casas?
- ¿Cómo **rescatar la belleza** que reside en el conocimiento como principal motivador de los alumnos y las alumnas, permitiendo el uso de simuladores y herramientas para presentar esta belleza de forma evidente delante de los estudiantes?

El proyecto debía favorecer que el alumnado dejara de ser un mero repositorio de información volcada por el docente (que quedaba aparcada hasta las fechas próximas al examen), y que protagonizara su propio aprendizaje con la guía permanente del docente, cuya labor de colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje era esencial.

## 2: SISTEMA ABIERTO

El entorno de trabajo ha de ser **abierto**. Gracias a ello podremos conseguir la integración con sistemas de terceros a todos los niveles: contenidos, aplicaciones, sistemas de gestión del aprendizaje (o LMS, por las siglas en inglés)...

## 3: ELECCIÓN DE UN ENTORNO DE TRABAJO CONOCIDO Y USADO POR EL PROFESORADO

Entre los diferentes ecosistemas o entornos de trabajo (como se puede ver ya no hablamos de “dispositivo”, sino de “entorno de trabajo”) elegimos el que ya utilizábamos, en el colegio, los docentes y el personal de administración y servicios para las tareas cotidianas.

Gracias a ello el entorno de trabajo con los alumnos y las alumnas no caía de repente (como si de un meteorito se tratara) en nuestro centro, sino que era un entorno familiar con el que nos sentíamos confortables y seguros. De esta forma gran parte del trabajo colaborativo que intentábamos fomentar y llevar a cabo con nuestros estudiantes ya lo veníamos desarrollando en nuestras actividades cotidianas. Lo que era bueno y eficaz para nosotros (por ejemplo, en el ámbito de trabajo con documentos compartidos) también lo sería para ellos. Además, surgían **sinergias** en diferentes aspectos, como políticas de seguridad en el acceso a la información, uso de aplicaciones...

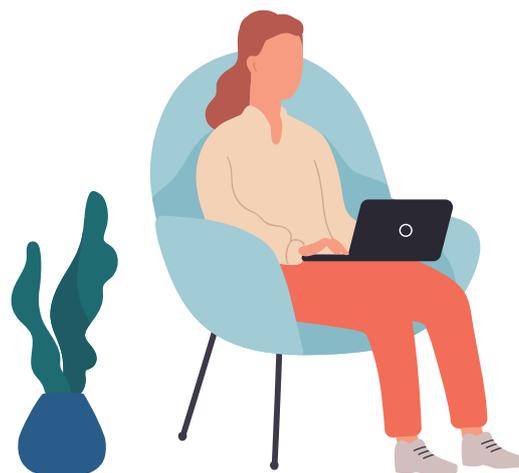
## 4: EL FACTOR HUMANO. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Esta es una de las claves fundamentales para el éxito del proyecto, puesto que lo más importante en todo proyecto es el factor humano. Es una realidad que un altísimo porcentaje de docentes no están familiarizados con este tipo de metodología en entornos de trabajo digitales. Por ello, es normal que, ante lo desconocido, el rechazo pueda ser una de las respuestas. Sin embargo, no se trata de un rechazo arbitrario o caprichoso,

sino natural ante algo que se desconoce y que, por tanto, se convierte en amenaza. Amenaza contra un saber hacer asentado durante muchos años y con buenos resultados ante el alumnado.

No se trata de imponer algo que no encaja, no se domina o no se conoce; se trata más bien de formar en una nueva metodología de trabajo con los estudiantes, donde el dispositivo ni siquiera es lo más importante.

No es tanto la tecnología como el buen uso que se puede hacer del entorno y de las aplicaciones sustentadas en él. **Es un cambio metodológico** donde, a pesar de que la clase magistral ha de seguir existiendo, el rol del docente incrementa su acción como facilitador o ayudante para que el alumnado sea protagonista activo de su propio aprendizaje. Es una formación metodológica. El docente tiende, de forma natural, a enseñar tal y como le han enseñado. Vencer esta inercia y salir de la zona de confort en la que uno lleva situado años no es fácil:



1. En primer lugar, habrá que demostrar que el camino que se quiere comenzar es beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Y, en segundo lugar, hay que proveer a los docentes de las herramientas y la formación necesarias para llevar a cabo dicho cambio de paradigma de una manera gradual, progresiva y nada traumática.

A pesar de que la clase magistral sigue teniendo (como no podía ser de otra forma) cabida, hay que dar paso a metodologías que incluyan el trabajo cooperativo en el aula, el aprendizaje invertido, el trabajo por proyectos, el aprendizaje por descubrimiento, la autonomía del educando, el proceso evaluativo formativo y no solo finalista, la cotutoría, la coevaluación, el papel de la creatividad y la experimentación, el uso de laboratorios, maquetas y simuladores, la creación de los propios portafolios por parte del alumnado, a través de los cuales puedan hacer suyas las unidades didácticas...

Por eso es necesaria una formación inicial intensa (no vamos a engañar a nadie diciendo que esto sea fácil) y una formación permanente, porque en este tipo de entornos la formación no puede parar.

Después de la experiencia en estos últimos años, vemos esencial que la formación sea impartida por docentes que hagan uso de estas herramientas y entornos a diario, y que aprovechemos las buenas prácticas desarrolladas por los docentes del propio centro.

## 5: EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO PERMANENTE (PROFESORADO, ALUMNADO, FAMILIAS)

Ningún proyecto acaba cuando comienza, cuando es entregado, y menos en educación. El Proyecto de Innovación está concebido como un proyecto vivo y con vida propia, que va evolucionando y se va adaptando a las diferentes circunstancias (baste pensar en la pasada situación de pandemia) con el fin de conseguir el objetivo fijado.

Por ello, exige una evaluación y un seguimiento constantes y a todos los niveles. Para formalizar el seguimiento y la evaluación, se ha creado un Equipo de Seguimiento del Proyecto de Innovación del que forman parte personas con capacidad ejecutiva y conocimientos pedagógicos, económicos y tecnológicos suficientes para llevar a cabo una evaluación efectiva.

Es fundamental como herramienta de evaluación, además de las entrevistas a alumnos, familias y docentes, la observación directa en el aula.

## 6: RESTRUCTURACIÓN DEL AULA COMO ESPACIO DE TRABAJO Y APRENDIZAJE ACTIVO

La nueva metodología rompe con el espacio tradicional del aula y su disposición de pupitres en batería mientras que el profesor o la profesora permanece en su mesa de trabajo.

Los pupitres se disponen formando grupos de trabajo cooperativo en equipos de tres o cuatro estudiantes. Con esta distribución, cada equipo de trabajo colabora de forma permanente en la tarea educativa de sus componentes, siguiendo los roles cooperativos asignados (supervisor, coordinador, responsable del material y del silencio y portavoz). Roles y equipos que van cambiando cada trimestre o según se estime conveniente para la dinámica de trabajo o la edad de los alumnos y las alumnas.

El docente deja de estar afincado en la pizarra o en su mesa y desarrolla su tarea en el aula alrededor de los diferentes equipos, supervisando y facilitando el trabajo de cada uno de ellos. Recordemos que lo que estamos primando es la actividad constante del alumnado en el aula y su supervisión por parte del docente, que es un facilitador, pero que deja que el propio estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y no un mero receptor.

## 7: EVA. ENTORNO VIRTUAL DE TRABAJO COMPARTIDO Y COLABORATIVO

Una de las principales fortalezas exigidas y obtenidas del ecosistema digital es contar con un excelente sistema de trabajo colaborativo y compartido. Mediante el mismo, tanto los docentes como el alumnado pueden poner en práctica el trabajo en grupo de forma realmente colaborativa, basada en roles y responsabilidades. El entorno virtual de aprendizaje o sistema de aula virtual es uno de los pilares fundamentales del entorno de trabajo; de hecho, es el entorno de trabajo con mayúsculas, pues asegura que el ciclo de vida de una tarea, ejercicio o examen se produzca de forma óptima y fructífera. Además, garantiza el acceso adecuado a los contenidos de cada asignatura.

## 8: CUADERNO DE AULA

Existió desde el principio del proyecto la preocupación por los procesos de lecto-escritura y de que la inserción de los dispositivos móviles no supusiera un detrimento de estos, con el consiguiente perjuicio para los alumnos y las alumnas. Dichos procesos son y serán siempre fundamentales en la conformación de las capacidades intelectuales del alumnado a todos los niveles. La relación entre pensamiento y lenguaje, además de la destreza en el uso de este último, son la base de todo el aprendizaje. Por ello, en el proyecto, y más ante la ausencia de libros de texto, el cuaderno de aula ha cobrado una importancia fundamental a todos los niveles.

## CONCLUSIONES

En estas breves líneas he intentado bosquejar nuestra experiencia en la aplicación de las TIC en la educación. No somos pioneros, tampoco somos expertos, pero intentamos dotar de sentido común todo lo que hacemos, sabiendo que es el mejor camino para llevar a buen puerto algo tan delicado y tan importante como es la educación de niños, niñas y jóvenes.

Seguiremos evaluando, trabajando y volviendo a evaluar, puesto que si algo caracteriza a este tipo de proyectos es que están vivos, y que, si nos paramos, la realidad nos pasa por encima.



# TECNOLOGÍA CON PROPÓSITO PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL

<p><b>Participan</b></p>	<p><b>Francesc Pedró.</b> Director del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).</p> <p><b>Fernando Trujillo Sáez.</b> Profesor de la Universidad de Granada y socio fundador de Conecta13.</p> <p><b>Pedro Jara.</b> Coordinador de TIC del colegio Escuelas Pías San Fernando, de Pozuelo de Alarcón, Madrid.</p>	
<p><b>Modera</b></p>	<p><b>Augusto Ibáñez.</b> Director corporativo de Proyectos Educativos Especiales de SM. Coordinador del proyecto Ciudadanía Global.</p>	
<p><b>Fecha</b></p> <p>17-03-2021</p>	<p><b>Acceso web</b></p> 	<p><b>Relato gráfico</b></p> 

## RESUMEN

Tecnología digital y ciudadanía global son dos ejes con un altísimo potencial educativo, pues pueden aportar a los alumnos y las alumnas recursos tecnológicos que les permitan leer mejor la realidad y actuar más efectivamente sobre ella. Debemos tener en cuenta que los pasados meses de pandemia y de cierre de colegios han supuesto la mayor experiencia de enseñanza y aprendizaje en remoto, y nos han mostrado que dicho aprendizaje no ha sido equitativo, al revés, ha ahondado la brecha de la inequidad. La tecnología es un amplificador, y demuestra que, aquello que funciona bien, con las tecnologías mejora, pero aquello que funciona regular, con las tecnologías funciona mucho peor.

¿Qué deberíamos hacer? O mejor, como dice Francesc Pedró, ¿qué estamos en condiciones de hacer? Pedró aclara que hay dos requerimientos muy básicos que debemos cumplir, aunque no podamos hacerlo de forma inmediata:

1. En primer lugar, el acceso a las redes y plataformas a través de internet es una condición necesaria, pero no suficiente. La realidad de muchas personas, que se ha puesto de manifiesto durante esta pandemia, es la imposibilidad del acceso a internet. La conectividad debe ser considerada un derecho fundamental para el siglo XXI. Sin esta conectividad se produce una considerable merma del bienestar y se impide el ejercicio de otros derechos.
2. En segundo lugar, hay que observar qué es lo que se puede hacer o no con esa conectividad, y aquí vuelve a surgir una brecha de inequidad, pues hay un uso muy diferencial de esa posibilidad. Para millones de personas la conexión se queda en el ocio, pero no se traduce en aprendizaje ni en caminos profesionales.

Por todo ello, el derecho al acceso debe ir acompañado de un proceso de aprendizaje del uso de la conectividad, de lo contrario las inequidades educativas se verán incrementadas. Así, mientras que para unos la pandemia ha supuesto una experiencia de aprendizaje muy fructífera, otorgándoles mayor autonomía y reforzando su visión más compleja de la sociedad, para otros ha constituido un esfuerzo inabordable que los está dejando atrás en los aprendizajes y en lo social.

Fernando Trujillo sostiene que no podemos dejar de usar las tecnologías en la educación, incluso aunque no tuviéramos claro lo que aportan, pues debemos seguir el avance que suponen para la sociedad actual. Pero sabemos que las tecnologías en la educación traen algunos problemas claros:

1. *El solucionismo tecnológico.* Creemos que todo se puede solucionar con mejoras tecnológicas y no es así. La tecnología no resuelve problemas antiguos ni nuevos.
2. *El nativismo digital.* El buen uso de las tecnologías está relacionado con las prácticas sociales y los aprendizajes, no con haber nacido en la era digital.
3. *La vulneración del derecho a la educación.* Con el cierre de las escuelas y las clases en línea hemos descubierto que no todos los alumnos y las alumnas tienen el acceso, la tecnología, los dispositivos ni la competencia para recibir las clases en sus casas. Esto constituye una vulneración de sus derechos.

Y, recordando al profesor Antonio Rodríguez de las Heras, recientemente desaparecido, Trujillo ofreció tres metáforas sobre cómo debe ser la tecnología: como un calzo que ayuda a avanzar a la educación en el mismo sentido y con la misma capacidad que a la sociedad; como un raíl sobre el que conducir los aprendizajes básicos; y, sobre todo, como una palanca de oportunidades que potencie conocimientos, avances e innovaciones.

El gran experimento de aprendizaje en remoto que ha supuesto el confinamiento nos ha aportado muchos aprendizajes. Pedro Jara comparte algunas claves para la implantación eficaz de la tecnología tras unos meses de pandemia:



- Para aplicar exitosamente las nuevas tecnologías en un colegio, lo primero es la formación del profesorado. Esta idea es la clave. Y la ha corroborado la pandemia. Solo en los centros con docentes bien formados las clases virtuales han sido exitosas.
- También contribuye al éxito que el colegio tenga ya una experiencia previa en el uso y la práctica de la tecnología digital. En las aulas en las que el profesorado y el alumnado estaban familiarizados con los aprendizajes digitales y con metodologías activas, todo ha sido mucho más fácil.
- Más que en dispositivos, hay que pensar en entornos digitales que permitan el trabajo y las comunicaciones de forma amigable.
- Al alumnado hay que acompañarlo, hacerle un seguimiento constante y evaluar con frecuencia los procesos para saber lo que funciona y lo que no se está haciendo bien.
- Hemos constatado que los temarios eran demasiado extensos, así que hemos aprendido a centrarnos en lo esencial.
- Hemos potenciado la clase invertida con buenos resultados.
- Los alumnos y las alumnas que más han sufrido el aislamiento y la falta de socialización han sido los de Infantil y Primaria, ya que son poco autónomos y su atención hacia las pantallas es muy discontinua.

En resumen, los centros que mejor han afrontado los aprendizajes en remoto han sido aquellos cuyos docentes han cumplido los siguientes requisitos:

- Estaban mejor formados.
- Tenían ya una cultura digital.
- Han combinado las tecnologías con metodologías que sirven para pensar, crear y colaborar.
- Han sabido ir a lo imprescindible del currículo.
- Han evaluado constantemente.
- Y han ofrecido una atención especial a los más pequeños.

Sin embargo, hay otros aprendizajes valiosos que nos ha traído el confinamiento, y que sería imperdonable ignorar.

Francesc Pedró destaca que debemos ganar fluidez para aplicar las nuevas tecnologías allí donde sean más eficaces y complementen mejor los aprendizajes. Las soluciones tecnológicas deben estar presentes allí donde aporten soluciones.

El profesorado debe tener más tiempo para su formación y reflexión. No podemos pedirles capacidad de transformación, de adaptación y de formación continua si carecen de tiempo para ello. Sin ese tiempo, el docente no tendrá capacidad de innovación ni de transformación. También se deben revisar los planes de formación de los docentes, demasiado anclados en un pasado en donde las nuevas tecnologías no existían. Fernando Trujillo añade que es importante que los centros educativos elaboren un proyecto digital que responda al qué y al para qué de lo que se quiere hacer con ese proyecto. Y ponerlo en marcha. Dicho proyecto digital de centro debe contener tres dimensiones básicas:

1. Una *dimensión estructural*, que tenga en cuenta los tiempos y espacios del propio centro, así como sus redes y dispositivos disponibles.
2. Una *dimensión organizativa*, que incluye la gobernanza y gestión del centro, así como la formación permanente del profesorado y la creación de redes colaborativas dentro y fuera del centro.
3. Una *dimensión pedagógica*, que incorpora la reflexión sobre los modelos de aprendizaje, que son ya necesariamente híbridos, y que lo venían siendo desde hace tiempo. Las tecnologías deben ser solo un apoyo para las nuevas estrategias de aprendizaje y facilitar la inclusión.

Asimismo, Pedro Jara recuerda que la tecnología debe ayudar a la introducción de metodologías activas que impliquen al alumnado, e insiste en la necesidad de planificar la formación docente, que debe ser permanente, a largo plazo, impartida por docentes con experiencia de aula y basada en buenas prácticas.







CAPÍTULO

VI

PERSPECTIVA ECOSOCIAL,  
DE INCLUSIÓN Y DE GÉNERO:  
TRES CLAVES ESENCIALES  
PARA LLEVAR LA EDUCACIÓN  
PARA LA CIUDADANÍA  
GLOBAL AL AULA



## VALORES ECOLÓGICOS ENTRE LOS JÓVENES

El informe *Jóvenes españoles 2005* de la Fundación SM fue pionero al introducir una cuestión que por aquel entonces parecía importarles a muy pocos, pero que hoy día, después de décadas de desoídas advertencias desde los más altos organismos internacionales y Organizaciones No Gubernamentales (ONG) a lo largo y ancho del mundo, por fin ha terminado ocupando el centro del escenario sociopolítico mundial: los valores y la conciencia medioambientales.

Frente a esta *irresponsabilidad organizada*, término acuñado por Ulrich Beck a principios de los años noventa del siglo pasado, han ido surgiendo desde hace unos años numerosos colectivos de jóvenes activistas como Fridays for Future, Juventud por el Clima y Extinction Rebellion, en los que imperan como temas centrales dos conceptos:

- El de *conciencia ambiental*, originariamente un marco analítico por el que se pretende conocer la intensidad y la forma en la que los ciudadanos y las ciudadanas se relacionan con el medioambiente.
- El de *participación ambiental*, como modelo concreto de responsabilidad moral hacia la naturaleza.

Una exploración del marco social más amplio en el que se producen los diferentes cambios de actitudes en nuestro país nos indica que, sin embargo, esta transformación no solo la protagonizan los jóvenes. Cuando realizamos este análisis para la sociedad española, en el informe *Jóvenes españoles 2010* encontramos una ciudadanía que mostraba índices bastante más bajos que el resto de Europa en prácticamente todas las dimensiones abordadas (González-Anleo, 2010: 32 y ss.). Diez años más tarde, el marco general de la sociedad española es muy distinto. Diversos informes de la Comisión Europea arrojan en este sentido datos que hace apenas una década habrían parecido sencillamente increíbles. Me centro en dos:

- En solo dos años, se ha producido un fuerte incremento de los españoles que consideran el cambio climático como el problema “más importante” al que tiene que enfrentarse la humanidad. Un avance que colocó a España, en 2020, a la cabeza de todos los países europeos en considerar este fenómeno como “un problema muy serio” (European Commission, 2020: 12 y ss.).
- Ha tenido lugar un ascenso equivalente de aquellos ciudadanos y ciudadanas que “personalmente” consideran “muy importante” la protección del medioambiente, de 10 puntos porcentuales por encima de la media europea y bastante por delante en lo que se refiere a la preocupación por diferentes cuestiones como la “polución del aire”, la “contaminación marina” o la de “ríos, lagos o aguas subterráneas”... (*id.*, 21).



Los datos del último informe de la Fundación SM, *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia*, nos muestran que también aumenta el núcleo duro de jóvenes que consideran prioritaria la protección al medioambiente. De hecho, este es el dato probablemente más optimista de la serie, ya que el aumento de jóvenes que apoyan esta idea es abrumador: han pasado del 32 % en 2005 y 2010 al 37,1 % actual aquellos que se muestran “totalmente de acuerdo”, y se acercan al 80 % los que así lo piensan con mayor o menor intensidad.

No obstante, hay una diferencia muy significativa con respecto al resto de la población española: los jóvenes parecen estar bastante concienciados ya desde el año 2005.

De hecho, con un golpe de vista rápido a los datos nos damos cuenta inmediatamente de que, incluso para el caso de algunas preguntas concretas, prácticamente nos encontramos en el mismo punto; y de que, y esto es muy interesante, la primera oleada importante de concienciación medioambiental probablemente vino a suponer, no ya un avance, sino un fuerte retroceso en el caso de los más jóvenes. Un profundo hartazgo que nos llevó, en aquel entonces, a proponer la hipótesis de que los jóvenes veían exagerada tanta campaña de concienciación de la noche a la mañana, tanto uso y abuso político o incluso comercial, lanzando, además, una clara advertencia: “Empezamos a estar cansados del tema” (González-Anleo, 2010: 32-33).

Algo similar sucede con la cuestión sobre si “el equilibrio de la naturaleza es lo bastante fuerte como para resistir tanto el impacto de los países desarrollados como de los que están en vías de desarrollo”, para la cual se produce una importante disminución del conjunto de la población joven, que pasa de un 42 % en 2010 a un 34,3 % en el año 2020. El porcentaje de aquellos que están “totalmente de acuerdo” pasa de un tímido 7 % en el año 2005 a un 12,7 % en la actualidad.

¿Ha conseguido la sobrexposición mediática del deterioro medioambiental acabar con el *negacionismo*? Solo en parte. Aún existe un núcleo duro de *negacionistas*, un 8,3 % que afirman estar “muy de acuerdo” con la idea de que la cuestión de la crisis medioambiental no se trata más que de una exageración; el mismo dato, y esto no hay que perderlo de vista, que obteníamos en el año 2005. Porque el *negacionismo*, como toda forma de ideología, muta para adaptarse. En este caso, en gran parte por lo menos, el *negacionismo*, que afirmaba con rotundidad que la crisis medioambiental no es más que una invención, ha dado paso a lo que se conoce como *neonegacionismo* que, aunque a regañadientes, acepta que realmente existe una crisis, pero niega que esta haya sido producida por el ser humano.

En ese mismo estudio podemos encontrar otro dato de gran relevancia para nuestro análisis: España es el país dentro de Europa en el que mayor proporción de ciudadanos-ciudadanas considera el cambio climático como un fenómeno “reversible”, siendo apenas un 12 % los que lo consideran “irreversible”, sin matiz alguno. En nuestro estudio, esta opción es defendida, con mayor o menor intensidad, por casi uno de cada tres jóvenes, con un 10,5 % que afirma estar “totalmente de acuerdo” con ella.

Asimismo, aunque una enorme mayoría de jóvenes, un 81 %, consideran que su “estilo de vida (consumo, formas de ocio...) como ciudadanos de un país desarrollado es importante”, crece la fe en la ciencia y la tecnología como una forma de *deus ex machina* que nos salvará en el último momento. Un no-argumento al que se recurre machaconamente desde las filas neoliberales para no renunciar al crecimiento económico y a los estándares de vida de los que disfrutamos.

De hecho, exceptuando a una minoría de jóvenes, no se entra al hueso duro de la mayoría de los hábitos de consumo de “alto coste” que analizábamos en el informe *Jóvenes españoles 2010* y, aunque realmente puede observarse una puesta en marcha de la juventud en este terreno, aún queda mucho por hacer. Y la razón es muy sencilla: el elevado consumismo de los y las jóvenes, incluso aunque no estén trabajando o tengan empleos precarios. Una conclusión a la que ya llegaba el informe de la ONU sobre las proyecciones de los grandes retos para el año 2015, cuando subrayaba que la escasa educación ambiental de aquel entonces chocaba con miles de horas de adoctrinamiento consumista en los medios de comunicación (ONU, 2005). La cuestión aquí es que, una vez más, las fuertes aspiraciones de los jóvenes colisionan frontalmente con su forma de vida consumista, haciendo muy difícil para ellos atacar cuestiones como la *fast-mode*; la obsolescencia programada de, por ejemplo, teléfonos móviles y complementos, o el uso de servicios de las llamadas empresas GAFA<sup>6</sup>, en cierto sentido tan fuertemente arraigadas en el día a día de los jóvenes que, prácticamente, puede decirse que es, en la actualidad, consustancial a la propia condición de ser joven. De lo que hablamos aquí, por tanto, es de una crisis en el pleno sentido etimológico de la palabra, es decir, del punto en el que hay dos caminos, uno que avanza hacia el empeoramiento de las condiciones del paciente y otro de mejora. “Una crisis mental”, apuntaba Ulrich Beck (2014) en una de sus últimas entrevistas, la de “imaginar la buena vida más allá del consumismo”.

En todos estos datos aparece dibujado un cuadro, en mi opinión, bastante inquietante: uno de cada cuatro jóvenes está total o parcialmente de acuerdo con que la crisis ecológica es una exageración; casi uno de cada tres, con que el equilibrio de la naturaleza es lo bastante fuerte como para resistir el impacto de nuestro actual desarrollo; y, en el extremo opuesto, casi otro tercio consideran que la batalla ya está perdida, por lo que no importa demasiado lo que hagamos.

---

<sup>6</sup> Suele usarse GAFA (como acrónimo de Google, Apple, Facebook y Amazon) para identificar al grupo de compañías dominantes en el mercado de la industria tecnológica.



## COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ACTUACIONES DE ÉXITO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GLOBAL DESDE LA INCLUSIÓN

En los últimos tiempos se ha intensificado la preocupación global por mejorar las oportunidades y los resultados educativos de toda la población y por fortalecer la inclusión social, tal y como refleja el objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS 4-Educación 2030), que se refiere a la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente durante toda la vida para todos (Unesco, 2015). Además, la situación derivada de la crisis sanitaria global causada por la COVID-19 (Unesco, 2020) y sus consecuencias en los ámbitos social y educativo, entre otros, ha puesto el foco de atención sobre las nuevas brechas que afectan a grandes sectores de la población, como el acceso a la educación de calidad y a las tecnologías de la información y la comunicación, que han pasado a considerarse aspectos críticos para la inclusión social y la participación en la sociedad de hoy.

Frente al reto de mejorar las oportunidades y los resultados educativos de toda la población como forma de prevenir la exclusión social, el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, impulsado por la Comunidad de Investigadores CREA de la Universidad de Barcelona (CREA, 2020), está contribuyendo desde hace más de veinticinco años a la transformación de centros educativos en diversas partes del mundo (Comunidades de Aprendizaje, 2020). El proyecto persigue el doble objetivo de mejorar los resultados educativos del alumnado y de incrementar la cohesión social en la escuela y la comunidad. Para ello, las instituciones educativas se abren a la participación de las familias y otros agentes del entorno, tanto en los procesos de toma de decisiones respecto al funcionamiento de la escuela como en las propias actividades de aprendizaje. Esta participación está guiada por la concepción dialógica del aprendizaje (Flecha, 1997), que destaca el papel del diálogo y las interacciones con toda la comunidad educativa en la mejora del aprendizaje del alumnado.

Desde sus orígenes a finales de los años setenta del siglo pasado en el barrio de La Verneda- Sant Martí, en Barcelona, en el contexto de la educación democrática de personas adultas (Sánchez, 1999), este proyecto educativo ha llegado a numerosos centros en España, y es ya una realidad en otros países europeos, así como en diversos países de América Latina (Díez-Palomar, *et al.*, 2020).

Las escuelas que toman la decisión de transformarse en Comunidades de Aprendizaje siguen una serie de pasos que suponen la participación activa de toda la comunidad educativa en la definición del proyecto educativo que se desea llevar a cabo:

- **Sensibilización:** formación intensiva sobre las bases científicas del proyecto, abierta a toda la comunidad educativa, que permite iniciar un análisis acerca de las transformaciones necesarias para avanzar hacia el objetivo de mejorar la respuesta educativa al alumnado.
- **Toma de decisión:** puesta en marcha de un proceso participativo que, a partir del diálogo, permita recabar las voces de todos los actores de la comunidad educativa.
- **Sueño:** proceso dirigido a “soñar” acerca del tipo de escuela que se quiere conseguir, que cuenta con la participación de los diferentes agentes educativos (profesorado, estudiantes, familias y otros actores sociales)
- **Selección de prioridades:** traducción de los sueños de la comunidad en prioridades de actuación para realizar la transformación de la escuela.
- **Planificación:** definición de los pasos que se deben seguir para avanzar hacia la consecución de los sueños de la comunidad, mediante comisiones mixtas (formadas por diferentes agentes educativos), responsables de poner los recursos y esfuerzos del centro educativo al servicio de las distintas prioridades.

Este proceso persigue la implementación de una serie de Actuaciones Educativas de Éxito, descritas y analizadas por el proyecto de investigación del VI Programa Marco INCLUD-ED (Flecha, 2015), que buscan la mejora de los resultados educativos del alumnado y de la cohesión social en la escuela y en la comunidad en la que esta se inserta. Estas actuaciones son las siguientes:

4. **Grupos interactivos:** se trata de una forma de agrupación inclusiva que mejora el aprendizaje del alumnado, al tiempo que ejerce un impacto positivo en las relaciones interpersonales y en la convivencia en el aula.
5. **Tertulias dialógicas:** es una actuación dirigida a promover la construcción colectiva de significado y conocimiento entre el alumnado, a partir del diálogo en torno a obras de la literatura universal y otras disciplinas artísticas y culturales.
6. **Formación de familiares:** constituye una oferta educativa y formativa dirigida a las familias y a otros miembros de la comunidad, según sus necesidades, y que les permite mejorar sus habilidades para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares y, por tanto, apoyarlos en su progreso académico, al mismo tiempo que mejoran sus habilidades dirigidas a la empleabilidad.
7. **Participación educativa de la comunidad:** es una participación directa de las familias y la comunidad en los espacios y procesos de aprendizaje que tienen lugar en la escuela, incluida el aula, y en las decisiones que conciernen a la educación del alumnado.
8. **Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos:** es un modelo de gestión de conflictos dirigido a implicar a toda la comunidad educativa en la definición de un marco de convivencia aceptado y compartido por todos.

- 9. Formación dialógica del profesorado:** engloba la formación y actualización científica del profesorado en las bases teóricas y prácticas que fundamentan las Actuaciones Educativas de Éxito, a través de espacios de intercambio, en los que los profesionales pueden dialogar acerca de los últimos avances pedagógicos, y las vías para incorporar dicho conocimiento a su práctica educativa, con el fin de mejorar los resultados educativos de su alumnado.

Los resultados y las conclusiones de INCLUD-ED (que han sido incorporados en distintas recomendaciones europeas sobre cómo superar el fracaso académico y las desigualdades educativas) demostraron que las Actuaciones Educativas de Éxito son herramientas útiles para mejorar los procesos y resultados educativos, y fomentar la cohesión social en contextos muy diversos. Su orientación hacia la mejora educativa, independientemente de las características del contexto, hace que estas actuaciones puedan ser recreadas en centros educativos, comunidades y territorios altamente diversos, con el fin de mejorar la inclusión social del alumnado y sus familias y comunidades.

En la actualidad, el proyecto Comunidades de Aprendizaje es una realidad consolidada en España y en algunos países de Europa y en Latinoamérica, y constituye un ejemplo de las posibilidades de la educación para generar impacto social y para contribuir al desafío de hacer posible una mayor inclusión social para toda la ciudadanía.

**Cuadro 6.1.** Aportaciones para la implementación de las actuaciones educativas de éxito

<b>Grupos interactivos</b>	Garantizar la heterogeneidad en el seno de los grupos, de forma que todo el alumnado pueda aprender y beneficiarse de los conocimientos y experiencias del resto, al tiempo que se favorece la ayuda mutua.
	Cuidar y valorar la figura del voluntariado como pieza clave para desarrollar y diversificar las interacciones en los grupos.
	Fomentar las altas expectativas hacia todo el alumnado, con el fin de garantizar el aprendizaje, la participación y el desarrollo para todos.
<b>Tertulias dialógicas</b>	Cultivar en los estudiantes el gusto por obras literarias, artísticas o musicales de alta calidad, que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje, la reflexión y el disfrute.
	Transformar el aula en un entorno de aprendizaje atractivo en el que el alumnado pueda desarrollar su propia voz, y aprender de las diferentes perspectivas y visiones.
	Aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen las obras literarias, artísticas o musicales para abordar temas que interesen a los estudiantes, que conecten con sus preocupaciones y que enriquezcan sus formas de entender el mundo.



Clara Maeztu Gomar

## LA INTEGRACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Nos encontramos ante un contexto global claramente retador. La situación ocasionada por la COVID-19 ha subrayado los retos relacionados con la desigualdad y los derechos humanos y medioambientales a los que nos enfrentamos como humanidad, al tiempo que ha puesto de manifiesto el carácter global e interdependiente de los mismos.

Mucho se ha hablado desde marzo de 2020 de la necesidad de salir fortalecidos de esta crisis, de aumentar nuestra resiliencia y abordar la raíz de los procesos que sostienen la desigualdad, para originar transformaciones que eviten su cronificación. Esto no es posible sin fortalecer una ciudadanía crítica y comprometida, que conozca su realidad global, y cuente con las redes y los recursos necesarios para actuar por la justicia social.

Es por esto que se hace más necesario que nunca trabajar por promover una educación para el desarrollo y para la ciudadanía global, entendida como un enfoque educativo que promueve una ciudadanía informada, crítica y comprometida, interconectada con personas y colectivos de todo el mundo, que sea capaz de construir desde sus entornos locales y el trabajo en red una sociedad transformadora en la que se establezcan relaciones globales justas y equitativas.

Somos muchas las organizaciones que, conscientes del poder transformador de este enfoque educativo, llevamos años impulsando su adopción en distintos ámbitos de la educación formal y no formal. Desde Entreculturas, esta experiencia profesional nos lleva a constatar que el desarrollo potencial de la Educación para la Ciudadanía Global debe incluir ciertos paradigmas, como el de defensa del medioambiente, el decolonial y antirracista, y, por supuesto, el enfoque de la igualdad de género.

Las consecuencias en magnitud y globalidad que tienen la violencia y la desigualdad de género en todo el mundo, y su centralidad como retos globales de nuestro tiempo, provocan que no podamos desarrollar un enfoque educativo que aspire a empoderar a la ciudadanía para que participe de forma activa en la defensa de los derechos humanos y la justicia social sin que la igualdad de género se centralice en el corazón de su planteamiento y su práctica educativa. La igualdad de género nos sitúa directamente en el corazón de los derechos humanos y de la justicia social, por lo que su tratamiento es uno de los requisitos imprescindibles. La Agenda 2030 así lo demanda, al incluir la Educación para la Ciudadanía Global en la meta 4.7 del objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4 referido a la promoción de una educación de calidad, así como un ODS específico, el 5, dedicado a la igualdad de género.

# EL ENFOQUE DE LA COEDUCACIÓN EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Para situar la igualdad de género en el centro de los procesos educativos, contamos con la herramienta de la coeducación, entendida como enfoque educativo que integra la perspectiva de género como eje transversal de todos los elementos del proceso de aprendizaje. Este enfoque reconfigura todos los componentes de los procesos socioeducativos, para que en estos reine el principio de igualdad y no discriminación por razón de género.

De esta manera, la opción por el enfoque de la coeducación configura un tipo de educación comprometida con la construcción de entornos igualitarios y pacíficos, a través de la adopción de perspectivas críticas sobre las relaciones de género. Cuestiona prácticas sociales, roles y estereotipos discriminatorios, promoviendo así el desarrollo libre e integral de las potencialidades, intereses y capacidades de las personas, garantizando el disfrute igualitario de sus derechos y el desarrollo libre de su identidad. De esta forma, las nuevas generaciones adquieren herramientas para una convivencia pacífica libre de discriminaciones y violencias, abordando otros retos globales, además de aquellos directamente relacionados con la igualdad de género.

Para garantizar que la coeducación se integra en los procesos socioeducativos, el diseño de todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje debe realizarse teniendo en cuenta el enfoque de género. Para esto, aspectos como los objetivos educativos, los contenidos y el material didáctico, la metodología, la organización de los espacios, las relaciones, el lenguaje, la formación de educadores y educadoras, y la adopción de protocolos de prevención y actuación sobre la discriminación y la violencia deberán diseñarse teniendo en cuenta este aspecto. La incorporación del enfoque de la coeducación transforma de raíz la experiencia educativa, actuando como cortafuegos de la transmisión de los prejuicios, estereotipos y roles que sostienen las bases de la discriminación y la desigualdad entre hombres y mujeres en todo el mundo.



## DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Desde Entreculturas llevamos años asistiendo a los profundos efectos transformadores de la puesta en marcha de un enfoque de género a través de la coeducación dentro de la Educación para la Ciudadanía Global. Realizamos esta promoción a través del diseño de material educativo, el acompañamiento a centros, educadoras y educadores, así como la promoción de proyectos de participación juvenil que conectan a jóvenes de todo el mundo, como es el caso del programa de participación juvenil internacional “Red Generación 21+”, o el programa “La Luz de las Niñas”. Este último se desarrolla desde 2012 en más de 15 países, junto a Fe y Alegría y el Servicio Jesuita a Refugiados y otras organizaciones, con el objetivo de promover el empoderamiento de las niñas, protegerlas y prevenir la violencia en sus entornos. Las intervenciones que forman parte del programa (que ya han alcanzado a más de 32 000 niñas de los distintos países que participan en él) incluyen, no solo el trabajo con las niñas, sino también con sus entornos educativos, familiares y comunitarios. Además, se ven complementadas con la campaña “La Luz de las Niñas”, que busca visibilizar las violencias que estas sufren y sus consecuencias, así como incidir sobre las causas y estructuras que perpetúan la violencia, al tiempo que contribuye a su empoderamiento y protección.

La experiencia extraída de todas estas intervenciones nos lleva a afirmar que la Educación para la Ciudadanía Global es una de las herramientas más poderosas para la generación de una ciudadanía capaz de liderar la transformación de nuestros entornos locales y globales, en un momento en el que son muchos los retos a los que debemos hacer frente. A su vez, esta no puede ser verdaderamente transformadora si no integra el enfoque de género de manera transversal, quebrando las raíces que sostienen la desigualdad y menoscaban el ejercicio de los derechos humanos de la mitad de la población global. Los jóvenes tienen esto cada vez más claro, señalando esta temática como una de las que les genera mayor interés, al tiempo que se implican en procesos de liderazgo y acción internacional por la igualdad de género en todo el mundo. Es necesario escuchar su llamada y aceptar la oportunidad de trabajar juntos y juntas en el reto de configurar los espacios socioeducativos como ámbitos clave en la construcción de sociedades más igualitarias, libres de discriminaciones y violencias.

El momento es ahora.



## LA PERSPECTIVA ECOSOCIAL

<b>Participan</b>	<b>Rafael Díaz-Salazar.</b> Profesor de la Universidad Complutense de Madrid y coordinador del informe sobre Ciudadanía Global de la Fundación SM.	
	<b>Luis González Reyes.</b> Responsable de la “ecosocialización” y elaborador del currículo ecosocial de Fuhem.	
	<b>Anahí Huancho Ramos.</b> Profesora de la Universidad Católica de Temuco (Chile).	
	<b>Juan María González-Anleo.</b> Sociólogo, profesor de ESIC, autor del informe Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia, de la Fundación SM.	
<b>Modera</b>	<b>José M.ª González Ochoa.</b> Director de Programas de la Fundación SM.	
<b>Fecha</b>	<b>Acceso web</b>	<b>Relato gráfico</b>
10-02-2021		

## RESUMEN

Nos encontramos en un estado de emergencia planetaria. La humanidad y los ecosistemas de los que dependemos se enfrentan a una grave e irreversible crisis climática. Las enormes capacidades productivas que otorgan la economía y la tecnología se han utilizado sin plena conciencia de las consecuencias del crecimiento incontrolado sobre la naturaleza y el funcionamiento del planeta Tierra. A ello se unen la creciente desigualdad y la explotación humana determinadas por la clase, el género o el lugar de nacimiento.

Se nos plantea un gran reto educativo: la educación de una ciudadanía bien formada científicamente capaz de romper con la ignorancia interesada y con la indiferencia general. Para ello debemos cambiar hábitos, emprender acciones y alcanzar compromisos. Ya no vale solo con la sensibilización y el conocimiento, hay que pasar a la acción.

Rafael Díaz-Salazar defiende la “pedagogía de las virtudes” frente a la “pedagogía de los valores” para conseguir que los ciudadanos se orienten a la acción: las virtudes engendran hábitos de comportamiento. Las virtudes ecosociales más relevantes en educación son las siguientes:

- *Piedad*: sentido reverencial y de absoluto respeto a la madre Tierra y a los seres humanos.
- *Cuidados*: abandono de la violencia por el cuidado de los demás.
- *Sobriedad*: sentido de la frugalidad, para reducir nuestros deseos y consumos.
- *Hambre y sed de justicia*: búsqueda de la justicia ecosocial, que nos lleva a la movilización en defensa de los que sufren la injusticia ecosocial.
- *Autocontención de los impulsos consumistas*: estos responden en su mayoría a necesidades ficticias espoleadas por la publicidad.

La acción es la mejor educación. Cuando un proceso educativo no genera acción, fracasa. La acción debe darse en las aulas, en las casas y en el entorno.

¿Cómo desarrollar esta perspectiva ecosocial en la escuela? Luis González presentó algunas ideas transversales e interdisciplinarias para llevar esta perspectiva a la práctica, según su experiencia en los centros de Fuhem:

- Modificar los espacios donde se realiza la práctica educativa. Los espacios también educan.
- Utilizar los tiempos extraescolares. Por ejemplo, la comida (origen de los productos, reciclaje...).
- Generar tareas y prácticas para el alumnado y los docentes relacionadas con el cuidado del entorno, de los compañeros y las compañeras...
- Organizar campañas, celebraciones, efemérides.
- Trazar alianzas entre toda la comunidad educativa.
- Transformar los currículos desde una mirada ecosocial.

Anahí Huencho enriqueció el enfoque ecosocial con la mirada del pueblo Mapuche. Este pueblo mantiene una tradición comunal alimentada desde la educación familiar y desarrolla sus procesos vitales a través de la comunidad y su entorno. También la educación está vinculada a lo comunitario. El trabajo en las aulas tiene un eje colaborativo y cuenta con la tradición histórica y los usos y costumbres mapuches. Así, por ejemplo, se ha introducido el llamado *pūron* (“nudo”) en el área matemática; un cordón con nudos que permite registros numéricos y procesos matemáticos (Figura 6.1). Solo es un ejemplo para ilustrar la necesidad de avanzar en el fortalecimiento de identidades, integrando la tradición de prácticas ecosociales ancestrales. Se conjuga así el currículo con artefactos culturales y comunales, generando un proceso más natural y sentido.

También entre los y las jóvenes españoles crece la conciencia medioambiental y la participación ambiental, según los datos del informe *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia*, que presentó Juan María González-Anleo. Según dicho informe, podemos afirmar lo siguiente:

- Los jóvenes españoles se muestran como los más concienciados y preocupados en las cuestiones de medioambiente, un 10 % más que la media europea.
- El 80 % consideran prioritaria la protección de la naturaleza.
- Crece la fe en la ciencia y en la tecnología para salvar el planeta y resolver los problemas medioambientales.
- Por el contrario, se detecta una sobreexposición mediática de dichos problemas que está provocando cierto hartazgo entre los jóvenes y sigue habiendo un grupo negacionista que no disminuye:
  - Un tercio piensan que los daños son reversibles.
  - Uno de cada cuatro creen que hay exageraciones en este tema.

Asimismo, el consumismo de los jóvenes choca con sus planteamientos y valores teóricos. Hay una contradicción entre lo que piensan y cómo actúan. Como si no imaginasen la felicidad y sus expectativas vitales más allá del consumismo.

**Figura 6.1.** El tradicional *püron* mapuche para procesos matemáticos.





## EDUCACIÓN GLOBAL INCLUSIVA PARA UN MUNDO SIN PERIFERIAS

<b>Participan</b>	<b>Albert Arcarons.</b> Subdirector del Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil del Gobierno de España.	
	<b>Carme García Yeste.</b> Profesora de la Universidad Rovira y Virgili de Tarragona.	
	<b>Gerardo Echeita.</b> Profesor de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid.	
<b>Modera</b>	<b>Mayte Ortiz.</b> Directora de la Fundación SM.	
<b>Fecha</b>	<b>Acceso web</b>	<b>Relato gráfico</b>
24-02-2021		

### RESUMEN

El tiempo de pandemia ha hecho aflorar a sectores sociales, hasta ahora invisibilizados, que han sufrido especialmente la falta de recursos económicos, sociales, culturales y educativos. Esto nos hace ser más conscientes de la necesidad de seguir luchando contra la exclusión educativa.

Para Albert Arcarons, la educación inclusiva es aquella que permite desarrollar el talento de todos los estudiantes sin importar sus condiciones socioeconómicas de origen. Es aquella que responde a las necesidades del alumnado, tanto dentro del centro educativo como fuera del mismo.

La educación es la herramienta principal para romper con las dinámicas excluyentes que genera la pobreza infantil; por tanto, cuanto menos inclusivo sea el sistema educativo más difícil será romper con la inequidad que genera dicha pobreza. Para acabar con esta ecuación, el Alto Comisionado sigue dos líneas de trabajo estratégicas: expandir la oferta de educación infantil de 0 a 3 años, y garantizar una educación inclusiva y de

calidad en el resto de las etapas educativas para evitar las desventajas socioeconómicas de partida. Para ello, el Alto Comisionado propone una educación gratuita en la que se incluyan los numerosos costes indirectos (materiales, condiciones, tecnologías...).

Diversos informes inciden en que las diferencias económicas de origen son un factor muy determinante del éxito o fracaso y del abandono escolar. La pandemia ha tenido un fuerte impacto en la inequidad abriendo más la brecha entre los alumnos y las alumnas más vulnerables. Los propios informes del Alto Comisionado corroboran que el sistema educativo español actual no permite esa función compensatoria e igualadora que debe tener sobre sus beneficiarios. Así, la transmisión de desventaja educativa en España es de un 45 %, un índice excesivo. Frente a esta realidad, la nueva ley educativa LOMLOE remarca el objetivo de la equidad, sin renunciar a la calidad, desde la primera infancia.

Carme García Yeste afirma que todo el mundo debería beneficiarse de los avances científico-técnicos, también en educación, donde se implementan muchas metodologías sin evidencias científicas. El mundo educativo está lleno de *edumitos*, que a veces explican correlaciones pero que no entran en las causas reales de los problemas. Por tanto, debemos aplicar metodologías que hayan sido testadas y demostrada su eficacia en el éxito académico del alumnado y su beneficio social con una mejora de la cohesión y la equidad. Y cita como ejemplo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Lo que se aplique en educación tiene que estar validado por el logro, por el éxito de la práctica. Para lograr el impacto social real las metodologías deben ir acompañadas del estudio científico y su validación. La ciencia nos demuestra que se puede hacer una práctica educativa exitosa e inclusiva, que provoca mejora social y académica si se fundamenta en evidencias.

Gerardo Echeita asegura que estamos inmersos en un mundo diverso, complejo e interconectado, y que, además, socialmente hemos decidido que así sea y le hemos dado un estatus de derecho legalmente reconocido. Reconocemos que queremos convivir en esa diversidad y complejidad. Por tanto, esta complejidad diversa debe ser el punto de partida desde el que avanzar hacia todo lo que posibilite el ejercicio de este derecho.

Además, nos enfrentamos en esta complejidad a retos muy desafiantes dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo, la crisis sanitaria de la COVID-19 ha sacado a los niños y las niñas de los centros educativos y los ha encerrado en casa, en situaciones muy diversas y desiguales, que reproducen y agravan las inequidades generadas por la pobreza y la vulnerabilidad social. Además, hay elementos estructurales del sistema educativo que se oponen a la transformación, como los *edumitos* o el desprecio hacia las evidencias científicas, pero también por un propio sistema demasiado estructurado y burocratizado. Debemos cambiar los currículos hiperinflacionados de conocimientos y capacidades, cerrados, y confiar más en el profesorado.

A todo lo anterior se une que los aprendizajes deben hacerse a lo largo de la vida, no todo debe ni puede

enseñarse en el período escolar ni en la escuela. Vamos a tener una nueva ecología del aprendizaje: muchos más contenidos en mucho más tiempo. Para esta nueva ecología, la escuela debe garantizar dos aprendizajes básicos, aprender a convivir y aprender a aprender.

Advierte Mayte Ortiz que, si no se abordan las competencias desde una perspectiva inclusiva, podría generarse todavía más brecha e inequidad, y pregunta por criterios básicos sobre las competencias y los saberes de los alumnos del siglo XXI.

Gerardo Echeita afirma que deben pasar el filtro de la equidad, es decir, ser accesibles a todos los alumnos y las alumnas. Carme García Yuste aboga por aplicar metodologías y criterios avalados empíricamente y que se hayan demostrado exitosos, y a partir de ahí elaborar la manera de hacerlos efectivos. Por su parte, Albert Arcarons afirma que una de las competencias básicas ineludibles hoy es la de la alfabetización digital, necesaria para ejercer la ciudadanía de forma efectiva. A la alfabetización digital le tiene que acompañar la igualdad de condiciones para ejercerla (dispositivos, conectividad, programas...). También señala que hay otros canales o lenguajes de inclusión que se muestran exitosos como la música, el arte o el deporte, que se ha comprobado que mejoran los resultados educativos y mejoran la equidad.

Concluye Mayte Ortiz señalando que en un reciente informe sobre la juventud española publicado por la Fundación SM los jóvenes reconocen la educación como uno de los tres aspectos más importantes de su vida, detrás solo de la salud y la familia. Por ello la equidad educativa debe ser un eje de trabajo ineludible para todas las partes implicadas.





## LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

<b>Participan</b>	<b>Clara Maeztu Gomar.</b> Fundación Entreculturas. Educación no Formal y Movilización. Área de Ciudadanía.	
	<b>Ariana Pérez Coutado.</b> Politóloga, coordinadora del Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI) y coautora del informe Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia.	
	<b>Carmen Magallón Portolés.</b> Presidenta de la Fundación Seminario de Investigación para la Paz (Fundación SIP), doctora en Ciencias Físicas y posgrado en Historia de la Ciencia por la Universidad de Zaragoza.	
<b>Modera</b>	<b>Elisa Bonilla,</b> experta internacional en educación, integrante de la Comisión Delegada de la Fundación SM y miembro de la Red de Mujeres Unidas por la Educación (MUXED).	
<b>Fecha</b>	<b>Acceso web</b>	<b>Relato gráfico</b>
14-04-2021		

### RESUMEN

¿Cómo educar para la ciudadanía global desde la perspectiva de la igualdad de género?

Expone Clara Maeztu que, según el último informe publicado por Entreculturas, “Niñas libres de violencia: derecho a la educación, garantía de libertad”, en el mundo hay 240 millones de niñas amenazadas por diferentes tipos de violencia y discriminación (abuso físico, violencia emocional, sexual o laboral, trata, matrimonios forzados, embarazos no deseados, ciberacoso...). Esta amenaza o realidad discrimina a las niñas y a las jóvenes, y obstruye el acceso al disfrute de los derechos fundamentales y a la participación en igualdad de millones de niñas y mujeres en todo el mundo.

Esta violencia es un fenómeno global, transversal, y en mayor o menor medida afecta a todos los países, culturas y clases sociales del planeta. Por ello es necesario trabajar la perspectiva de género desde la educación, con un enfoque de derechos humanos. Esta vulneración de derechos nos afecta y nos concierne a todos, no solo a las niñas, las jóvenes o a las mujeres.

¿Cuáles son las actitudes y el posicionamiento de los jóvenes iberoamericanos en torno a la igualdad de género? De las diversas investigaciones llevadas a cabo por el Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI) de la Fundación SM, se desprenden tres grandes conclusiones, que señala Ariana Pérez:



1. La igualdad de género es un valor importante o muy importante para al menos el 80 % de los y las jóvenes en cinco países iberoamericanos. En España, este porcentaje alcanza el 90 %. Este aspecto es más importante para españoles, argentinos y colombianos que para ecuatorianos o dominicanos. Los movimientos feministas y sus manifestaciones por la igualdad no podrían explicarse sin este posicionamiento y liderazgo juvenil. La cuarta ola del feminismo viene marcada por este activismo generacional y la movilización en línea, a pesar de las enormes diferencias que también se encuentran entre los jóvenes según su ideología, entorno socioeconómico, nivel educativo y procedencia.
2. A pesar de que esta generación valora mucho la igualdad, no podemos ser triunfalistas, pues queda mucho por recorrer. Los y las jóvenes de Iberoamérica no perciben con excesiva claridad las desigualdades que todavía persisten y sufren las mujeres. Según la CEPAL, una de cada dos mujeres no tiene vínculo legal con el mercado laboral y cobra un 17 % menos que los hombres. En una encuesta de la Fundación SM, solo una de cada tres jóvenes considera que las mujeres reciben menos salario y tienen menos posibilidades de encontrar empleo. El 29 % de los escaños de los parlamentos iberoamericanos están ocupados por mujeres. Sin embargo, uno de cada tres jóvenes percibe que las mujeres lo tienen peor a la hora de acceder a puestos de responsabilidad política. En el reparto de tareas en el hogar es donde se observa una mayor sensibilización hacia la igualdad. Aun así, menos del 50 % de los jóvenes perciben esta realidad. En España, según el informe *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia* de la Fundación SM, los jóvenes consideran mayoritariamente que existe igualdad para las mujeres, pero las jóvenes españolas consideran lo contrario, y solo admiten esa paridad en las posibilidades que les da el sistema educativo.
3. Según el citado informe de la Fundación SM para España, los estereotipos de género siguen condicionando los conceptos que los y las jóvenes tienen sobre la feminidad y la masculinidad. Se aprecia cierta hostilidad, o actitudes reactivas, hacia la integración de las mujeres en la esfera

pública. Así, el 55 % de los jóvenes están de acuerdo con la afirmación de que en nombre de la igualdad muchas mujeres intentan lograr privilegios. En el caso de los hombres, esta afirmación supera el 60 %.

Esto nos lleva a una conclusión: hemos conseguido educar a una generación que abandera la lucha por la igualdad de género, pero se debe profundizar para que comprenda la raíz del problema y no se quede en lo declarativo y en la deseabilidad social.

La educación global debe responder a la idea de que somos una sola humanidad, interdependiente, y que nos necesitamos unos a otros. Esta es la base de la igualdad de género. Pero, como recuerda Carmen Magallón, cuando se habla de la igualdad de género históricamente se ha planteado el deseo de ser como el hombre blanco y de clase media.

La educación debe recuperar el legado civilizatorio que han aportado a la historia las mujeres. La presencia femenina en todos los campos del saber debe ser recogida en los currículos. No solo debemos reclamar, sino también mostrar, visibilizar todas las grandes manifestaciones históricas de las mujeres. Esto es fundamental para construir ciudadanía global.

Una de las grandes aportaciones femeninas, como la pandemia ha demostrado de nuevo, es que los seres humanos somos radicalmente vulnerables. El ser humano nace desnudo y dependiente. ¿Quién se ha hecho cargo del cuidado necesario para que sobreviva? Las mujeres. Este valor hay que universalizarlo y corresponsabilizarlo con los hombres. Cuidar es una tarea de ambos. Es una tarea humana al margen del género.

La desigualdad femenina también afecta a la condición económica. Las mujeres de clases altas, o que han accedido al mercado laboral en óptimas condiciones, dejan el cuidado de sus hijos o padres y familiares ancianos a cargo de otras mujeres de menos recursos, en muchos casos inmigrantes. La cadena de cuidados sigue estando soportada por mujeres. Esto también hay que visibilizarlo.

Una educación global debe plantearse cuál es el sentido de una vida digna: ¿es solo la lógica de la acumulación?, ¿o hay otras lógicas de sentido como sostener la vida, cuidarnos unos a otros o a la naturaleza?, ¿qué significa el desarrollo?, ¿qué nos aportan las tecnologías, nos humanizan o no? Estas cuestiones y otras parecidas sobre el sentido vital deben estar presentes y ser respondidas desde la educación global.

Clara Maeztu insiste en que, para que la Educación para la Ciudadanía Global sea realmente transformadora e inclusiva, debemos incluir en ella el enfoque de género de forma transversal. Es un reto social global, no solo educativo, que entronca con la defensa de los derechos humanos y con la participación plena de la mitad de la población mundial. La escuela mixta donde conviven niños y niñas en un mismo espacio no garantiza la igualdad de género. La igualdad nos la dará el enfoque coeducativo, que parte del principio de no discriminación, y que integra la igualdad en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es muy importante también cómo lo hacemos, qué transmiten y cómo se comportan los docentes, los tutores y tutoras y la dirección de los centros

educativos. Es una labor de todos los implicados en la educación. Por ello es importante el compromiso y la formación del profesorado y de las familias; hay que entrenar la mirada.

Basándose en datos de las encuestas realizadas desde el OJI de la Fundación SM, Ariana Pérez destaca que la igualdad de género, los valores medioambientales y la justicia social son las tres grandes banderas de la juventud actual iberoamericana. Su autopercepción con estos tres valores se muestra positiva y orgullosa; piensan que en estos tres ámbitos pueden dar lecciones a la generación de sus padres y madres o sus hermanos y hermanas mayores. Sin embargo, los estereotipos siguen estando ahí, y persiste un sustrato social fuerte de machismo y patriarcalismo. Hay que seguir avanzando en la mirada coeducativa. Por ejemplo, en la varonización de las tareas del cuidado. Y hay que romper los binarismos que dominan las identidades, algo en lo que los jóvenes han avanzado significativamente.

Carmen Magallón refuerza este punto de vista. La educación sexista continúa; el hombre sigue siendo el protagonista de la historia, del arte, de las ciencias. Por ello hay que poner más énfasis y en valor el legado valiosísimo de las mujeres, que han aportado una visión diferente y transformadora. La perspectiva de género mejora la ciencia y la cultura. Asimismo, es fundamental contar con los hombres para esta tarea de transformación y mirada coeducativa. Los hombres están cambiando, sobre todo en el ámbito privado, y eso no se aprecia. Necesitamos que los hombres visibilicen los cambios que ellos mismos están haciendo desde la perspectiva de género.

Y, por último, hay que romper la “fascinación” masculina por la violencia (incluida la violencia sexual), que en muchos casos se ejerce de forma indiscriminada contra las mujeres. Elisa Bonilla aporta el terrible dato de 10 feminicidios diarios, solo en México.

# LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y SUS APORTACIONES A LA CIUDADANÍA GLOBAL

<b>Participan</b>	<b>Txus Morata.</b> Fundación Pere Tarrés. Profesora titular e investigadora principal del Grupo de Investigación Innovación y Análisis Social (GIAS) de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés-Universidad Ramon Llull.	
	<b>Diego Fuertes García.</b> Fundación Real Sporting de Gijón. Proyecto Sporting Genuine: La inclusión a través del deporte.	
	<b>Miguel Gil.</b> Proyecto LÓVA: La Ópera, un vehículo de Aprendizaje.	
<b>Modera</b>	<b>Rafael Gómez Ponce,</b> director de la Fundación SM Chile.	
<b>Fecha</b>	<b>Acceso web</b>	<b>Relato gráfico</b>
12-07-2021		

## RESUMEN

No solo se aprende a través de una educación reglada e institucionalizada. La educación no formal se ha convertido en un complemento importantísimo de esta educación reglada y, bien gestionada, puede constituir una palanca para la inclusión.

Se trata de un proceso educativo voluntario, con una clara intención de aprendizaje, planificado, mucho más flexible y adaptativo, caracterizado por la diversidad de métodos, ámbitos, contenidos, procesos y momentos en los que se aplica.

Presentamos en esta conversación tres ejemplos de las aportaciones de la educación no formal a la Educación para la Ciudadanía Global.

### **a) Recursos para el ocio educativo (Fundación Pere Tarrés)<sup>7</sup>**

La Fundación Pere Tarrés tiene dos iniciativas fundamentales dirigidas a niñas y niños, adolescentes y jóvenes, situados en Cataluña, que abordan todas las áreas formativas de forma sistémica, con el apoyo de todos los agentes de la comunidad involucrados en el proceso, tales como la escuela, la familia, los recursos de salud y bienestar social, las instalaciones municipales...:

1. *Centros socioeducativos.* Cuentan con una red de 31 centros abiertos a diario en horario no escolar, dirigidos prioritariamente a jóvenes en situación de riesgo y vulnerabilidad social. Sus objetivos se orientan al desarrollo integral, dotándolos de recursos cognitivos, emocionales, relacionales, de ocio saludable y de prevención de riesgos sociales. En dichos centros se desarrollan, fundamentalmente, seis programas:
  - Refuerzo educativo cognitivo-emocional.
  - Ocio educativo.
  - Apoyo a las familias en la crianza y primera infancia.
  - Orientación formativa y laboral de jóvenes.
  - Atención psicológica a niños y niñas con problemas de aprendizaje y salud mental.
  - Trabajo en familias y convivencia.
2. *Centros de tiempo libre y ocio educativo.* Cuentan con 194 centros con actividades para unos once mil jóvenes y niños y niñas. Realizan dos tipos de actividades:
  - En fin de semana (juegos cooperativos, aprendizaje-servicio, actividades culturales y de naturaleza).
  - En época de vacaciones organizan actividades en períodos más largos, como campamentos, rutas de naturaleza, campos de trabajo y viajes culturales.

Las características más destacables de las actividades referidas es que los chicos y las chicas son los protagonistas: diseñan, ejecutan y evalúan todo lo que llevan a cabo.

Además, estos dos tipos de recursos aportan tres dinámicas fundamentales a la ciudadanía global:

1. Se trabaja la sensibilidad social, la toma de conciencia de los problemas del entorno y de la globalidad de forma crítica y responsable.

---

<sup>7</sup> Más información en <https://www.peretarres.org/es/prensa/opinion/que-el-ocio-educativo-no-pare>.

2. Se desarrollan competencias laborales y académicas como el trabajo en grupo, el emprendimiento, la iniciativa, la adaptación a los cambios, el pensamiento crítico y el aprender a aprender.
3. También se adquieren aprendizajes de movilización social, de activismo político y de educación intercultural. Valores todos ligados al compromiso social y al bien común.

### ***b) La inclusión a través del deporte (Fundación del Real Sporting de Gijón)<sup>8</sup>***

La Fundación del Real Sporting de Gijón, cuyo objetivo es promover los valores vinculados al deporte en general y al fútbol en particular, crea el proyecto “Sporting Genuine” con la intención de favorecer la inclusión deportiva y social de personas con discapacidad intelectual para que la práctica del fútbol sea accesible a este colectivo.

En la actualidad, el equipo lo forman 26 personas, que compiten en la liga junto con otros 38 equipos de toda España. Esto permite integrar en el proyecto a otras entidades e instituciones públicas y privadas.

“Sporting Genuine” se ha afianzado como una de las iniciativas de mayor impacto social del club en la ciudad. El proyecto se acompaña, además, de investigaciones con los deportistas y sus familias, y con evaluaciones exhaustivas para la mejora de la calidad de vida y aprendizajes psicosociales y emocionales, que están demostrando el impacto positivo del proyecto.

### ***c) La ópera como vehículo de aprendizaje<sup>9</sup>***

LÓVA (“La ópera como vehículo de aprendizaje”) es un proyecto educativo que nace hace 40 años en Estados Unidos con la intención de crear una ópera en las aulas, integrada en el currículo y en el horario lectivo. En España se ha llevado a cabo en más de 400 escuelas, en Primaria y Secundaria. Se trata de un proyecto que necesita un trabajo intenso de adaptación, y una labor extra y de formación intensa del profesor. La clase se convierte en una compañía de ópera que se crea desde cero, con un enorme potencial educativo integral.

LÓVA se ha llevado también al centro penitenciario de Valdemoro (Madrid) como proyecto terapéutico con drogodependientes. El éxito fue tal que la ópera creada se pudo representar fuera de la cárcel en diversos escenarios públicos. Y se ha mostrado realmente eficaz como proyecto reeducativo y terapéutico, por su clara mejora de la salud psíquica y emocional. También ha tenido un efecto muy beneficioso en las familias y seres queridos de los presos, con una evidente mejora en sus relaciones.

¿Cómo inciden en la sociedad y en la Educación para la Ciudadanía Global este tipo de iniciativas de educación no formal?

---

<sup>8</sup> Este proyecto se describe en el segundo apartado del capítulo 7 (Experiencias) de este informe.

<sup>9</sup> Más información en <https://proyectolova.es/>.

Para Txus Morata, los proyectos de la Fundación Pere Tarrés tienen una incidencia fuerte en la población más vulnerable, en especial su proyecto de centros socioeducativos, ya que se convierten en lugares de apoyo social y familiar, de referencia obligada para muchas familias inmigrantes, y para la creación de hábitos y la adquisición de competencias sociales, laborales y cognitivas de los usuarios.

Diego Fuertes destaca tres elementos del proyecto “Sporting Genuine”:

1. Facilita a los deportistas con discapacidad intelectual un entorno amigable que les permite realizar actividades que cumplen con sus expectativas en un ambiente confortable para ellos y que les producen bienestar.
2. Adquieren competencias y rutinas de equipo y sociales que los capacitan y facilitan sus relaciones externas.
3. Da confianza a las familias, ya que encuentran un entorno seguro para sus hijos. A todo ello se une el apoyo incondicional que están recibiendo de los socios y aficionados del Sporting Club de Gijón.

Por su parte, Miguel Gil destaca el agradecimiento y la mejora de relaciones con los familiares y el entorno social de los presos que han participado en el programa LÓVA.

¿Cómo ha afectado la pandemia a estas iniciativas de educación no formal?



Txus Morata comenta que la pandemia les ha hecho replantearse muchas cosas en la manera de actuar, pero no todo ha sido negativo. Por ejemplo, los centros sociales se han convertido en referencia y recurso determinante para muchas personas durante este tiempo. También se han generado dinámicas de trabajo en red muy positivas al necesitar unos de otros, y se han visto obligados a colaborar con las escuelas, centros sanitarios, y servicios sociales y comunitarios. La pandemia ha puesto de manifiesto que muchos jóvenes y familias no tienen acceso a servicios básicos como internet; y eso ha reforzado vínculos comunitarios, al ponerse en marcha iniciativas sociales para paliar estas deficiencias. También destaca la flexibilidad y adaptabilidad que han demostrado las iniciativas y los proyectos de educación no formal, dando respuestas rápidas, imaginativas y más eficaces en muchos casos que la educación reglada.

En opinión de Diego Fuertes, la pandemia ha mermado mucho sus posibilidades de actuación, al ser una práctica deportiva grupal, inviable durante muchos meses. Lo positivo que saca de este período es la confirmación de la necesidad de lo que estaban haciendo, lo bueno que resulta para estas personas con discapacidad intelectual la actividad física y deportiva, aunque la pandemia también ha puesto aún más de manifiesto las dificultades que tienen para el día a día.

Miguel Gil destaca que en la cárcel la brecha digital no se ha notado, ya que no hay acceso a internet. La pandemia ha acentuado todo lo grave que se vive en una cárcel, y ha supuesto un doble encierro. A pesar de todo, el proyecto LÓVA no se ha detenido, gracias a los voluntarios y formadores. En cambio, en los colegios el coronavirus ha alterado el proyecto al no existir presencialidad. Las adaptaciones han sido muy complejas y han distorsionado bastante el desarrollo. Lo positivo han sido la reducción de las ratios y la creación de grupos de trabajo más pequeños que han facilitado, en parte, las tareas, y han demostrado la necesidad de una educación más personalizada y adaptativa.



# UN ITINERARIO COMPARTIDO PARA EDUCAR LA CIUDADANÍA GLOBAL CON SENTIDO

<b>Participan</b>	Augusto Ibáñez. Director de Proyectos Educativos Especiales de SM. Cecilia Espinosa. Directora de la Fundación SM México.	
<b>Modera</b>	Mayte Ortiz. Directora de la Fundación SM.	
<b>Fecha</b>	<b>Acceso web</b>	<b>Relato gráfico</b>
14-07-2021		

## RESUMEN

Destaca Mayte Ortiz que el objetivo general de estas “Conversaciones sobre Educación para una Ciudadanía Global con sentido” es generar conjuntamente un concepto de ciudadanía global en diálogo con expertos y docentes. Por ello se han recogido las opiniones de más de cuatro mil docentes a través de las encuestas celebradas en cada webinar.

¿Cuáles son las principales conclusiones de este ciclo de conversaciones?

Augusto Ibáñez señala que la crisis de la COVID-19 ha puesto aún más en evidencia algunas de las brechas educativas ya existentes, que se han durante la pandemia. Como siempre, la crisis ha afectado más a los más débiles y desfavorecidos. Pero también nos ha dejado algunos aprendizajes. Destaca tres:

1. La fragilidad. Somos seres frágiles y necesitamos los cuidados. Se impone el paradigma del cuidado.
2. Hay males globales que no pueden resolverse con remedios locales.

3. Hay que saber anticiparse. Se impone una educación con visión más global.

Si a esto le añadimos la convicción de que la escuela solo puede transformarse desde dentro, vemos que las soluciones, especialmente en tiempos de incertidumbre, solo pueden alcanzarse a través del diálogo abierto y continuo entre la escuela y otros agentes educativos. De ahí la esperanza de que estas conversaciones impulsadas por la Fundación SM aporten, desde su modestia, un poco de luz al futuro de la escuela y ayuden a dibujar nuevos escenarios. Estas son las principales conclusiones de este rico diálogo:

1. La ciudadanía global es un concepto complejo, controvertido y en construcción. Es la escuela la que debe acabar de definirlo. La ciudadanía global será lo que la escuela quiera que sea. Desde la Fundación SM optamos por una Educación para la Ciudadanía Global con sentido, basada en el paradigma del cuidado.
2. El propósito de la Educación para la Ciudadanía Global es formar a una generación de jóvenes competentes, creativos, capaces de identificar los retos y de actuar colaborativamente sobre ellos para lograr un mundo más fraterno, inclusivo, justo y sostenible. #Una generación que cuida#.
3. Entre las competencias globales que debe tener esta generación, destaca la orientación a la acción, además de la capacidad de investigar y comprender la realidad, la competencia intercultural y la capacidad de toma de perspectiva, la competencia de ciudadanía democrática y digital, una estructura sólida de hábitos y virtudes (la educación del carácter), la competencia de la comprensión disciplinar e interdisciplinar y la digital, la competencia comunicativa y colaborativa, y la competencia cognitiva y metacognitiva.
4. Los ejes de esta Educación para la Ciudadanía Global son tres: la ética del cuidado (“ciudadanía”), los saberes y competencias globales, y la escuela como sistema relacional. La ética del cuidado es un eje transversal, entendida como una ecología integral, basada en el cuidado de las personas, del entorno que habitamos y de uno mismo. Cuidar no es un concepto estático; no es mantener, preservar ni adaptar. En una época de cambios continuos, el cuidado es dinámico, anticipatorio: cuidar es transformar.
5. Necesitamos metas más que métodos. No hay una metodología universal que sirva para todo y para todos, pero sí hay metodologías centradas en el alumnado que resultan más eficaces. Dichas metodologías deben respetar algunos criterios básicos: pensamiento crítico, perspectiva ecosocial, comunicación, colaboración, creatividad, aprendizaje estructurado sobre contextos reales, pedagogía de la participación y del debate, y evaluación como trayectoria de crecimiento personal.

6. La tecnología no cambia la práctica educativa, pero amplía sus posibilidades si no se usa para sustituir lo existente sino para indagar, personalizar, crear, colaborar e incluir.
7. La inclusión educativa es clave para la Educación para la Ciudadanía Global. No podemos dejar a nadie atrás.
8. Tampoco podemos dejar atrás a los docentes. Hay que evitar la polarización educativa. Entre el blanco y negro de la enseñanza tradicional y la progresista hay un enorme terreno de grises, repleto de matices, que debemos explorar.
9. Es necesario educar desde una perspectiva intercultural y de género, que recupere a los invisibles. Hay que descubrir a las “figuras ocultas”<sup>10</sup> de nuestras aulas.
10. La Educación para la Ciudadanía Global debe ser una palanca de transformación. Transforma al individuo como agente de cambio; transforma a la sociedad al contribuir a un mundo más justo y sostenible, y transforma a la escuela al convertirla en foco de aprendizaje para su entorno, incluida también la educación no formal.

Finalmente, Cecilia Espinosa comenta tres acciones complementarias de este ciclo de conversaciones:

1. La formación y el acompañamiento de un grupo de 50 docentes de 10 países iberoamericanos que, tras un período de formación y labor tutorial, han modelizado algunas estrategias educativas para la ciudadanía global y las han llevado a la práctica. Un resumen de estas experiencias se recoge en el Capítulo 7 del presente informe.
2. El trabajo directo con un grupo de jóvenes para darles voz, conocer su visión, y lo que esperan y pueden aportar a la construcción de la ciudadanía global. Este programa de trabajo, con el protagonismo activo de los jóvenes, está aún en desarrollo, pero pronto compartiremos los resultados.
3. La colaboración con otras instituciones educativas para construir conjuntamente la ciudadanía global. Una de las alianzas más significativas ha sido el acuerdo con la Unesco para publicar, en español y portugués, el informe *Los futuros de la educación*, acompañado, además, por campañas de difusión, debates y reflexiones sobre su alcance, en las que participan especialistas, docentes, jóvenes, familias e instituciones educativas, públicas y privadas.

---

<sup>10</sup> En alusión a la película *Hidden Figures* (titulada *Talentos ocultos* en Latinoamérica y *Figuras ocultas* en España), dirigida por Theodore Melfi en 2016.





CAPÍTULO

# VIII

## EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN MEDIANTE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL



# EXPERIENCIAS DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO

## 1: YO Y LOS OTROS: NOSOTROS

Charina Menéndez Sosa. IES El Calero, Las Palmas de Gran Canaria, Canarias, España.

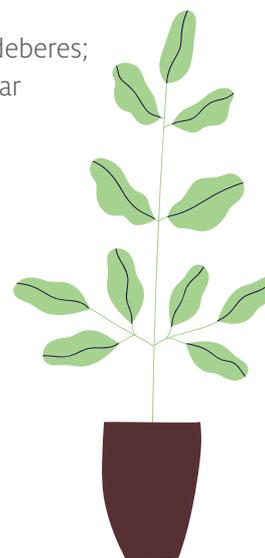
### Introducción

Esta experiencia (situación de aprendizaje) se plantea para el alumnado de primer curso de Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (en adelante, PMAR), dentro de la asignatura de Estrategias para la Autonomía y la Cooperación, de libre configuración autonómica en Canarias.

Los PMAR se conciben como una medida de atención a la diversidad, a través de metodologías específicas y de una organización de los contenidos y las actividades prácticas que garanticen el logro de los objetivos de la etapa, con la finalidad de que el alumnado pueda desarrollar el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria por la vía ordinaria y obtener el título correspondiente.

### Objetivos

1. Ayudar al alumnado de PMAR a asumir responsablemente sus deberes; conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás; practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y los grupos; ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural; y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
2. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y aprender a resolver pacíficamente los conflictos.



Para desarrollar estos objetivos, se tratarán los siguientes contenidos:

- Comunicación e interacción respetuosa para favorecer la convivencia para el desarrollo de la cultura de paz.
- Consenso y aplicación de las normas y los códigos de conducta socialmente aceptados para mejorar la convivencia y superar las situaciones de desigualdad o discriminación.
- Respeto de los principios democráticos de libertad, igualdad, solidaridad, paz y justicia en la aplicación de los modelos de gestión pacífica de conflictos.

### ***Criterios e instrumentos de evaluación***

Se aplica uno de los criterios del currículo de la asignatura Estrategias para la Autonomía y la Cooperación: interactuar y comunicarse con los demás conforme a normas generadas y consensuadas en el grupo, basadas en el respeto mutuo y en los valores democráticos, responsabilizándose de las consecuencias de sus decisiones, gestionando pacíficamente los conflictos y comprometiéndose con la participación en la vida del aula y del centro.

Este criterio permitirá valorar en qué medida el alumnado analiza de manera crítica y construye de manera consensuada las normas y los códigos de conducta socialmente aceptados en el intercambio comunicativo y en la convivencia propia de la cultura de paz, reconociendo a las demás personas su identidad plena y sus diferentes capacidades mediante actitudes como expresar y comprender puntos de vista distintos, dialogar desde el respeto a los demás, así como manifestar rechazo a los prejuicios, en situaciones simuladas o reales, en las que se adviertan casos de desigualdad o discriminación que se pretendan justificar minusvalorando diferencias de cualquier tipo. Será igualmente necesario valorar en qué medida el alumnado participa de manera constructiva en las actividades de su entorno cercano y se compromete con sus pares a promover una convivencia pacífica con acciones concretas en la comunicación asertiva y no violenta, la toma de decisiones a través del ejercicio del diálogo y de la argumentación, resolviendo de forma comunitaria los conflictos que se presenten mediante técnicas sencillas de negociación, conciliación y mediación, y aplicando los principios democráticos de libertad, igualdad, solidaridad, paz y justicia.



## Descripción

La puesta en práctica se ha realizado en 8 sesiones (dos semanales). La secuencia seguida se organiza en tres partes:

1. *El cuidado a uno mismo*: trabajar la importancia de sentirnos en paz. Qué nos ocurre cuando estamos enfadados. Determinar situaciones que nos dan paz frente a situaciones que nos la arrebatan. ¿Dónde se encuentra la paz?
2. *El cuidado del otro*: cómo nos relacionamos. Perdón, gracias y por favor. El agradecimiento como parte del reconocimiento del otro. El perdón como reconciliación con el otro y con uno mismo.
3. *El cuidado del planeta*: empatía y responsabilidad.

La situación de aprendizaje se guio por una presentación que articula todo el proceso<sup>11</sup>.

La metodología dialógica utilizada ha supuesto un aprendizaje valioso, compartido y ha posibilitado un encuentro interactivo de vivencias significativas.

## Habilidades y competencias desarrolladas

Se ha trabajado especialmente la competencia cívica y social. De acuerdo con el currículo de la materia, una gran parte de la adquisición de esta competencia se fundamenta en el desarrollo del modelo de convivencia positiva, entendido este no solo como la ausencia de violencia; sino también como la construcción diaria de relaciones intrapersonales e interpersonales fomentadas tanto por las actitudes de tolerancia y respeto a los derechos humanos como por el poder de la palabra, la empatía, el entendimiento, el acuerdo y la mediación como elementos clave de un planteamiento reparador. De este modo, las relaciones personales se convierten en una insustituible oportunidad de aprendizaje para fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales y los valores prosociales desde la gestión proactiva de la convivencia que anticipa y previene problemas al priorizar las acciones positivas con cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos en un ambiente de cooperación y participación.

## Conclusiones

El alumnado ha valorado positivamente la actividad. Esta situación de aprendizaje ha contribuido a la cohesión del grupo, a un mayor respeto y empatía, y ha generado relaciones de amistad y confianza. Debido a las características del grupo, se muestran muy participativos para hablar de ellos mismos y con mucha necesidad de ser reconocidos.

---

11 Disponible en <https://view.genial.ly/6000cee39680a90d0132e770/presentation-sentirte-en-paz>.



El grupo está compuesto por 12 alumnos y alumnas. Al ser poco numeroso, se ha facilitado el trabajo en gran grupo, intercalado con trabajo de reflexión individual. Debido al protocolo de actuación ante la COVID-19 del centro, no hemos podido realizar actividades en pequeño grupo.

Esta sencilla experiencia ha servido, además, para confirmar la importancia de que en los currículos oficiales se contemplen objetivos, contenidos y criterios de evaluación que realmente permitan que todo el alumnado acceda a un desarrollo integral real. También se concluye la necesidad de incorporar una competencia de ciudadanía global que se refleje en todas las materias.

Las dificultades debidas a la pandemia han impedido ser más ambiciosos en el diseño de la práctica, limitando la incorporación de actividades y, por tanto, los logros obtenidos. En cursos sucesivos se propone completar la situación de aprendizaje e implementarla al principio del segundo trimestre, e incorporar productos que se puedan compartir con las familias y con otras clases.

## 2: ¿QUIÉN PONE LAS CALLES?

**Rafael Galán Gómez.** Colegio Nuestra Señora del Pilar, Valladolid, España.

### *Introducción*

Esta experiencia pretende ayudar a tomar conciencia de quiénes están detrás de cada acción que realizamos. Se trata frecuentemente de personas que nos están cuidando con sus acciones, ya que nos alimentan, nos protegen y somos beneficiarios de su buen hacer.

### *Objetivos*

1. Trabajar la dimensión social. Tomar conciencia de que somos inter y ecodependientes.
2. Reconocer la red de cuidados que sostiene nuestra vida, ya que necesitamos de los demás.
3. Identificar a quienes nos cuidan y a quienes cuidamos.
4. Debatir sobre las repercusiones de un mundo interdependiente, en el que la forma de vida de unos repercute negativamente en la de otros.

- Reflexionar sobre cómo políticas alentadas por la globalización económica favorecen la deslocalización de productos que usamos cotidianamente.

### ***Criterios e instrumentos de evaluación***

Se ha utilizado la rúbrica de la figura 7.1.

**Tabla 7.1.** Rúbrica

COGNITIVAS			
ÍTEM	3	2	1
Identifica a las personas que nos cuidan	Identifica siempre a las personas que están detrás de cada actividad cotidiana.	Identifica a algunas de las personas que están detrás de cada actividad diaria.	No es capaz de identificar a las personas que están detrás de cada actividad.

### ***Descripción***

Se ha tomado como referencia la práctica presentada en el apartado 2.2 del presente informe, “¿Quién pone las calles?”.

La práctica se ha realizado con 26 alumnos de cuarto curso de ESO (15-16 años) durante la hora de tutoría.

En la sesión se propone elaborar una lista completa de cómo en nuestras acciones en un día genérico descubrimos a todas las personas que están detrás.

Pregunta generadora: *¿Quiénes son los que están detrás de cada actividad que realizamos? ¿Quiénes nos cuidan?*

Se elabora un “diario de cuidados” en el que el alumnado va anotando las prácticas de cuidados que se esconden detrás de acciones cotidianas como ducharse, desayunar, coger la bicicleta para ir al colegio...

Al finalizar, se establece un diálogo con los alumnos y las alumnas para profundizar y extraer conclusiones.

### ***Habilidades y competencias desarrolladas***

Se ha trabajado en el marco de las competencias para la ciudadanía global, que incluyen habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales.

Se han cuidado especialmente las cognitivas, recogidas en los siguientes descriptores:

- Reconoce visiones externas sobre perspectivas del mundo.
- Comprende los factores de la globalización.
- Examina críticamente los temas contemporáneos, desde una visión local y global.

### **Conclusiones**

A través de esta sencilla práctica, el alumnado toma conciencia de que hay muchas personas detrás de cada acción que realizamos, y que, en definitiva, son muchas las personas que nos cuidan.

Sin embargo, no hemos tenido ocasión de profundizar en otros aspectos paralelos que afectan a quienes nos cuidan:

- *¿Dónde viven estas personas?* Nos permitiría investigar sobre la despoblación del mundo rural, o sobre los motivos de la deslocalización de empresas.
- *¿Quién cuida a estas personas? ¿Cómo son sus condiciones de trabajo?*

En este sentido, para próximos cursos nos proponemos acompañar esta experiencia con la actividad que se podría llamar *¿Quién cose mi ropa?*

Se elige la ropa porque la trazabilidad es fácil, pero lo mismo se podría hacer con objetos tecnológicos (teléfonos, pequeños electrodomésticos...) o con determinados productos agrícolas (por ejemplo, ¿Quién cultiva mis tomates?), pero el caso de la ropa es más sencillo porque las etiquetas nos las llevamos a casa. Para contextualizar esta actividad, se propondrá el visionado de la película-documental *Machines*, que trata sobre las condiciones laborales de los trabajadores de la industria textil en la India.



### 3: VISIBILIZAR A LOS INVISIBLES

**Glorivee Vázquez.** Colegio La Merced, Cayey, Puerto Rico.

**Marcela Piña.** Liceo Bicentenario Minero S.S. Juan Pablo II, Escuela secundaria en Alto Hospicio, Tarapacá, Chile.

**Ana Berraquero Reguera.** Colegio Ntra. Sra. del Pilar, Jerez de la Frontera, Cádiz, España.

**Natalie Grajales Olarte.** Colegio Oblatas del Divino Amor, Bogotá, Colombia.

#### *Introducción*

La pandemia de la COVID-19 ha aproximado los problemas detectados en escuelas de distintos lugares del mundo. En este grupo de trabajo, integrado por colegios de cuatro países, hemos identificado algunos problemas similares: casos de niños y niñas que han sufrido secuelas del confinamiento, familias que se han quedado sin trabajo... Sin duda, el de la pandemia ha sido un curso complicado que nos ha afectado tanto a nivel individual como colectivo, generando inseguridades y miedos, por lo que la necesidad de cuidarnos tanto a nosotros mismos como a los demás es esencial.

Consideramos que para ser capaces de ayudar a los demás tenemos que empezar por ser capaces de saber escucharnos a nosotros mismos, “ir del *micro* al *macro*”.

Por ello, creemos que se necesitan experiencias que permitan a los y las estudiantes reflexionar en torno a cómo se comunican y se relacionan con los demás, así como hacer visibles a las personas más invisibles y vulnerables.

#### *Objetivos*

1. Escuchar nuestros propios sentimientos.
2. Ofrecer tiempo para escuchar y comprender a los demás.
3. Ganar autoestima y confianza.
4. Valorar la escucha y el apoyo de los compañeros y las compañeras.
5. Valorar la importancia de las palabras.
6. Hacer visibles a personas más “invisibles”.
7. Resolver y evitar futuros conflictos.

## Criterios e instrumentos de evaluación

Para evaluar la consecución de los objetivos, se ha utilizado la rúbrica de la Tabla 7.2, con el fin de orientar la escucha activa.

**Tabla 7.2.** Rúbrica

	Regular	Bien	Muy bien	Excelente
He mirado a mi compañero o compañera mientras hablaba.				
Le he dado importancia a su experiencia.				
He sido capaz de no interrumpir.				
Creo que la persona se ha sentido cómoda conmigo.				
Cuando he tenido el turno de palabra, he sido capaz de expresarme bien y de transmitir mis emociones.				

## PRÁCTICA 1. “ME ESCUCHO, TE ESCUCHO”

Colegio Ntra. Sra. del Pilar, Jerez de la Frontera, Cádiz, España

Esta práctica consta de tres sesiones:

“**Este soy yo**”. Esta práctica es una adaptación de una dinámica propuesta por José Laguna<sup>12</sup>. Pedimos a nuestros estudiantes que traigan una foto de cuando eran pequeños. El docente les indica que tienen que ponerse por parejas, pero esta vez con el compañero o compañera con quien menos hayan hablado durante el curso. Una vez que estamos listos para empezar, les damos las siguientes instrucciones:

<sup>12</sup> Véase el apartado 1 del capítulo 2 del presente informe.



1. Durante un minuto, tan solo se van a dedicar a observar las dos fotos, en silencio.
2. Después, cada persona de la pareja hablará durante cinco minutos. Durante los primeros dos minutos y medio, la otra persona solo escuchará y no podrá intervenir. Podrá hacerlo durante los siguientes dos minutos y medio, que será cuando pueda preguntar lo que quiera sobre la foto o sobre lo que haya contado el compañero o compañera.
3. Después, cambian el rol.

Les podemos proporcionar algunas preguntas que les sirvan de guía:

- *¿Por qué elegiste esta foto? ¿Qué tiene de importante para ti?*
- *¿En qué lugar se tomó? ¿Cuándo? ¿Quién la tomó?*
- *¿Quién aparece en la foto? ¿Por qué son personas importantes para ti?*
- Recordamos que, mientras escuchan al compañero o compañera:
  - No damos consejos.
  - Damos importancia a lo que cuenta la otra persona.
  - No respondemos con una experiencia nuestra.
  - Evitamos interrumpir a la persona.



Cuando terminan, preguntamos en gran grupo qué han aprendido de la otra persona, qué es lo que más les ha gustado, cómo se han sentido mientras el compañero o compañera los escuchaba y qué gestos les hacían saber que la otra persona estaba interesada y escuchando.

**“El saquito de los problemas y las soluciones”.** En esta segunda sesión se reparten hojas (papel reutilizado) en las que escriben alguna situación en la que se han sentido incomprendidos o incomprendidas y que ellos sientan que todavía no está del todo resuelta. Es anónimo. El docente los recoge y los mete en el “saquito de los problemas”, e irá sacando uno a uno y exponiendo la situación que el estudiante ha escrito; entre todos vamos dándole posibles soluciones que iremos escribiendo y metiendo en el “saquito de las soluciones”. Con esta práctica volvemos a darle importancia a la escucha, tanto de nosotros mismos como de los demás.

**“Nuestro mural de apoyo”.** En otro papel les indicamos que escriban una palabra o un pequeño texto que les hubiera gustado recibir de los demás cuando han tenido algún problema o se han sentido incomprendidos o incomprendidas como en las situaciones que planteamos durante la primera parte. Los ponemos en una cesta y cada estudiante tiene que recordar lo que ha escrito. Dividimos la clase en dos; una mitad se sienta en forma de círculo con los ojos cerrados y la otra mitad se coloca detrás de los compañeros y compañeras que están sentados, de forma que irán yendo uno a uno diciéndoles esa palabra o pequeño texto de apoyo. Se les pone música agradable y se atenúa la iluminación para conseguir un ambiente tenue. Cuando llegan a la persona por la que han empezado se detienen y luego cambian el rol. Ponemos en común cómo nos hemos sentido, qué textos nos han gustado más y reflexionamos sobre la importancia de la palabra. Terminamos por poner esas palabras o pequeños textos en un mural para la clase.

## PRÁCTICA 2. “LA EMPATÍA”

**Liceo Bicentenario Minero Juan Pablo II, en Alto Hospicio, Tarapacá, Chile, y Colegio La Merced, de Cayey, Puerto Rico**

Esta propuesta didáctica se implementó en Chile con estudiantes de 3.º medio, y en Puerto Rico con estudiantes de escuela intermedia (7.º, 8.º y 9.º año).

La práctica contempla seis sesiones dialógicas, centradas en la reflexión sobre temáticas que profundizan en los conceptos de empatía y de escucha activa.

A partir de estas sesiones, se realizaron actividades prácticas que fueron sociabilizadas en la plataforma Padlet.

Posteriormente se abordaron temáticas de escucha activa en donde pusieron en práctica algunas técnicas de comunicación asertiva y de atención plena.

Estas experiencias permitieron que los y las estudiantes pudiesen reflexionar en torno a cómo se estaban comunicando y relacionando con los demás. Comentaron sus apreciaciones respecto a cómo se vinculan afectivamente con su familia, amistades y también con aquellas personas a las que no están unidas por un lazo afectivo primario. Las temáticas abordadas permitieron reflexionar sobre la empatía objetiva y colectiva, visibilizando además que vivimos en un planeta con otros seres vivos y, por tanto, se involucra en ese sentido su medioambiente natural y social.

La evaluación por parte de los y las estudiantes que participaron de este taller fue muy positiva; se mostraron reflexivos, dispuestos a realizar las actividades, lograron compartir su visión del mundo y expresar lo que sentían, pensaban y cómo experimentaban en su propia vida estas temáticas.

## Conclusiones

Los objetivos que nos planteamos no son inmediatos, sino partes de un proceso orientado a aprender a convivir en el que estas dinámicas pueden servir como punto de partida. Sin embargo, consideramos que se han cumplido los objetivos de aprender a escuchar y a valorar esa escucha, así como el de hacer visibles a las personas más invisibles.

Estos objetivos son esenciales para conseguir otros más complejos, tales como evitar futuros conflictos. Si los demás me conocen y yo conozco a los demás, probablemente la posibilidad de conflictos se reduzca. Por eso, el concepto de “ir del *micro* al *macro*” nos ayuda a vernos a nosotros mismos y a ver de qué manera podemos ayudar a los que están cerca de nosotros, y también a nuestra sociedad y a nuestra casa común, nuestro planeta.

Por todo ello, creemos que estas dinámicas nos ayudan a ponernos al servicio de los que nos necesitan por medio de acciones liberadoras, es decir, acciones en las que el estudiante se vea a sí mismo como es y entienda de qué manera su experiencia puede ayudar a los demás.



## 4: ¿QUIÉN CUIDA A QUIENES NOS CUIDAN?

**María Alicia Ruiz-Bazán.** Colegio Público Bretón de los Herreros. Logroño, España.

**Ana Rosa Ruiz-Bazán.** IES Escultor Daniel. Logroño, España.

### *Introducción*

Se presentan aquí dos prácticas sobre la ética del cuidado, ambas coordinadas desde el ámbito de la Religión Católica en centros públicos: un colegio de Primaria y un instituto de Secundaria.

Las prácticas abarcan las tres dimensiones de la ética del cuidado: necesidad de cuidados, relaciones de cuidado y estructuras de cuidados.

### *Objetivos*

1. Tomar conciencia de la vulnerabilidad del ser humano, su corporeidad y su fragilidad.
2. Conocer las necesidades de cuidado tanto personal como social de toda persona.
3. Descubrir la red de cuidados que sostiene nuestra vida: quiénes nos cuidan y a quiénes cuidamos.
4. Tomar conciencia de la realidad de los niños y las niñas hospitalizados.
5. Descubrir quiénes nos cuidan en nuestra vida ante el momento de la enfermedad o la soledad.
6. Reconocer instituciones de la sociedad que ayudan a otros en su cuidado: unidades pediátricas de los hospitales, residencias de ancianos...
7. Desarrollar el valor de la empatía con las personas que más sufren.
8. Saber que somos capaces de cuidar a otros.
9. Adquirir valores y principios característicos de la ética del cuidado.

### *Criterios e instrumentos de evaluación*

Se han aplicado los siguientes criterios:

1. Ser capaz de comprender la importancia de la necesidad del cuidado, tanto personal como a los demás.
2. Ser capaz de afrontar diferentes proyectos de interés personal y colectivo.

3. Ser capaz de asumir compromisos y responsabilidades, cooperando y tomando decisiones con criterio.
4. Interactuar con las demás personas involucradas de su entorno, respetando las diferencias y estableciendo relaciones constructivas.
5. Ser capaz de empatizar y ponerse en el lugar de otros niños y niñas enfermos, o de ancianos y ancianas que viven solos.

Se ha empleado la rúbrica de la Tabla 7.3 para las exposiciones del alumnado de Primaria, y la de la Tabla 7.4 para el de secundaria.

**Tabla 7.3.** Rúbrica para primaria

CRITERIOS	3	2	1
<b>Coherencia en la reflexión sobre el tema de la ética del cuidado</b>	La reflexión hecha es coherente, adecuada a su edad y meditada. Manifiesta quién es como persona, sus opiniones e ideas, de manera coherente.	La reflexión hecha no es plenamente coherente ni adecuada a su edad. Le cuesta manifestar sus opiniones e ideas de manera coherente.	No reflexiona sobre el tema ni manifiesta sus opiniones e ideas de manera coherente.
<b>Aporta material</b>	El material utilizado para su exposición es de buena calidad, adecuada a su investigación y hace uso de él e incluye ejemplos. Elabora una actividad acorde al tema para sus compañeros y compañeras.	El material utilizado es de mala calidad, haciendo mal uso de este o no usándolo, e incluye algunos ejemplos. Elabora una actividad no muy acorde al tema para sus compañeros y compañeras.	No aporta material a su exposición y no da ejemplos del tema que se va a tratar. Elabora una actividad nada acorde al tema para sus compañeros y compañeras.
<b>Tono de voz</b>	Habla fuerte y claro. Se le escucha bien.	Habla con claridad, pero no siempre se le escucha bien.	Habla con muy poca claridad.
<b>Postura</b>	Muestra una buena posición corporal, manteniéndose erguido durante su exposición, recitado, baile o canto, mirando a la cámara o a sus compañeros y compañeras con gestos adecuados.	Ocasionalmente logra mantenerse erguido. Tiende a apoyarse y moverse o a mirar a la cámara o a sus compañeros y compañeras.	No logra mantenerse erguido. Tiende a apoyarse y moverse. No mira al curso durante su exposición, recitado o baile.

**Tabla 7.4.** Rúbrica para secundaria.

CRITERIOS	3	2	1
<b>Domina el tema que expone</b>	Expresa con claridad y fluidez las ideas y detalles del tema.	Ocasionalmente es claros en sus ideas y detalles	No demuestra claridad y consistencia en sus ideas.
<b>Calidad del trabajo presentado</b>	Realiza un trabajo limpio, ordenado, original y creativo.	No siempre realiza el trabajo de manera adecuada. Se ha servido de modelos.	El trabajo realizado no alcanza la calidad suficiente por distintos apartados: creatividad, originalidad, limpieza...
<b>Opinión personal</b>	Expresa su opinión personal del tema de forma clara.	Expresa su opinión de forma poco clara.	No da a conocer su opinión personal.
<b>Aporta material</b>	El material creado es de buena calidad, adecuado a su investigación. Elabora una actividad acorde al tema.	El material creado es de mala calidad. Elabora una actividad no muy acorde al tema.	No aporta materia y no da ejemplos del tema que se va a tratar. Elabora una actividad nada acorde al tema.

## PRÁCTICA 1: EL BRETÓN SOLIDARIO

### Colegio Bretón de los Herreros, Logroño, España

Al elegir la ética del cuidado como eje fundamental de la práctica, buscamos que el alumnado fuese consciente de su propia potencialidad para ayudarse y ayudar a los demás, sintiéndose partícipe del cambio de la realidad en la que vivimos. Nos pareció interesante que tomaran conciencia de las situaciones de enfermedad, soledad y sufrimiento, a veces ocultas a niñas y niños, pero que durante la pandemia de la COVID-19 han salido a la luz. Todo esto se hizo con la idea de que vieran que pueden ayudar a otros y no solamente ser receptores de los cuidados, sino también llegar a ser ellos mismos los que cuidan a los demás. La intención fue salir del ámbito académico, ya que es una práctica que, si bien nace dentro del colegio, su finalidad última es que los estudiantes aprendan a ser un elemento transformador de su entorno.

Se presentó al claustro de profesores y profesoras el proyecto Generación GO<sup>13</sup> y se propuso que, de manera voluntaria, todos aquellos que quisieran participasen de una actividad que ayudase tanto al profesorado como a nuestros alumnos y alumnas a descubrir las instituciones de cuidado que tenemos en la ciudad de Logroño, y cómo nosotros, desde el colegio, podíamos ser “instrumentos” de cuidado. Así, se organizó la campaña “El Bretón Solidario”, cuya coordinación se llevó a cabo desde la clase de Religión Católica.

<sup>13</sup> Véase el apartado 3 del capítulo 1 del presente informe.

Tras analizar diferentes ideas y valorar alternativas, se optó por la actividad denominada “Los cuidamos, nos cuidamos”. Para ponerla en práctica, nuestro alumnado grabó vídeos con canciones, poesías y mensajes de ánimo dirigidos a los ancianos de las residencias con las cuales colaborábamos desde años anteriores, y que ese año, por motivo de la pandemia de la COVID-19, no podíamos visitar.

Pensamos que también podíamos llegar a los niños y las niñas de las unidades de pediatría de los hospitales de La Rioja. Así que nos pusimos en contacto con las personas responsables de esas residencias y de las unidades de pediatría del Hospital San Pedro de Logroño, para que colaboraran en la distribución de los vídeos entre los niños y las niñas hospitalizados y los ancianos residentes. Les pareció una iniciativa preciosa y acordamos que emitirían los vídeos a través de los circuitos cerrados de televisión de esas residencias y hospitales.



Para desarrollar los materiales, el alumnado empezó por elaborar en clase una lista de aquellos valores que podrían ayudarnos a descubrir cómo ser personas que cuiden a los demás. Después confeccionaron unos carteles, uno por clase, que representaban esos valores que habíamos destacado. Colocamos los carteles en una pared del vestíbulo del colegio, que haría las veces de escenario para la realización de los vídeos.

Para finalizar, se grabaron los vídeos, y fueron enviados a las instituciones con las que habíamos contactado previamente.

Enviamos asimismo una carta a las familias explicando la actividad que estábamos llevando a cabo con sus hijos e hijas, e invitándolas a que, de manera personal y voluntaria, colaborasen también con otras organizaciones que estaban ayudando a los afectados por el coronavirus, tanto en el ámbito económico como en el sanitario, como era el caso del Banco de alimentos y La cocina económica, dos instituciones humanitarias de nuestra ciudad.

## PRÁCTICA 2: QUIEN SALVA UNA VIDA, SALVA AL MUNDO ENTERO

### IES Escultor Daniel, Logroño, España

Los adolescentes han vivido de manera compleja el período de la pandemia: miedo, incertidumbre, temor por sus familiares que trabajan en profesiones de riesgo, por sus abuelos... Para ayudar al alumnado a gestionar y canalizar todas esas emociones, decidimos realizar una práctica que les ayudase a reflexionar sobre la importancia del cuidado como una vía para erradicar la indiferencia frente a las necesidades de los demás, tanto las físicas como las emocionales.



## **Habilidades y competencias desarrolladas**

Las experiencias realizadas permitieron trabajar las competencias clave que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la inclusión social:

- Comunicación lingüística. Los alumnos han trabajado esta competencia al investigar textos y, además, han desarrollado su creatividad, al inventar poesías, canciones, relatos, vídeos...
- Competencia digital. Se ha hecho uso de las nuevas tecnologías, tanto para la grabación de los vídeos como para su difusión.
  - Iniciativa y espíritu emprendedor. Estas prácticas parten de la iniciativa del propio alumnado, que fue implementando el nivel de su implicación y realización.
  - Aprender a aprender. El alumnado descubrió por sí mismo las realidades de vulnerabilidad y fragilidad del ser humano, así como de las instituciones y personas que se dedican al cuidado de los demás.



- Competencias sociales y cívicas. Se ha potenciado la ética del cuidado, la implicación en la sociedad como ciudadanos y la búsqueda de un mundo mejor para todas las personas, especialmente para los que más sufren. Se ha aprendido a agradecer y a valorar más a las personas que se entregan por ayudar a los demás.
- Conciencia y expresiones culturales. Gracias a esta práctica los alumnos y las alumnas han tomado conciencia del poder sanador del arte, de la música, de la poesía, y del agradecimiento y la solidaridad.

## **Conclusiones**

La realización de estas prácticas sobre la ética del cuidado ha recibido una valoración positiva por parte del alumnado, el profesorado y las familias. De manera progresiva, la modesta idea inicial se ha convertido en un proyecto más global que ha llegado a las familias y a la sociedad riojana. Poco a poco, la idea ha ido tomando cuerpo y se han ido añadiendo más acciones de las inicialmente pensadas.

Los objetivos propuestos han sido razonablemente alcanzados. El nivel de implicación del alumnado, su deseo de preparar actividades sobre la ética del cuidado y su interés por seguir realizando acciones que sirvan para ayudar y cuidar a los demás han ido aumentando a lo largo de las prácticas. Sin duda es un estímulo que nos ayuda e impulsa a seguir adelante con este tema.

En el caso de Primaria, tanto el alumnado como sus familias han reconocido que a través de esta práctica ha aumentado su interés por acercarse a la realidad, a veces escondida, de los niños hospitalizados.

En el caso de Secundaria, fue muy gratificante que el alumnado, de manera espontánea, viera en el agradecimiento la mejor manera de cuidar de los que nos han cuidado durante el tiempo de pandemia. Llama la atención el caso de algún alumno que apenas se había manifestado públicamente en otro tipo de cuestiones y que, sin embargo, en este asunto de la ética del cuidado ha resultado ser una de las personas más activas, implicadas y participativas. Sin duda ayudar a los demás, cuidar a los demás, nos cuida a nosotros mismos.

Como propuesta de mejora se plantea seguir trabajando en estos temas y extender la formación a más profesorado, para que haya más iniciativas de este tipo en sus centros.

## EXPERIENCIAS DESDE LA CULTURA RELACIONAL

### 1: LA INCLUSIÓN DEPORTIVA EN UN CLUB DE FÚTBOL

**Diego Fuertes García.** Coordinador del Real Sporting de Gijón Genuine

#### *Introducción*

El Real Sporting de Gijón siempre se ha caracterizado por representar con excelencia valores como el respeto, la humildad y la solidaridad, los cuales han servido de guía a la Fundación Escuela de Fútbol de Mareo para construir su proyecto sociodeportivo, destinado a la inclusión deportiva de las personas con discapacidad intelectual, fomentar su integración en el mercado laboral y mostrar a la sociedad sus virtudes y capacidades.

#### *Objetivos*

El principal objetivo de esta iniciativa de responsabilidad social es la inclusión a través del deporte, que se utiliza como elemento vertebrador y generador de cambio.

El protagonista del cambio es el equipo Genuine, integrado por chicos y chicas mayores de 16 años con discapacidad intelectual. La andadura de este grupo de futbolistas, que actualmente forman una plantilla de 25 jugadores, comenzó con la creación de una escuela dedicada a introducirlos en la práctica de este deporte y favorecer su adaptación a las dinámicas de entrenamiento para, un año después, gracias a su evolución y al crecimiento del proyecto, defender la camiseta del Real Sporting de Gijón en La Liga GENUINE Santander, competición pionera en el mundo.

Los entrenamientos del grupo transcurren con la normalidad habitual de un equipo más del Sporting de Gijón, realizando las sesiones semanales en las instalaciones de la Escuela de Fútbol de Mareo, lugar en el que se forman y se preparan todos los equipos del club, desde los más pequeños hasta el primer equipo. Una cotidianidad que supone un gran paso hacia la normalización de la práctica del fútbol de este colectivo y un enorme aprendizaje para los más jóvenes, que comparten no solo el mismo espacio de entrenamiento, sino también las mismas ganas, ilusión y deseo por superarse día a día en el deporte que más les gusta.

## Metodología

Para conseguir los beneficios físicos, psicológicos y sociales que la práctica de un deporte colectivo proporciona a quienes lo realizan, resulta imprescindible elaborar una metodología estructurada y adaptada a las necesidades y capacidades de los jugadores que forman el grupo. Para ello, a lo largo de estos años los técnicos y profesionales del equipo han desarrollado un método de trabajo que busca lograr un impacto integral en los futbolistas, aplicando las estrategias pedagógicas que veremos a continuación.

**Métodos en el entrenamiento.** Es muy importante estructurar la sesión adaptándola a las características y los requerimientos atencionales de los jugadores, de tal manera que se favorezca un procesamiento de la información adecuado y provoquemos una estimulación del aprendizaje. Por tal motivo, en el campo de entrenamiento integramos, entre otras, las siguientes estrategias:

- **Estructuración de los contenidos de aprendizaje.** Periodizamos los contenidos técnicos, tácticos y físicos a lo largo de la temporada. Estos contenidos los transformamos en objetivos de aprendizaje en cada sesión de entrenamiento, de tal manera que cada tarea constituye una oportunidad para la adquisición o mejora de una habilidad.
- **Organización de los jugadores.** Dividimos a los jugadores en grupos reducidos, lo que nos facilita la homogeneización de las capacidades y necesidades de cada uno de ellos y ofrecerles una atención más exhaustiva. Los técnicos que estamos presentes en la sesión nos distribuimos por los distintos ejercicios de entrenamiento que organizamos en el campo, conformando un circuito de tareas por el que van pasando todos los grupos.

**Figura 7.1.** La metodología debe estar bien adaptada a las necesidades y capacidades de los jugadores y las jugadoras



- **Adaptación de la dificultad.** Las tareas de entrenamiento se adaptan a las características de cada grupo, de tal forma que intentamos mantener el mismo objetivo de aprendizaje para todos los jugadores pero añadiendo algunas modificaciones que hacen más probable su consecución.
- **Tiempo de participación.** Las explicaciones de las tareas son muy breves y las reducimos a especificar, de la manera más concreta posible, las conductas que deben realizar para conseguir el objetivo de aprendizaje. Los tiempos entre tareas son muy cortos, y se evitan también, en lo posible, las filas y los momentos de espera durante los ejercicios, lo que consigue maximizar el tiempo de participación y previene las distracciones.
- **Rutina de funcionamiento.** La instauración de estrategias y dinámicas como estas construye una rutina de funcionamiento en las sesiones que facilita la adaptación de los jugadores a los ritmos habituales de un entrenamiento de fútbol.

**Métodos en la competición.** Los días de partido son una excelente oportunidad para seguir aprendiendo y adquiriendo habilidades. Para conseguirlo, resulta imprescindible integrar también una serie de estrategias y técnicas que permitan aprovechar al máximo la experiencia de competir:

1. **Objetivos individuales.** Antes del partido, a cada jugador se le asigna un objetivo individual. Este se corresponde con una conducta que él ya domina y en la que se debe centrar para realizarla en la competición.

**Figura 7.2.** En las competiciones se adquieren valores deportivos, como el respeto a los árbitros, el compañerismo y el esfuerzo.



- 2. Objetivos colectivos.** Normalmente se trata de objetivos relacionados con conductas tácticas que se les da bien hacer y propósitos centrados en la aplicación de valores deportivos, como el respeto a los árbitros, el compañerismo y el esfuerzo.
- 3. Charla prepartido.** En los instantes previos a la competición evitamos darles excesiva información. La charla previa se limita, únicamente, a recordar los objetivos, a centrar la atención en lo que depende de ellos y a desviarla del resultado.
- 4. Durante el partido.** Un exceso de indicaciones desde el banquillo conllevaría añadir más elementos a los que el jugador tiene que atender. Por ello, intentamos dar las indicaciones justas y necesarias, buscando también fomentar su autonomía durante el juego.
- 5. Evaluación de lo ocurrido.** Ignorando el resultado de la competición, centramos la atención de los jugadores en autoevaluar si han realizado o no las conductas que habíamos fijado como objetivos al comienzo del partido.

**Métodos para el desarrollo de valores.** Uno de los propósitos principales de la metodología de trabajo desarrollada es conseguir que los jugadores adquieran la identidad de un jugador de la Escuela de Fútbol de Mareo, la cual se apoya en la interiorización y demostración de valores característicos del Real Sporting de Gijón. Algunas de las estrategias que utilizamos son las siguientes:

- **Vinculación de valores a conductas.** Para la explicación de estos valores, es importante, previamente, traducirlos a conductas que ellos puedan aplicar en entrenamientos y partidos.
- **Evaluación del rendimiento.** Gran parte de la valoración del buen rendimiento de los jugadores en los partidos se basa en si han aplicado estas conductas representativas de los valores que consideramos que deben ser identificativos de nuestro equipo.

**Figura 7.3.** La metodología busca el crecimiento personal y colectivo.



- **Participación de la cantera.** Es común que jugadores y jugadoras de los equipos de fútbol base de la entidad compartan sesiones de entrenamiento con nosotros, que resulta en la vivencia de una experiencia muy enriquecedora para todos.
- **Colaboración de jugadores y veteranos.** A lo largo de la temporada también organizamos actividades con los futbolistas del primer equipo y los exjugadores de la asociación de veteranos del Club, para que nuestros jugadores puedan aprender de sus trayectorias y experiencias en el deporte y entender la importancia de representar los valores de la entidad.
- **Participación solidaria.** Como un equipo más, nuestros jugadores también participan en acciones solidarias que la Fundación desarrolla a lo largo de la temporada.

### **Conclusiones**

Al tratarse de un proceso de crecimiento personal y colectivo, la evaluación de todas estas metodologías transcurre de forma paralela a su desarrollo y aplicación.

Desde hace dos temporadas hemos iniciado un proyecto de investigación a través del cual estamos obteniendo resultados muy satisfactorios en cuanto al impacto que esta iniciativa está generando en los jugadores, sus familias, técnicos y personal del Club.

Esta información nos alienta a proseguir con la evolución de este proyecto, que pretende lograr un efecto global en el contexto del deporte y la discapacidad intelectual, colaborando con aquellas asociaciones y entidades que trabajan con este colectivo y estando cerca de las familias, las cuales nos muestran su apoyo, nos animan en cada desplazamiento y siempre nos recuerdan que no es obligatorio ganar, sí disfrutar.

## 2: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA PARA ADULTOS MAYORES

**Pablo Montalván Zúñiga.** Colegio María Reina. Lima, Perú.

### *Introducción*

En el contexto de la pandemia han circulado numerosas informaciones erróneas o malintencionadas que generan desconcierto y angustia en muchas personas, especialmente en las más vulnerables a la enfermedad, como las personas mayores. Para mitigar este problema, propusimos a una sección de cuarto de Secundaria ayudar a sus abuelos a detectar estas noticias falsas, o fake news. Para ello, los estudiantes comparten un espacio de conversación con sus abuelas y abuelos en el que revisan, con ayuda de un cuestionario, una información vinculada a las numerosas fake news que han estado circulando sobre la vacuna contra la COVID-19. Más conscientes del problema, estarán más atentos y revisarán la información que llega a sus celulares y redes sociales. Esto nos compromete a ser una “escuela relacional” buscando siempre el desarrollo de nuestras familias.

### *Objetivos*

La experiencia trata de mejorar el reconocimiento y la relación con las personas mayores de la familia. El objetivo específico es acercar a los jóvenes a sus abuelos o a personas de la tercera edad del entorno próximo, con la finalidad de alfabetizarlos mediáticamente en la detección de fake news sobre la vacuna contra la COVID-19.

### *Criterios e instrumentos de evaluación*

Los criterios utilizados fueron los siguientes: organización, pertinencia de las preguntas, formato audiovisual y compromisos adquiridos.

La metodología del seguimiento fue la observación continua, apoyada por una rúbrica analítica del vídeo de las entrevistas.

### *Descripción*

En la sesión de clase se presenta el grave problema de desinformación provocado por las *fake news* y el riesgo de que algunas personas, con escasa alfabetización mediática, tomen como verdaderas estas noticias falsas. Es sabido que las personas más vulnerables a estas noticias falsas suelen ser los adultos mayores. En este sentido es importante precisar que la alfabetización mediática en adultos mayores debería “lograr una calidad de vida suficiente en su vejez, permitir una vida más plena y participativa y pueda servir de instrumento esencial en el fomento de su participación cívica” (Abad, 2013: 175). Asimismo, la pandemia y el aislamiento

social han forzado a las personas mayores a acceder a redes sociales como WhatsApp, a veces sin una preparación mediática suficiente. Esta sería, por tanto, “una oportunidad para que, haciendo un ‘buen uso’, se puedan acercar a otras herramientas tecnológicas” (Casado y Lezcano, 2018: 120), pero también un riesgo de exposición a noticias falsas, y de tomar como verdaderas a las *fake news*.

Por este motivo se propone ayudar al adulto mayor a detectar *fake news* a través de la elaboración de una entrevista, en un ambiente de apoyo y fraterno.

Los pasos acordados con los estudiantes son los siguientes:



1. Concertar la entrevista con un adulto mayor de la familia (abuela, tío abuelo, amigos de la familia) a través de Google Meet o Zoom, asegurándose de que disponen de las indicaciones necesarias para utilizar las plataformas. Y comentarle que va a conversar sobre algunas de las *fake news* que han aparecido sobre la vacuna contra la COVID-19.
2. Seleccionar una noticia falsa sobre la vacuna contra la COVID-19 y preparar el cuestionario para la entrevista. Verificar la pertinencia de las preguntas, haciendo hincapié en aquellas que resulten más útiles para la alfabetización mediática de esa persona en cuestión. Grabar la sesión, incluso si se desarrolla de forma presencial.
3. Durante la entrevista, analizar juntos una noticia sobre los mitos de la vacuna contra la COVID-19, reflexionando en torno a cuestiones como las siguientes:
  - *Esta noticia ¿es publicidad o es información? ¿Tiene un contenido humorístico o poco serio?*
  - *¿Es un sitio especializado? ¿Hemos leído otras noticias procedentes de ese sitio web? ¿Es fiable? ¿Sabemos quiénes forman el equipo periodístico?*
  - *¿Quién es el periodista que difunde la noticia? ¿Cuál es su reputación?*
  - *¿Quiénes son sus fuentes? ¿O se trata solo de una opinión?*
  - *¿Cómo llegó a ti la noticia? ¿Fue por WhatsApp u otras redes sociales?*
  - *Las imágenes que acompañan a la noticia ¿son originales o son copiadas de internet?*
  - *¿Qué dice el titular de la noticia?*
  - *¿Qué sensación o emoción te produjo esta noticia?*
  - *¿Contrastaste esta información con otras personas que incluso piensan de forma diferente a la tuya?*

4. Finalmente, extraer conclusiones mediante una reflexión conjunta entre el entrevistador y el entrevistado:
  - ¿Qué aprendí hoy?
  - ¿Qué hemos aprendido los dos?
  - Este aprendizaje ¿a qué nos compromete?

### **Habilidades y competencias desarrolladas**

- **Asume su compromiso personal y comunitario.** Valora la importancia del rol del adulto mayor para convivir en un ambiente fraterno y de apoyo mutuo a través de la elaboración de una entrevista donde les enseña a los adultos mayores a detectar *fake news*.
- **Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.** Emplea diversas fuentes con criterios de credibilidad, pertinencia y eficacia utilizando herramientas digitales de autor cuando realiza una investigación sobre un tema específico. Documenta proyectos escolares cuando combina animaciones, vídeos y material interactivo en distintos formatos con creatividad e iniciativa.
- **Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.** Determina metas de aprendizaje viables sobre la base de sus experiencias asociadas, necesidades, prioridades de aprendizaje, habilidades y actitudes para el logro de la tarea simple o compleja, formulando preguntas de manera reflexiva y de forma constante.
- **Lee diversos tipos de textos.** Explica la intención del autor considerando diversas estrategias discursivas utilizadas y las características de tipo textual y de género.

### **Conclusiones**

Las valoraciones del alumnado han sido recogidas en una pequeña encuesta donde podemos apreciar las transformaciones generadas.

La mayoría valoran positiva o muy positivamente el trabajo realizado; también consideran que han escuchado y respetado las opiniones y críticas de sus abuelos y abuelas y que este trabajo ha servido para producir algunas mejoras en la relación.



El 83,3 % de los y las jóvenes encuestados consideran que, gracias a la entrevista, su relación y su comunicación han mejorado. Han tenido que regular sus emociones, desarrollar su paciencia y manejar un lenguaje asertivo para saber llegar a los adultos mayores:

“Me sirvió para producir algunas mejoras en la relación con mis abuelos ya que normalmente no solemos hablar mucho; fue una manera de concienciarlos y dialogar un poco”.

“Creo que nos ayudó a encontrar nuevas formas de comunicarnos, porque para hacer la entrevista tuve que guiarla para usar Google Meet, y ahora podremos hacer videollamadas, pues antes usábamos solo el teléfono fijo”.

“Ahora hay más confianza. Pudimos charlar y escucharnos para así fortalecer nuestros lazos”.

También se generó un compromiso de mayor vínculo futuro, así como el de buscar otros espacios de comunicación:

“Este trabajo me compromete a tener una conversación fluida con mi abuela para no perder el lazo con ella y mantener siempre una buena relación. A que sin importar las ideas que tengamos nos tenemos que respetar y querer”.

“Me comprometo a estar el máximo tiempo posible con mis abuelos, tanto sea virtual como presencialmente. Me comprometo a tener cuidado con lo que les envío por redes, y segundo, a respetar las opiniones que tengan”.

“Me comprometo a recordar lo difícil que debe ser esta situación de confinamiento para ellos, y a tenerlos en mente, llamarlos más seguido, visitarlos (ya que ya se vacunaron) y, en general, compartir más momentos con ellos”.

Asimismo, la institución educativa se ve fortalecida cuando las familias se sienten cómodas y escuchadas, sobre todo en un contexto de aislamiento social donde los espacios virtuales ofrecen oportunidades de interacción.

Para mejorar la práctica, se necesita contar con más tiempo para el desarrollo del trabajo y nuevas acciones para aumentar su alcance:

- Diseñar afiches para alfabetizar mediáticamente a todos los miembros del hogar.
- Mover la campaña por las diferentes redes sociales.
- Compartir los vídeos de las entrevistas en las páginas de la institución educativa para promover el trabajo realizado.
- E implementar talleres de alfabetización mediática para todos los interesados, dentro y fuera de la comunidad educativa.

### 3: ESPACIOS PARA LA RELACIÓN Y EL APRENDIZAJE

#### Introducción

Todo espacio escolar es potencialmente educativo, por lo que los pasillos, los patios o el comedor deberían diseñarse para favorecer las experiencias de aprendizaje. No solo se trata de cuidar factores como la luz natural, la temperatura, la calidad del aire, la orientación, el ruido, el color... También se trata de cuidar el ambiente, que se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños y las niñas, entre niños y adultos, y entre los niños y las niñas y la sociedad en su conjunto). Ibáñez lo caracteriza de la siguiente manera:

Podríamos definir el ambiente como un todo indisoluble de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Es por eso que decimos que el ambiente habla, nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes (Ibáñez, 2019: 72).

Efectivamente, el ambiente habla: cuando entramos en un centro educativo, las paredes, el mobiliario, su distribución, los espacios de paso, las personas, la decoración, todo nos habla del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación entre los estudiantes de los distintos grupos, de los intereses de alumnado y profesorado, de las relaciones con el exterior... Pero, además, las investigaciones muestran que el ambiente tiene un fuerte impacto en el progreso académico del alumnado. Un estudio de la Universidad de Salford, en Inglaterra, reveló que el diseño escolar afectaba significativamente en los resultados del aprendizaje de 751 alumnos y alumnas, repartidos en 34 aulas de siete escuelas del Reino Unido. El estudio, que se amplió a 27 escuelas más, mostró que, en promedio, la contribución del diseño a los resultados era del 25 %. También demostró que, en términos de estimulación sensorial, lo óptimo para el aprendizaje era un nivel de estimulación medio, ni demasiado escasa ni sobrestimulante, en términos de color y complejidad visual (Barrett, Zhang, Moffat y Kobbacy, 2013).

Pero un diseño adecuado no solo es positivo para el alumnado, sino que también afecta al desempeño del profesorado: ayuda a mejorar la eficacia del trabajo docente, a incrementar el nivel de interacción y a optimizar las posibilidades educativas. En este sentido, recogemos dos propuestas de mejora de espacios, una destinada al alumnado y otra al equipo docente.



## PROPUESTA 1. NUEVO ESPACIO “ENCUENTRO”

**Luis Miguel Yébenes Fernández.** Colegio Santa María de Orcasitas, Madrid. España.

Desde hace dos cursos, en nuestro colegio situado en el barrio de Orcasitas buscamos mejorar todas las relaciones que se producen en nuestro entorno para, a partir de ahí, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y buscar una verdadera educación integral del alumno. Desde la tutoría hemos ido trabajando semanalmente esas relaciones, observando el modo en el que los alumnos y las alumnas se relacionan, entendiendo sus nuevas redes de relaciones para poder ayudarlos en mejorarlas y buscando una convivencia positiva dentro y fuera del centro.

Sin embargo, en nuestra evaluación interna percibimos que las actividades están demasiado dirigidas y las respuestas son muy repetitivas. Por ello buscamos incidir con este proyecto en la mejora de las relaciones entre los alumnos y las alumnas a través de los espacios, buscando la autonomía y la visibilidad de todos, donde se pueda ver y ser visto, se respeten las singularidades y aprendan a pedir, ofrecer, escuchar, reconocer y acordar.



### **Objetivos**

1. Generar un espacio en el que los alumnos y las alumnas sean capaces de desarrollar competencias relacionales, tanto personales como sociales y culturales.
2. Mejorar las competencias relacionales de nuestro alumnado.
3. Valorar el impacto que tiene lo relacional en el bienestar emocional y en el aprendizaje de los y las estudiantes.

### **Criterios e instrumentos de evaluación**

¿Cómo mejoran las relaciones en función de los espacios? Al principio del proyecto, pasamos una autoevaluación o rúbrica inicial para conocer cómo son las relaciones entre el alumnado que se generan dentro del aula (Tabla 7.5).

**Tabla 7.5.** Rúbrica inicial

	<b>EXPERTO</b>	<b>AVANZADO</b>	<b>APRENDIZ</b>	<b>NOVEL</b>
<b>PARTICIPACIÓN</b>	Interviene y aporta ideas de forma constante.	A menudo interviene y aporta nuevas ideas.	Es necesario requerir su participación para realizar aportaciones.	Se mantiene al margen y no interviene a pesar de solicitar su participación.
<b>RESPETO DE TURNOS</b>	Siempre respeta el turno de palabra en debates, coloquios...	A veces respeta el turno de palabra en debates, coloquios...	Le cuesta respetar el turno de palabra en debates, coloquios...	No suele respetar el turno de palabra en debates, coloquios...
<b>COMPAÑERISMO</b>	No impone sus ideas y respeta siempre las opiniones ajenas. Se muestra colaborativo para cualquier tarea colectiva.	No impone sus ideas y respeta siempre las opiniones ajenas. A menudo se muestra colaborativo para cualquier tarea colectiva.	A veces impone sus ideas y respeta siempre las opiniones ajenas. No siempre se muestra colaborativo para cualquier tarea colectiva.	Rara vez respeta las opiniones ajenas. No se muestra colaborativo para cualquier tarea colectiva.
<b>COMPORTAMIENTO</b>	Su comportamiento siempre es correcto, permitiendo el desarrollo de las actividades sin dificultades.	Su comportamiento es correcto, entorpeciendo rara vez el desarrollo de las actividades de sus compañeros y compañeras.	Su comportamiento es mejorable. A veces distrae a sus compañeros y compañeras.	No permite desarrollar la actividad con normalidad. Dificulta el trabajo de sus compañeros y compañeras.

Una vez llevada a cabo la práctica, volvimos a pasar esta rúbrica para evaluar los resultados. También utilizamos una diana de evaluación como la que se muestra en la Figura 7.4.

**Figura 7.4.** Ejemplo de diana de evaluación



## **Descripción**

Hemos habilitado un espacio físico en uno de los rincones del centro, antiguo lugar de paso, oscuro y sin ningún uso.

En este lugar vamos a generar nuevos espacios de trabajo, donde, a través de actividades autónomas, el alumnado desarrolle competencias relacionales:

- *¡Deja correr tu imaginación!:* En este espacio el alumnado se acomoda en pequeño grupo, de 3-4 miembros. En un “charco” del suelo se pondrán diferentes peces hechos con cartulina. Los niños y niñas elegirán uno al azar, en cuyo reverso se les indica un reto que tienen que conseguir de forma cooperativa.
- *Rincón de lectura y tertulias:* Qué mejor actividad que la lectura bajo la sombra de un árbol (aunque sea simulado). En este rincón aparecerá un artículo diario y una videonoticia de actualidad para que los estudiantes, a través de un guion, realicen una tertulia o debate sobre la misma.
- *Ruleta de colores:* en este espacio los alumnos y las alumnas hacen girar la ruleta y el color que sale tiene, bajo cada bote del color correspondiente, una carpeta de plástico con diferentes actividades para realizar cooperativamente. Se generarán distintas actividades como un escape room (“juego de escape”), retos matemáticos, dibujo, música...

En el horario de recreo el alumnado puede acceder, previa inscripción voluntaria, a este nuevo espacio generado en el centro. Antes explicamos en las dos clases de sexto de Primaria cada una de las actividades que se pueden llevar a cabo, para que elijan libremente en cuál participar. También podremos utilizar este espacio en momentos de trabajo libre y con grupos de estudiantes que terminen sus tareas.

## **Habilidades y competencias desarrolladas**

La intención es que en este espacio se desarrollen competencias relacionales: personales (autonomía), sociales (escuchar y reconocer) y culturales (relaciones con el saber).

## **Conclusiones**

Durante las semanas que hemos llevado a cabo el proyecto, pusimos unas listas para que libremente los alumnos pudieran pasar por el “Encuentro”. Todos se apuntaron, a pesar de tener que renunciar a los juegos del recreo que acostumbraban.

Les pasamos la rúbrica antes y después de las actividades, y recogimos los resultados de una muestra de 60 alumnos y alumnas. En 52 de ellos se ha producido una mejora cuantitativa en alguna de las competencias relacionales trabajadas en este espacio.

Lo primero que hemos conseguido ha sido transformar un espacio inutilizado del colegio en un espacio de trabajo vivo en el que los estudiantes pueden desarrollar de forma autónoma otras competencias que no podríamos trabajar a diario en un aula con 28 alumnos y alumnas.

La participación del alumnado más introvertido ha aumentado mucho, algunos estudiantes incluso han pedido repetir con alguna otra actividad, y se han sentido más protagonistas y mejor aceptados por el grupo de clase. También el alumnado más impulsivo ha conseguido realizar un trabajo más constructivo y colaborativo.

La estimación del alumnado ha sido buena o muy buena en aspectos como la valoración del trabajo realizado, la mejora de la relación con los compañeros y compañeras, la escucha activa, el trabajo en equipo y la utilidad del trabajo llevado a cabo para producir mejoras en el entorno. Sin embargo, la valoración ha sido muy negativa en lo referente a la colaboración de las familias, que no ha llegado a producirse.

En cuanto a la valoración del profesorado, la experiencia ha sido enriquecedora y nos ha demostrado que, al transformar los espacios, transformamos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos anima a repensar otros espacios poco utilizados para seguir transformando la escuela hacia donde verdaderamente queremos, poniendo siempre al alumnado en el centro del aprendizaje.

## PROPUESTA 2. REDISEÑO BAJO UNA ÓPTICA RELACIONAL

**Rafael Galán Gómez.** Colegio Nuestra Señora del Pilar, Valladolid, España.

Las salas de profesores y profesoras son puntos de encuentro, lugares donde se establece la relación docente-docente. En la presente propuesta se ofrece una reflexión sobre cómo transformar este espacio separando

**Figura 7.5.** Actual sala de profesores.



usos de trabajo y descanso, y también cómo ampliar las posibilidades de relación entre el docente y el estudiante y el docente y las familias.

### **Objetivos**

La sala de profesores y profesoras es un espacio generalmente anodino, en el que, sin embargo, ocurren algunas interacciones fundamentales para la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un centro educativo. Para cumplir adecuadamente su función, estos espacios deben atender a varias necesidades:

- *Lugar de trabajo personal.* Los docentes necesitan un lugar donde puedan desarrollar tareas que requieran concentración, como preparar actividades, corregir exámenes, comunicarse con las familias o programar y diseñar proyectos.
- *Lugar de relación y para el trabajo en equipo.* Se necesitan lugares de encuentro para la conversación y el trabajo del equipo docente, o para preparar proyectos en común.
- *Lugar de descanso.* El claustro necesita de sitios donde estar cómodo y relajado en algunos momentos libres entre las actividades lectivas.
- *Lugar para guardar las pertenencias personales.* Se requiere de unas taquillas donde dejar los libros, el ordenador o los materiales que se van a utilizar en el aula, o para guardar algunas prendas y objetos personales.

En esta reflexión se proponen los siguientes objetivos:

1. Analizar las necesidades de la sala de profesores y profesoras.
2. Proponer una modificación de dicha sala para mejorar la calidad relacional.
3. Proponer un ambiente cuidado desde el punto de vista estético, cálido, amable, tranquilo y sereno, porque la estética construye a la persona.

### **Criterios e instrumentos de evaluación**

Para valorar si la transformación del espacio va a mejorar las relaciones en la escuela, se proponen algunos indicadores para evaluar la propuesta:

- *Espaciales:* transparencia, versatilidad, flexibilidad.
- *Materiales:* calidez, presencia de vegetación, absorción acústica para facilitar la conversación.
- *Mobiliario:* disposición y flexibilidad.

### *Descripción de la propuesta de actuación*

La actual sala de profesores y profesoras es sala de descanso, de trabajo y lugar para guardar cosas..., pero no cumple correctamente ninguna de esas funciones. Desde el punto de vista estético es poco acogedora, por los materiales, colores de suelo y paramentos, y por su mobiliario poco eficiente.

Se pretende actuar en la sala de profesores, despacho de directores y pasillo, para convertirlos en un nuevo espacio de relación con tres áreas, tal y como se puede observar en las Figuras 7.7 y 7.8.

- 1. Área de relación:** se propone reconvertir el pasillo, ancho y desaprovechado, en un espacio distendido, un sitio en el que hay movimiento. Hay ruido, pero está mitigado por el absorbente acústico del techo, de tal forma que se puede trabajar bien. En este espacio se dispondría una gran mesa alta (como en el aula de Tecnocreatividad) que mire al patio interior. Este tipo de mesa permite distintos usos: trabajo individual del profesor o profesora, trabajo del equipo docente, reunión del profesorado con el alumnado en determinados momentos e incluso con familias en el caso de estar ocupados los recibidores. Entre el pasillo y el área de trabajo o el área de descanso hay taquillas junto a paredes de vidrio, para reforzar la transparencia del nuevo espacio y hacerlo más acogedor, versátil y flexible.
- 2. Área de trabajo:** hay momentos en los que se necesita una mayor concentración y en este espacio los docentes pueden trabajar en silencio sin que nadie les interrumpa.
- 3. Área de descanso:** se pretende que sea un área de descanso de verdad, donde el profesorado pueda tomarse un café y darse un respiro. Un espacio donde se fortalezcan las relaciones entre profesores y profesoras. En la pared este se prevé instalar vegetación, para que el lugar sea más acogedor. Se trata de fusionar el verde interior con el verde exterior. Este espacio sería más grande que lo que es en la actualidad y podría transformarse, ocasionalmente, en un aula de formación por etapas para unas 50 personas.

**Figura 7.6.** Detalle de la sala de profesores actual.



**Figura 7.7.** Situación del área de intervención en el plano del centro (superficie coloreada).



**Figura 7.9.** Pasillo anexo a la sala de profesores, orientado al patio interior.



**Figura 7.11.** Ejemplo del área de descanso, tomado de un colegio de Londres.



**Figura 7.8.** Resultado final de la intervención.



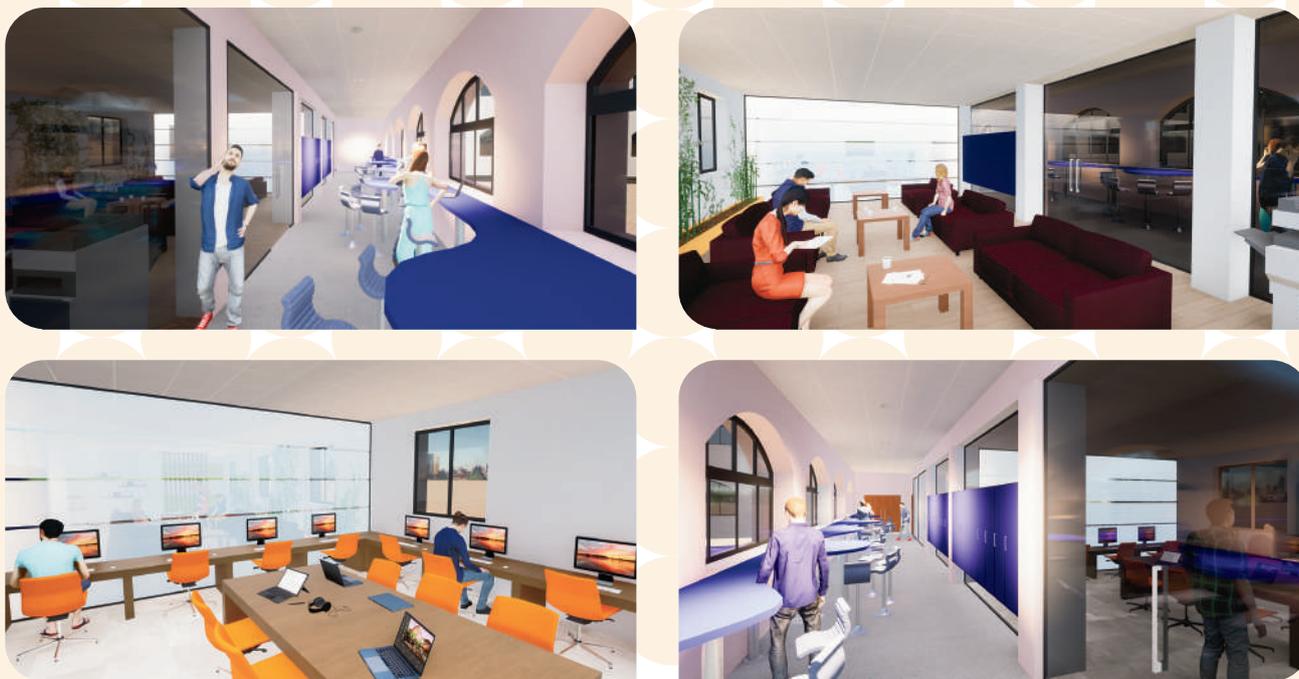
**Figura 7.10.** Tipo de mesa alta del aula de Tecnocreatividad que se instalaría en el actual pasillo.



**Figura 7.12.** Plano de la sala de profesores para reuniones.



**Figura 7.13.** Infografías de la intervención.



### *Habilidades y competencias que se quieren desarrollar*

Las relaciones en un centro educativo no son solo docente-docente, o estudiante-estudiante, también es esencial cuidar las relaciones docente-docente y las competencias que tiene que desarrollar el equipo docente:

- **Competencias personales:** el profesorado está en continua formación, y hay que seguir favoreciendo la competencia de aprender a aprender tanto en los espacios personales como en los comunes. En los colegios falta cultura de compartir ideas, materiales y visiones de la práctica educativa, porque muchas veces no encontramos ese espacio para compartir.
- **Competencias sociales:** es el saber convivir, crear espacios de convivencia entre estudiantes y docentes, espacios de encuentro informales fuera del aula donde los alumnos y las alumnas, individualmente o en pequeños grupos, puedan hablar con el profesor. Hay espacios para las reuniones con las familias, pero los encuentros con el alumnado muchas veces se producen en los pasillos y no se dan las condiciones para atenderlo con la calidad que se requiere.
- **Competencias relacionales:** se pretende crear espacios para que el alumnado pida apoyo fuera del aula, porque delante de sus compañeros y compañeras no siempre son capaces. También se quiere crear un espacio para reconocer las necesidades de los demás y para ofrecerse a todos estudiantes y a sus pares. Espacios para pedir y para ofrecer, lugares donde la escucha y el acuerdo con profesorado y alumnado sean fundamentales.

# EXPERIENCIAS DESDE LOS SABERES Y COMPETENCIAS GLOBALES

## 1: CONOCEMOS, PENSAMOS Y ACTUAMOS POR UN MUNDO MEJOR

Elena de Castro y Reyes Aragón. Colegio Ntra. Sra. Del Pilar. Valencia, España.

### Introducción

Para desarrollar competencias globales optamos por trabajar en ejes temáticos elegidos por el alumnado. Los criterios que utilizamos para elegir esos ejes y diseñar sus propuestas educativas fueron los siguientes:

1. Que desarrollaran las competencias de ciudadanía global.
2. Que los alumnos y las alumnas formaran parte de la toma de decisiones.
3. Que hubiera interacción significativa entre ellos.

Siguiendo estos criterios decidimos trabajar el bloque de competencias globales en 4.º de Primaria, debiendo ser los alumnos los protagonistas de la elección de los ejes. Para ello les propusimos seis temas posibles (dentro de las competencias de ciudadanía global) y utilizamos, en una sesión de trabajo, la *técnica del puzle*<sup>17</sup>, para que fueran ellos los que presentaran a sus compañeros y compañeras los ejes, su significado, la repercusión en la ciudadanía global y los motivos por los cuales ellos consideran importante trabajarlo en el colegio.

En la práctica formamos equipos cooperativos y cada uno escogió un eje. Unos minutos después se agruparon por ejes (los compañeros y compañeras del mismo tema) y durante media hora trabajaron el tema para presentarlo al resto de la clase. Podríamos decir que cada equipo-eje era un experto en ese tema. Después, regresaron a su grupo cooperativo poder explicar uno a uno el eje trabajado, y una vez que conocieron y entendieron cada tema, pudieron elegir individualmente los ejes que querían trabajar.

---

17 Se trata de una técnica de aprendizaje cooperativo. Entre sus características más significativas están el cambio de grupos y la interacción de todos los alumnos y las alumnas.

Tras una puesta en común para identificar los temas más valorados, los ejes elegidos fueron los siguientes:

- Interculturalidad y atención a la diversidad.
- Desarrollo sostenible. Educación ambiental y consumo responsable.
- Identidad e igualdad de género.

### **Objetivos**

1. Analizar y reflexionar sobre la importancia de la convivencia intercultural en nuestra sociedad, conocer las causas económicas y sociales que provocan la emigración y empatizar con las personas que sufren estas circunstancias, a partir de una exploración pedagógica de las emociones.
2. Conocer las desigualdades de género y pensar cómo hacerles frente.
3. Fomentar el interés por el consumo a escala local, más sostenible, y conocer su impacto en la vida diaria.

### **Crterios e instrumentos de evaluación**

#### **a. Estándares evaluables:**

1. El alumnado analiza y reflexiona sobre las causas que hacen emigrar a las personas y valora la importancia de la convivencia intercultural en nuestra sociedad.
2. El alumnado empatiza con las personas que sufren las circunstancias que las llevan a emigrar de su país y las consecuencias de esta decisión.
3. El alumnado reflexiona sobre diversos temas relacionados con la migración, como el racismo, los prejuicios y los estereotipos, que dificultan una convivencia saludable.
4. El alumnado reflexiona sobre los estereotipos de género y reflexiona sobre cómo, en su día a día, puede hacer frente a estas desigualdades.
5. El alumnado conoce la vida de diferentes mujeres que han sido importantes en distintos campos de la ciencia y la cultura.
6. El alumnado empatiza con la historia de las mujeres que, aun teniendo serias dificultades por su sexo, lucharon y alcanzaron retos en beneficio de la sociedad.
7. El alumnado conoce el significado de los alimentos de “kilómetro cero” y sus beneficios para el medioambiente, y muestra curiosidad por el consumo a escala local, así como por su relación con su vida diaria.

## b. Instrumentos de evaluación:

**Diana de valoración del equipo cooperativo.** Los alumnos y las alumnas llevan a cabo una coevaluación sobre el trabajo realizado. Los elementos de la evaluación son:

- **La participación.** Hemos participado todos los miembros del equipo.
- **El respeto.** Hemos respetado las opiniones de los demás.
- **La responsabilidad compartida.** Hemos sido responsables de los roles y las tareas individuales.
- **El disfrute.** Hemos disfrutado de la propuesta educativa.

**Diana de valoración individual sobre las actitudes hacia el desarrollo de las competencias globales.** los elementos de esta evaluación individual son los siguientes:

- Le preocupan los problemas que presentan las propuestas de trabajo, sobre la interculturalidad, la desigualdad de género y la falta de consumo sostenible.
- Le interesa conocer con mayor detalle los temas tratados.
- Se esfuerza en la realización de cada tarea.
- Participa de forma constante en la reflexión individual y en equipo, y en la realización de cada tarea.



**Rúbrica de habilidades cognitivas.** El docente, a través de la observación directa de los trabajos expuestos y las puestas en común en el gran grupo anota sus observaciones mediante la rúbrica de la Tabla 7.6.

**Tabla 7.6.** Rúbrica de habilidades cognitivas

<b>HABILIDADES COGNITIVAS</b>			
<b>ÍTEMS TRABAJADOS</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Comprensión del concepto de emigración y sus posibles causas</b>	Comprende muy bien el concepto de emigración y sus causas.	Comprende bien el concepto de emigración, pero no relaciona cuáles son sus.	No comprende el concepto de emigración y sus causas.
<b>Las evidencias o ejemplos utilizados para apoyar los argumentos</b>	Las evidencias o ejemplos utilizados son cercanos a su vida cotidiana y están bien contrastados.	Las evidencias o ejemplos utilizados son cercanos a su vida cotidiana, pero distan mucho de la realidad. No son fiables.	No utiliza evidencias o ejemplos de su vida cotidiana.
<b>Identificar a mujeres de la historia y conocer su aportación a la sociedad</b>	Identifica a las 8 mujeres sobre las que hemos trabajado y su aportación a la sociedad.	Identifica al menos a 4 mujeres sobre las que hemos trabajado y su aportación a la sociedad.	Identifica a 1 o 2 mujeres sobre las que hemos trabajado y su aportación a la sociedad.
<b>Conocer el significado de los alimentos de “kilómetro cero” y sus beneficios para el medioambiente</b>	Reconoce a través de la etiqueta si un alimento es de “kilómetro cero” y argumenta con fiabilidad sus beneficios para el medioambiente.	Reconoce a través de la etiqueta si un alimento es de “kilómetro cero”, pero los argumentos que utiliza para exponer los beneficios de su consumo no son fiables.	No reconoce si un alimento es de “kilómetro cero” ni argumenta los beneficios de su consumo.
<b>Calidad de los argumentos aportados en las reflexiones y los diálogos en equipo</b>	Los argumentos están bien elaborados y muestran conocimiento del tema tratado.	Los argumentos están bien elaborados, pero les falta conocimiento del tema tratado.	Los argumentos están mal elaborados y les falta conocimiento del tema tratado.

### **Descripción**

La metodología utilizada es el trabajo por estaciones de aprendizaje. Se trata de un método pedagógico que fomenta la autorregulación del alumnado y la cooperación entre pares. El trabajo se basa en principios como la diferenciación, por lo que se lleva a cabo con propuestas multinivel. El movimiento tiene un papel fundamental: el estudiante se mueve por el aula recorriendo el circuito establecido con autonomía y responsabilidad, intercalando propuestas obligatorias y voluntarias según sus necesidades y cómo se organice el trabajo del día. El alumno o alumna puede avanzar a su propio ritmo y participando abiertamente, en un clima de trabajo, confianza y respeto hacia los demás. El niño o la niña entiende, a través de esta metodología, que la libertad implica ser responsable en la toma de decisiones. El profesor es un guía, apoya y asesora al alumnado a lo

largo del circuito. Está atento a las necesidades de cada estudiante y facilita el trabajo a lo largo de la sesión. Como en todas las metodologías activas, es imprescindible que el alumnado realice la metacognición de su propio proceso de aprendizaje, acompañado por el *feedback* docente.

Las estaciones de aprendizaje propuestas son las siguientes:

- Interculturalidad: ¡No pongas barreras al mundo!
- Igualdad de género: ¡Oportunidades para todos!
- Consumo sostenible y medioambiente: Kilómetro cero.

Cada estación corresponde a un eje o tema para trabajar. Las propuestas educativas que se ofrecen permiten conocer y abordar el tema correspondiente, ofreciendo conocimiento, acercándolos a la realidad a través de situaciones cotidianas y proponiendo reflexionar y actuar sobre el problema que se plantea.

Se agrupa al alumnado por equipos cooperativos, y cada equipo ha de realizar al menos dos propuestas de las tres que se presentan. Cada propuesta tiene una duración aproximada de 30 minutos.

Las propuestas didácticas de cada estación se presentan mediante un juego de cartas que siguen siempre la secuencia *conoce>piensa>actúa*:

1. Carta *Conoce*: presenta una situación y aporta conocimiento para comprenderla.
2. Carta *Piensa*: invita a reflexionar, debatir y compartir. Se le dedica un tiempo de reflexión individual, y después se comparte la reflexión en el equipo.
3. Carta *Actúa*: propone realizar una acción en consecuencia al problema que se les presenta.

A través de estas cartas se consigue sensibilizar sobre las distintas problemáticas, reconocer nuestra capacidad de transformar desde los ámbitos local y global y tomar un papel activo en los retos del mundo actual. Además, en todo momento se promueve la cooperación y el trabajo en equipo, practicando de manera dinámica y vivencial los temas trabajados, y motivando a través del juego a conocer y transformar la realidad más cercana.

Las propuestas se llevan a la práctica en espacios diferenciados dentro o fuera del aula, facilitando el movimiento, la acción y el diálogo. Nosotras utilizamos aulas y pasillos del colegio. Todos estos espacios son de fácil acceso y están próximos entre ellos para facilitar la interacción entre el alumnado y el profesorado.

En todo momento se tienen en cuenta los principios y los criterios de la metodología de estaciones de aprendizaje y del trabajo cooperativo, pues consideramos que son totalmente necesarios para educar las competencias de la ciudadanía global.

## Habilidades y competencias desarrolladas

- Capacidad de autoconsciencia: entender cómo nos afecta cada situación.
- Capacidad de empatía: ponerse en el lugar del otro, del diferente, del alejado.
- Capacidad de flexibilidad y de adaptación: inventiva para crear cosas diferentes y para colaborar con los demás para lograr metas comunes. Aprender de otro modo
- Comprensión cognitiva y crítica de la realidad. Discernir entre lo veraz, científico y demostrable frente a lo falaz, mito u opinión interesada.
- Capacidad de análisis de las realidades complejas y diversas. La realidad no incide en todos por igual
- Capacidad anticipatoria y prospectiva para vislumbrar el futuro inmediato.

## Conclusiones

La práctica realizada forma parte de una secuencia de actividades programadas a lo largo del curso con el objetivo de trabajar en profundidad los tres temas planteados. Somos conscientes de que estos aspectos se han de educar de manera sistemática a lo largo de la etapa educativa, con el objetivo de provocar una transformación en el alumnado y en su manera de comprender y actuar en la vida.

La práctica ha resultado muy interesante y motivadora para los estudiantes. Se sienten a gusto trabajando estos aspectos, debatiendo y buscando en equipo las mejores soluciones para los casos planteados.

Los equipos han trabajado muy bien y han realizado la secuencia de actividades de manera ordenada, con respeto, diálogo y participación. Los alumnos y las alumnas han expresado en sus valoraciones que les gusta mucho trabajar de esta manera y con los temas que son de la vida real, y afirman que les ayudan a crecer y a convivir mejor con personas de su entorno.

**Figura 7.14.** Ejemplos de fichas de valoración de la actividad en una de las estaciones de aprendizaje.

Nombre Lucas

ESTACIONES DE APRENDIZAJE

ESTACIONES	DURANTE EL TRABAJO				ME QUEDO CON ...	
	CÓMO ME SENTO DURANTE EL TRABAJO PROPUESTO	SENTIMIENTO		APRENDIZAJE		
Estaciones	☹️ ☺️ ☹️ ☺️	¿Qué sientes después de haber realizado la propuesta de trabajo?		¿Cuál es el mayor aprendizaje que te lleva de este trabajo?		
Género		Libertad porque ahora es más fácil vivir y establecer en otros países.		Que somos ciudadanos y personas de todo el mundo. La ciudad es de todos.		
Desarrollo Sostenible		X		He aprendido la importancia de los alimentos km cero.		

Nombre Marta

ESTACIONES DE APRENDIZAJE

ESTACIONES	DURANTE EL TRABAJO				ME QUEDO CON ...	
	CÓMO ME SENTO DURANTE EL TRABAJO PROPUESTO	SENTIMIENTO		APRENDIZAJE		
Estaciones	☹️ ☺️ ☹️ ☺️	¿Qué sientes después de haber realizado la propuesta de trabajo?		¿Cuál es el mayor aprendizaje que te lleva de este trabajo?		
Género		X		Alguna porque no siempre se empuja por cosas malas.		
Desarrollo sostenible		X		Sorpresa por todo lo que he aprendido.		
				Que es importante ayudar a los que vienen porque no es fácil ser nuevo en todo y no conocer el país.		
				Que es necesario comprar cosas de nuestra ciudad para no contaminar tanto con el transporte.		

**Figura 7.15.** Equipo trabajando sobre un almuerzo que favorece el consumo sostenible.



**Figura 7.16.** Alumnas trabajando en la estación “Medidas de capacidad”.

El tema que más les ha llamado la atención es el desarrollo sostenible, pues desconocían los productos de “kilómetro cero” y las consecuencias negativas de la importación de productos muy alejados del destino.

La interculturalidad ha sido el tema más debatido, pues son conscientes de que todas las personas que emigran salen de su país de origen con el objetivo de lograr una vida mejor. Sin embargo, al encontrarse con la realidad de una niña que emigra a otro país porque a su madre le ofrecen un cargo directivo su mirada cambió de manera radical. Dialogaron mucho sobre los emigrantes de su entorno cotidiano y sobre cómo los acogemos, llegando a la conclusión de que en ocasiones nos sentimos superiores, tenemos prejuicios y nuestra actitud no es la deseable.



La igualdad de género es el tema con el que se sienten más familiarizados; sin embargo, nos da la sensación de que esto es debido a que han crecido en un entorno donde ya no se discute la igualdad de oportunidades, pero nos falta comprobar si realmente lo tienen interiorizado en su día a día y reconocen las mismas igualdades para todos. Los ejemplos que utilizan de su día a día muestran desigualdad en momentos de patio, juego, familia..., y son conscientes de ello.

Pensamos que lo realizado ha sido una pincelada de lo que realmente se podría trabajar. Nos hubiera gustado disponer de más tiempo a lo largo del curso para desarrollar algo más consistente y disponer de mayor acompañamiento. No obstante, lo realizado nos hace tener presente la importancia de las competencias globales, reflexionar sobre la forma de vincularlas al día a día de nuestra docencia e imaginar una secuencia didáctica más rica y transformadora.

Tenemos un enorme reto por delante y pensamos que estamos en un momento idóneo, después de lo vivido, para tomarnos en serio la Educación en la Ciudadanía Global. Es nuestra responsabilidad y está en nuestras manos.

## 2: ESCUELA ODS

**Mónica Milagros Lanchipa Bergamini.** Institución Educativa Estatal Santísima Niña María, Tacna, Perú.

### *Introducción*

El presente trabajo responde a una problemática de la realidad global que requiere de forma urgente un cambio en nuestros estilos de vida y en nuestra forma de actuar y pensar, especialmente en este contexto en el que nos encontramos tras la pandemia de la COVID-19. Por ello, elegimos trabajar el pilar de saberes y competencias globales como pilar clave de la Educación para una Ciudadanía Global. Lo abordamos con las niñas de sexto grado de Primaria, con edades de entre 10 y 12 años.

En nuestra comunidad educativa, la Institución Educativa Estatal Santísima Niña María de Tacna, con una población de más de 1000 alumnas, se detectaron cuatro grandes problemas: la baja autoestima de las niñas, el mal uso del agua, la contaminación ambiental y la falta de toma de conciencia del cuidado de nuestra biodiversidad. Por lo cual, decidimos trabajar sobre cuatro objetivos de desarrollo sostenible (ODS): el número 5, “igualdad de género”, el 6, “agua limpia y saneamiento”, el 13, “acción climática”, y el 15, “vida

de ecosistemas terrestres”. Además de los transversales número 4, “educación de calidad” y 17, “alianzas para lograr los objetivos”.

La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible recuerda la importancia de una respuesta educativa apropiada. Las acciones realizadas buscaron desarrollar las competencias globales en las estudiantes y empoderarlas para contribuir a la superación de los problemas. Con el apoyo de la tecnología pudimos compartir nuestros logros y aprender de los demás.

### **Objetivos**

1. Concienciar a las estudiantes de sexto grado de Primaria sobre la importancia de trabajar los objetivos de desarrollo sostenible desde la escuela para lograr transformar nuestro mundo.
2. Desarrollar las competencias globales en las estudiantes.
3. Involucrar activamente a las estudiantes en las actividades diseñadas en el proyecto “Escuela ODS”, para fortalecer su autoestima, aprender a usar responsablemente el agua, a reducir la contaminación y a valorar la biodiversidad, entre otros.

### **Criterios e instrumentos de evaluación**

Se utilizaron criterios como reconocer la importancia de trabajar los ODS desde el aula, aplicar las competencias de sostenibilidad adquiridas, y que son pertinentes a todos los ODS, y evaluar, de manera permanente, el involucramiento activo de las estudiantes en las actividades diseñadas.

La evaluación fue continua. Los instrumentos aplicados fueron los siguientes: lista de cotejos, fichas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Desde un primer momento se aplicó la evaluación formativa, mediante la cual se retroalimentó y modeló permanentemente toda la actividad de las sesiones de aprendizaje en el aula y fuera de ella, del trabajo de laboratorio y de los trabajos de exploración e indagación.

Al finalizar cada experiencia, se realizó una actividad metacognitiva con el fin de autorregular cómo se mejoran las acciones y actividades de aprendizaje. También se realizó una evaluación de los productos finales. Cada estudiante cuenta con un portafolios donde registra todos los procedimientos realizados y sus hallazgos.

### **Descripción**

“Escuela ODS” es una propuesta educativa para formar ciudadanos globales desde la escuela, trabajando los objetivos de desarrollo sostenible, basándonos en la educación transformadora y orientada a la acción. Consiste

en fomentar en las estudiantes el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades para convivir con estudiantes de otras regiones, nacionalidades, culturas y religiones diferentes.

Se incorpora el concepto de ciudadanía global en el aula y se fomenta en las estudiantes un sentido de responsabilidad por los temas de relevancia mundial. Se trata de acercar a las niñas al mundo, a conocer qué ocurre más allá de nuestras aulas, y a realizar pequeñas acciones que nos puedan llevar a solucionar, entre todas, problemas comunes. Nuestras principales preocupaciones son los asuntos públicos como la salud, la falta de agua, el cuidado del medioambiente, el cambio climático y la igualdad de género.

La Agenda 2030 nos ofrece una hoja de ruta a través de los objetivos de desarrollo sostenible, y nos da la posibilidad de actuar desde la escuela con pequeñas acciones que ayudarán a cambiar el mundo. Para ello trabajamos con actividades relacionadas con cada ODS que despiertan el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, usando la tecnología para comunicarnos.

La metodología utilizada es la llamada “Raíces y brotes”<sup>18</sup>, propuesta por la etóloga Jane Goodall. Es una metodología fresca, atractiva para las alumnas, que consta de cuatro pasos:



Con esta metodología la estudiante tiene la oportunidad de inspirarse, explorar, investigar, exponer sus argumentos, conectarse con instituciones aliadas, compartir con sus pares y, finalmente, reconocer y celebrar el impacto logrado.

### ***Habilidades y competencias desarrolladas***

Las estudiantes que participan en “Escuela ODS” se benefician con la movilización y el fortalecimiento de varias competencias, especialmente del Área de Personal-Social, como pueden ser las siguientes: construye su identidad, convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común y gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, competencias necesarias para formar ciudadanos democráticos con sentido crítico, reflexivos, investigadores, que asuman su rol como ciudadanas del mundo y se constituyan en agentes de cambio.

Igualmente se trabajaron competencias globales como aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a habitar y a transformar el mundo.

---

<sup>18</sup> Se puede obtener más información en la página web del Instituto Jane Goodall: <https://janegoodall.es/es/grupo.html>, o en la propia página del proyecto: <https://www.raicesybrotos.org/>.

## Conclusiones

La experiencia ha permitido alcanzar los objetivos propuestos, y lograr algunas transformaciones significativas:

- Se consiguió la sensibilización de las estudiantes respecto a las problemáticas mundiales existentes.
- Se logró el apoyo y la movilización de padres de familia y comunidad.
- Se fortaleció la conciencia ambiental, hídrica; valorar la biodiversidad, valorarse a sí mismas, entre otros.
- Se fomentó el liderazgo de las estudiantes mediante la elaboración y el manejo de páginas de Facebook, que buscaban difundir la naturaleza del proyecto y sus actividades.
- Se incrementó en las estudiantes la conciencia sobre la importancia de implementar alianzas.
- Sobre todo, las estudiantes se convirtieron en agentes de cambio, y asumieron su rol de ciudadanas del mundo.



### 3: EQUILIBRIO DE VOCES EN LOS PROBLEMAS GLOBALES: ESTUDIO DE UN CASO

**Rafael Galán Gómez.** Nuestra Señora del Pilar, Valladolid, España.

#### *Introducción*

Al analizar eventos globales, es importante reconocer que las opiniones y los puntos de vista alrededor de un problema dependen en gran medida de la perspectiva desde la cual se inspecciona el problema. En esta práctica, utilizando las construcciones de presas gigantes en el mundo como un caso de estudio, los alumnos y las alumnas reciben información desde las perspectivas de los distintos interesados y, a través del método dialógico, aprenden a considerar los puntos de vista de un rango amplio de participantes.

#### *Objetivos*

Partiendo de la propuesta curricular de Fernando Reimers (2017) para trabajar la competencia global, se han propuesto los siguientes objetivos:

1. Los y las estudiantes comprenderán que las perspectivas de los diferentes participantes generan distintos puntos de vista y conclusiones lógicas.
2. Los y las estudiantes desarrollarán la sensibilidad necesaria para localizar y considerar las voces que faltan en un debate.
3. Los y las estudiantes serán capaces de extrapolar al menos dos argumentos que permitan apoyar con evidencias el paquete de información que recibieron.
4. Los y las estudiantes deberán ser capaces de nombrar a los interesados cuyas opiniones se representan en la información, y también de nombrar por lo menos a un interesado cuyo interés se representa parcialmente en la información.
5. Los y las estudiantes asimismo deberán ser capaces de nombrar por lo menos a un interesado principal cuyo interés o punto de vista no esté presente en la información.
6. Criterios e instrumentos de evaluación

Se ha utilizado la rúbrica de la Tabla 7.7 (elaboración propia).

**Tabla 7.7.** Rúbrica de evaluación

<b>COGNITIVAS</b>			
<b>Ítems</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Calidad de los argumentos aportados</b>	Los argumentos están bien elaborados y son de gran calidad.	Los argumentos son correctos, pero les falta profundidad.	Los argumentos están mal elaborados.
<b>Evidencias utilizadas para apoyar los argumentos</b>	Los argumentos se apoyan en evidencias sólidas y contrastables.	Los argumentos se apoyan en evidencias, pero son dudosas.	Los argumentos no se basan en evidencias.
<b>Identificación de participantes en la ficha de información</b>	Se identifica a todos los participantes que aparecen en la ficha de información.	Se identifica a algunos participantes de la ficha de información.	No se identifica a los participantes de la ficha de información.
<b>Identificación de voces no presentadas</b>	Se identifican voces de afectados que no fueron presentadas en las fichas de información.	Se identifica al menos una voz de los afectados que no fueron presentadas en las fichas de información.	No se identifican voces de afectados que no aparecieran en las fichas de información.
<b>HABILIDADES</b>			
<b>Trabajo en equipo</b>	Trabaja en equipo realizando aportaciones valiosas.	Trabaja en equipo normalmente, pero sus aportaciones son limitadas y poco valiosas.	No trabaja en equipo.
<b>Interacción respetuosa</b>	Respeto siempre a sus propios compañeros y compañeras de equipo y a los integrantes de los demás equipos.	Normalmente respeta a sus propios compañeros y compañeras y a los integrantes de los demás equipos, pero realiza alguna interrupción.	No respeta los turnos de palabra de sus compañeros y compañeras ni de los integrantes de los demás equipos.
<b>Gestiona diferencias y conflictos</b>	Es capaz de gestionar las diferencias y los conflictos dentro del equipo.	Trata de gestionar las diferencias y los conflictos, aunque no siempre lo consigue.	No gestiona las diferencias ni los conflictos.
<b>ACTITUDES</b>			
<b>Se preocupa por proteger el medioambiente</b>	Muestra preocupación en todo momento sobre los posibles efectos que sus propuestas pueden tener sobre el medioambiente.	Muestra parcialmente preocupación en algunos aspectos del medioambiente.	No muestra preocupación alguna sobre los efectos sobre el medioambiente.
<b>Está familiarizado con cuestiones globales</b>	Manifiesta interés por las cuestiones globales.	Realiza al menos una mención a cuestiones globales.	No realiza ninguna mención a cuestiones globales.

**Figura 7.17.** Diana para evaluar la competencia ciudadana global (elaboración propia).



También se ha realizado una diana genérica para evaluar la competencia ciudadana global de distintas actividades, tomando como modelo el Informe PISA 2018 y la información del Seminario de la Fundación SM “Innovar desde las raíces, con sentido. Una aproximación a la ciudadanía global desde la escuela católica”<sup>19</sup>.

### Descripción

La actividad se realiza en la asignatura de Tecnología con alumnado de 4.º de ESO, con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. Se trataba de analizar lo que podía aportar la visión de ciudadanía global a lo curricular, integrando las competencias globales dentro de una asignatura, y evitando que fuera simplemente un añadido.

En el punto sobre el abastecimiento de agua potable y generación de energía eléctrica, siempre habíamos trabajado las presas, su construcción, su funcionamiento y sus características. Al incorporar distintas voces que antes se ignoraban, hace que la perspectiva de lo tratado sea mucho más amplia y más humana.

Se ha tomado como referencia el libro de Fernando Reimers anteriormente citado, *Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones*. En concreto, se ha realizado una adaptación de la práctica que lleva por título “Equilibrio de voces en los problemas globales”, correspondiente al 10.º grado, lección 3.<sup>a</sup>.

La práctica se ha realizado con 26 alumnos y alumnas de 4.º de ESO (15-16 años) en la asignatura de Tecnología, aunque también es adecuada para Ciencias Sociales/Geografía. La duración programada es de 60 minutos.

<sup>19</sup> Disponible en [https://www.grupo-sm.com/sites/default/files/resources/WEB-CORPORATIVA/ciudadania\\_global/documentos/innovar\\_desde\\_las\\_raices\\_taller\\_de\\_romar.pdf](https://www.grupo-sm.com/sites/default/files/resources/WEB-CORPORATIVA/ciudadania_global/documentos/innovar_desde_las_raices_taller_de_romar.pdf).

Los objetivos de desarrollo sostenible trabajados son los siguientes:

- ODS 2: Hambre cero.
- ODS 6: Agua limpia y saneamiento.
- ODS 7: Energía asequible y no contaminante.
- ODS 8: Trabajo decente y crecimiento.
- ODS 9: Industria, innovación e infraestructura
- ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles.
- ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres.

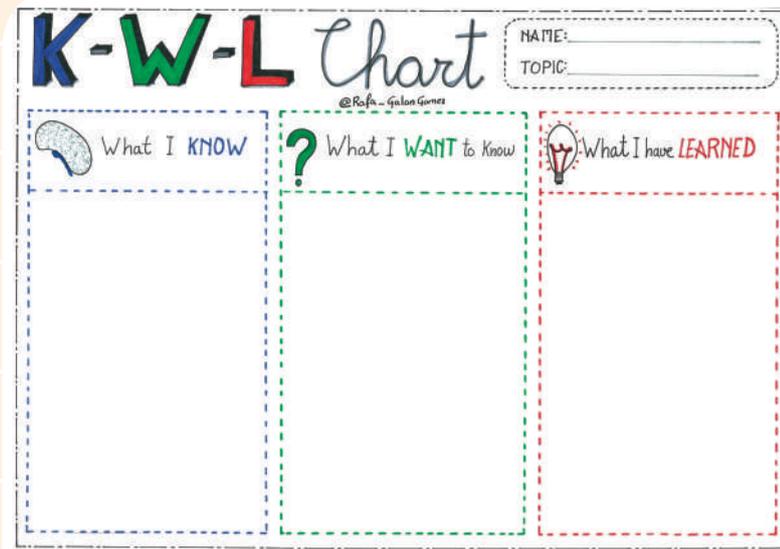
Para preparar la actividad, se eligió, como tema de debate, la construcción de una presa. Se realizan dos fichas de información: la primera se enfoca en la justificación del Gobierno para construir la presa y los problemas que busca resolver; la segunda se enfoca en la perspectiva de los habitantes que serán afectados y desplazados por las presas.

También se prepara un listado de preguntas esenciales que ayudarán en el análisis de la documentación:

- *¿Quiénes son los interesados principales cuyos puntos de vista son representados en la información que leíste?*
- *¿De quién es la opinión que debe tener más peso?*
- *¿Quién lo puede decidir?*
- *Los argumentos de los diferentes interesados son distintos, pero ¿todos son lógicos y tienen respaldo?*
- *¿De quiénes son las voces que no son escuchadas?*
- *¿Cómo deberíamos considerar los intereses de las criaturas no humanas?*
- *¿Cómo podemos asegurar que más voces sean escuchadas?*

La secuencia de desarrollo es la siguiente:

- a. Motivación:** se explica a los alumnos y las alumnas que el tema sobre el que se va a trabajar son las grandes presas en el mundo. Los estudiantes rellenan las dos primeras columnas de una rutina de pensamiento sobre lo que saben y lo que quieren saber (Figura 7.18).



**Figura 7.18.** Esquema para la rutina de pensamiento utilizada.

- b. **Inicio:** se expone a los estudiantes que un país tenía planes previos para construir una presa, pero un nuevo líder gubernamental acaba de asumir el puesto y quiere reevaluar el proyecto. La tarea de los grupos de alumnos y alumnas es aconsejar al nuevo líder gubernamental acerca de su próximo paso.
- c. **Desarrollo:** el alumnado se divide en grupos pequeños (de tres o cuatro miembros). La mitad de los grupos recibirán la ficha A de información, mientras que la otra mitad recibirán la ficha B. Los estudiantes no sabrán que hay dos conjuntos de fichas de información:
  1. Los alumnos y las alumnas, en grupos pequeños, pensarán en tres argumentos para basar en ellos sus consejos al nuevo líder gubernamental, y respaldarán sus razonamientos con evidencias o puntos de vista encontrados en la ficha de información (aproximadamente, 15 minutos).
  2. Los grupos de estudiantes presentarán sus argumentos y evidencias a la clase completa (aproximadamente, 15 minutos).
  3. Se revelará a los alumnos y las alumnas que los diferentes grupos recibieron paquetes de información elaborados desde perspectivas de distintos interesados (aproximadamente, 2 minutos).
  4. Los grupos de estudiantes se fusionarán para formar grupos mayores, de modo que cada nuevo grupo tenga componentes que leyeron la información A y componentes que leyeron la información B. Los estudiantes debatirán para identificar a los interesados principales en el problema que están tratando, cuyas perspectivas e intereses se representan en cada ficha, y compartirán sus reflexiones con toda la clase (aproximadamente, 10 minutos).

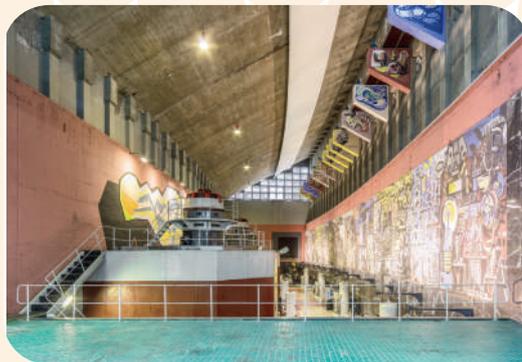
Los alumnos y las alumnas harán una lluvia de ideas con toda la clase, para identificar a los interesados cuyas perspectivas completas pudieron no haber sido representadas en ninguna de las fichas de información.

También debatirán acerca de la perspectiva con la que más se identifican personalmente, y explicarán el porqué (aproximadamente, 10 minutos).

El docente completa la información que los alumnos querían conocer y que no ha salido a lo largo de la actividad (aproximadamente, 10 minutos). Algunas de las cuestiones relacionadas con aspectos sociales y técnicos propios de la asignatura de Tecnología que se trataron fueron las siguientes:

- *¿Qué pasa con las personas que son desplazadas?*
- *¿Se les da una vivienda en otro sitio?*
- *¿Qué ocurre con el patrimonio arquitectónico de los pueblos que son inundados?*
- *¿Se hace algo para que los salmones puedan remontar el río en caso de construirse una presa?*
- *¿Cómo se genera exactamente la electricidad en una presa?*

**Figura 7.19.** Ejemplos de intervenciones de Vaquero Palacios. Fotografías: Luis Asín.



**Figura 7.20.** Cuestionario de valoración de la actividad.

- *¿Cómo es el proceso de construcción de una presa?*
- *¿Cómo pueden estar taponando un río mientras que el agua fluye?*
- *¿Se contamina el agua del río mientras se realiza la construcción?*

También se ha ampliado información sobre la componente artística de algunas presas en España a través de la obra del arquitecto español Joaquín Vaquero Palacios (ver Figura 7.19).

Se termina completando la tercera columna de la rutina de pensamiento (Figura 7.18) sobre lo que han aprendido y realizando un cuestionario de valoración a través de Google Forms (ver Figura 7.20), para recoger la información y los resultados de una manera rápida y eficaz (aproximadamente, 5 minutos).



## Equilibrio de voces en los problemas globales

Responde con sinceridad y responsabilidad a las siguientes cuestiones siendo:  
1-Mínimo y 4-Máximo.

---

Construcción de grandes presas en el mundo



¿Cómo valoro mi trabajo en conjunto en la actividad? \*

	1	2	3	4	
Mínimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Máximo

¿Ha mejorado mi relación y comunicación con mis compañeros? \*

	1	2	3	4	
Mínimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Máximo

¿He participado de forma responsable? \*

	1	2	3	4	
Mínimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Máximo

¿He escuchado y respetado las opiniones y críticas de mis compañeros? \*

	1	2	3	4	
Mínimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Máximo

¿He favorecido el trabajo en equipo, aportando ideas y recursos? \*

	1	2	3	4	
Mínimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Máximo

¿Nuestro trabajo ha servido para producir algunas mejoras a nuestro alrededor (personas, espacios...)? \*

	1	2	3	4	
Mínimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Máximo

¿Ha colaborado mi familia de algún modo? \*

	1	2	3	4	
Mínimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Máximo

## ***Habilidades y competencias desarrolladas***

En el marco de las competencias para la ciudadanía global, se trabajan las siguientes:

- 1.** Competencias cognitivas:
  - Reconoce visiones externas sobre perspectivas del mundo.
  - Comprende los factores de la globalización.
  - Examina críticamente los temas contemporáneos, desde una visión local y global.
- 2.** Habilidades interpersonales:
  - Trabaja en equipo: cooperación y colaboración.
  - Convivencia: interacción respetuosa.
  - Gestiona diferencias y conflictos.
- 3.** Actitudes:
  - Sensibilidad ecosocial.
  - Iniciativa personal y responsabilidad.
  - Familiarización con cuestiones globales.

## ***Conclusiones***

En la práctica han participado 26 alumnos y alumnas de 15-16 años con bastante implicación. La experiencia les ha ayudado a tomar conciencia de problemas globales (la necesidad de energía) en cuya solución es necesario contemplar otros problemas ecosociales asociados.

La valoración de la práctica entre el alumnado ha sido altamente positiva, en aspectos como opinión del conjunto de la actividad, mejora de la relación y comunicación con los compañeros y compañeras, participación responsable, escucha activa y facilitación del trabajo. El punto peor valorado es si el trabajo sirve para producir algunas mejoras a su alrededor, ya que los estudiantes no ven una aplicación inmediata de su trabajo, pero, como señala Reimers, estos alumnos y alumnas tendrán que tomar decisiones en el futuro y, si están formados en ciudadanía global, tendrán una mayor conciencia ecosocial.

Como aspecto de mejora para próximas convocatorias, pensamos que la información proporcionada en las fichas de información debería ser más abierta y con más enlaces web a noticias reales, para motivar a que el alumnado indague más y no se ciña a la información básica proporcionada.

## 4: PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO (“CHAMIVOLUNTARIOS”)

Natália do Espírito Santo Sganzella y Marlon Henrique Aramor. Colegio Chaminade, Bauru, Brasil.

### *Introducción*

La acción es la mejor educación: la forma más efectiva de desarrollar competencias para una ciudadanía activa y responsable es a través de la acción, mediante prácticas que promuevan las nociones de ciudadanía global en nuestra comunidad, desde el contexto local. La clave es aplicar en el entorno cercano los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para la formación como ciudadanos y ciudadanas globales, basados en valores universales y principios de derechos humanos.

### *Objetivos*

1. Valorar y estimular el protagonismo juvenil.
2. Trabajar en equipo.
3. Sensibilizar en la compasión y la solidaridad.
4. Formar a futuros voluntarios.
5. Desarrollar habilidades socioemocionales y capacidad de diálogo.
6. Poner en práctica los valores humanos.
7. Aprender a planificar, organizar y realizar acciones con impacto social.
8. Fomentar las relaciones interpersonales.
9. Despertar a la empatía.

### *Criterios e instrumentos de evaluación*

- Protagonismo del alumnado.
- Seguimiento de procesos para alcanzar las metas establecidas.
- Efectividad de las acciones emprendidas.
- Retroalimentación proporcionada por parte de las instituciones atendidas en la labor de voluntariado.
- Comentarios de las coevaluaciones (evaluaciones por pares) del proceso seguido (alumnado, profesorado, familia, dirección pedagógica).

## Descripción

Las fases clave del proceso seguido fueron las siguientes:

1. Formación de estudiantes.
2. Creación de equipos.
3. Encuestas a ONG e instituciones por parte de los estudiantes.
4. Presentación de las diversas ONG e instituciones y de las causas seleccionadas a los compañeros y compañeras de clase.
5. Debate y votación de las causas por las que se va a trabajar.
6. Capacitación de los grupos para que puedan actuar en las diferentes campañas.
7. Desarrollo y creación de estrategias para la divulgación de las campañas.
8. Logística y organización de los artículos recogidos.
9. Entrega de lo obtenido a las instituciones y ONG incluidas en las campañas.

Como acciones adaptadas a las demandas del contexto, en este curso se trabajaron las siguientes campañas:

- **Campaña de chocolates de Pascua.** El objetivo es recoger cajas de chocolate Bis para ayudar a la comunidad de niños y niñas desfavorecidos en situaciones de vulnerabilidad. A través de esta campaña se atendió a las siguientes instituciones: Sementinhas (93 cajas); Crescer (150 cajas); Asas de Anjos (350 cajas); y Doe Amor Bauru (100 cajas).
- **Campaña de sellos y taponos.** Esta campaña tiene dos momentos de lanzamiento. Uno de ellos tiene como objetivo la recogida de sellos, que se canjearán por sillas de ruedas, y el otro consiste en recoger taponos de plástico, cuya recaudación servirá para ayudar a los animales en situación de abandono.
- **Campaña “Derecho a alimentar a los hijos”.** Su objetivo es recoger alimentos para las instituciones que, en nuestra ciudad, se ocupan de atender a las personas vulnerables. A través de esta campaña se recogieron 150 kg de comida para Projeo Caná y 400 kg de comida para Doe Amor Bauru.

### *Habilidades y competencias desarrolladas*

- Analizar críticamente las desigualdades basadas en diferencias de nivel socioeconómico, género, cultura, religión, edad y otros factores.
- Participar y contribuir a mitigar los problemas globales contemporáneos a nivel local, como ciudadanos y ciudadanas globales informados, comprometidos, responsables y receptivos.
- Desarrollar redes de contacto (pares, sociedad civil, organizaciones sin fines de lucro, representantes profesionales).
- Aplicar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para la formación como ciudadanos y ciudadanas globales, basados en valores universales y principios de derechos humanos.

### *Conclusiones*

- El nivel de consecución de objetivos permite afirmar que nuestros alumnos comprendieron la importancia de realizar una labor social que contribuya a cambios significativos en el mundo. A través de la práctica de la educación global, entendemos que podemos formar a una nueva generación de jóvenes, comprometidos como ciudadanos y ciudadanas globales informados y responsables.
- Por su parte, las instituciones con las que hemos colaborado enviaron diversas muestras de agradecimiento para el alumnado y el equipo docente.

# PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA MEDIANTE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

## 1: CONSTRUYENDO “LA ESCUELA DE NUESTROS SUEÑOS”

**Magna Martínez Jiménez.** Pontificia Facultad de Ciencias de la Educación “Auxilium”, Roma, Italia.

### Introducción

Este trabajo pretende realizar una relectura del curso de Pedagogía de la Escuela a la luz de la tríada que he denominado COECRE, que representa los tres ejes temáticos para la Educación para la Ciudadanía Global propuestos por el proyecto Generación GO<sup>20</sup>: las competencias globales, la ética del cuidado y la relación educativa. Tras escuchar las conferencias introductorias sobre la ética del cuidado, las competencias globales y la relación educativa, sentí la necesidad de dar pasos más concretos en la formación de los nuevos docentes.

Sería, además, una oportunidad para reflexionar sobre la validez de estos ejes temáticos en dicha formación.

Por esta razón, y a pesar de estar ya iniciado el curso escolar, de tener cierta limitación de tiempo y un programa de lecciones ya establecido, consideré que era oportuno hacer una relectura del efecto de los tres ejes temáticos en un grupo de docentes en formación. El objetivo principal de dicha relectura fue conocer a qué nivel los participantes conocen, acogen, practican y proyectan la tríada COECRE en el escenario del curso.

Es importante señalar que el curso de Pedagogía de la Escuela ya estaba planificado e iniciado, por lo cual la investigación tuvo que limitarse a una relectura sobre la presencia de los ejes temáticos en el transcurso de las clases y su efecto en los docentes en formación.



## **Objetivos**

El curso Pedagogía de la Escuela de la Pontificia Facultad de Ciencias de la Educación “Auxilium” de Roma está compuesto por 12 lecciones de tres horas cada una. Una vez que las clases fueron presentadas y que se trabajaron los argumentos sostenidos con la asunción de las competencias globales, la relación educativa y el cuidado, los 15 docentes en formación aplicaron las competencias desarrolladas estructurando la escuela de sus sueños. Estos son los objetivos que el estudiante debe cumplir al finalizar la formación:

1. Sabe identificar la teoría y los modelos educativos requeridos en el contexto como parte de la práctica del cuidado educativo.
2. Sabe aplicar los argumentos tratados en la estructuración y organización de una escuela para proyectar procesos de transformación.
3. Sabe favorecer el desarrollo de las competencias globales.
4. Sabe crear las condiciones favorables para establecer la práctica de los principios de la relación educativa y la red del cuidado.

## ***Criterios e instrumentos de evaluación***

Para evaluar a los docentes en formación, tanto en los ejes transversales como en otros criterios de interés, se utilizaron diversos instrumentos:

- Rúbrica de criterios para proyectar “La escuela de mis sueños”.
- Cuestionario digital anónimo, con una rúbrica valorativa de (4) “mucho”, (3) “suficiente”, (2) “poco”, (1) “nada”.
- Exposición y tiempo de preguntas y aclaraciones.

## ***Descripción***

La metodología seleccionada para abordar la investigación fue el estudio de caso, porque facilita los procesos de la relectura de los ejes COERCE con el uso de instrumentos oportunos dentro del proceso natural de las clases. Para garantizar la validez de los resultados, se realizó la triangulación de los datos con los siguientes instrumentos: la programación del curso, los resultados de los laboratorios cooperativos, tanto personales como de grupo, los coloquios docente--estudiante, la observación y un cuestionario de evaluación final que garantiza el anonimato de los y las participantes.

El curso fue desarrollado de febrero a mayo de 2021 en 12 clases divididas en tres sesiones de 50 minutos, una vez a la semana. El programa proyectado incluía los ejes temáticos COECRE en diversos niveles de ejecución. La metodología de las intervenciones educativas fue realizada mediante lecciones frontales, laboratorios grupales, laboratorios personales y coloquios.

La muestra seleccionada fue un grupo de 15 docentes en formación, de los cuales seis participaban en línea y nueve presencialmente, a causa de la pandemia de la COVID-19 y en conformidad con los acuerdos con los estudiantes. El grupo de los participantes se encuentra entre los 31 y los 48 años de edad y pertenecen a ocho países donde ejercerán la docencia al finalizar sus estudios: Albania, India, Nigeria, Sudán, Haití, Togo, Guinea Ecuatorial e Italia.

Cada lección fue desarrollada de la siguiente forma: tiempo de presentación frontal, para garantizar la comunicación de los argumentos y motivar a los participantes a la profundización; tiempo de práctica, mediante laboratorios personales y cooperativos, con el fin de reforzar y practicar en colaboración. Se realizaron cinco laboratorios cooperativos con el objetivo de desarrollar competencias de adquisición y de aplicación de las teorías y los modelos educativos, incluyendo los estilos de gobernanza. En el caso de los laboratorios personales, se orientaron al desarrollo de competencias globales y locales, con la metodología de la investigación de los valores que sostienen la educación y los problemas que la obstaculizan.

Para facilitar el manejo eficiente de los argumentos, los alumnos y las alumnas desarrollaron competencias en la elaboración de las unidades estudiadas por medio de mapas conceptuales, mentales y comparativos con herramientas digitales. En la última sesión de clases los docentes en formación presentaron la aplicación de todas las áreas estudiadas al diseño de la escuela de sus sueños, incluyendo una proyección a 10 años. En la presentación de la escuela diseñada por cada participante se pueden interpretar los niveles de importancia que tienen los tres ejes temáticos en la consolidación educativa.

El aprendizaje permanente fue uno de los elementos fundamentales como estrategia de transformación personal y profesional, dentro de una alfabetización continua del cuidado educativo. El estudio de las teorías dentro de las perspectivas educativas asociativa, cognitiva y situada se realizó desde el marco global de las competencias que requiere el docente y de las competencias que deben ser desarrolladas en el estudiante.

De igual forma, se presentaron diferentes modelos educativos, como el aprendizaje basado en proyectos, problemas o análisis de casos, el aprendizaje cooperativo, el andamiaje, la comunidad de práctica, el aprendizaje diferenciado y la personalización, el aprendizaje transformativo...; sin excluir el aprendizaje en la complejidad y los aportes de la neurociencia, entre otros. El estudio de los modelos incluía la experiencia práctica desarrollada mediante laboratorios. Entre otros aspectos considerados de gran importancia se encuentran la pedagogía de la proximidad, los estilos de gobernanza y la pedagogía de los valores, que se construye con la ética moral, la ética del juicio y la ética del cuidado, entre otras. Todos los argumentos estuvieron interconectados con la tríada COECRE.

Las intervenciones educativas en cada sección ofrecieron a los participantes la posibilidad de reflexionar, identificar y practicar los ejes temáticos mediante diversas estrategias de enseñanza, algunas intencionalmente organizadas y, otras, como consecuencia del proceso educativo. Recuento algunas experiencias enmarcándolas en los ejes temáticos:

- En el caso de la ética del cuidado, fue presentada teóricamente según los presupuestos de Carol Gilligan (2013), quien centra su teoría en la importancia de confrontar e individualizar la ética del juicio, que universaliza características predominantes en el hombre, y los rasgos de la ética del cuidado, que caracteriza a la mujer, no como elementos que se contraponen, sino como características que se complementan y que deben ser valorizadas en la misma medida (como se cita en Chiosso, 2018, 187). Además, en las secciones del curso hubo oportunidad de profundizar en diferentes prácticas educativas que ayudan a desarrollar la cultura del cuidado como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, que tiene como principio que todos los miembros del grupo se sientan aceptados y en un clima propicio para aportar desde la propia riqueza personal, además de no viciar las experiencias cooperativas con competencias rivales, sino convertirlas en oportunidades de interconexión.
- Otra práctica que podemos considerar fue la investigación sobre mujeres influyentes en la educación, que propició la reflexión sobre la aportación femenina en la educación, aún en el anonimato.



En el caso del eje de competencias globales y el de la relación educativa, fueron presentados en su contexto teórico durante la novena clase, después de haber tenido oportunidades para relacionarse, desarrollar o ampliar competencias globales pedagógicas en los laboratorios de grupo. Uno de los aspectos temáticos que formó parte de la premisa teórica fue el aprendizaje en la complejidad enunciado por Morin (2001), quien presenta los siete principios necesarios para la educación del futuro otorgando cierta prioridad a la comprensión como medio y fin de la comunicación humana, lo cual requiere de un nuevo proceso mental que permita una verdadera enseñanza de la comprensión. De la misma forma, el aprendizaje transformativo de Jack Mezirow (1991), que establece que “el aprendizaje es un proceso de construcción y de apropiación de una interpretación nueva o revisada del significado de una experiencia como guía para la conciencia, los sentimientos y la acción” (pág. 35).

La presentación del proyecto “La escuela de mis sueños” por parte de cada participante se realizó a modo de una mesa redonda en grupos de tres presentaciones, con diez minutos para cada una. Los docentes restantes participaban en un supuesto rol de padres y madres que estaban evaluando las escuelas con el fin de realizar la elección de la escuela para sus hijos e hijas. Tras una primera ronda de exposición de tres escuelas, había una sección de preguntas de quince minutos. Finalizado el tiempo de aclaraciones, comenzaba la segunda parte de exposiciones, y así sucesivamente.

Para validar los procesos formativos, se realizó un coloquio de cierre con cada uno de los docentes en formación, que permitió a la profesora corroborar los datos relacionados con los tres ejes temáticos. Aunque con algunas variantes, todos afirmaban que las competencias globales son indispensables en la docencia, por lo que expresaban que se sentían comprometidos a reconocerlas y a desarrollarlas.

### ***Habilidades y competencias desarrolladas***

- Autoconsciencia: analizando la realidad del contexto de la escuela de sus sueños e identificando posibles respuestas.
- Empatía: implementando procesos certeros que pueden provocar transformaciones en la relación educativa.
- Creatividad flexible: favoreciendo la integración creativa de nuevas perspectivas y experiencias educativas enriquecidas con la red del cuidado.
- Proyectividad: proyectando los resultados esperados a diez años con los respectivos presupuestos pedagógicos para desarrollar las competencias globales esperadas.

### ***Conclusiones***

A partir de las propuestas presentadas por los participantes del curso para el proyecto “La escuela de mis sueños”, puedo afirmar que la formación en los ejes COECRE combinada con la práctica de laboratorios interactivos puede provocar cambios en la nueva docencia, que a su vez se multiplicarán en la escuela, en las comunidades y en la sociedad. Los docentes desarrollaron diversos niveles de concienciación sobre la importancia de la educación escolar en los procesos de transformación hacia una relación más humana, y sobre la capacidad para multiplicar las redes del cuidado.

Se entregó a los docentes en formación un cuestionario digital anónimo, con el fin de validar los procesos realizados con cierta objetividad. El cuestionario contaba con diversos criterios, relacionados con los objetivos del curso, de los laboratorios, del trabajo personal y, especialmente, de los argumentos afrontados desde la perspectiva de los ejes temáticos. En general, validaron entre mucho y suficiente la mayoría de los criterios.

Hay que destacar la valoración positiva en lo referente a los tres ejes temáticos, lo que permite reafirmar el progreso de los participantes, tanto en los conocimientos como en la práctica y proyección en su vida. Esto permite confirmar la asunción y validez de los ejes temáticos por parte de los docentes en formación.

El cuestionario también aporta otras certezas, relacionadas con el propio curso:

- Consideran que se debatieron, se ejercitaron y se experimentaron de diversas formas los ejes temáticos de la relación educativa, la ética del cuidado y las competencias globales.
- Valoran que la experimentación sobre los mismos se realice en pequeños grupos.
- Sostienen que el curso ha despertado el compromiso para ser agentes multiplicadores, tanto a nivel personal como grupal.
- Todos los participantes sostienen que el proyecto de estructurar la escuela de sus sueños ha enriquecido su formación educativa y ha favorecido la proyección de los ejes temáticos a través de procesos concretos.

La presentación del proyecto “La escuela de mis sueños” por cada participante fue evaluada positivamente para el 90 y el 100 % de los indicadores solicitados.

Es importante resaltar que 12 de los 15 participantes coincidieron en la prioridad que debe tener la relación educativa frente a otras competencias. Según lo argumentado por ellos, la relación educativa es esencial para poder ejercer con asertividad la docencia. En el diseño de la escuela de sus sueños elaborado por cada participante, el elemento de la relación educativa ocupaba una posición central. Al mismo tiempo, reconocen que la interacción entre todas las competencias hace posible el verdadero crecimiento de la persona, especialmente para el educador que acompaña los procesos de crecimiento de las distintas generaciones.

En las exposiciones de sus proyectos, los participantes también reconocieron la importancia de visualizar la escuela como lugar de cuidado. En general se destacó que favorecer la inclusión era una clave inherente a la escuela en su misión propiciadora de redes de cuidado, valorando la participación de las familias, interactuando con la comunidad del entorno, desarrollando oportunidades de comunidad de práctica, transformando aulas en ambientes acogedores, estableciendo un currículo flexible al contexto y renovando prácticas educativas significativas, entre otros.

Es urgente garantizar una formación competente de los docentes que esté permeada por el paradigma de la ética del cuidado, capaz de generar un efecto multiplicador en las nuevas generaciones que aprenden en nuestras aulas para que, a su vez, actúen amparados en los principios de la ética del cuidado.

## 2: REPENSANDO LA ESCUELA BAJO EL PRISMA DE LA CIUDADANÍA GLOBAL

### *Introducción*

Partiendo de los tres ejes básicos de la propuesta de desarrollo de la ciudadanía global, la ética del cuidado, la escuela relacional y los saberes y competencias globales, se propone un marco de transformación a través de la Educación para la Ciudadanía Global y su aplicación a dos casos muy diferentes, tanto por la gestión (público-privada) como por el contexto socioeconómico: una escuela católica de Perú y una escuela pública de Argentina.

### PROPUESTA 1. REFORMULACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO DESDE EL PRISMA DE LA CIUDADANÍA GLOBAL

**Marco Rivas Neuenschwander.** Colegio Santa María Marianistas, Lima, Perú.

En el colegio venimos desarrollando desde hace más de 12 años los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) en cada uno de los siete grados con los que trabajamos en la escuela. Los ApS son proyectos de aprendizaje que se desarrollan a lo largo de todo el año escolar y tienen como principal objetivo que nuestros estudiantes utilicen todas las competencias y los conocimientos desarrollados para dar solución a algunos de los problemas de la comunidad con la que trabajan, teniendo en cuenta que desde nuestra visión como escuela católica buscamos atender a comunidades vulnerables, dando respuesta a la propuesta de trabajar por y con los más necesitados.

#### *Objetivos*

Reformular los proyectos de ApS bajo los tres ejes de la Educación para la Ciudadanía Global:

1. La ética del cuidado.
2. El desarrollo de competencias globales.
3. La escuela relacional.



## **Descripción**

Los proyectos de ApS son propuestas interdisciplinarias en donde los estudiantes son protagonistas en todo momento, y donde los docentes solo participan como acompañantes y facilitadores durante todo el desarrollo del proyecto.

Por lo general, los proyectos están orientados a dar solución a problemas alimenticios, educativos, de salud o de falta de infraestructuras. Todas las actividades desarrolladas por los estudiantes tienen impacto en las evaluaciones de las áreas académicas involucradas en los proyectos.

Los proyectos se inician con la visita de los estudiantes a la comunidad con la que vamos a trabajar, con la finalidad de que elaboren un diagnóstico de los principales problemas que enfrenta la comunidad a través de entrevistas y encuestas a las autoridades, los padres y madres de familia, los jóvenes y niños y niñas de la comunidad.

Luego, se forman equipos de trabajo en donde los estudiantes identifican los problemas que van a resolver y los vinculan con las áreas académicas desde las cuales se podría atender y dar solución a las dificultades detectadas. Es importante tener en cuenta que los profesores y profesoras tienen toda la flexibilidad para incluir en la planificación de sus áreas los contenidos necesarios para que los estudiantes puedan dar solución a los problemas identificados.

Una vez iniciado el proyecto, el profesorado designa sesiones de clase específicas para que el alumnado pueda desarrollar las propuestas de solución que ha planteado, y cada dos semanas realizamos visitas a la comunidad para que los estudiantes, junto con los miembros de la comunidad, implementen las acciones del proyecto. Todos los meses, en las horas de tutoría, los diferentes grupos de trabajo presentan a sus compañeros y compañeras los avances del proyecto.

## **Conclusiones**

Desde el enfoque de las competencias para el desarrollo de la ciudadanía global, los proyectos realizados están orientados a dar respuesta a muchos de los objetivos de desarrollo sostenible propuestos por la Asamblea General de las Naciones Unidas; el fomento de las competencias cognitivas desde diversas áreas académicas; el fomento de las competencias interpersonales, a través del trabajo en equipo entre los estudiantes, profesores y miembros de la comunidad; y el fomento de competencias intrapersonales, a través de la flexibilidad, adaptabilidad, interculturalidad, curiosidad, responsabilidad personal y social, aprecio por la diversidad, ética de trabajo y autoeficiencia.

Desde el enfoque de la escuela relacional, los proyectos ponen énfasis en el desarrollo de las relaciones entre las personas, fortaleciendo el vínculo entre los estudiantes, ya que todas las actividades se llevan a cabo por medio del trabajo en equipo; la relación de los estudiantes con sus profesores, dado que favorece que esta relación se produzca también en espacios distintos a la escuela; la relación de los estudiantes con

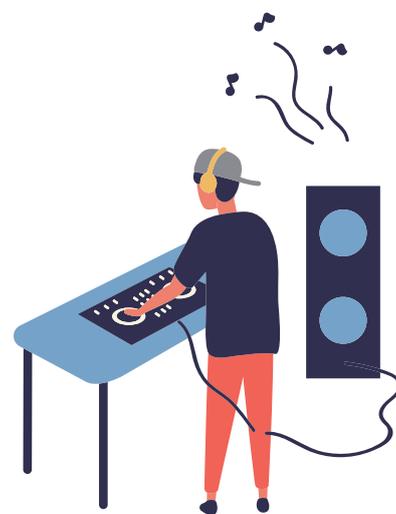
la comunidad; la relación de los profesores con la identidad de la escuela; la relación de los profesores con la escuela y la relación de padres y madres con la escuela.

Desde el enfoque de la ética del cuidado, se plantean prácticas escolares que llevan a tomar conciencia de la vulnerabilidad personal, social y ecológica, a reconocer a quienes nos cuidan y a quienes cuidamos, y a valorar las instituciones y redes de cuidado: escuela, hospital, servicios públicos...

## PROPUESTA 2. ESCUELA TRANSFORMADORA Y SOSTENIBLE.

**Mariela Guadagnoli.** Escuela de Educación Técnico Profesional, n.º 670 General A. G. Balcarce. Gálvez, Argentina.

En la EETP n.º 670 trabajamos con estudiantes y familias con serios problemas sociales y económicos. En los últimos años la formación de los estudiantes estuvo fuertemente orientada a fortalecer vínculos y evitar el desgranamiento escolar con proyectos que logren el acercamiento y que generen sentido de pertenencia y permanencia de los alumnos y las alumnas en la escuela, fomentando la empatía, la resiliencia, el compromiso, la responsabilidad y la valoración del perfil laboral con el que egresan.



Por esta razón pusimos en marcha un proyecto para canalizar la escuela hacia un camino sostenible y lograr un cambio transformador que garantice que todos los estudiantes tendrán las habilidades y los conocimientos necesarios para convertirse en ciudadanos y ciudadanas responsables, “verdes” y globales; promocionando la ciencia, la tecnología y la innovación para el desarrollo de soluciones sustentables para mitigar y adaptar al cambio climático y otros desafíos mundiales; y ampliando el acceso a las TIC para promover su desarrollo socioeconómico.

### **Objetivos**

El objetivo principal de la escuela sostenible es educar y orientar a los estudiantes para que trabajen por una mejor calidad de vida, aplicando los principios del desarrollo sustentable, la ética del cuidado y la ciudadanía global para lograr un mundo más fraterno que favorezca las condiciones de vida de todos los seres.

Para abordar esta problemática, nos apoyamos en los objetivos de desarrollo sostenibles de la Unesco para una educación inclusiva de calidad y un aprendizaje permanente para todos, que contribuya a la edificación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sustentable y el diálogo intercultural, mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información.

La educación para el desarrollo sustentable procura transmitir conocimientos, destrezas y prácticas capaces de inspirar a los estudiantes a ser ciudadanos y ciudadanas comprometidos que trabajan al servicio de los demás para promover una mejor calidad de vida para todas las personas y también para el medioambiente.

Nuestra propuesta intenta abordar esta problemática interdisciplinariamente y orientarlos para que sean capaces de mejorar y transformar la calidad de los espacios que ellos habitan en la escuela, a partir de la escucha atenta y reflexiva, proponiendo alternativas de solución que den respuesta a sus necesidades poniendo siempre el foco en comprender el mundo y mejorarlo, en el cuidado del medioambiente; fomentando tanto destrezas cognitivas como el pensamiento crítico, la creatividad, el conocimiento y la alfabetización digital, como también la capacidad de liderar, de emprender y de colaborar.

### ***Criterios e instrumentos de evaluación***

- Observación directa del trabajo de los alumnos y las alumnas.
- Portafolios con imágenes de actividades escolares y del trabajo con otras instituciones.
- Puestas en común sobre lo trabajado.

### ***Descripción***

El proyecto pretende mejorar la calidad de los espacios que nuestro alumnado habita en la escuela y, a partir de la escucha atenta y reflexiva, proponer alternativas de solución que den respuesta a las necesidades de nuestros estudiantes, poniendo siempre el foco en comprender el mundo y mejorarlo, en el cuidado del medioambiente, fomentando tanto destrezas cognitivas como el pensamiento crítico, la creatividad, el conocimiento y la alfabetización digital, como también la capacidad de liderar, de emprender y de colaborar. En este sentido nos proponemos trabajar las siguientes propuestas:

- 1. Ética del cuidado:** pensar y diseñar prácticas escolares que ayuden a tomar conciencia de:
  - Nuestra fragilidad y la vulnerabilidad personal, social y ecológica.
  - Quiénes nos cuidan y a quiénes cuidamos.
  - Cómo nos cuidan las instituciones: escuela, hospital, organismos públicos...

A partir de la reflexión sobre la red de cuidadores y cuidadoras que facilitan nuestro accionar diario, comenzaremos a pensar qué podemos hacer para formar nuestra propia red de cuidados y cómo hacer nuestro aporte para mejorar las relaciones escolares con el entorno y el mundo.

- 2. Escuela relacional:** poner las relaciones interpersonales en el centro de la vida de la escuela, potenciando la capacidad de conocernos y de reconocer a otros.

Para ello, trabajaremos fundamentados en tres principios:

1. *Modelo de persona*: ser en relación con otros, relaciones personalizadoras, constructivas y constitutivas.
2. *Visión de la educación*: educar en el encuentro entre dos seres humanos, para conocerse y conocer, para comprender lo necesario para convivir con otros.
3. *Finalidad de la educación*: ser para los demás, relaciones armoniosas, educar para un desarrollo integral.

Los valores que vamos a trabajar son los siguientes: respeto, comunidad, autoridad, servicio, buen trato, empatía, acompañamiento, respeto de la singularidad, confianza, estética del ambiente, acogida del otro.

Las propuestas de actuación que hemos puesto en marcha son las siguientes:

- a. Diseñar y habitar los espacios comunes**: se trata de pensar y diseñar los espacios comunes que habitamos para una convivencia armoniosa, reconociéndonos como interdependientes y eco-dependientes, e invitando a nuestro alumnado a participar de relaciones que den sentido a sus vidas. Asimismo, de intervenir en patio, pasillos, parque exterior de la escuela..., pensando en sus costumbres y necesidades, siempre guiados para fundar una escuela relacional para la construcción de la ciudadanía global.
- b. Huerta orgánica**: se trata de un espacio en la escuela que permite a docentes y estudiantes aprender y construir conocimiento en torno a las ciencias naturales, desde una mirada crítica y reflexiva vinculada a la educación ambiental y la promoción de la salud. Ver crecer y cosechar sus propios alimentos conlleva aprendizajes y una gran satisfacción personal para los alumnos y las alumnas. Además, es una vía para incorporar valores como el respeto, la conservación, el cuidado del entorno natural y el ambiente. También supone un excelente recurso para modificar hábitos alimentarios y avanzar hacia una nutrición más completa, y hacer extensivos estos hábitos a los grupos familiares, contribuyendo así a mejorar la seguridad alimentaria de toda una comunidad.  
  
Asimismo, constituye un espacio de enseñanza-aprendizaje de conocimientos básicos inherentes al cuidado de la huerta, pero más importante aún es que esta contribuya como herramienta para enseñar y aprender otros contenidos de diferentes espacios curriculares o asignaturas. Además, es una vía para incorporar valores como el respeto, la conservación, y el cuidado del entorno natural y el ambiente.
- c. Radio escolar**: desarrollar una emisora de FM escolar con alumnos y alumnas del último año, que posibilite vincularlos con la comunidad escolar, la ciudad y el mundo. Además, mediante diferentes medios, como la elaboración de pódcast, mejorar su dicción y orientarlos en la elección de la terminología adecuada para comunicar con idoneidad, veracidad y responsabilidad, teniendo como brújula la construcción de un mundo más pacífico y fraterno.

## Conclusiones

La EETP n.º 670 tiene una comunidad de estudiantes provenientes (en su gran mayoría) de un sector muy vulnerable de la ciudad, con problemas sociales, económicos y sanitarios. Esta realidad hace que cada año la institución se enfrente ante una lucha constante contra la repetición y la deserción escolar, situación agravada por la pandemia, la escasa conectividad y la falta de ambientes seguros para que los alumnos y las alumnas sigan escolarizándose.

El proyecto de escuela sustentable que hemos llevado adelante un grupo de docentes con el apoyo del equipo directivo generó entusiasmo y compromiso del alumnado y del propio equipo docente, y, aunque el proyecto tenga pocos meses de gestación, pudimos observar la mejora en las relaciones entre estudiantes, un abordaje de contenidos más elevados y significativos y un incremento de la responsabilidad y la dedicación de los estudiantes.

El reconocimiento de los medios de comunicación y del Ministerio de Educación de la Provincia y de la Nación fortaleció este compromiso y provocó que el alumnado tomara con mucha responsabilidad y creatividad cada desafío o problema que se les fue presentando durante el proceso.

El proyecto está en pleno desarrollo y semana a semana nuevos docentes se suman para colaborar con el equipo de trabajo.



### 3: DISEÑO DE UN PLAN DE MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA MEDIANTE EL FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA RELACIONAL

**Fredy Ruiz Rodríguez.** Colegio RR Oblatas al Divino Amor, Bogotá Colombia.

#### *Introducción*

Utilizando los ejes de una Educación para la Ciudadanía Global y, especialmente, el eje del sistema relacional, se diseña un plan de mejora y transformación de la comunidad educativa basado en el refuerzo de las relaciones entre el alumnado y con las familias. Los impulsores de dicho plan, con el objetivo de empoderar a todo el equipo docente, son los directores de grupo y el departamento de psicología del colegio.

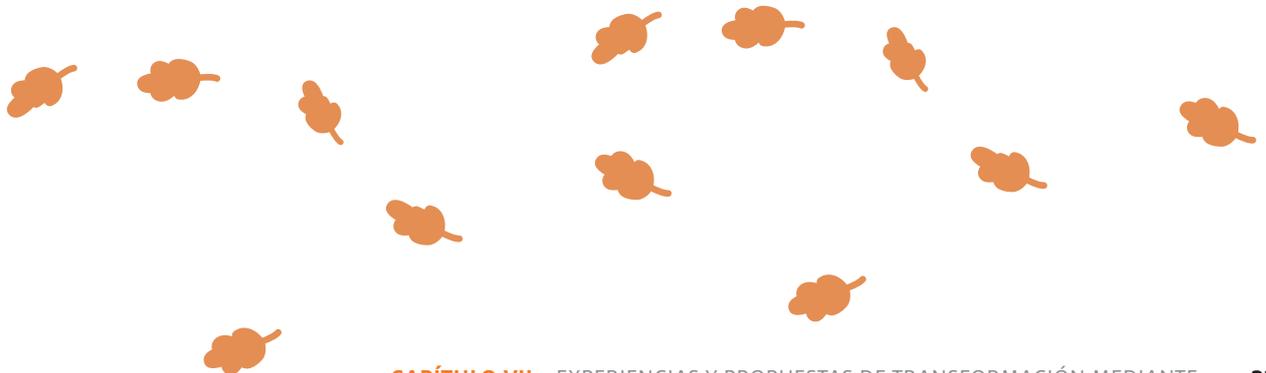
#### *Objetivos*

Concienciar a los miembros de la comunidad educativa de los espacios y las posibilidades de participación en la construcción y el desarrollo del proyecto pedagógico, teniendo como eje fundamental el fortalecimiento de dos tipos de relaciones:

- Estudiante-estudiante.
- Familia-escuela.

Para ello, será necesario el desarrollo de habilidades y competencias como las siguientes:

- Sensibilidad y apropiación crítica del entorno educativo.
- Participación proactiva y sinérgica.
- Acompañamiento efectivo y afectivo.



### ***Criterios e instrumentos de evaluación***

Dado que el cambio afecta a toda la comunidad educativa, para su gestión se necesita un comité de seguimiento que establezca acciones correctivas, preventivas o de mejora a través de los siguientes mecanismos:

- Indicadores de gestión:
  - Cobertura.
  - Impacto.
- Registros descriptivos de cambio de prácticas en la comunidad.
- Aportes de los diversos estamentos a la evaluación del proyecto educativo institucional. Lo anterior se evalúa a través de:
  - Registros de seguimiento.
  - Informes de experiencias.
  - Evaluación institucional.

### ***Descripción***

#### **a. Fortalecer la dinámica de las relaciones estudiante-estudiante**

La escuela encuentra uno de sus más importantes sentidos en la experiencia de socialización de niños, niñas y adolescentes. Cuando sale del egocentrismo propio de la primera infancia, el menor parte al encuentro con el otro en un desafío que pone en juego competencias afectivas y habilidades sociales. Por eso no es difícil de entender que la vivencia del compartir con pares sea uno de los aspectos más apreciados por el alumnado, y su interrupción uno de los motivos de mayor impacto durante la pandemia.

¿Cómo fortalecer estas dinámicas? En algunos centros educativos se propician planes y estrategias que potencian diversos aspectos propios de la convivencia en cada momento evolutivo, mientras que en otros se considera una vivencia que se debe dar de manera natural y quizá solamente interpelada en situaciones de conflicto.

Nosotros pensamos que, aunque la relación estudiante-estudiante no admita un reduccionismo metodológico, hay al menos tres temas que deberían trabajarse en los colegios:

1. **Asumir el curso como proyecto:** estar asignado a un curso no puede ni debe ser una condición de suerte, ni mucho menos el resultado de un ejercicio premeditado para agrupar a las personas que quizá ayuden a conformar “un buen grupo”. Asumir el curso como proyecto debería implicar una intervención con tres fases fundamentales: *diagnóstico, plan de trabajo y proyección*:
  - Para la primera fase es fundamental que el director de grupo actúe como un líder gestor de procesos que estimula en sus estudiantes el sentido de pertenencia y la posibilidad de construir un proyecto convivencial que trascienda la simple agrupación de personas dentro de un aula.
  - Para la segunda fase, el reto es desarrollar una construcción colectiva que permita entre todos (estudiantes y docente) precisar metas académicas, disciplinarias y convivenciales. Metas que se deben amparar en indicadores precisos y buenos procesos de seguimiento.
  - Para la tercera fase, y entendiendo la necesidad de ir abriéndose a nuevas experiencias, se debería empezar a trabajar en las posibles líneas de continuidad y avance con respecto a los logros individuales y colectivos que se han venido alcanzando.

Ahora bien, esta labor exige a las directivas y los administrativos docentes pensar en una estrategia que conlleve, entre otras, las siguientes tareas:

- Identificación y seguimiento de los docentes con perspectiva de asumir las direcciones de grupo.
  - Conformación de grupos desde criterios cada vez más afinados.
  - Capacitación en temas como dirección de grupo, asesoramiento, gestión colectiva, psicología evolutiva, dinámicas de grupo...
  - Plan de dirección de grupo con indicadores de gestión y seguimiento.
2. **Gestionar la invisibilidad social:** se trata de un problema complejo que requiere de la máxima atención. Nuestros centros educativos tienen en sus aulas un grupo importante de estudiantes “invisibles”, por razones tan diversas como escaso desarrollo de habilidades sociales, experiencias previas poco favorables, timidez o introversión excesivas, y también por situaciones de acoso escolar y conflicto, que llevan a la inhibición y a la ausencia de participación.

Una institución educativa que se enmarque en un modelo de formación integral debería asegurar la participación activa de todas y todos. Para ello, necesita lo siguiente:

- Identificar a los potenciales “estudiantes invisibles”.
- Diseñar programas para el fortalecimiento de habilidades sociales.
- Promover actitudes de acogida entre pares.

Un par que se sensibiliza frente a la realidad y las necesidades del otro puede llegar a constituirse en un factor protector ante eventuales situaciones de riesgo y en un agente que aporte en la construcción de mejores ambientes de aula. Este tema nos lleva a la tercera fase.

**3. Construir redes de apoyo:** los niños, niñas y adolescentes con habilidades y competencias para la convivencia pueden ser auténticos agentes promotores de un buen clima y constituir la base de una estrategia de prevención primaria que permita a la escuela anticipar y evitar posibles situaciones conflictivas que pueden conllevar costes emocionales y sociales muy altos. Ahora bien, este rol no puede limitarse a la identificación de los estudiantes con dicho perfil, sino que conlleva un plan de formación consistente y sistemático. Por ello es necesario desarrollar una estrategia que contemple, entre otros, aspectos como los siguientes:

- Construcción de perfiles para las redes primarias de apoyo.
- Convocatoria y procesos de selección
- Inducción y formación (incluyendo el trabajo con familias).
- Precisión del modelo de gestión.
- Encuentros de seguimiento.
- Valoraciones parciales de la experiencia y ajustes.

## **b. Fortalecer la dinámica de las relaciones escuela-familia**

Las instituciones educativas se potencian en la medida en que, de manera intencionada, integran a la familia como una copartícipe de primer orden en los procesos formativos de los menores. Lograr cualificarlos en sus diversas dimensiones y equiparlos en el cumplimiento de su rol va a permitir incrementar la probabilidad de una colaboración más constructiva, formativa y asertiva, que evite los desencuentros personales.

Por ello, una escuela de hoy debe trabajar en la mejora de la colaboración con las familias y en su propia formación (escuela de padres y madres), en aspectos como dinámica familiar, pautas de crianza, proyección comunitaria... En este sentido, la escuela debe superar su limitado espacio de influencia para entrar en redes comunicativas interinstitucionales que permitan una gestión de mayor impacto social, cultural y educativo.

## 4: ESCUELAS QUE CUIDAN. EL PARADIGMA DEL CUIDADO EN MI VIDA

**Carmen Margarita Pérez Aguilar.** Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.

### *Introducción*

En este trabajo se retomó el paradigma del cuidado para incorporar la propuesta de José Laguna de visibilizar los cuidados de los que somos objeto en la cotidianidad (apartado 2.1 del presente informe), así como la propuesta de Belén Blanco sobre valorar la calidad de nuestras relaciones en los procesos educativos (apartado 3.1). La idea fue partir del análisis y la reflexión de “uno mismo”, para sensibilizar a los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía sobre la importancia de esos paradigmas en su proceso formativo y que además asumieran como indispensable incorporar en sus programaciones de aula alguna actividad de esos paradigmas para los alumnos y las alumnas de educación básica.

### *Objetivos*

Abordar los ejes del paradigma del cuidado y el de la escuela relacional, para reflexionar sobre las visiones y los referentes que guían nuestras acciones, en especial como agentes educativos, con el propósito de identificar la posibilidad de potenciar en la vida cotidiana y en nuestras propuestas pedagógicas el cuidado y las competencias relacionales.

### *Criterios e instrumentos de evaluación*

- Participación en los procesos de reflexión en equipo y grupal.
- Registro personal de la visión en las acciones cotidianas, relativa a su idea de persona, su relación con otros, y el paradigma que predomina.
- Línea del cuidado: registro cronológico de cuidados recibidos, brindados y los acontecimientos importantes durante el proceso de vida de los estudiantes.
- Registro de relaciones en la vida cotidiana: pedir, ofrecer, reconocer, acordar y escuchar.
- Anuncio personal sobre los cuidados que puede ofrecer al grupo y las necesidades que le gustaría que consideraran sus compañeros y compañeras.
- Programación de aula que debe elaborar cada estudiante, con actividad sobre el paradigma del cuidado o las competencias relacionales.

## Descripción

### Inicio de secuencia

Empezamos con la lectura y reflexión colectiva del relato “Autorretrato” (Herrero, 2018: 96). A partir de aquí, realizamos una reflexión dirigida desde la siguiente pregunta: *¿Yo cómo me dibujo? ¿Cómo me pienso?*

Eso nos permitió analizar las cuestiones que el relato plantea, en especial cuál es el paradigma que predomina en la visión de sí mismo que tiene cada uno de los participantes. De este momento se desprendieron varias ideas de lo que es un paradigma y las implicaciones que este tiene en nuestro pensar y actuar. Coincidimos en la necesidad de tomar conciencia de la visión de persona que orienta nuestra vida.

Propusimos la siguiente tarea para registro: *En tu día a día, detente a pensar en algunas de tus acciones, ¿qué idea de persona te guía? ¿De quién crees que lo aprendiste? ¿Solo hay una idea (paradigma)? ¿Cuál predomina? ¿A quiénes consideras tus referentes vitales? ¿Qué huella dejaron en ti?*

**Desarrollo de secuencia (parte uno):** retomamos el registro de acciones cotidianas, para comentar desde la pregunta *¿Qué descubrieron?* Aparecen visiones y acciones contradictorias, que los estudiantes polarizan: “egoísmo-solidaridad, empatía-individualismo, amabilidad-indiferencia”; puntualizan que “los valores positivos son más comunes en el núcleo familiar, no fuera de él”. Formulan hipótesis sobre que “esas visiones y prácticas se aprenden”, “implican el vínculo afectivo con sus seres cercanos” o “los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en su construcción”.

Abrimos salas para trabajar en equipos (de 3 estudiantes) y comentar sus registros, identificar similitudes, visión que predomina, otras visiones; en pequeños grupos, percibimos mayor confianza y empiezan a ubicar que sí existen visiones y prácticas dominantes, su interés por analizar el paradigma emerge y sobre todo se preguntan cuáles son las alternativas.

En grupo, realizamos la problematización del paradigma que predomina, desde las siguientes preguntas: *¿Qué es un paradigma?, ¿cuál es el paradigma que predomina en nuestras acciones?, ¿qué lo caracteriza?, ¿cómo lo aprendemos?*

Sus conclusiones destacan lo siguiente: “la necesidad de reconocer el paradigma dominante, para trascenderlo”; “un paradigma se expresa en pensamientos, emociones, sentimientos, comportamientos, acciones, en todo lo que somos”; “somos contradictorios, existen también elementos de otros paradigmas”; “podemos desaprender y construir alternativas”; “es posible propiciar el aprendizaje de otro paradigma desde la escuela”. Algunos estudiantes proponen identificar y potenciar otras visiones, valores y prácticas en los contenidos y prácticas escolares.

Tarea: *Mi línea del cuidado*. Elaboración una de línea de la vida en tramos de 7 años. Registro en 3 colores diferentes: cuidados recibidos y de quiénes; cuidados ofrecidos y a quiénes; acontecimientos importantes.

**Desarrollo de la secuencia (parte 2):** retomamos la línea de la vida, y empezamos con la reflexión desde la siguiente pregunta: *¿Qué descubrieron?*

Los comentarios de los estudiantes enfatizan los cuidados que sus padres, madres o familiares les han procurado, son muy pocos los que incorporaron en la línea de la vida sus experiencias escolares, o que incorporaron prácticas externas a la familia.

Abrimos salas para el trabajo en equipos (de 3 estudiantes): la consigna es comentar las personas, situaciones y experiencias de cuidado que han recibido y reciben actualmente, las que han ofrecido y ofrecen, y la influencia de los acontecimientos en las acciones de cuidado recibidas y ofrecidas.

Destaca en sus conclusiones el reconocimiento de que “los cuidados van más allá de la familia”, algunos señalan “experiencias fundamentales en su vida posibilitadas por profesores”; plantean que “todos los momentos de la vida suponen cuidados y figuras de cuidado”; señalan como figuras de cuidado no solo a personas, “también mascotas, incluso el entorno”.



De sus conclusiones desprendemos la idea de analizar la estructura del paradigma del cuidado, que trabajamos mediante la Tabla 7.8.

**Tabla 7.8.** Paradigmas progreso/cuidado (tomada de Aranguren, 2020, 115)

	Progreso	Cuidado
<b>Pilares</b>	Crecimiento económico indefinido	Receptividad
	Consumo abusivo	Decrecimiento
	Explotación de recursos naturales	Interdependencia
	Mercantilización de la vida	Sobriedad
<b>Caminos</b>	Razón instrumental	Razón cordial
	Imperativo tecnológico	Atención a la fragilidad
	Cortoplacismo	Proceso
<b>Valores</b>	Éxito	Fecundidad
	Poder	Responsabilidad como reparación y anticipación
	Apariencia	Autenticidad
<b>Eje transversal</b>	Escisión	Vínculo
<b>Palabra clave</b>	Conquista	Resistencia
<b>Símbolo</b>	Puño cerrado	Mano extendida

Comentamos los pilares: receptividad, decrecimiento, interdependencia, sobriedad. Los caminos: razón cordial, atención a la fragilidad, proceso. Los valores: fecundidad, reparación y anticipación, autenticidad. Y el eje: el vínculo.

Los estudiantes enfatizan la oposición con el paradigma dominante, pero señalan la importancia de haber realizado su línea de la vida, para hacer visibles aspectos del paradigma dominante en sus experiencias personales. No obstante, consideran necesario valorar y fortalecer el cuidado en las relaciones del día a día y en los procesos educativos: el cuidado es el resultado de las relaciones con los otros.

Como tarea, se les propuso hacer un registro del tipo de relaciones en la vida cotidiana y en la escuela.

**Desarrollo de la secuencia (parte tres):** retomamos el registro sobre el tipo de relaciones en la vida cotidiana, de nuevo desde la pregunta ¿Qué descubrieron?

Sus comentarios hacen evidente que descubren las relaciones como resultado de sus aprendizajes: “las relaciones aparecen en la familia y ahí se empiezan a aprender”, “las condiciones de vida nos van determinando qué relaciones establecemos”, “las crisis y los cambios nos permiten cuestionar y modificar lo que somos y cómo nos relacionamos”.

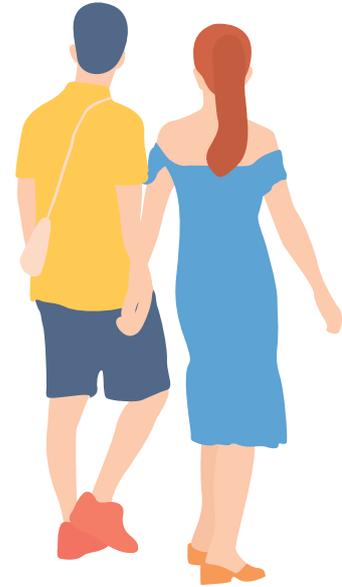
Abrimos salas para trabajo en equipos (de 3 estudiantes) y comentar qué relaciones identifican en su vida cotidiana, cómo las han aprendido y cómo las han desarrollado, en qué espacios sociales.

Sus conclusiones destacan los aprendizajes, las prácticas, la contradicción: “aprender a desarrollar o no las competencias, por ejemplo, si pides y no recibes aprendes a no pedir”; “aprendemos a dar, las mujeres somos más de dar que de pedir, se nos ha inculcado”; “no aprendemos a poner límites y por ello no sabemos decir no”; “no sabemos acordar, evadimos diciendo sí, aunque no lo hagamos”; “el confinamiento nos ha llevado a desarrollar competencias de escucha diferentes, algunos aprendimos a estar atentos a los mensajes: pendientes de los que amamos”. Una conclusión que asumieron y reiteraron fue la necesidad de escucharnos y ayudarnos a nosotros mismos; necesitamos cuidarnos y estar bien para ayudar a otros.

Realizamos una reflexión colectiva sobre los valores relacionales: respeto, comunidad, autoridad, buen trato, empatía, acompañamiento, singularidad, confianza, estética, acogida del otro. En esta reflexión, los estudiantes fueron relacionando los valores con las competencias y se hizo necesario analizar cada una de las competencias relacionales: pedir, ofrecer, reconocer, acordar y escuchar.

Los estudiantes fueron interpretando cada competencia y ejemplificando con el registro de sus relaciones; destacaron las competencias menos desarrolladas: escucha activa, llegar a acuerdos, reconocer cuando nos equivocamos, valorar a los otros.

Tarea: realización de un *anuncio personal* sobre los cuidados que puede ofrecer al resto del grupo y las necesidades personales que le gustaría que atendieran sus compañeros y compañeras.



**Cierre de la secuencia:** cada estudiante presentó su *anuncio personal*; descubrieron muchas habilidades y fortalezas que no conocían en sus pares. Además, lograron establecer compromisos de ayuda; algunos refirieron la siguiente afirmación: “Yo cuido a..., y me cuida...”.

Escuchamos en grupo la canción de Pedro Guerra *Cuidame*. Los invité a comentar el significado que puede tener para la vida de cada participante; en general se mostraron muy sensibles; algunos destacaron en sus comentarios las implicaciones emocionales del cuidado, los vínculos afectivos que supone.

Terminamos con los participantes que, de manera voluntaria, agradecieron algo, o a alguien los cuidados recibidos en ese momento de su vida.

Les propuse incorporar alguna actividad relativa al paradigma del cuidado o las competencias relacionales en la programación de aula que deben realizar para un grupo de educación básica; el objetivo era que pudieran contribuir a que los pequeños “miren y comenten sobre los cuidados presentes en su vida o las relaciones que construyen con su entorno”.

### **Habilidades y competencias desarrolladas**

- Ponderar la importancia del paradigma del cuidado y la escuela relacional como posibilidad de construcción de condiciones favorables para la vida y para el desarrollo de las sociedades.
- Conocer y valorar la importancia del cuidado y la calidad de las relaciones en nuestra vida cotidiana.
- Reconocer en las acciones y relaciones cotidianas la existencia de visiones y prácticas contradictorias y analizar sus implicaciones.
- Valorar la pertinencia de incorporar, en la programación de aula que los estudiantes diseñan, una actividad sobre el paradigma del cuidado o de la escuela relacional.

### **Conclusiones**

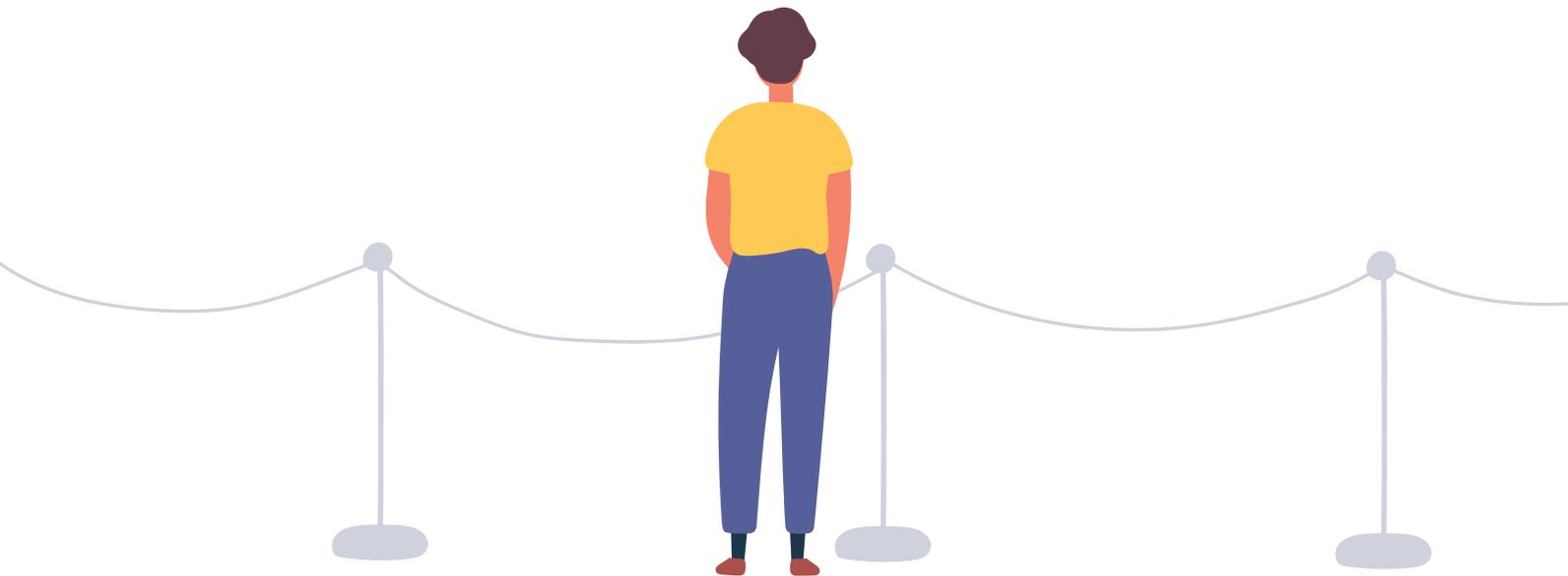
- Consideramos importante trabajar para la transformación curricular, de modo que se contemplen en los currículos oficiales objetivos, contenidos y criterios de evaluación que permitan que todo el alumnado acceda a un desarrollo integral, siempre desde el paradigma del cuidado.
- En tanto se estructura otro currículo, pensamos si es viable incorporar alguna competencia de ciudadanía global en cada una de las materias.
- Dada la dificultad de realizar la práctica por parte de varios de los participantes, proponemos incorporarla desde el momento de generar las programaciones de los cursos, no ya iniciadas las clases.
- El alcance y los productos de la práctica están condicionados por el contexto de la educación a distancia, en el que muchos países siguen trabajando.

- Es fundamental trascender el paradigma dominante en lo cotidiano, no como contenido, dado que hasta ahora los contenidos se asumen como algo externo a la realidad.
- Valoramos como pertinente la propuesta de trabajar desde el propio estudiante y sus contextos inmediatos, pues le han permitido verse y ver a los otros (asunto comúnmente ausente en el trabajo escolar).
- El trabajo a distancia ha generado otras formas de cuidado, es importante no perderlas con el trabajo en otras modalidades.

El alumnado valoró con la máxima puntuación (4 de 4) el trabajo realizado en la actividad, la escucha respetuosa de opiniones y críticas de los compañeros y compañeras, el trabajo en equipo y la utilidad del trabajo para producir algunas mejoras en su entorno. Valoró con puntuación alta (3 de 4) la mejora en la relación con los pares y la colaboración de la familia en este trabajo.

Nos parece un acierto el combinar cuidados y relación a partir de las experiencias personales, es una síntesis que potencia tanto el paradigma del cuidado como el relacional. Respecto al esquema de la programación, quizá convenga adelantar las preguntas sobre qué es un paradigma (se encuentran en la parte de desarrollo) al momento inicial de la secuencia. Si al comienzo solo se pretende tomar conciencia de los elementos implicados en la concepción personal de cada uno, puede quedar todo como está, pero si se quiere ir un poco más allá, lanzando una mirada crítica al paradigma inicial resultante, entonces sí convendría explicitar qué se entiende por paradigma o cosmovisión. Por no preguntar anticipadamente por algo que se explica después.

También conviene medir las relaciones con una diana o con una escala. Si es posible, se debe recoger el registro de los datos.







CAPÍTULO

# VIII

## UNA REFLEXIÓN COMPARTIDA

Este informe es el resultado de las conversaciones y aportaciones de un gran número de personas que han colaborado para cocrear e impulsar un modelo de educación de la ciudadanía global, transformadora y de calidad, bajo la ética del cuidado. Les agradecemos su generosidad, experiencia y compromiso.



# EDUCADORES Y OTROS ESPECIALISTAS QUE HAN INTERVENIDO EN LAS CONVERSACIONES

- **Allende, Natalia.** Directora de Design for Change Chile.
- **Aranguren, Luis.** Filósofo, docente y autor del libro *Es nuestro momento*, de la Fundación SM.
- **Arcarons, Albert.** Subdirector del Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil del Gobierno de España.
- **Barbieri, Cecilia.** Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco.
- **Bisquerra, Rafael.** Catedrático de Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona.
- **Blanco, Belén.** Responsable pedagógica de la Red Española de Colegios Marianistas.
- **Bonilla, Elisa.** Experta internacional en educación, integrante de la Comisión Delegada de la Fundación SM y miembro de la Red de Mujeres Unidas por la Educación (MUxED).
- **Camps, Victoria.** Catedrática emérita de Filosofía Moral y Política de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- **Comins, Irene.** Profesora de Filosofía en la Universidad Jaume I de Castellón.
- **Conde Solé, Andrés.** Director ejecutivo de Save the Children España.
- **Díaz-Salazar, Rafael.** Profesor de la Universidad Complutense de Madrid y coordinador del informe *Ciudadanía Global* de la Fundación SM.
- **Echeita, Gerardo.** Profesor de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid.
- **Espinosa, Cecilia.** Directora de la Fundación SM México.
- **Fuertes García, Diego.** Fundación Real Sporting de Gijón. Proyecto “Sporting Genuine: La inclusión a través del deporte”.
- **García Yeste, Carme.** Profesora de la Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.
- **García-Rincón, César.** Experto en Proyectos Internacionales de Educación Prosocial y para el Desarrollo Humano. Doctor en Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca.
- **Gil, Miguel.** “Proyecto LÓVA: La Ópera, un vehículo de aprendizaje”.
- **Gómez Ponce, Rafael.** Director de la Fundación SM Chile.
- **González Ochoa, José M.ª.** Director de Programas de la Fundación SM.
- **González Reyes, Luis.** Responsable de la “ecosocialización” y elaborador del currículo ecosocial de Fuhem.
- **González-Anleo, Juan M.a.** Sociólogo, profesor de ESIC, autor del informe *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia* de la Fundación SM.
- **Huancho Ramos, Anahí.** Profesora de la Universidad Católica de Temuco (Chile).
- **Ibáñez, Augusto.** Director de Proyectos Educativos Especiales de SM.
- **Jara, Pedro.** Coordinador TIC del colegio Escuelas Pías San Fernando, de Pozuelo de Alarcón, Madrid.
- **Kasman, Romina.** Especialista del programa de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)/ Unesco, Santiago de Chile.

- **López Ramos, Yénifer.** Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global.
- **Maeztu Gomar, Clara.** Fundación Entreculturas. Educación no Formal y Movilización. Área de Ciudadanía.
- **Magallón Portolés, Carmen.** Presidenta de la Fundación Seminario de Investigación para la Paz (Fundación SIP), doctora en Ciencias Físicas y posgrado en Historia de la Ciencia por la Universidad de Zaragoza.
- **Marques, Rui.** Director del Instituto Padre Antonio Viera de Portugal y de la Academia de Formación de Líderes Ubuntu. Ex alto comisario para la Inmigración en Portugal.
- **Mayor Zaragoza, Federico.** Presidente de la Fundación Cultura de Paz.
- **Mejías Quirós, Ignacio.** Investigador social.
- **Montejo, Dori.** Jefa del Departamento de Orientación del Colegio Montpellier de Madrid.
- **Morata, Txus.** Fundación Pere Tarrés. Profesora titular e investigadora principal del Grupo de Investigación, Innovación y Análisis Social (GIAS) de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés-Universidad Ramon Llull.
- **Ortiz, Mayte.** Directora de la Fundación SM.
- **Pedró, Francesc.** Director del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- **Pérez-Coutado, Ariana.** Polítoóloga, coordinadora del Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OJI) y coautora del informe *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia*.
- **Reimers, Fernando.** Profesor de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard.
- **Sáez, Pedro.** Profesor de Geografía e Historia y de Historia del Arte en Institutos de Enseñanza Secundaria.
- **Santamaría, Consuelo.** Profesora del Centro de Humanización de la Salud.
- **Tiana, Alejandro.** Secretario de Estado de Educación del Gobierno de España.
- **Trujillo Sáez, Fernando.** Profesor de la Universidad de Granada y socio fundador de Conecta13.
- **Valle, Javier M.** Director del grupo de investigación sobre Política Educativa Supranacional de la Universidad Autónoma de Madrid.

## PROGRAMA “LÍDERES TRANSFORMADORES”

Agradecemos la colaboración a los siguientes profesores y profesoras que participaron en el programa de la Fundación SM “Líderes transformadores”:

**Allende, Natalia.** Chile.  
**Alves da Silva, Daniele.** Brasil.  
**Aragón Vicente, Reyes.** España.  
**Aramor, Marlon Henrique.** Brasil.  
**Balseiro, José.** Puerto Rico.  
**Baracho Lotti Martins, João Henrique.** Brasil.  
**Barbieri Ibáñez, Christian Alejandro.** Colombia.  
**Bergamini Oliveira, Fernanda Rezende.** Brasil.  
**Berraquero, Ana.** España.  
**Bonde de Queiróz, Marina.** Brasil.  
**Botelho Alvarenga, Andéa de Fátima.** Brasil.  
**Castañeda, Pedro José.** Colombia.  
**Castillo Barros, José Miguel.** Ecuador.  
**Castro Hermida, Elena de.** España.  
**Cervantes Contreras, Norberto.** México.  
**Collantes Mesa, Darwin.** Ecuador.  
**Colón, Blanco.** Puerto Rico.  
**Fernandes Martins, Davi Silvestre.** Brasil.  
**Galán, Rafa.** España.  
**García, Moisés.** México.  
**García Ríos, Lauriana Marie.** Puerto Rico.  
**García Rodríguez, Antonio.** República Dominicana.  
**Grajales Olarte, Natalie.** Colombia.  
**Guadagnoli, Mariela.** Colegio Nuestra Señora del Calvario. Argentina.  
**Jiménez, Juan Javier.** Colombia.  
**Lanchipa Bergamini, Mónica.** Tacna, Perú.  
**Lebrón, Thamar.** Puerto Rico.  
**Martínez, Beatriz.** España.  
**Martínez Jiménez, Magna.** Italia.  
**Mateus Malaver, Jennifer Andreu.** Colombia.

**Menéndez, Charina.** España.  
**Montalván Zúñiga, Pablo Fernando.** Perú.  
**Mosquera Chaves, Manuel.** Colombia.  
**Ojeda, Adrián.** Perú.  
**Oñate, Guillermo.** Ecuador.  
**Pérez Aguilar, Margarita.** México.  
**Piña Araya, Marcela.** Chile.  
**Plans Moreno, Luis Fernando.** Puerto Rico.  
**Polanco Paredes, Shirley Patricia.** Perú.  
**Rantul Bahamonde, Roberto.** Chile.  
**Rivas Neuenschwander, Marcos.** Perú.  
**Rivera Rondon, Martha Cecilia.** Colombia.  
**Rocha Turro, Adna de Fátima.** Brasil.  
**Ruiz Arias, Gerardo.** Colombia.  
**Ruiz Rodríguez, Fredy.** Colombia.  
**Ruiz-Bazán Gómez, Alicia.** España.  
**Ruiz-Bazán Gómez, Ana Rosa.** España.  
**Saavedra, Militza.** Chile.  
**Scheffer da Motta Abrantes, Angélica.** Brasil .  
**Sganzella, Natália.** Brasil.  
**Tomazini Fardin, João Otávio.** Brasil.  
**Valle, Mercedes del.** México.  
**Vázquez Pagán, Glorivee.** Puerto Rico.  
**Vitorino de Oliveira, Olavo Antonio.** Brasil.  
**Yébenes, Luis Miguel.** España.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### CAPÍTULO I. UNA EDUCACIÓN MÁS GLOBAL PARA UNA NUEVA REALIDAD

#### 1. La urgencia de una educación más global. Augusto Ibáñez

BOIX MANSILLA, V. y JACKSON, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Nueva York: The Asia Society.

CABEZUDO, A., CHRISTIDIS, C., CARVALHO DA SILVA, M., DEMETRIADOU-SALTET, V., HALBARTSCHLAGER, F. y MIHAI, G. (2008). *Pautas para una educación global. Conceptos y metodología sobre educación global para educadores y responsables de políticas en materia educativa*. Lisboa: Centro Norte-Sur del Consejo de Europa.

DÍAZ-SALAZAR, R. (coord.). *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. Madrid: SM.

FRANCISCO, PAPA (2020). *Fratelli tutti*. Disponible en [https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html).

IBÁÑEZ, A. (2021). “Ciudadanía global con sentido, más que competencia global”, en Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE) (2018). “Preparing our youth for an inclusive and sustainable world”. *The OECD PISA global competence framework*. París: OCDE. Disponible en <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

PARLIAMENTARY ASSEMBLY-COMMITTEE ON THE ENVIRONMENT, AGRICULTURE AND LOCAL AND REGIONAL AFFAIRS (2003). *Resolution 1318. Globalization and sustainable development*. Disponible en <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17080&lang=en>.

SCOTT, C. L. (2015). “El futuro del aprendizaje 3. ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?”. *Investigación y Prospectiva en Educación. Documentos de Trabajo*, ERF 15. París: Unesco.

## 2. ¿Qué se entiende por ciudadanía global? Antonio Roura

ANDREOTTI, V., BARKER, L. y NEWELL-JONES, K. (2006). *Critical Literacy in Global Citizenship Education*. Nottingham: Centre for the Study of Social and Global Justice, University of Nottingham. Disponible en [https://www.academia.edu/194048/Critical\\_Literacy\\_in\\_Global\\_Citizenship\\_Education\\_2006](https://www.academia.edu/194048/Critical_Literacy_in_Global_Citizenship_Education_2006).

COMISIÓN EUROPEA (CE) / EACEA / EURYDICE (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%932017\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%932017_en).

DÍAZ-SALAZAR, R. (ed.) (2003). *Justicia global. Las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre*. Barcelona: Icaria, 2.ª ed.

DÍAZ-SALAZAR, R. (coord.) (2020). *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. Madrid: SM.

FRANCISCO, PAPA (2015). *Laudato si'. Sobre el cuidado de la casa común*. Bilbao: Mensajero.

KANT, I. (1991): "Las bases de un plan de educación deben hacerse cosmopolitamente, teniendo en cuenta un mundo mejor, más humano", en *Pedagogía IX*, 437-499. Madrid: Akal.

ORGANIZACIÓN PARA LA CULTURA Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. París: OCDE. Disponible en <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

ORGANIZACIÓN PARA LA CULTURA Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2019). *Study on Social and Emotional Skills (SSES)*. Disponible en <http://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2012). *Global Education First Initiative*. Nueva York: ONU. Disponible en <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/?> y PDF en [https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative\\_0.pdf](https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative_0.pdf).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2015). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876S.pdf>.

OXFAM INTERMÓN, CIDAC, INIZJAMED, UCODEP (2007). *La Educación para una Ciudadanía Global en la escuela de hoy. Documento de posicionamiento*. Disponible en [https://web.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/091224\\_posicionamiento\\_es.pdf](https://web.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/091224_posicionamiento_es.pdf).

OXFAM INTERMÓN, CIDAC, INIZJAMED, UCODEP (2008). *Educación para una ciudadanía global. Manifiesto Internacional*. Madrid: Oxfam Intermón. Disponible en <http://www.kaidara.org/recursos/manifiesto-internacional-ecg/>.

OXFAM REINO UNIDO (2006). *Teaching Controversial Issues. A guide for teachers*. Londres: Oxfam Intermón. Disponible en <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/teaching-controversial-issues>.

PARLAMENTO EUROPEO y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.

VAN DAMMEN, D. (2019). *La OCDE aspira a que el Informe PISA también mida la educación social y emocional*. Disponible en <https://www.lavanguardia.com/vida/20190403/461443907721/la-ocde-aspira-a-que-informe-pisa-tambien-mida-educacion-social-y-emocional.html>.

### **3. Generación GO: un movimiento de construcción de ciudadanía global dinamizado por las y los jóvenes. Mayte Ortiz y Ariana Pérez**

ARANGUREN, L. (2020). *Es nuestro momento. El paradigma del cuidado como desafío educativo*. Madrid: Fundación SM.

DÍAZ-SALAZAR, R. (coord.) (2020). *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. Madrid: SM.

GONZÁLEZ-ANLEO, J. M.<sup>a</sup>, MEGÍAS, I., BALLESTEROS, J. C., PÉREZ-COUTADO, A. y RODRÍGUEZ, E. (2020). *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia*. Madrid: Fundación SM.

IBÁÑEZ, A. (coord.) (2018). *Creando juntos la escuela que queremos*. Madrid: SM.

LAGUNA, J. (2021). *Ciudadanía. Del contrato social al pacto de cuidados*. Madrid: PPC.

## **CAPÍTULO II.** EL EJE DE LA “CUIDADANÍA” (ÉTICA DEL CUIDADO)

### **1. “Cuidanía”. Los cuidados que sostienen la vida. José Laguna**

LAGUNA, J. (2021). **Cuidanía. Del contrato social al pacto de cuidados.** Madrid: PPC.

MARTÍN PALOMO, M. T. (2016). *Cuidado, vulnerabilidad e interdependencias. Nuevos retos políticos.* Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

SOLE BLANCH, J. y PIE BALAGUER, A. (coords.) (2018). *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad.* Barcelona: Icaria.

### **2. La ética del cuidado como paradigma educativo. Luis Aranguren Gonzalo**

ARANGUREN, L. (2020). *Es nuestro momento. El paradigma del cuidado como desafío educativo.* Madrid: Fundación SM.

## **CAPÍTULO III.** EL EJE DE LA ESCUELA COMO SISTEMA RELACIONAL

### **1. La escuela como sistema relacional para construir ciudadanía global. Belén Blanco**

ARANGUREN, L. (2020). *Es nuestro momento. El paradigma del cuidado como desafío educativo.* Madrid: Fundación SM.

BAUMAN, Z. (2004). *La sociedad sitiada.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

COLÉN, M.<sup>a</sup> T. y MEDINA, J. L. (coords.) (2019). *El modelo de educación relacional Fontán. De la teoría a la práctica.* Madrid: Morata.

CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (CEC) (2021). “*Instrumentum laboris*”, en *Pacto Educativo Global. Vademécum*, 26-34. Disponible en <https://www.educationglobalcompact.org/it/strumenti/newsletter/>.

DELORS, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación”, en *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/Unesco, 91-103.

DÍAZ-SALAZAR, R. (coord.). (2020). *Ciudadanía global. Un impulso para la transformación de la educación católica*. Madrid: Fundación SM. Disponible en <https://www.fundacion-sm.org/ciudadania-global-una-vision-plural-y-transformadora-de-la-sociedad-y-de-la-escuela/>.

ESQUIROL, J. M. (2021). *Humano más humano. Una antropología de la herida infinita*. Barcelona: Acantilado.

FRANCISCO, PAPA (2019). *Mensaje del Santo Padre Francisco para el lanzamiento del Pacto Educativo Global*. Disponible en [https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco\\_20190912\\_messaggio-patto-educativo.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html).

HARGREAVES, A. y O’CONNORS, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo*. Madrid: Morata.

PAZ, D. de (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Oxfam Intermón Ediciones.

QUINTANA, J. y CISTERNAS, A. (2014). *Relaciones poderosas*. Barcelona: Kairós.

QUINTANA, J. y CISTERNAS, A. (2018). *Educación relacional. Diez claves para una pedagogía del reconocimiento*. Madrid: Fundación SM.

## **2. Claves de una escuela relacional. Romina Kasman**

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*, 15). París: Unesco. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>.

# CAPÍTULO IV.

## EL EJE DE LOS SABERES Y LAS COMPETENCIAS GLOBALES

### 1. *Cómo mejorar el mundo desde la escuela.* Fernando Reimers

ANDERSON, L. y PESIKAN, A. (2016). *Task, Teaching and Learning: Improving the Quality of Education for Economically Disadvantaged Students*. Unesco: International Bureau of Education. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/en/news/task-teaching-and-learning-improving-quality-education-economically-disadvantaged-students>.

REIMERS, F. (2015). “*Educando a los hijos de los pobres. Un movimiento mundial paradójico*”, en TIERNEY, W. (comp.), *Rethinking Education and Poverty*. Baltimore, Estados Unidos: Johns Hopkins University Press. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/315639875\\_Educando\\_a\\_los\\_hijos\\_de\\_los\\_pobres\\_Educating\\_the\\_children\\_of\\_the\\_poor\\_A\\_paradoxical\\_World\\_Movement](https://www.researchgate.net/publication/315639875_Educando_a_los_hijos_de_los_pobres_Educating_the_children_of_the_poor_A_paradoxical_World_Movement).

REIMERS, F. (2016). *Empoderando a ciudadanos globales: El curso mundial*. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/326424011\\_Empoderando\\_a\\_Ciudadanos\\_Globales\\_El\\_Curso\\_Mundial](https://www.researchgate.net/publication/326424011_Empoderando_a_Ciudadanos_Globales_El_Curso_Mundial).

REIMERS, F. (2017a) (comp.). *Empoderar a todos los estudiantes a gran escala*. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/320317675\\_Empoderar\\_a\\_Todos\\_los\\_Estudiantes\\_a\\_Gran\\_Escala](https://www.researchgate.net/publication/320317675_Empoderar_a_Todos_los_Estudiantes_a_Gran_Escala).

REIMERS, F. (2017b). *Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones*. Disponible en [https://cdn.designa.mx/CREFAL/convocatorias/Reimers\\_web\\_28sept.pdf](https://cdn.designa.mx/CREFAL/convocatorias/Reimers_web_28sept.pdf).

REIMERS, F. (2018). *Learning to Collaborate for the Global Common Good*. South Carolina: Create Space Independent Publishing Platform.

REIMERS, F. (2021a). “*Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina*”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 9-23. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/4557>.

REIMERS, F. (2021b). “*Education and Covid-19: Recovering from the shock created by the pandemic and building back better*”. *Educational Practices Series 34*. Ginebra: Unesco International Bureau of Education (IBE). Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/en/news/education-and-covid-19-recovering-shock-created-pandemic-and-building-back-better-educational>.

REIMERS, F. (2021c). *Educación global para mejorar el mundo: Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Madrid: SM.

## **2. Espacio Europeo de Educación y competencias clave: formar ciudadanos globales. Javier Valle**

EDUCATION AND TRAINING (2020). *EU cooperation in education and training (ET 2020)*. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0016>.

MENÉNDEZ, M. P. (2020). *La educación para un mundo globalizado*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 26 de junio de 2020.

MOYA, J. y VALLE, J. M. (coords.). *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas*, cap. 8, 83-109. Madrid: ANELE.

REIMERS, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo*. Madrid: SM.

VALLE, J. M. (2020): “¿Nuevas competencias para la vida o competencias para una nueva vida? La renovada visión de la Unión Europea en las Competencias Clave 2.0 (2018)”, en VALLE, J. M. (2021). *Los estudiantes españoles, ejemplo internacional de adaptación a un mundo interconectado y globalizado*. Disponible en <https://theconversation.com/los-estudiantes-espanoles-ejemplo-internacional-de-adaptacion-a-un-mundo-interconectado-y-globalizado-152664>.

## **3. ¿Cuál es la base imprescindible para construir la competencia global? Augusto Ibáñez**

BOIX MANSILLA, V. y JACKSON, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Nueva York: The Asia Society.

COLL, C. (2006). “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”. *Revista electrónica de investigación educativa (REDIE)*, vol. 8, 1. Disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>.

IBÁÑEZ, A. (2020). *La urgencia de una educación más global*. Eduforics. Disponible en <http://www.eduforics.com/es/la-urgencia-de-una-educacion-mas-global/>.

IBÁÑEZ, A. (2021). “Más allá de la competencia global: educar para una ciudadanía con sentido”, 129-137, en Díaz-Salazar, R. (coord.), *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. Madrid: SM.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2020a). “Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling”, *Educational Research and Innovation*. París: OECD Publishing. Disponible en <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2020b). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* París: OECD Publishing. Disponible en <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.

PIACENTINI, M., BARRETT, M., BOIX MANSILLA, V., DEARDORFF, D. y LEE, H.-W. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Madrid: Ed. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

REIMERS, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo*. Madrid: SM.

RUIZ, F. (2019). "La última oportunidad". *Blog Notas de Opinión*. Disponible en <https://notasdeopinion.com/2019/11/14/la-ultima-oportunidad/>.

## **CAPÍTULO V.**

# TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA UNA EDUCACIÓN GLOBAL

### **1. Tecnología con propósito para educar la ciudadanía global. Augusto Ibáñez**

CHEN, K., DORN, E., SAKAKATSANNIS, J. y WIESINGER, A. (2021). "Teacher survey: Learning loss is global and significant". McKinsey Global Publishing. Disponible en <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant>.

FULLAN, M. y LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearson.

HATTIE, J. y LARSEN, S. N. (2020). *The Purposes of Education. A Conversation Between John Hattie and Steen Nepper Larsen*. Londres: Routledge. Disponible en <https://doi.org/10.4324/9780367815561>.

POZO, J. I. (2020). *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. Madrid: SM.

# CAPÍTULO VI.

## PERSPECTIVA ECOSOCIAL, DE INCLUSIÓN Y DE GÉNERO: TRES CLAVES ESENCIALES PARA LLEVAR LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL AL AULA

### 1. Valores ecológicos entre los jóvenes. Juan María González-Anleo

BECK, U. (2014). “La crisis europea es una crisis mental, es una crisis de cómo imaginar la buena vida más allá del consumismo”. *Sociólogos*, Mayo, 1. Disponible en <https://sociologos.com/2014/05/01/ulrich-beck-la-crisis-europea-es-una-crisis-mental-es-una-crisis-de-como-imaginar-la-buena-vida-mas-alla-del-consumismo/>.

COMISIÓN EUROPEA (2020). “Special Eurobarometer 501: Attitudes of European citizens towards the Environment”. *EU Open Data Portal*. Disponible en [https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2257\\_92\\_4\\_501\\_ENG](https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2257_92_4_501_ENG).

GONZÁLEZ-ANLEO, J. M.<sup>a</sup> (2006). “Relaciones e integración”, en *Jóvenes españoles 2005*, 111-184. Madrid: Fundación SM. Disponible en <https://www.observatoriodelajuventud.org/jovenes-2005/>.

GONZÁLEZ-ANLEO, J. M.<sup>a</sup> (2010). “Los valores de los jóvenes y su integración sociopolítica”, en *Jóvenes españoles 2010*, 9-113. Madrid: Fundación SM. Disponible en <https://www.observatoriodelajuventud.org/jovenes-2010/>.

GONZÁLEZ-ANLEO, J. M.<sup>a</sup> (2020). “Valores finales, ecológicos y democráticos, autopercepción y espiritualidad”, en *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia*, 13-80. Madrid: Fundación SM.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2005). *World Youth Report 2005: Young people today, and in 2015*. Disponible en <https://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wyr05book.pdf>.

### 2. Comunidades de Aprendizaje: actuaciones de éxito para el desarrollo de la competencia global desde la inclusión. Pilar Álvarez Cifuentes, Carme García Yeste, Regina Gairal Casadó

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (2020). Cda. *Comunidades de Aprendizaje*. Disponible en <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>.

COMMUNITY OF RESEARCH ON EXCELLENCE FOR ALL (CREA) (2020). *Community of Research on Excellence for All*. Disponible en <http://crea.ub.edu/index/?lang=es>.

DÍEZ-PALOMAR, J., GARCÍA-CARRIÓN, R., HARGREAVES, L. y VIEITES, M. (2020). "Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions". *PLOS ONE*, 15 (10). Disponible en <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240292>.

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Briefs in Education. Cham: Springer. Disponible en <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2020). *COVID-19 Respuesta*. Disponible en <https://es.unesco.org/covid19>.

SÁNCHEZ, M. (1999). "Voices Inside Schools-La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream". *Harvard Educational Review*, 69 (3), 320-335.



# CAPÍTULO VII.

## EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN MEDIANTE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

### 1. *Experiencias desde la ética del cuidado*

ARANGUREN, L. (2020). *Es nuestro momento. El paradigma del cuidado como desafío educativo*. Madrid: Fundación SM.

LAGUNA, J. (2021). *Ciudadanía. Del contrato social al pacto de cuidados*. Madrid: PPC.

ARANGUREN, L. (2020). *Es nuestro momento. El paradigma del cuidado como desafío educativo*. Madrid: Fundación SM.

FRANCISCO, PAPA (2021). *La cultura del cuidado como camino de paz. Mensaje del 1 de enero*. Disponible en [https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/peace/documents/papa-francesco\\_20201208\\_messaggio-54giornatamondiale-pace2021.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/peace/documents/papa-francesco_20201208_messaggio-54giornatamondiale-pace2021.html).

**Se pueden consultar algunas evidencias de las actividades realizadas en los siguientes enlaces:**

<https://view.genial.ly/60993b6b8755170d7e971df0>

<https://view.genial.ly/6099806790af180d5ee725a4>

### 2. *Experiencias desde la cultura relacional*

ABAD, L. (2013). “Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores”. *Revista Comunicar*, 42 (12), 173-180. Disponible en <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-17>.

CASADO, R. y LEZCANO F. (2018). “Inclusión digital y envejecimiento activo: la participación de los mayores en las redes sociales”. *Aula Abierta*, 47 (1), 113-122. Disponible en <https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.113-122>

BARRETT, P., ZHANG, Y., MOFFAT, J. y KOBACZY, K. (2013). “A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils’ learning”. *Building and Environment*, 59 (1), 678-689. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016>.

IBÁÑEZ, A. (coord.) (2018). *Creando juntos la escuela que queremos*. Madrid: SM, 71-74.

NAIR, P. (2016). *Diseño de espacios educativos*. Madrid: SM, Biblioteca de Innovación Educativa.

THORNBURG, D. (2014). *From the campfire to the holodeck*. San Francisco: Jossey-Bass.

### **3. Experiencias desde los saberes y competencias globales**

BARTOLOMÉ, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula: Guía de supervivencia*. Barcelona: Graó.

CARRIÓ PAS, M. L. (2007). "Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo". *Revista Iberoamericana de educación*, 41 (3), 1- 10.

CHISNALL, R., MURRAY, K., VOLAIN, N., CHURCH, E., TIMMERS, K., WILLIAMS, J., MAURER, A., TUPY, F. y ZIEGENFUSS, R. (2018). *Global Goals Book*. Disponible en <https://innovationlabschools.com/sites/default/files/download/global-goals-book-spanish.pdf>.

COLLAZOS, C., GUERRERO, L. y VERGARA, A. (2001). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Punta Arenas, Chile: Actas del 3.er Taller de Educación en Computación.

GONZÁLEZ-NIETO, N. A. y SANTILLÁN-ROSAS, M. (2019). "Experiencias pedagógicas inclusivas en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible". *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1, 59. Disponible en <https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1643>.

GOODALL, J., MCAVOY, G. y HUDSON, G. E. (2007). *Otra manera de vivir: cuando la comida importa*. Barcelona: Lumen.

MINISTERIO DEL AMBIENTE DEL PERÚ (2013). "Mujeres que embellecen la basura". *MINAM*, 1, 8-10.

REIMERS, F. (2017). *Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones*. Estados Unidos: CREFAL.

RIECKMANN, M. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. París: Unesco Publishing.

SUZUKI, D. y VANDERLINDEN, K. (2005). *Tú eres la Tierra: Mejora el planeta del que formas parte*. Barcelona: Oniro.

TUDGE, C. (1994). *Vigotsky: la zona de desarrollo próximo y su colaboración en la práctica de aula*. Nueva York: Universidad de Cambridge.

- VAL, A. del (1991). *El libro del reciclaje. Manual para la recuperación y el aprovechamiento de la basura*. Barcelona: Agpograf.
- CARMONA, B. (2020). Una educación transformadora. La propuesta de Oxfam, en Díaz-Salazar, R. (coord.). *Ciudadanía global en el siglo XXI*. Madrid: SM, Biblioteca de Innovación Educativa.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (coord.). (2020a). *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. Madrid: SM Biblioteca de Innovación Educativa.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (coord.). (2020b). *Ciudadanía global. Un impulso para la transformación de la educación católica*. Madrid: SM.
- GARCÍA, I., GRATACÓS, J. y PAZ, D. de (2019). *La educación para la ciudadanía global como propuesta metodológica transformadora*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- MALLART NAVARRA, J. (2016). “Didáctica: perspectivas, teorías y modelos”, en Medina Rivilla, A. y Domínguez Garrido, M.<sup>a</sup> C. (coords.). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. Madrid: Editorial Universitas.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Disponible en [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=19146](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19146).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2015). *Educación para la Ciudadanía Mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 15. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>.
- REIMERS, F. (2017). *Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones*. Madrid: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe-CREFAL.
- REIMERS, F. (2018). *Empoderando a ciudadanos globales. El Curso del Mundo*.
- REIMERS, F. (2021). *Educación global para mejorar el mundo. Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Madrid: SM, Biblioteca de Innovación Educativa.
- SUÁREZ, M. (2018). “El arte de hacer poesía con el hormigón”. *El País*, 23 de marzo. Disponible en [https://elpais.com/elpais/2018/03/13/icon/1520948325\\_738781.html](https://elpais.com/elpais/2018/03/13/icon/1520948325_738781.html).

SENADO FEDERAL (2005). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Brasil*. Lei n.º 9394, de 20 dezembro de 1996. Disponible en [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEw-jp-pXLhej0AhUICuwKHYV6AGMQFnoECACQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww2.senado.leg.br%2Fbdsf%2Fbitstream%2Fhandle%2Ffid%2F70320%2F65.pdf&usg=AOvVaw1xbMXw\\_q7PU\\_bMnAg8eoLp](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEw-jp-pXLhej0AhUICuwKHYV6AGMQFnoECACQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww2.senado.leg.br%2Fbdsf%2Fbitstream%2Fhandle%2Ffid%2F70320%2F65.pdf&usg=AOvVaw1xbMXw_q7PU_bMnAg8eoLp).

REIMERS, F., CHOPRA, V., CHUNG, C. K., HIGDON, J. y O'DONNELL, E. B. (2017). *Empoderar crianças e jovens para a cidadania global: fundamentos e programa com atividades e referências, da educação infantil ao ensino médio*. São Paulo: Editora Moderna.

REIMERS, F. (2017). *Empoderando Alunos Para Melhorar o Mundo. Um Guia Prático Versão 1.0*. Michigan: Independently Published.

REIMERS, F. (2020). *Empoderando Professores para Construir um Mundo Melhor: Como Seis Nações Ajudam seus Professores a Educar para o Século XXI*. Michigan: Independently Published.

VILELLA, M. y CRUZ, N. (2004). "Práticas de cidadania", en Pinsky, J. y Cândido, M. C. F. *Voluntariado Educativo: primeiros passos para a cidadania*. São Paulo: Contexto.

CHIOSSO, G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milán: Mondadori.

MEZIROU, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco. Disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa).

### **Páginas web en las que se puede encontrar información relacionada con el proyecto "Escuela ODS":**

*Escuela ODS*. Disponible en [https://www.facebook.com/odsiesnmtacnaperu/?ref=pages\\_you\\_manage](https://www.facebook.com/odsiesnmtacnaperu/?ref=pages_you_manage).

*Unidos en defensa de un ambiente sano y por la paz*. Disponible en [https://www.facebook.com/Unidos-en-Defensa-de-un-ambiente-sano-y-por-la-paz-2018-2019-166868960916740/?modal=admin\\_todo\\_tour](https://www.facebook.com/Unidos-en-Defensa-de-un-ambiente-sano-y-por-la-paz-2018-2019-166868960916740/?modal=admin_todo_tour).

*Yo también apuesto por la conservación*. Disponible en [https://www.facebook.com/yotambienapuestoporlaconservacion/?modal=admin\\_todo\\_tour](https://www.facebook.com/yotambienapuestoporlaconservacion/?modal=admin_todo_tour).

*Yo soy una niña y soy importante*. Disponible en [https://www.facebook.com/ysoyimportante/?modal=admin\\_todo\\_tour](https://www.facebook.com/ysoyimportante/?modal=admin_todo_tour).

*Climate Action Project-Perú*. Disponible en <https://www.facebook.com/proyectoaccionclimaticaperu/?ref=bookmarks>.

*Proyecto el Agua es Vida*. Disponible en <https://www.facebook.com/estamosenzonadedesiertoacna/?ref=bookmarks>.

#### **4. Propuestas de transformación de la escuela mediante la Educación para la Ciudadanía Global**

ARANGUREN, L. (2020). *Es nuestro momento. El paradigma del cuidado como desafío educativo*. Madrid: Fundación SM.

HERRERO, P. Y. (2018). *La vida en el centro*. Madrid: Libros en Acción.

#### **Los siguientes enlaces hacen referencia a noticias y de publicaciones sobre el proyecto:**

<https://galvezhoy.com.ar/municipio-cegnet-y-la-escuela-n-670-ejecutan-el-tendido-de-fibra-optica-en-su-edificio-para-luego-replicarlo-en-las-otras-escuelas/>.

[https://www.instagram.com/p/CPdZ3IzN5X2/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CPdZ3IzN5X2/?utm_medium=copy_link).

<https://twitter.com/inetetp/status/1398284552213307398?s=24>.

<https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals>.

**CONVERSACIONES SOBRE CIUDADANÍA GLOBAL** es una obra colectiva que recoge las voces de distintos especialistas y docentes, reforzadas por la conversación abierta con la propia escuela.

#### **Coordinador**

Augusto Ibáñez

#### **Equipo de autores**

Antonio Roura, Ariana Pérez-Coutado, Augusto Ibáñez, Belén Blanco, Carme García, Clara Maeztu, Fernando Reimers, Javier Valle, José Laguna, Juan María González-Anleo, Luis Aranguren, Mayte Ortiz, Pedro Jara, Pilar Álvarez, Regina Gairal, Romina Kasman

#### **Conversaciones en la red**

José María González Ochoa

#### **Experiencias**

Ana Berraquero, Ana Rosa Ruiz-Bazán, Carmen Margarita Pérez, Charina Menéndez, Diego Fuertes, Elena de Castro, Fredy Ruiz, Glorivee Vázquez, Luis Miguel Yébenes, Magna Martínez, Marcela Piña, Marco Rivas, María Alicia Ruiz-Bazán, Mariela Guadagnoli, Marlon Henrique Aramor, Mónica Milagros Lanchipa, Natália do Espírito Santo Sganzella, Natalie Grajales, Pablo Montalván, Rafael Galán, Reyes Aragón

Algunos de los artículos que aparecen en este libro, firmados por Augusto Ibáñez, Antonio Roura, José Laguna, Belén Blanco, Mayte Ortiz, Ariana Pérez y Javier M. Valle, fueron publicados en una versión previa en la revista *Padres y Maestros*, n.º 386 (junio de 2021).

**Dirección del proyecto:** Mayte Ortiz Velez

**Coordinación editorial:** José María González Ochoa

**Arte y línea gráfica:** Dirección corporativa de arte de SM: Pablo Núñez y Sara Rioja

**Diseño del proyecto:** Leire Mayendía

**Maquetación:** Laura Escobedo Murata

**Ilustraciones:** Teresa Bellón y Shutterstock

**Corrección:** Julia San Miguel

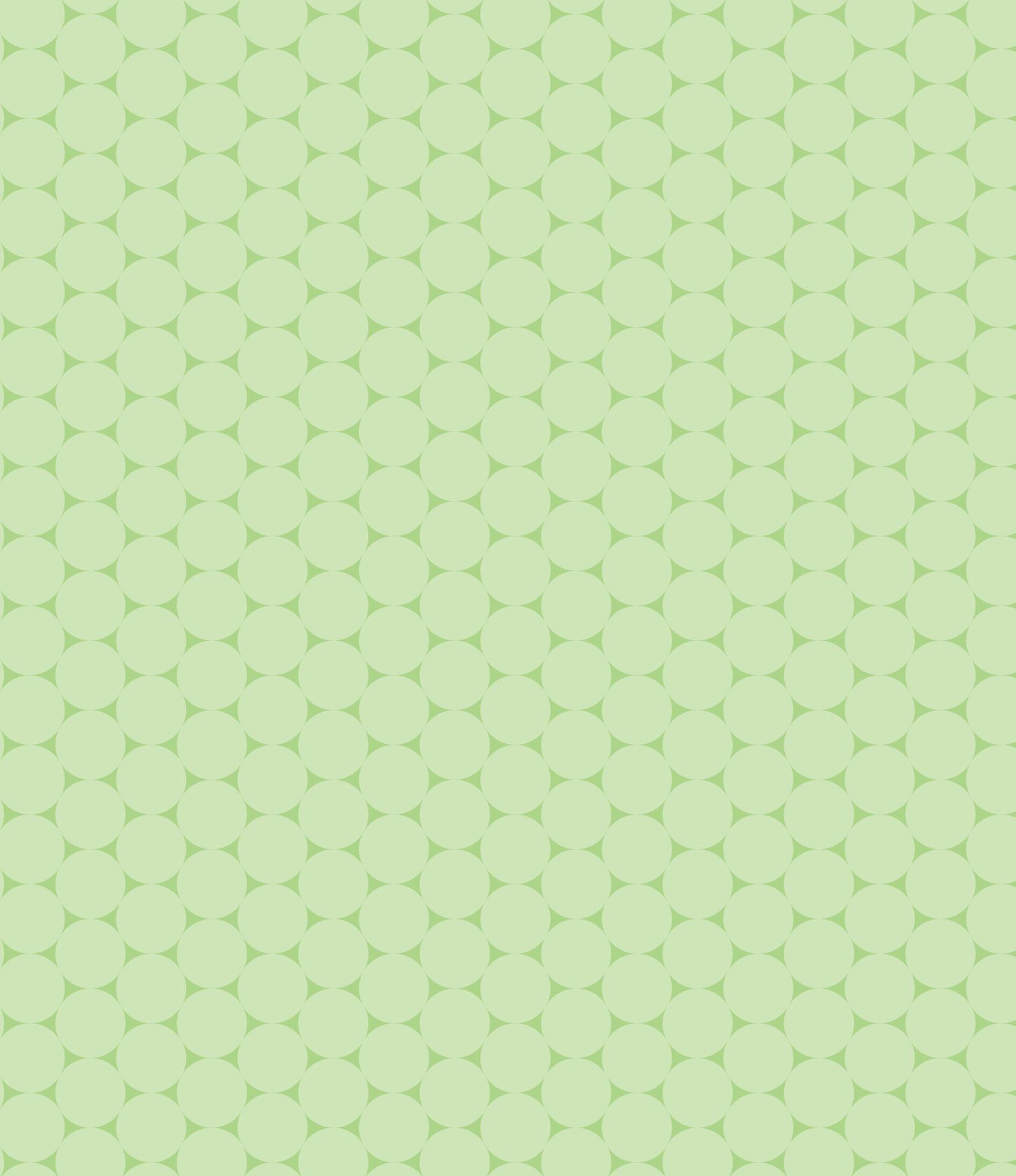
A lo largo del documento se ha seguido el criterio de usar un lenguaje inclusivo, aunque se mantiene el masculino genérico para facilitar la lectura y la comprensión del texto.

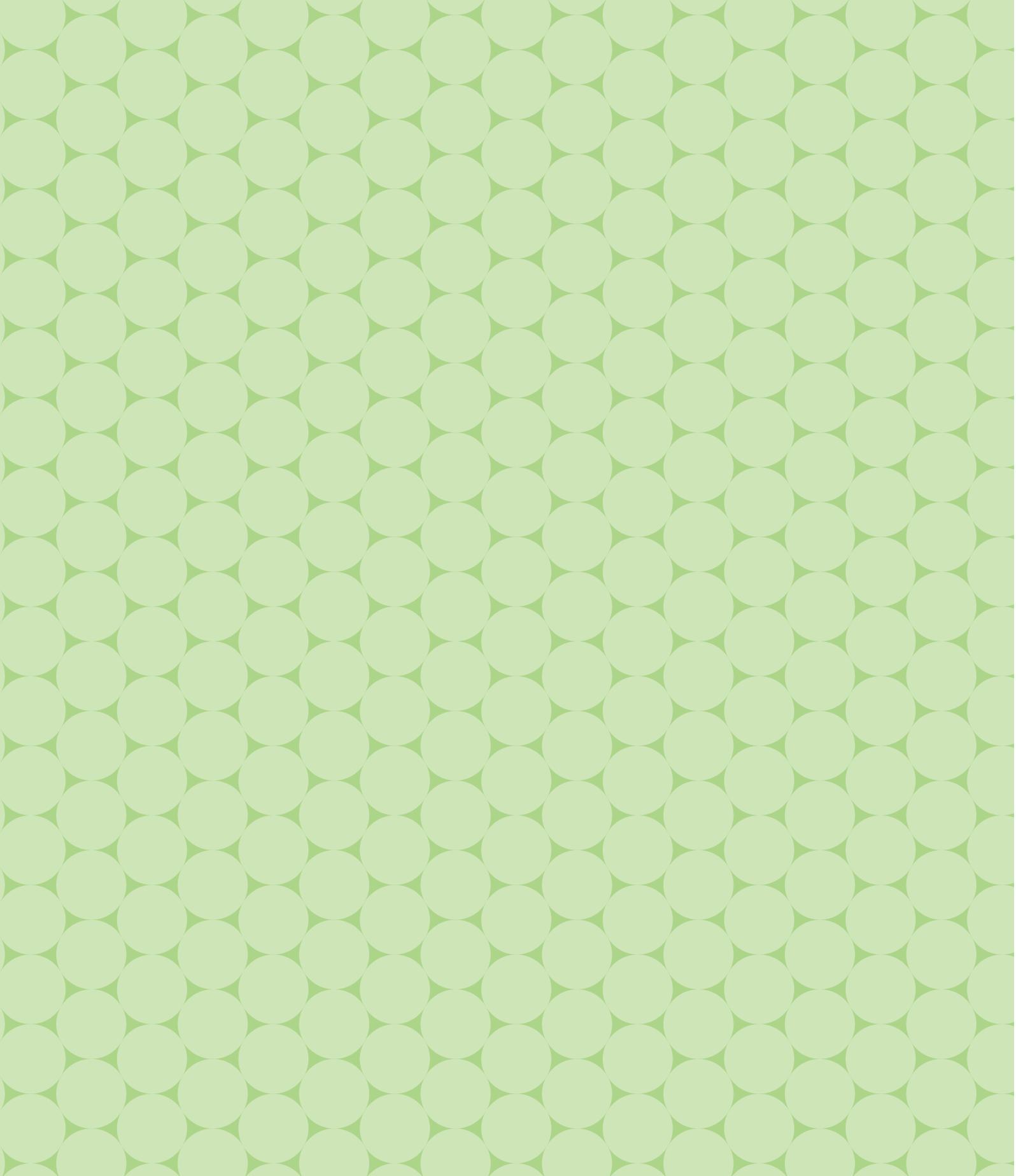
© Fundación SM, 2022

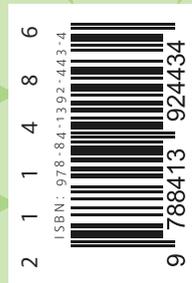
Depósito legal: M-4411-2022

ISBN: 978-84-1392-443-4

Debido a la naturaleza dinámica de Internet, la Fundación SM no puede responsabilizarse por los cambios o las modificaciones en las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que remite esta obra.







El momento actual requiere cambios y transformaciones en la educación para formar a ciudadanas y ciudadanos activos, críticos y competentes, capaces de responder de manera eficaz a los nuevos retos globales, y no faltan orientaciones para lograrlo, procedentes de grandes organismos internacionales. Pero su impacto real suele ser limitado, porque la escuela solo se transforma desde dentro, desde la reflexión, elaboración y apropiación por parte de los equipos directivos, docentes y del resto de la comunidad educativa.

Desde la Fundación SM promovemos una conversación abierta desde la escuela y con la escuela, que oriente una renovación sistémica, diferencial y sostenible.

Esta obra recoge una síntesis de esa amplia conversación, un intercambio diverso, creativo y muy participativo, a pesar de las limitaciones impuestas por la pandemia.



 **LA  
ESCUELA QUE  
QUEREMOS**

  
**fundación sm**