

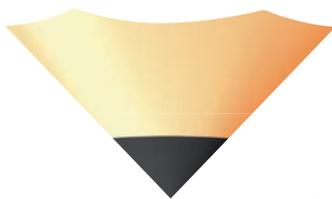
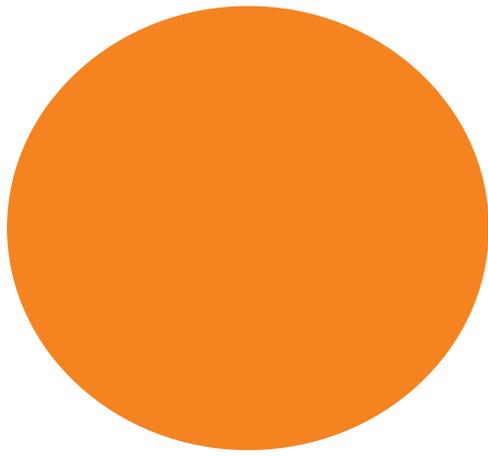
UN CURRÍCULO ORIENTADO A LA CIUDADANÍA GLOBAL

Aportes para su construcción
en **Educación Infantil**

InteRed 



infantil



UN CURRÍCULO ORIENTADO A LA CIUDADANÍA GLOBAL

Aportes para su construcción
en Educación Infantil

InteRed 

infantil

Edita: **InteRed** 

Autoría: Lucía López Salorio y Guillermo Aguado de la Obra.
Coordinación: Área de Programas de InteRed.
Ilustraciones reeditadas de: Ana Oncina en *Una montaña en el patio*, InteRed.
Diseño y maquetación: Rosy Botero.
Imprime: Iarriccio Artes Gráficas S.L.
Fecha: diciembre de 2019.
ISBN: 978-84-121198-3-1

Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales.

No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Esta publicación cuenta con la colaboración de la Cooperación Española a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de InteRed y no refleja, necesariamente, la postura de la AECID. Se ha realizado en el marco del proyecto «CONSTRUYENDO CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN FORMAL, EN EL MARCO DE LA AGENDA 2030 Y LOS ODS (código: 2017/PRYC/000462)».

Con la financiación de:



0	PRESENTACIÓN	4
1	INTRODUCCIÓN	6
2	LA CIUDADANÍA GLOBAL Y EL CURRÍCULO ESCOLAR	11
3	LOS OBJETIVOS CURRICULARES Y LA CIUDADANÍA GLOBAL	14
4	LAS COMPETENCIAS CURRICULARES Y LA CIUDADANÍA GLOBAL	19
5	LA METODOLOGÍA DOCENTE Y LA CIUDADANÍA GLOBAL	27
6	LA EVALUACIÓN Y LA CIUDADANÍA GLOBAL	30
7	PISTAS PARA ORIENTAR HACIA LA CIUDADANÍA GLOBAL LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN INFANTIL	35
8	BIBLIOGRAFÍA	50



PRESENTACIÓN

Antes de dirigir nuestra atención al currículo de cada una de las etapas educativas; entendiendo éste como el conjunto de elementos pedagógicos, desde los objetivos, competencias, contenidos, etc. hasta el modo de evaluarlos, es preciso delimitar cuál es el fin último de la educación. En InteRed, entendemos por Educación Transformadora¹ aquella que tiene por objetivo impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a garantizar el derecho a la educación, comprendida como un bien común, para todas las personas y comunidades del mundo, con una mirada humanista e inclusiva, que reconoce y valora las diversidades de todo tipo. Promueve una Ciudadanía Global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente.

Para lograr este objetivo estamos desarrollando una Pedagogía de los Cuidados que, en lugar de centrarse en la producción y acumulación de capital como hace nuestro sistema socioeconómico, apuesta por una formación que capacite para la sostenibilidad económica y ambiental y para ejercer los cuidados necesarios para sostener la vida. La comunidad internacional, en el marco de las Naciones Unidas, nos hemos comprometido a hacer frente a los retos sociales, económicos y medioambientales de la globalización, por medio de la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)², siempre con vistas a garantizar todos los derechos humanos para todas las personas en todos los lugares del mundo. El logro de estos derechos con esta mirada global y su ejercicio efectivo en nuestras vidas cotidianas es lo que conocemos como Ciudadanía Global.

Es imprescindible que los currículos educativos, que son los que definen qué y cómo se está enseñando, se orienten al ejercicio de la Ciudadanía Global. De lo contrario, lejos de contribuir al cumplimiento de los ODS y los derechos humanos, serán una herramienta que refuerce el actual modelo de desarrollo biocida, además de racista y patriarcal.

Para la elaboración del presente currículo hemos contado con la colaboración de Lucía López Salorio, pedagoga especialista en género y sostenibilidad ambiental, con quien ya tuvimos la suerte de contar en la publicación del informe «Objetivos de Desarrollo Sostenible con enfoque de género y cuidados», que ya supone un adelanto de los contenidos que es preciso incorporar en un currículo de Ciudadanía

1. InteRed (2019): Posicionamiento de Educación de InteRed. Pág. 27. Recuperado de https://www.intered.org/sites/default/files/intered_posicionamientode_educacion_2019.pdf

2. El 25 de septiembre de 2015, las y los líderes mundiales en la cumbre de Naciones Unidas aprobaron la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, comprometiéndose con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 169 metas, con las que se busca erradicar la pobreza, combatir las desigualdades y promover la prosperidad, al tiempo que se protege el medio ambiente de aquí a 2030.

Global. A ella queremos agradecer su lucidez en el modo de ver las posibilidades presentes en los contenidos oficiales y en el liderazgo del proceso que hemos realizado para contrastar nuestras propuestas y hacer una construcción colectiva del conocimiento con la participación de profesorado de todas las etapas educativas y otras profesionales del sector.

Con esta publicación orientamos hacia la ciudadanía global el currículo de Educación Infantil desde los rasgos que definen la cultura de un centro educativo transformador, tal como los entendemos en el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global.³ Se trata de los enfoques de Justicia Global y Derechos Humanos, Género y Coeducación, Interculturalidad e Inclusión, Sostenibilidad Ambiental y Participación. Antes de dar estas pistas orientativas, enmarcamos este currículo que construye Ciudadanía Global en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Pedagogía de los Cuidados; además, llevamos la atención a la relación existente entre la Ciudadanía Global y los objetivos curriculares, las competencias, la metodología docente y la evaluación. A modo de epílogo, compartimos un mapa conceptual de la Ciudadanía Global, que puede ayudar a comprender mejor su concepto y a conocer los elementos que la forman. Al final de la publicación, aportamos la bibliografía que nos ha servido de referencia para elaborar el conjunto de la propuesta, destacando especialmente los materiales de FUHEM, y que puede servir de apoyo para ampliar los contenidos y enfoques en que se quiera profundizar.

Están disponibles también los cuadernos correspondientes a Educación Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional, que orientan sobre cómo aplicar, en sus respectivos currículos, los enfoques de la Ciudadanía Global. Comparten con esta publicación una misma introducción, los capítulos iniciales, el epílogo y la bibliografía.

Manifestamos aquí nuestro sincero agradecimiento al conjunto del profesorado de la Red Transforma de InteRed y al resto de personas que en los diversos momentos del proceso han contribuido al enriquecimiento y mejora del documento. Destacamos especialmente los aportes de Justina Sánchez Sánchez, Malén Álvarez Ruiz, Beatriz Díaz Tejero, María Pérez-Gerada Sanfeliu, Rebeca Rodríguez Díaz, David Aucejo Campos, Edgard Vega Vargas, Begoña Fernández-Cañada Vilata, Eduardo Barceló Sala... y a todas las personas que, con generosidad, han compartido su experiencia cimentando este currículo de la Ciudadanía Global que esperamos os resulte de utilidad.

Guillermo Aguado de la Obra.
Línea de Educación de InteRed.

3. VV.AA. (2018): *Centros Educativos Transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*. Madrid. Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global (Alboan, Entreculturas, InteRed, Oxfam Intermón). Recuperado en http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf



1 . I N T R O D U C C I Ó N

Un currículo que construye Ciudadanía Global en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Pedagogía de los Cuidados

La educación es un derecho humano que transforma la vida de las personas y que constituye un pilar básico para consolidar la paz, erradicar la pobreza, favorecer la equidad de género o impulsar el desarrollo sostenible. Así considera la educación la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y como máximo organismo internacional dedicado a la educación así ha ido teorizando desde un enfoque humanista, tratando de orientar los sistemas educativos planetarios hacia una educación para la construcción de sociedades mejores, a la vez que dotando de oportunidades a las personas de todo el planeta en términos de justicia, libertad y dignidad.

Antes de comenzar el Siglo XXI, UNESCO prepara diversas publicaciones que permitan soñar una educación del futuro en términos de humanismo y calidad, entre las que destacan el popularmente llamado Informe Delors⁴ (que estructuraba en 4 pilares de conocimiento los aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntas y aprender a ser) o los Siete Saberes necesarios de la educación del futuro⁵, donde se incorporaba un enfoque ético fundamental. Ya en este siglo XXI, otras aproximaciones teóricas importantes de la UNESCO son la educación como bien común⁶ o una educación para la ciudadanía mundial⁷.

En la actualidad, sin embargo, la educación ha pasado a ser tremendamente economicista. Aquella estructura humanista soñada ha resultado solapada desde las estructuras y los Estados por una educación como pilar del desarrollo económico, poniendo el foco en términos como la innovación, la excelencia o la calidad en lugar de la paz, la libertad o la justicia.

En el caso de España, las últimas décadas de transformaciones legislativas han ido dando paso a un sistema educativo cada vez más neoliberal, que prioriza la

4. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. En: UNESCO (1996): La educación encierra un tesoro. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

5. Morin, E (1999). Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

6. UNESCO (2015): Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

7. UNESCO (2015): Educación para la Ciudadanía Mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>



formación para el trabajo sobre la formación humanista, tratando de cubrir las supuestas necesidades sociales respecto a la economía, siempre por delante de otras necesidades y prioridades sociales como la sostenibilidad ambiental, la coeducación o la justicia social. Junto al auge del llamado capitalismo global en las últimas décadas, este tipo de transformaciones legislativas se han ido dando en territorios de todo el planeta, dando paso a unos criterios educativos cada vez más unificados a escala internacional. Ejemplo de ello son los acuerdos europeos para la innovación como el Horizonte 2020⁸ o los esfuerzos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) por unificar las competencias educativas⁹, estableciendo incluso escalas de medición y competitividad entre sus 36 países miembro, siempre desde una perspectiva económica neoliberal en la que la educación se considera fundamentalmente un motor para la innovación y el desarrollo económicos.

Desde InteRed buscamos contribuir a la mirada humanista de la educación y su propósito para la transformación social que nos aporta la UNESCO, teniendo como referencia los documentos antes citados. En estos momentos, contamos también con una situación favorable de partida: el compromiso de todos los países miembro de las Naciones Unidas de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus metas en 2030. Una de estas metas, la 4.7, expresa el compromiso de *asegurar que todo el alumnado adquiera 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*

8. Unión Europea (2014): Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea. Horizon 2020. Recuperado de:

https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_ES_KI0213413ESN.pdf

9. OCDE (2017): Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar. Recuperado de:

https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

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.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible¹⁰, así como sus metas previstas en la Agenda 2030, son el resultado de un arduo trabajo de los diferentes países junto con diversas organizaciones de la sociedad civil por la justicia social, los feminismos, el ecologismo, para plasmar necesidades urgentes que deben alcanzar los territorios del planeta para poder combatir el hambre, la pobreza, la desigualdad de género o el cambio climático, entre otros asuntos de vital importancia. Las Naciones Unidas establecieron una síntesis de los 17 objetivos en las llamadas 5 P: Personas, Prosperidad, Planeta, Paz y Alianzas (en inglés, Partnership). Cada uno de los objetivos que integran estas 5 P son interdependientes y apelan directamente a los territorios del Norte Global, en cuanto necesitan del compromiso de las sociedades enriquecidas para poder alcanzar todas las metas y objetivos. De este modo, encontraremos no sólo metas y objetivos que se enfocan al ineludible desarrollo humano, sino también a la responsabilidad directa de territorios del Norte Global en la vida de muchas personas y seres vivos del Planeta a través de asuntos como el consumo, la contaminación, o la deuda ecológica y de cuidados, entre otros.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE



InteRed publicó recientemente el estudio *Objetivos de Desarrollo Sostenible con enfoque de género y cuidados*¹¹, que en esta línea, reflexiona acerca de los diferentes ODS y de sus avances, de forma que podamos cuestionar la situación y también aplaudir los esfuerzos para su consecución, así como unirnos, individual y socialmente, a participar de ello, desde la transversalidad de género y la sostenibilidad de la vida.

10. Naciones Unidas (2015): Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 15 de septiembre de 2019 de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

11. López, L (2018): Objetivos de Desarrollo Sostenible con enfoque de género y cuidados. Recuperado de: https://www.intered.org/sites/default/files/intered_publicacion_objetivos_bj.pdf

A su vez, InteRed ha trabajado durante los últimos años en la sistematización de un nuevo enfoque educativo: la Pedagogía de los Cuidados que, en palabras de Aguado¹², se trata de una propuesta coeducativa alternativa orientada a la sostenibilidad de la vida, siendo también un concepto político en la medida en que se identifica y se construye de forma colectiva, así como cuestiona el modelo dominante, poniendo la vida en el centro frente a procesos de acumulación de capital que ponen el mercado en el centro. Se nutre de enfoques como el ecofeminismo, los derechos humanos, la ciudadanía global y la interculturalidad.

La Pedagogía de los Cuidados guarda, entre otros, los siguientes elementos fundamentales:

- Supone **poner la vida en el centro de nuestras prácticas educativas**, orientando nuestras decisiones individuales y colectivas hacia el cuidado de la vida.
- Implica **cuestionar**, por medio de nuestras prácticas educativas, el modelo capitalista heteropatriarcal, visibilizando el conflicto entre la vida y el capital, así como denunciando las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales que explotan la vida humana y la naturaleza en beneficio de pocas personas y sus intereses puramente económicos.
- **Visibiliza las crisis que ha generado este sistema:** ambiental, económica, de valores... tratando de reorientar la acción social hacia sistemas más equitativos.
- Reajusta y revisa los contenidos curriculares **para impulsar conocimientos y saberes que vayan más allá de lo tradicionalmente considerado como académico**, así como se realiza un análisis de los objetivos y las prácticas educativas.
- Abraza la diversidad y construye un enfoque educativo que tenga en cuenta **la diversidad de miradas y visiones existentes, superando el androcentrismo y el eurocentrismo.**
- Impulsa la **participación activa de toda la comunidad educativa.**
- Propone **acciones estructurales** como la reestructuración de los horarios escolares o los espacios físicos.

Bajo estos marcos que posibilitan nuestra acción, ponemos esta guía al servicio de la comunidad educativa, especialmente al profesorado y equipos directivos. Un material que tratará de ir realizando un recorrido crítico –y proponiendo alternativas– a través de los diferentes elementos que integran el currículo educativo, que son¹³ los **objetivos** de cada enseñanza y etapa educativa; las **competencias** o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los **contenidos** por etapa; los contenidos, o conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de objetivos de cada enseñanza y etapa; la **metodología** didáctica; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables así como los criterios de **evaluación** del grado de adquisición de competencias y objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

12. Aguado, G: «La Pedagogía de los Cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar». En VV.AA (2018): La Pedagogía de los Cuidados. Aportes para su Construcción. Recuperado de:

<https://www.intered.org/es/recursos/la-pedagogia-de-los-cuidados-apuntes-para-su-construccion>

13. La LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, define que los elementos del currículum son los objetivos; las competencias; los contenidos, la metodología; los estándares y la evaluación. En esta publicación adoptamos una visión amplia de estos elementos, de manera que siga siendo útil aunque se produjesen cambios legislativos.



Invitar a la autoevaluación de la docencia y a la generación de estrategias para la mejora escolar desde la Ciudadanía Global.



Crear una cultura de la Ciudadanía Global en el aula.



Ayudar a contemplar desde una visión crítica el currículo y a tomar partido para que los contenidos impartidos favorezcan la construcción de Ciudadanía comprometida con la Justicia Global.

A modo de síntesis, creemos que esta guía puede contribuir a:



Cuestionar el concepto clásico de objetividad en la escuela, pues la objetividad como tal no existe.



Integrar desde una visión crítica los enfoques de Ciudadanía Global, que son Justicia Global y Derechos Humanos; Género y Coeducación; Interculturalidad e Inclusión; Participación y Sostenibilidad Ambiental.



Invitar a cada docente a hacerse consciente de su discurso y alinear su propio marco de valores con el marco de la Ciudadanía Global.

En definitiva, lo que ofrecemos con el material que tienes en tus manos, no es tanto brindar nuevas metodologías o enfoques educativos sino favorecer la reflexión para enfocar las lentes con las que abordamos los contenidos educativos en la educación formal. Poner conciencia en lo que enseñamos para que no se nos escapen discursos preelaborados de forma hegemónica. Pretendemos, así, introducir una concepción politizada de la vida, aprendiendo y enseñando a percibir que aquello que forma parte de ella (qué consumimos y de qué forma, a quién cuidamos y cómo, cómo nos transportamos...), afecta a la vida de otras personas y también al planeta. Lo personal es político, pero también lo social y comunitario, así como nuestra manera de construir relaciones y formas de vida.



2. LA CIUDADANÍA GLOBAL Y EL CURRÍCULO ESCOLAR

Desde un punto de vista sistémico, nos encontramos ante una crisis multidimensional. El modelo social y económico capitalista patriarcal se encuentra en una grave crisis, que va emparejada a su vez con una crisis de recursos naturales (hemos alcanzado el pico de petróleo y otros picos de minerales esenciales para la producción industrial) y con una pérdida masiva de biodiversidad, así como un momento clave en la historia de la humanidad debido al calentamiento global (entendido como una situación sistémica, causada por múltiples factores y que origina a su vez múltiples consecuencias). Se trata de una crisis del sistema productivo y de un momento crucial para la vida en el planeta.

El sistema capitalista patriarcal es un sistema cada vez más voraz, lo que implica un coste cada vez mayor para las personas y la naturaleza. Lo impregna todo. Se encuentra en todas las esferas de nuestra vida: en nuestro trabajo y salario, pero también en nuestros hogares, en las zonas naturales protegidas, en las zonas peatonales y en las autovías, en los espacios de consumo y en nuestras cocinas, en el turismo y en las fronteras, en la televisión y en nuestras redes sociales, en los espacios de poder y privilegio y en los de injusticia y desigualdad. Por eso necesitamos construir nuevas condiciones, que nos permitan ir transformando este modelo y, con ello, los espacios socioculturales, los relacionales, los personales y los íntimos. Desde lo personal a lo global y desde lo global a lo personal.

La educación es un derecho humano de todas las personas. La necesidad de establecer mejoras en el acceso, permanencia y calidad de una educación para todas las niñas, niños, jóvenes y adultos está recogida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4), debido a la relevancia fundamental de la educación en el desarrollo de los territorios y sociedades, pero también para el crecimiento personal y como elemento fundamental para poder combatir la exclusión y fomentar la equidad y la justicia social.

Sabemos que la escuela es un agente primario de socialización, un elemento crucial de nuestro sistema social, y más allá de esa contribución de la escuela al desarrollo individual y social, a través de la educación escolar también aprendemos a formar parte del sistema. A través de sus elementos curriculares, sus libros de texto y el currículum oculto en todas sus dimensiones, niñas y niños aprenden los diferentes elementos de un sistema injusto, que pone por delante el capital al desarrollo humano. A través de la escuela aprendemos violencia y aprendemos patriarcado y, a la vez, a sobrevivir en un mundo consumista,

desigual y biocida. No es que se enseñe intencionadamente, de una manera perversa, sino que se parte de una supuesta normalidad y *sentido común* que en realidad sirve para mantener un sistema que genera pobreza, exclusión y graves daños medioambientales. Si no se pone remedio, la escuela refleja lo que nos rodea. Las inercias y el llamado sentido común, así como el androcentrismo en la educación terminan enseñándonos un sistema sin sentido crítico, que antepone el dinero a la vida, los hombres a las mujeres, el Norte al Sur Global, el poder a la equidad, lo individual frente a lo colectivo, lo privado frente a lo público, lo urbano frente a lo rural.... Básicamente, los valores que predominan, en este momento, en nuestra sociedad.

Creemos firmemente que la educación es mucho más que enseñar a reproducir el sistema en el que vivimos. En la escuela podemos aprender a vivir juntas y juntos en equidad, podemos aprender a ser y podemos aprender a transformar aquello que no nos gusta de la sociedad, de forma creativa y contando con todas las personas. Para que la escuela pueda ser esto y más, debemos ponerle intención, pues la inercia no nos ayuda, y el sentido crítico ha de ser un elemento crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela puede perseguir la construcción de una ciudadanía crítica, activa, reflexiva, con mirada global. Una escuela que sea analítica con el pasado, crítica con el presente y optimista y creativa con el futuro.

Un currículo de Ciudadanía Global¹⁴ no debe entrar en oposición con el currículo oficial de cada sistema educativo. Debe completar los contenidos necesarios para construir dicha ciudadanía y, ante todo, debe favorecer que el currículo oficial se desarrolle atendiendo a los enfoques de la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global que son: Justicia Global y Derechos Humanos; Género y Coeducación; Interculturalidad e Inclusión; Participación y Sostenibilidad Ambiental.

14. Rasgo 11 en VV.AA. (2018): *Centros Educativos Transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*. Madrid. Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global (Alboan, Entreculturas, InteRed, Oxfam-Intermón). <https://www.intered.org/es/recursos/centros-educativos-transformadores-rasgos-y-propuestas-para-avanzar>



1. Justicia Global y Derechos Humanos

Se fundamenta en la defensa de los derechos de la persona, de su dignidad, por encima de los intereses económicos y políticos, y pone a las personas y a la vida en su sentido más amplio como valor central y prioritario de cualquier acción y decisión. Trabajar desde la perspectiva de los derechos humanos implica que estos dejan de ser un contenido específico a tratar y pasan a ser su columna vertebral. La atención no se orienta a las necesidades económicas y sociales, sino que se amplía incluyendo las libertades civiles y políticas. Además, al incorporarlo a la educación, el enfoque de derechos obliga a tomar partido: a ponerse del lado de los colectivos más vulnerables, a favorecer el empoderamiento de los y las titulares de derechos y a concretar las responsabilidades de los y las titulares de obligaciones.



2. Género y Coeducación

Incorporando el enfoque de género para hacer frente a las diversas formas de desigualdad y de vulneración de los derechos de las mujeres en todos los niveles: políticos, social, económico, cultural, ... de forma coherente en la organización escolar, los contenidos curriculares, los recursos educativos o la formación del profesorado, así como la incorporación del lenguaje inclusivo. La coeducación es la base de cualquier proyecto educativo que busque reequilibrar las relaciones de poder. Implica visibilizar a las mujeres en el sistema (por ejemplo, las mujeres en la ciencia), pero también el papel fundamental de las mujeres en la conservación de los ecosistemas, la interdependencia y los cuidados. Asimismo, incorpora la identificación y prevención de las violencias machistas, mostrando tolerancia cero ante cualquier tipo de violencia, deslegitimando el machismo y los diferentes tipos de violencia contra las mujeres como patrones válidos de comportamiento y resolución de conflictos, fomentando el trato y la equidad en todos los aspectos de la vida.



3. Interculturalidad e Inclusión

Este enfoque desenmascara, denuncia y quiere eliminar prácticas que se manifiestan en actitudes de discriminación, segregación, rechazo de la persona diferente, racismo o xenofobia, sostenidas por el uso de prejuicios, estereotipos y generalizaciones. Reconociendo las múltiples identidades y celebrando la diversidad, cultivando actitudes de respeto a culturas e identidades diferentes a las propias, y mejorando el autoconcepto personal, cultural y académico del alumnado, potenciando la convivencia y cooperación entre el alumnado culturalmente diferente y la igualdad de oportunidades académicas entre el alumnado, así como concibiendo de forma empática la alteridad y el entorno. Asimismo, este enfoque permite analizar las relaciones de poder Norte Global-Sur Global y cómo el sistema neocolonial afecta a nuestra concepción del mundo contribuyendo a la desigualdad. Por otro lado, este enfoque permite evitar el etnocentrismo, adultocentrismo, urbanocentrismo, heterocentrismo, abordando la interdisciplinariedad en las relaciones de opresión y desigualdad.



4. Participación

Abordando los contenidos desde un enfoque de participación democrática a través del debate, diálogo y toma de decisiones de forma colectiva, construyendo una ciudadanía activa y una escuela como espacio político, social y cultural. Promoviendo el conocimiento como una construcción colectiva, incorporando saberes diversos (de las mujeres, de las diferentes culturas y pueblos, de las clases sociales, etc.) y abordando las problemáticas de forma local y global, asumiendo responsabilidades y propuestas locales y vinculando las problemáticas locales y globales.



5. Sostenibilidad Ambiental

Al aplicar este enfoque a nuestro modelo de desarrollo económico comprobamos su insostenibilidad económica y medioambiental, amenazando la vida presente y futura en nuestro planeta. Generar un sistema económico que garantice bienestar para todas las personas va de la mano de la implantación de un sistema de producción y consumo que respete el equilibrio medioambiental de nuestro planeta. Es necesario hacer frente a la pobreza y la degradación medioambiental de forma conjunta, ya que los principales límites funcionales, los límites sociales (como el hambre, la desigualdad y la falta de salud) y los límites planetarios o medioambientales (como el cambio climático o la pérdida de la biodiversidad) están intrínsecamente unidos. Vivimos una inter y ecodependencia que requiere un enfoque biocéntrico (y no antropocéntrico).

A lo hora de concretar cómo se pueden orientar hacia la Ciudadanía Global los contenidos del currículo de cada una de las etapas lo que hemos hecho ha sido cruzar los principales bloques de contenido de las materias y asignaturas con estos cinco enfoques de la Educación Transformadora. Los cuadros resultantes de este cruce son los que pueden consultarse para cada una de las materias en el apartado correspondiente de este documento.



3. LOS OBJETIVOS CURRICULARES Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

Si realizamos un análisis de la trayectoria legislativa desde el año 1990 a nuestros días en el Estado Español, podremos observar cómo los objetivos curriculares han ido modificándose significativamente hasta la actualidad. Así, podemos ver cómo se ha ido pasando, de forma muy sutil y progresiva, desde un objetivo fundamental del aprender a ser y a vivir juntos como elemento central, a un propósito cada vez más mercantilista de la educación.

De este modo, la LOGSE¹⁵ incorpora en su marco legislativo valores como la tolerancia, respeto a la diversidad cultural, la igualdad, el respeto a la naturaleza, la solidaridad, la participación y la paz. Establece en su preámbulo que *«El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad»*¹⁶. Dicho preámbulo señala, asimismo, a los sistemas educativos como sistemas claves para avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad. Contamos, pues, en 1990, con una ley que apuesta por un sistema educativo para el ejercicio de derechos y libertades, que prioriza el aprendizaje de valores y el fomento de una convivencia en la diversidad. Por otra parte, la LOGSE introduce por primera vez la apertura a un modelo más tecnológico en la escuela, que será desarrollado posteriormente.

Siguiendo un repaso cronológico, el año 2000 es la fecha en que se produce el primer informe PISA, en el que España participa, al igual que otros países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, y al que se han ido adscribiendo nuevos países, hasta participar en la actualidad la totalidad de los países miembro de la OCDE (36 países). El informe PISA (Programme for International Student Assessment -Programa para la Evaluación Internacional de Alumnado) es un programa de elaboración de indicadores y estudio del rendimiento académico de jóvenes de 15 años que sirve para realizar estudios de educación comparada entre países, principalmente enfocados en

15. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Pp. 28927-28942. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

16. Preámbulo Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, pp. 13-22.

la inversión educativa y la adecuación de los sistemas educativos al Sistema de Mercado¹⁷. La participación de España en la OCDE y, por tanto, en los baremos PISA implica una adecuación del sistema educativo y, a su vez, una profunda transformación de su propósito esencial.

La LOE¹⁸ se aprueba 16 años después de la ley anterior¹⁹, incorporando ya desde el inicio del documento la necesidad de mejorar la calidad educativa, interpretando la calidad en un marco de competencia y adecuación a estándares y criterios europeos (y del sistema global de indicadores establecidos por la OCDE). Mantiene una cierta esencia en cuanto al Aprender a Ser y al Aprender a Vivir Juntos de la LOGSE, resaltando la importancia del sistema educativo en la formación de niñas, niños y jóvenes en la igualdad de género y la lucha contra la violencia de género, aspectos que se incorporan específicamente por primera vez en esta Ley.

La LOE incorpora específicamente los conceptos de éxito escolar y preparación para una economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, impregnando el preámbulo de la Ley de una necesidad de adecuar el sistema educativo con las necesidades del sistema capitalista²⁰. Podemos ver, así como un sistema neoliberal cada vez más globalizado y agresivo asienta las bases en los Estados para favorecer lineamientos claros que sostengan el sistema de mercado. Por tanto, si bien resultó una ley conocida por la incorporación de su materia de «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos», transversaliza por otro lado valores neoliberales como el emprendimiento, el esfuerzo individual y el éxito escolar.

Pocos años más tarde se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Volvemos a observar la insistencia en la calidad educativa (marcada probablemente por las comparativas y estándares de la OCDE) y un propósito muy marcado de insertar valores capitalistas en el corazón del sistema educativo. Así, «facilitar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor» o «elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional» figuran en las primeras líneas del Preámbulo. Incluso aspectos

17. OCDE (2007): El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/41479051.pdf>

18. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo del 2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

19. A excepción de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) o Ley Orgánica 10/2002 que no llegó a aplicarse.

20. Dice el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que «El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan».

como «hacer realidad las aspiraciones de las y los estudiantes» que se perciben como positivos tienen una profunda mirada individualista. Respecto a la diversidad funcional el mismo preámbulo los denomina «estudiantes con problemas de rendimiento que deben contar con programas que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema»²¹. La excelencia individual de cara al éxito profesional pasa a ser una prioridad del sistema educativo español, cuando antaño lo fueran la convivencia y el ejercicio de derechos y libertades en el marco de la convivencia en una sociedad diversa.

Una vez inserto el neoliberalismo de pleno en el Sistema Educativo, parece difícil que una próxima transformación legislativa permita alternativas más centradas en la convivencia y valores como la solidaridad y empatía o el respeto y ejercicio de los derechos humanos. Sin embargo, debemos ser optimistas y partir de nuestra capacidad transformadora, así como de todo un marco favorecedor que nos permite introducir una Educación para la Ciudadanía Global en los objetivos curriculares.

Para ello, contamos con grandes oportunidades que soportan nuestro campo de acción. Una de ellas son los ya mencionados Objetivos de Desarrollo Sostenible, firmados por los 193 países que conforman Naciones Unidas y que constituyen compromisos en firme para todos los territorios en términos de educación (ODS 4), soberanía alimentaria (ODS 2), cambio climático (ODS 13), equidad de género (ODS 5) o reducción de las desigualdades (ODS 10), entre otras acciones imprescindibles. Si queremos alcanzar los objetivos y metas de la Agenda 2030²², debemos incorporarlos como objetivos curriculares pues debemos realizar grandes transformaciones individuales y colectivas que nos comprometen como sociedad y como planeta. La citada meta 4.7 «Educación global para el desarrollo sostenible» respalda el trabajo de los equipos directivos y docentes para una Educación Transformadora para la Ciudadanía Global.

Atendiendo a la definición de la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global²³, su objetivo principal es la *promoción de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la construcción de un mundo más justo, equitativo y respetuoso con las personas y el medioambiente, tanto a nivel local como global*. Con este propósito, el resto de objetivos curriculares siguen guiando las programaciones, pero con una intencionalidad específica: la de *potenciar personas críticas y comprometidas en la transformación de una sociedad más justa, más igualitaria, sostenible y, en definitiva, más feliz*.

21. Preámbulo Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. PP. 3-11.

22. Gobierno de España (2015): Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 15 de septiembre de: <https://www.agenda2030.gob.es/objetivos>

23. VV.AA. (2018): *Centros Educativos Transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*. Madrid. Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global (Alboan, Entreculturas, InteRed, Oxfam Intermón). Recuperado de:

http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf



©Ana Oncina.

Sin esta mirada, lejos de su capacidad transformadora, la educación puede contribuir a reproducir un sistema de organización, conocimientos, valores y actitudes que refuerce un sistema injusto. Por el contrario, bajo un marco de Educación Transformadora, podremos potenciar otras visiones del mundo y desmontar un sistema que oprime a mujeres, territorios del Sur Global o a la naturaleza a pesar de marcos legislativos globales que buscan pretendidamente lo contrario.

Como ejemplo que sustenta la posibilidad de establecer objetivos curriculares más ajustados a las necesidades de la Educación Transformadora, citamos la propuesta de Currículo Ecosocial elaborado por FUHEM y todos los documentos que lo acompañan. En ellos, desarrollan los objetivos de aprendizaje para la transformación ecosocial para todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Formación Profesional. En grandes bloques, estos objetivos curriculares para la transformación ecosocial analizan de forma compleja la realidad presente e histórica, concienciando al alumnado de nuestra capacidad de transformar la realidad presente y futura bajo parámetros de ecoddependencia e interdependencia. Supone favorecer el pensamiento crítico del sistema en que vivimos para poder transformarlo, partiendo del fomento de vidas dignas y del desarrollo del autoconocimiento, el respeto y la convivencia en un mundo diverso.

OBJETIVOS DE UN CURRÍCULO ECOSOCIAL - FUHEM ²⁴

1. Realizar un análisis complejo y crítico de la realidad presente e histórica.

- 1.A. Tener una visión que englobe al conjunto de la biosfera.
 - 1.A.1. Comprender cómo funcionan los sistemas complejos.
 - 1.A.2. Asumir la ecoddependencia del ser humano.
 - 1.A.3. Comprender los ecosistemas.
 - 1.A.4. Conocer el metabolismo de la sociedad industrial.
 - 1.A.5. Comprender los límites de las capacidades humanas.
- 1.B. Tener conciencia de la interdependencia de los seres humanos.
 - 1.B.1. Valorar los trabajos de cuidado de la vida como imprescindibles.
- 1.C. Poder realizar análisis desde una perspectiva de Justicia, Equidad, Democracia y Solidaridad superando el androcentrismo, el etnocentrismo y el eurocentrismo.
 - 1.C.1. Conocer las desigualdades de renta y de poder en el mundo presentes e históricas.
 - 1.C.2. Conocer los movimientos de personas.
 - 1.C.3. Conocer los mecanismos que sostienen las jerarquías.
 - 1.C.4. Contrastar distintos sistemas económicos.
 - 1.C.5. Reconocer y comprender qué es el patriarcado.
 - 1.C.6. Conocer cómo funcionan los Estados.
 - 1.C.7. Conocer el origen de las ciudades y cómo han cambiado con el tiempo.
 - 1.C.8. Tener una visión cosmopolita, no eurocéntrica.
- 1.D. Ser conscientes de la profundidad de los cambios actuales.
 - 1.D.1. Tener una visión compleja de los profundos cambios contemporáneos.
 - 1.D.2. Conocer los elementos claves que están motivando los profundos cambios contemporáneos.
 - 1.D.3. Poder proyectar los principales impactos socioambientales de los profundos cambios contemporáneos.

2. Gozar de una buena vida y transformar la realidad.

- 2.E. Tener un desarrollo integral y equilibrado.
 - 2.E.1. Entender y valorar las dimensiones de la felicidad individual y colectiva.
 - 2.E.2. Desarrollar el cuerpo y la mente de forma equilibrada.
- 2.F. Cubrir las necesidades propias sin comprometer las del resto de seres vivos presentes y futuros.
 - 2.F.1. Cuestionarse las formas de satisfacer las necesidades propias y las colectivas.
 - 2.F.2. Conocer alternativas con una visión holística presentes y pasadas, micro y macro, que funcionen y sean resilientes.
- 2.G. Desarrollar habilidades para la transformación personal y colectiva.
 - 2.G.1. Concienciarse de la capacidad de influir en la transformación.
 - 2.G.2. Elaborar discursos complejos.
 - 2.G.3. Tener herramientas para tomar el máximo de decisiones en distintas situaciones.
 - 2.G.4. Afrontar los conflictos sociales.
 - 2.G.5. Desenvolverse en la incertidumbre.
 - 2.G.6. Actuar con coherencia.
 - 2.G.7. Conocer el territorio donde se habita y sus gentes.

3. Desarrollar actitudes y valores para la transformación ecosocial.

- 3.H. Desarrollar valores en clave ecosocial.
 - 3.H.1. Construir entornos en los que se puedan desarrollar los valores ecosociales.
 - 3.H.2. Desarrollar la solidaridad.
 - 3.H.3. Desarrollar la Equidad.
 - 3.H.4. Desarrollar la Justicia.
 - 3.H.5. Desarrollar la Libertad.
- 3.I. Concebir empáticamente la alteridad y el entorno.
 - 3.I.1. Desarrollar la inteligencia vital.
 - 3.I.2. Desarrollar la empatía.

24. VV. AA (2018): *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. FUHEM



4. LAS COMPETENCIAS CURRICULARES Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

4.1. Las competencias en un currículo de ciudadanía global

El Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en el año 2000, marca el inicio para establecer orientaciones comunes en la Unión Europea acerca de las competencias consideradas clave para lograr un desarrollo personal, social y profesional del alumnado, de forma que pueda ajustarse a las demandas del sistema (capitalista global) y contribuir a un desarrollo económico vinculado a la sociedad del conocimiento²⁵.

Las competencias que el sistema educativo español señala en la actualidad como claves han sido establecidas de forma alineada por la Unión Europea y están vinculadas a los objetivos definidos para las diferentes etapas educativas.

Las competencias clave del sistema educativo español son la comunicación lingüística, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor, así como la conciencia y expresiones culturales. Según la legislación española, trabajar por competencias implica un cambio de enfoque metodológico en el que será precisa la coordinación de equipo de profesorado y de centro para llevarlas a cabo a través de los objetivos, contenidos y etapas.

Simultáneamente a la homogeneización europea de las competencias curriculares, la OCDE publicó el informe «Definición y selección de competencias, DeSeCo»²⁶, identificando las competencias que se consideraban esenciales para el bienestar personal, social y económico en una sociedad de mercado cambiante e interrelacionada y cada vez más tecnológica y global. A partir de este informe se comenzó un proceso de selección de competencias que serían evaluables para la elaboración de una educación comparada en el marco OCDE.

La Estrategia de Competencias de la OCDE define éstas como el conjunto de conocimientos, capacidades y atributos que toda persona puede adquirir y le permiten desempeñar de forma adecuada y consistente una determinada actividad o tarea,

25. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado núm. 25, de 29 de enero de 2015, pág. 6986-7003. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>

26. OCDE (2013): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Recuperado de: <http://deseco.ch/>

susceptibles de desarrollarse y ampliarse ulteriormente a través del aprendizaje. La totalidad de las competencias disponibles para la economía productiva en un momento dado conforma lo que se conoce como el capital humano de un país.

PISA ha introducido recientemente la llamada Competencia Global²⁷, bajo el propósito de favorecer la adaptabilidad y comprensión del alumnado hacia otras realidades y territorios, así como la posibilidad de transferir conocimientos y habilidades a diferentes contextos. Sin embargo, es importante señalar que también se introduce esta competencia orientada al propósito de la empleabilidad y la movilidad laboral en un sistema de mercado global (que es uno de los garantes del actual sistema socioeconómico y sus correspondientes desigualdades de poder). Aun así, incorporar la competencia global nos permitirá abordar un currículo de Ciudadanía Global a través de las competencias establecidas por la legislación, por lo que, nuevamente, podemos transformar un cierto encorsetamiento en una oportunidad.

A la hora de pensar el currículo de Ciudadanía Global y sus competencias curriculares, inmediatamente nos surge la pregunta de ¿Qué competencias necesita adquirir nuestro alumnado para participar en la construcción de una Ciudadanía Global? Y aunque la pregunta es en sí misma muy pertinente, la respuesta debe aproximarse el máximo posible a las competencias básicas que ya forman parte del currículo oficial. De lo contrario, no haríamos sino multiplicar el trabajo docente, ya de por sí excesivamente extenso. Es decir, que las competencias necesarias para una Ciudadanía Global son las del currículo: la lingüística, matemática y científica, digital, aprender a aprender, emprendedora y especialmente las competencias sociales y cívicas.

La clave no la encontramos, por tanto, en multiplicar las competencias sino en cómo enfocamos la visión competencial. De modo que, aunque mantengan la intención operativa de garantizar una inserción laboral adecuada, sea más importante su perspectiva ética y pedagógica. Como nos enseña Miguel Ardanaz²⁸, esta tiene que ver con el modelo de persona y de sociedad que mantenemos en nuestros estilos de aprendizaje. Apunta a dimensiones como el empoderamiento y la emancipación de personas y grupos humanos. Conlleva *ser capaz de cooperar de una manera transformadora con entornos diversos, locales y mundiales, así como desarrollar una visión global desde la perspectiva de la interdependencia, para de esa manera imaginar y generar una sociedad presente y futura con justicia social, felicidad y amor en el plano personal y comunitario.*

Para garantizar esta capacidad, debemos orientar las competencias clave de modo que garanticen las siguientes habilidades:

27. PISA (2018) Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. MECD. Recuperado de [http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)

28. Ardanaz Ibáñez, M.: «La dimensión global como competencia básica para el siglo XXI». En VVAA (2013): *Reflexiones en torno a la competencia utópica*. FERRE-CECA. Madrid.

- La cooperación transformadora, entendida como la capacidad de socialización en clave humana entendida en perspectiva de solidaridad, fraternidad, sororidad, corresponsabilidad, pro-socialidad que llevan a la participación y el compromiso con sociedades y personas diversas y plurales.
- La interdependencia global, entendida como la visión y comprensión profunda de la complejidad de y entre personas y ecosistemas, presente y futura, en toda su dignidad, en clave de justicia social y derechos humanos.
- El pensamiento utópico, entendido como el de la metacognición sobre las capacidades anteriores, con pensamiento emocional, crítico y creativo, expresado en la imaginación de una sociedad mejorada y el compromiso con las alternativas en clave de justicia social, felicidad y amor.

Estas capacidades no son completamente innatas, sino que se desarrollan y se entrenan en procesos de aprendizaje, como también nos recuerda Ardanaz²⁹ que pueden ser:

<p>Para capacitar en la cooperación transformadora, desarrollar procesos de</p> <ul style="list-style-type: none"> * Solidaridad y empatía * Responsabilidad y participación * Diversidad y mestizaje 	<p>Para capacitar en la interdependencia global, desarrollar procesos de</p> <ul style="list-style-type: none"> * Visión global * Justicia Social y Derechos humanos * Interdependencia y sostenibilidad 	<p>Para capacitar en la pensamiento utópico, desarrollar procesos de</p> <ul style="list-style-type: none"> * Pensamiento crítico, creativo y ético
--	---	--

Todas las competencias educativas, tanto las denominadas clave como otras que son básicas, aunque oficialmente no tengan ese reconocimiento, como son la competencia emocional, la espiritual o la global, pueden contribuir a la capacitación para formar una ciudadanía global si se orientan a este fin. Del mismo modo, todas ellas pueden dificultar la construcción de dicha ciudadanía si los proyectos educativos priorizan únicamente otros fines como pueden ser el garantizar una inserción laboral adecuada (que favorezca tanto a empleadas/os como empleadoras/es) o transmitir la cultura local a las generaciones siguientes. Por eso, mejor que detallar las características de una posible competencia para la ciudadanía global, elegimos poner el foco en cómo podemos plantearnos las competencias clave presentes en nuestro sistema educativo de modo que contribuyan a construir dicha ciudadanía global. Obviamente, tomaremos muchos elementos de la competencia social y ciudadana, pero no nos limitaremos a ella, sino que constatamos que todas, en mayor o menor medida, contribuyen a conformar la ciudadanía global. Es más, incluso la competencia social y ciudadana, si no se plantea con los enfoques correspondientes (de género, interculturalidad, sostenibilidad, etc.) no favorecen el ejercicio de una ciudadanía con justicia social, democrática y planetaria.

29. En la citada obra de Miguel Ardanaz sobre la competencia utópica se recogen estos procesos que consensuó en su día el claustro del curso de Especialista Universitario en Educación para la Solidaridad y el Desarrollo Global.

4.2 Orientaciones para desarrollar las competencias en un currículo de ciudadanía global

Proponemos, a continuación, una serie de orientaciones que favorecen que el desarrollo competencial que llevamos a cabo en el aula capacite a nuestro alumnado para ejercer una ciudadanía global. Lo hacemos por medio de preguntas reflexivas que nos permitan revisar cómo se imparten las competencias, pero sin juzgar si el modo es correcto o incorrecto pues hay muchos modos de hacerlo y nuestras propuestas no agotan todas las posibilidades, al contrario, sólo ejemplifican algunos modos de hacerlo.

La pregunta de fondo siempre es comprobar si estamos aportando a nuestro alumnado las habilidades necesarias para ser progresivamente más competentes en el ejercicio de la ciudadanía global. Lo que se concreta en las competencias curriculares:



1. Competencia en comunicación lingüística

- ¿Preparamos al alumnado para utilizar la lengua con propiedad para la expresión asertiva de las ideas y la interacción democrática con otras personas?
- ¿Orientamos la comunicación a la construcción de una ciudadanía global que garantice los Derechos Humanos?
- ¿Capacitamos expresamente en el uso del lenguaje oral y escrito para la defensa de la Justicia Social?
- ¿Estamos cuidando que nuestro alumnado está usando su lengua materna? ¿Damos un reconocimiento en el grupo a las diversas lenguas maternas y a su riqueza?
- ¿Usamos un lenguaje inclusivo, no sexista, ni racista? ¿Acostumbramos al alumnado en su uso?
- ¿Capacitamos al alumnado para que utilice la comunicación lingüística para la resolución de los conflictos?
- ¿Preparamos al alumnado para incorporar una visión crítica a los discursos de odio y afrontarlos desde la asertividad?
- ¿Formamos expresamente en el uso del lenguaje oral y escrito para la defensa de la Naturaleza y las personas que la defienden?



2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

- ¿Capacitamos a nuestro alumnado para aplicar el razonamiento matemático a favor de la Justicia Social y los Derechos Humanos?
- ¿Procuramos que los problemas matemáticos aborden temáticas que ponen la vida en el centro como el cálculo de la huella medioambiental (en lugar de estar comprando y vendiendo desde lógicas del mercado)?
- ¿Aportamos los conocimientos y la metodología científicos para explicar la realidad acorde con Agenda 2030 y los Derechos Humanos?
- ¿Guiamos para puedan aplicar estos conocimientos, métodos y tecnologías para dar respuesta a los ODS?
- ¿Damos valor a otros conocimientos y sabidurías vinculadas a otros pueblos y los ponemos en valor e incorporamos en el currículum?
- ¿Preparamos a nuestro alumnado para participar en los campos científicos y tecnológicos combatiendo las diversas formas de discriminación que en ellos puedan encontrar? ¿Prevenimos específicamente frente a la discriminación por motivos de género?



3. Competencia digital.

- ¿Preparamos para promover y realizar un uso de los soportes digital respetuoso con los DDHH y la Naturaleza:
 - ¿Sensibilizamos para que el alumnado evite el desecho de los productos, reutilice al máximo sus componentes, no provenga de zonas en conflicto, respete los derechos laborales en su producción y el resto de la cadena comercial...?
- ¿Formamos para realizar un uso de la tecnología digital a disposición de toda la población y lo más libre posible de las grandes corporaciones?
- ¿Fomentamos la garantía del libre acceso de la población a Internet y demás redes sin límite por motivos económicos ni sociales?
- ¿Capacitamos a nuestro alumnado para ejercer ciberactivismo a favor de la Justicia Social y los Derechos Humanos?
- ¿Preparamos a nuestro alumnado para protegerse de peligros de la tecnología digital como puede ser las adicciones, la publicidad, el juego y las apuestas, la obtención de datos por terceros, etc.?
- ¿Prevenimos del acceso a contenido que resulta especialmente perjudicial para la población infantil y juvenil como es la violencia, la pornografía, etc.?
- ¿Favorecemos el posicionamiento contra el ciberbullying? ¿Favorecemos el posicionamiento contra cualquier forma de ciberviolencia de género que sufren las niñas y adolescentes? ¿Lo prevenimos favoreciendo el empoderamiento de las niñas y adolescentes? ¿Capacitamos específicamente para protegerse de las agresiones sexistas en las redes sociales?
- ¿Educamos para realizar un uso seguro y crítico de la comunicación por medio de las TIC? En concreto, ¿para obtener, analizar, producir e intercambiar información de forma crítica?
- ¿Sobrevaloramos las tecnologías digitales o enseñamos a limitar su uso a favor de las experiencias humanas y de contacto con la naturaleza?
- ¿Nuestro alumnado distingue que la información de las TIC es siempre una imagen (frecuentemente construida) y no es la realidad? ¿Es consciente de la jerarquía de que lo real está siempre por encima de la ficción, la vida por encima de las ideas...?



4. Aprender a aprender

- ¿Capacitamos para realizar un análisis complejo y crítico de la realidad presente e histórica? ¿Para reconocer las relaciones entre nuestra realidad local y la realidad global? ¿Para detectar la presencia de lo grande en lo pequeño y de lo pequeño en lo grande?
- ¿Prevenimos al alumnado para protegerse y analizar críticamente la información que reciben? ¿Les capacitamos para acceder a fuentes de información seguras y fiables, que proporcionen información global, que favorezcan y realicen análisis críticos y plurales de la realidad, que se orienten a la Justicia Global y los Derechos Humanos?
- ¿Es consciente nuestro alumnado de sus privilegios por motivo de género, etnia, diversidad funcional, cultural, etc.? ¿Los cuestiona y es capaz de renunciar a ellos? ¿Es capaz de detectar cómo ejerce su poder y para qué?
- ¿Nuestro alumnado aprende a detectar en su entorno las diversas formas de violencias, especialmente las machistas? ¿Aprende a detectar la presencia que estas violencias tienen en su persona? ¿A detectar y combatir sus micromachismos? ¿Renuncia a ejercer cualquier forma de violencia?
- ¿Enseñamos para cuestionar el propio conocimiento, conscientes de que incluye errores e ilusiones, aunque no se sepa cuáles son? Junto a las certezas, ¿enseñamos las innumerables incertidumbres que actualmente aparecen en las ciencias físicas, biológicas, sociales...?
- ¿Capacitamos para la comprensión, no sólo de conceptos y de sistemas complejos, sino la comprensión mutua entre los seres humanos?
- ¿Tiene nuestro alumnado un conocimiento holístico, capaz de abordar los problemas globales y fundamentales de modo que puedan inscribirse en ellos conocimientos parciales y globales? ¿y una mirada holística del ser humano que es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico? ¿Reúnen y organizan conocimientos dispersos en las distintas materias reconociendo la unidad y la diversidad de todo lo que es humano? ¿y de todo lo vivo? ¿y de todo lo existente?
- ¿Preparamos para detectar la mirada androcéntrica, eurocéntrica, adultocéntrica... con que se nos presenta la realidad? ¿para descentrarnos de nuestra cultura y comprender las visiones y puntos de vista de otras culturas?
- ¿Proporcionamos la capacidad de realizar un aprendizaje colectivo del conocimiento, la investigación-acción-participativa y otras formas colectivas de aprender? ¿Facilitamos la adquisición de capacidades tanto para realizar un aprendizaje autónomo, no dependiente, y también de un aprendizaje cooperativo, colaborativo e inclusivo?
- ¿Incorporamos en nuestros procesos modos diversos de aprender con especial atención a las minorías y sus saberes? Por ejemplo: reconociendo la oralidad como forma de transmisión del conocimiento, la ética del cuidado...



5. Competencias sociales y cívicas

- ¿Capacitamos al alumnado para actuar de forma eficaz a favor de la Justicia Social y los Derechos?
- ¿Nuestro alumnado comprende y tiene interiorizado el Enfoque Basado en Derechos Humanos? ¿Lo aplica al analizar las situaciones sociales? ¿Identifica en ellas quiénes son sujetos de derechos, detectan su vulneración? ¿Identifican los titulares de obligaciones y de responsabilidades?
- ¿Nuestro alumnado es consciente de la situación de los Derechos de las mujeres a nivel global y en su entorno cercano? ¿Se compromete por su cumplimiento y defensa?
- ¿Nuestro alumnado aplica y actúa conforme al Enfoque de Género? ¿Tiene las destrezas para detectar en cada situación las desigualdades existentes por motivo de género? ¿Para movilizarse de forma eficaz a favor de la igualdad de género? ¿Avanzan las alumnas en su empoderamiento feminista para vivir libres de violencias machistas? ¿Aprenden los alumnos a identificar y desprenderse de sus privilegios por motivos de género?
- ¿Adquiere nuestro alumnado una competencia intercultural crítica, transformativa suficiente para desenvolverse de forma creativa y positiva en contextos de diversidad cultural? ¿Para la resolución pacífica de los conflictos interculturales? ¿Adquieren una competencia intercultural.
- ¿Favorecemos la construcción de una autoimagen positiva en el alumnado, empoderada, asertiva, independiente, colaborativa...? ¿Preparamos para la construcción de una identidad cosmopolita global a favor de la justicia y la libertad?
- ¿Formamos para el ejercicio de la ciudadanía global? ¿Preparamos para participar de forma constructiva y asertiva en proyectos colectivos, cooperativos, asamblearios...?
- ¿Capacitamos al alumnado, especialmente a los chicos, para el ejercicio de los cuidados necesarios para sí mismo, para las personas dependientes y necesitadas de su entorno, para la naturaleza, para la colectividad...? ¿Y para exigir la corresponsabilidad de los hombres, las empresas y los estados en los cuidados necesarios para el sostenimiento de una vida digna?
- ¿Preparamos para llevar una vida ecológica respetuosa con el medio ambiente, con la vida animal y con los derechos humanos? ¿A producir la menor contaminación posible y para compensar la contaminación generada por su comunidad...?
- ¿Dotamos de las capacidades necesarias para favorecer la inclusión y la participación efectiva de todas las personas sin exclusión por motivos de género, clase, etnia, cultura, religión, edad, orientación sexual, capacidades y de cualquier tipo?



6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

- ¿Nuestro alumnado tiene un desarrollo integral y equilibrado para la felicidad individual y colectiva?
- ¿Dotamos a nuestro alumnado de las capacidades necesarias para cubrir sus necesidades sin comprometer las del resto de seres vivos presentes y futuros?
- ¿El alumnado sabe participar de forma constructiva en equipos cooperativos, asambleas, colectivos, etc.? ¿Emprende iniciativas para la transformación ecosocial y la construcción de una ciudadanía global?
- ¿Preparamos para la resolución pacífica de los conflictos?
- ¿Aportamos los conocimientos, actitudes, valores y habilidades para participar en una economía social?, ¿y para el emprendimiento social?
- ¿Aportamos a nuestro alumnado las capacidades necesarias para combatir cualquier forma de discriminación en el mundo de la empresa y en los proyectos emprendedores? ¿Formamos para la defensa de los derechos laborales?
- ¿El alumnado crea capacidades para desarrollar iniciativas de economía bajo parámetros cooperativos, de justicia y solidaridad?
- ¿Capacitamos al alumnado para funcionar conforme a los principios de la economía social, la economía ecológica, la economía feminista?
- ¿Nuestro alumnado establece la solidaridad y la justicia como pilares del emprendimiento, muy por encima del crecimiento y el beneficio económico?
- ¿Adquiere nuestro alumnado la competencia global suficiente para comprender las relaciones económicas actuales basadas en la desigualdad entre territorios Norte y el Sur Global, y el ejercicio de poder con las mujeres y la naturaleza? ¿Atendemos a todas las formas de discriminación como son por motivo de etnia, orientación sexual, capacidades diversas...?
- ¿Motivamos a nuestro alumnado para crear alternativas al sistema injusto en que vivimos?



7. Conciencia y expresiones culturales

- ¿Nuestro alumnado tiene acceso a manifestaciones culturales y artísticas de diversas partes del mundo? ¿Las comprenden, aprecian y valoran con una actitud abierta y respetuosa? ¿Las utilizan como fuente de enriquecimiento y disfrute personal? ¿Las consideran como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos?
- ¿Analizan con espíritu crítico las expresiones culturales dominantes y se protegen de sus mensajes violentos, sexistas, consumistas, racistas, etc.?
- ¿Aportamos una conciencia del arte como un patrimonio de la humanidad al servicio del Desarrollo Humano y Sostenible o como una propiedad privada al servicio personal y económico de su propietario?
- ¿Reconocemos las producciones artísticas colectivas y de territorios del Sur Global con igual valor que las individuales y del Norte Global? ¿Reconocemos la influencia de unas tradiciones sobre las otras y el valor colectivo de las obras de arte?
- ¿Preparamos al alumnado para utilizar las expresiones artísticas y la historia del arte a favor de la Justicia Social y los derechos humanos?, ¿para la práctica activa del «activismo»?
- ¿Capacitamos al alumnado para participar de experiencias artísticas originarias de diversas culturas?, ¿y para la expresión artística intercultural?, ¿y para la expresión artística inclusiva?
- ¿Es nuestro alumnado capaz de aplicar el enfoque de género a la producción artística y a la Historia del Arte y la Literatura?



5. LA METODOLOGÍA DOCENTE Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

Existe una gran distancia entre lo que decimos las personas que nos dedicamos a la docencia y lo que hacemos en cuanto a metodologías. Así lo mostró años atrás el Informe Talis³⁰ de la OCDE, que observó que mientras se defiende mayoritariamente un discurso constructivista, se aplican prácticas tradicionales y estructuradas contrarias a las pedagogías constructivistas. Esto se debe a diversos factores, como son: una formación inicial del profesorado muy centrada en los aspectos teóricos que descuida las metodologías y está poco asentada en los procesos; una burocratización administrativa de la labor docente centrada en los resultados y no en las metodologías de aprendizaje; la búsqueda de resultados inmediatos, las ratios excesivas para la aplicación de métodos atentos a las personas; la fragmentación del tiempo lectivo por asignaturas...

En España una gran mayoría de centros escolares utilizan como herramienta de referencia los libros de texto. Nuestro sistema educativo cuenta con una larga tradición en su utilización³¹ que se ha extendido hasta nuestros días. Los libros de texto permiten seguir el currículo educativo a través de sus páginas, con recomendaciones metodológicas y para las evaluaciones. Resulta una guía de acción y un instrumento de trabajo difícil de sortear debido a su *practicidad*. Sin embargo, los libros de texto también contienen ideología capitalista patriarcal, en muchos casos desconocida, pero que transmiten efectos no deseados a través de sus contenidos, en forma de currículum oculto³². Asimismo, los libros de texto unifican los contenidos, no permitiendo un ajuste adecuado a los contextos, grupos de alumnado y aún menos a la individualización de los aprendizajes. Encubiertos bajo proyectos, se encuentran las unidades de contenido tradicionales, las repeticiones y la estructuración de contenidos más conservadoras³³ metodológicamente hablando. Por tanto, si bien los libros de texto pueden facilitar la labor docente, no contribuyen al desarrollo de objetivos y contenidos bajo una educación transformadora para la ciudadanía global por sí mismos, por lo que debemos apoyarnos de otras herramientas metodológicas que nos permitan atender por un lado a las inteligencias múltiples

30. OCDE (2009): Informe TALIS. *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/43057468.pdf>

31. La LGE de 1970 orientaba acerca de qué libros utilizar.

32. Ecologistas en Acción (2006): Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto. [versión reducida]. Recuperado de: https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/adjuntos-spip/pdf/curriculum_oculto_antiecologico_libros_texto.pdf

33. Fernández Palop, MP; Caballero García, PA (2017): El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20. 201-217.



y, por otro, a la diversificación de aprendizajes según la intencionalidad docente y el aprendizaje activo por parte del alumnado.

Por otro lado, la legislación no constituye un obstáculo para el desarrollo y utilización de metodologías transformadoras en las aulas, propiciando incluso la utilización de diversas metodologías para favorecer la motivación y el ajuste a los niveles competenciales. Así, se menciona el aprendizaje por proyectos, la utilización de metodologías activas y contextualizadas que permitan la participación activa del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, el aprendizaje cooperativo o las estrategias interactivas³⁴.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje para implementar el currículo desde una mirada de Ciudadanía Global requiere de una metodología didáctica coherente con sus enfoques: Justicia Global y Derechos Humanos; Género y Coeducación; Interculturalidad e Inclusión; Participación; Sostenibilidad Ambiental. Una metodología que «enseñe haciendo», que además de capacitar para transformar la realidad en el futuro, transmita los contenidos y competencias al tiempo que mejora su entorno local y global. Una ciudadanía que se aprende ejerciéndola.

El ejercicio de una Ciudadanía Global requiere sujetos políticos comprometidos que encarnen en su persona los valores que quieren para el conjunto de la sociedad. Por eso, el currículo precisa de unas metodologías transformadoras que abarquen todos los ámbitos de la persona: la parte afectiva por medio del aprendizaje socioemocional, la parte cognitiva intelectual por medio del aprendizaje crítico-reflexivo y la parte activa por medio del aprendizaje significativo - experiencial.³⁵

34. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

35. V.W.A.A. (2018): Centros Educativos Transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar. Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global. Recuperado de: http://www.educaciontransformadorayciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf

Para desarrollar un currículo de Ciudadanía Global, InteRed apuesta en su Posicionamiento de Educación³⁶ por las metodologías humanistas, holísticas e integrativas, que impliquen a toda la persona, incluyendo sus dimensiones: corporal, emocional, mental y espiritual. Por eso las metodologías que se empleen han de incorporar:

- El **componente cognitivo**, que permita procesos de conocimiento intelectual, análisis crítico de la realidad concreta, local y global; el estudio de las causas, problemas, efectos del modelo de desarrollo humano, social, económico...
- El **componente ético**, que posibilita desarrollar actitudes y valores basados en la interdependencia solidaria, la justicia, la equidad y la defensa de la dignidad de todas las personas.
- El **componente espiritual**, que desarrolla la capacidad de interioridad, el autoconocimiento, el gusto por el silencio y la contemplación y la predisposición a formularse preguntas por el sentido de la existencia.
- El **componente socioafectivo**, que implica al conjunto de la persona incluyendo sus emociones y sus habilidades sociales en los grupos. Moviliza la empatía, la indignación, la ternura, el deseo de justicia, la rabia, la prosocialidad, los miedos, tristezas, desalientos, alegrías... En definitiva, todas las emociones que se despiertan e intensifican en las intervenciones sociales.
- El **componente de la acción comprometida**, que propone procesos formativos que reúnen los conocimientos, habilidades, actitudes y emociones orientándolos a la acción que transforma.

Se activan los modos de comportarse, de sentir, de crecer... conscientes de que las personas tenemos la capacidad transformadora de influir a favor del bien común y la justicia social, que somos agentes políticos con la capacidad de decidir y de incidir.

Algunas de las características definitorias de las metodologías que permiten desarrollar un Currículo de Ciudadanía Global son:

- Estrategias que promueven la toma de conciencia, el autoconocimiento y el desarrollo personal;
- Acciones participativas y dialógicas; de análisis e investigación de la realidad desde el aprendizaje colectivo y la construcción conjunta de pensamiento, etc.
- Propuestas educativas que integran los aprendizajes curriculares junto a intervenciones sociocomunitarias que tienen incidencia práctica en las problemáticas del contexto.
- Metodologías dinámicas basadas en la experimentación, indagación, trabajo cooperativo, espacios participativos y vínculos con la comunidad cercana.
- Procesos que vinculan las realidades locales con una conciencia planetaria de interdependencia humana, social, económica, medioambiental.
- Propuestas educativas que fomentan la creatividad, el arte, la expresión corporal... para el conocimiento personal, la creación con otras/os, la transformación social.
- Estrategias que cuestionan el modelo androcéntrico y visibilizan de manera significativa la historia de las mujeres y los trabajos de cuidados para la sostenibilidad de la vida.
- Metodologías que parten de la confianza en los seres humanos, sus habilidades y capacidades; la implicación personal y el aprender haciendo; el aprendizaje inductivo y la creación colectiva de conocimiento.
- Estrategias lúdicas que consideran el cuerpo y las emociones como componentes imprescindibles en un proceso de aprendizaje holístico e integrador.

Son muchos los modelos metodológicos que permiten desarrollar un currículo de Ciudadanía Global. Los requisitos básicos son la coherencia con sus enfoques definitorios (Justicia social y Derechos Humanos, Género y Coeducación, Interculturalidad e Inclusión, Participación y Sostenibilidad Ambiental) y que se adapten a las características del alumnado, profesorado, entorno... Entre ellos mencionamos a modo de ejemplo: el aprendizaje cooperativo, participativo, por proyectos transformadores; los procesos de autoconocimiento y desarrollo personal; el aprendizaje-servicio; las metodologías lúdicas como la ludopedagogía, juegos cooperativos, etc.; las estrategias artísticas ya sean plásticas, teatrales, corporales, etc.; la investigación-acción participativa; la sistematización de experiencias; etc.

36. INTERED (2019) *Posicionamiento de Educación de InteRed. Por una educación transformadora*. Recuperado de: https://www.intered.org/sites/default/files/intered_posicionamientode_educacion_2019.pdf



6. LA EVALUACIÓN Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

La evaluación es imprescindible para poder medir aquello que vamos realizando, los alcances de nuestras actuaciones y los resultados, pero también las cuestiones a mejorar y las adaptaciones necesarias a implementar para poder mejorar la acción educativa. La evaluación y una cultura de la evaluación nos permiten mejorar la práctica educativa y extender así los aprendizajes de nuestra práctica a otros contextos. Es importante tener en cuenta que evaluar no es calificar.

La última legislación educativa ha desarrollado en gran medida la evaluación de los aprendizajes respecto a la ley anterior en la que se exigía únicamente el establecimiento de criterios de evaluación. Actualmente, la evaluación de los aprendizajes está asentada en las competencias, aunque a su vez guarda gran relación con los contenidos, incluyéndose el establecimiento de estándares de aprendizaje evaluables (asociados directamente a las competencias) y aterrizando éstos a indicadores de logro que serían medidos por niveles de desempeño³⁷. Se establece de este modo un sistema de evaluación de los aprendizajes en forma de cascada, siempre identificado con las competencias y relacionado con los bloques de contenido.

En el caso de la Educación Infantil y Primaria, la evaluación de los aprendizajes será continua, global y formativa, y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas³⁸. Para el caso de Educación Secundaria y Formación Profesional, la evaluación será continua, formativa e integradora³⁹. A su vez, se considera que la evaluación debe incluir una autoevaluación del profesorado, de modo que se puedan modificar objetivos o estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma continua.

37. A nivel estatal, la evaluación está regulada específicamente por la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, y también con los RD 126/2014 y 1105/2014 por los que se establece el currículo básico de la educación primaria, y de la educación secundaria obligatoria y bachillerato respectivamente, donde se recogen los criterios de evaluación de forma básica y los estándares de aprendizaje evaluables por etapa. Varias Comunidades Autónomas han desarrollado en mayor medida estos estándares, asignándoles niveles de desempeño por etapa (alto, medio o bajo).

38. Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de educación primaria. BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, páginas 19349-19420. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>

39. Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>



Si bien se hace alusión en los documentos legislativos a la evaluación como facilitadora del proceso de toma de decisiones, a procesos de mejora continua y a la necesidad de conocer los resultados de la evaluación para realizar adaptaciones en el alumnado que lo necesite, lo cierto es que en el discurso de la evaluación de aprendizajes regulado por los reglamentos y leyes subyace una idea tradicional de rendimiento de cuentas hacia las familias y la sociedad que se queda en una mera evaluación sumativa, es decir, numérica y comparativa entre alumnado, aulas y centros pero que no necesariamente se traduce en un apoyo por parte de la administración o en procesos de mejora y acompañamiento al alumnado.

La evaluación de los aprendizajes tiene diferentes finalidades fundamentales, según la UNESCO⁴⁰:

- Certificar y validar el aprendizaje.
- Proporcionar evidencias para la formulación de políticas.
- Rendir cuentas sobre resultados.
- Configurar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Según este mismo informe de la UNESCO, llama la atención el bajo nivel de responsabilidad sobre los resultados de las evaluaciones a nivel administrativo de los sistemas estatales. Una evaluación de los aprendizajes sin rendimiento de

40. TEDESCO, J. (2017): Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes. *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. Septiembre, número 5. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245774_spa

cuentas y sin devolución de las necesidades y reformulación de las acciones y procesos necesarios para mejorar la práctica conduce a la perpetuación de las desigualdades en el alumnado, a su vez ya desiguales por los contextos y familias de donde procede individualmente. Este hecho unido a otros factores como la actual segregación escolar implican que la escuela es una institución que perpetúa la desigualdad sociocultural en la actualidad⁴¹. De este modo podemos afirmar que los mecanismos de evaluación de los aprendizajes que se utilizan en la actualidad en el Estado contribuyen a la desigualdad entre alumnado, entre escuelas y entre distritos y barrios.

Necesitamos, por tanto, incorporar modelos de evaluación que se correspondan con el desarrollo de una educación para la ciudadanía global, que nos permitan realmente utilizar la evaluación como herramienta que potencie el aprendizaje y trascienda a las calificaciones. Para ello, será preciso superar inercias y resistencias, así como la presión administrativa y la burocratización. En su lugar, habrá que aludir a la justicia social y la coeducación para poder realizar evaluaciones con equidad y utilidad para la mejora de los procesos.

Desde un enfoque de educación para la ciudadanía global, proponemos una evaluación con las siguientes características:

- La evaluación no puede ser un instrumento de poder, sino una herramienta compartida⁴².
- Debe contribuir a la mejora continua, más que a la competitividad y motivación/desmotivación por el aprendizaje debido a la calificación.
- La evaluación de los aprendizajes es un instrumento, no puede ser un fin en sí mismo.
- Los niveles de desempeño y las escalas de evaluación han de incorporar los enfoques de ciudadanía global (Justicia Global y Derechos Humanos, Género y Coeducación, Interculturalidad e Inclusión, Participación, Sostenibilidad Ambiental), de forma que pueda evitarse la desigualdad en aras de una supuesta neutralidad.
- La evaluación puede hacer alusión a teorías como las Inteligencias Múltiples⁴³ de forma que recoja diversas capacidades del alumnado.
- Puede ser colaborativa con el alumnado, diferenciando las responsabilidades profesorado-alumnado, pudiendo contar también con la comunidad educativa en su conjunto.
- Ha de establecer cuánto de nuestra planificación docente se ha cumplido en nuestra práctica. Analizaremos así, si nuestra práctica está promoviendo

41. CEBOLLA-BOADO et al (2014): Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. Colección *Estudios Sociales*, N° 39. Recuperado de: https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/vol39_es.pdf/2039819c-12d0-43a0-b201-1dae84a51e5e

42. Extraído de VV.AA (2018): *Educación para la Transformación Ecosocial*.

43. Teoría de Howard Gardner, donde se recogen ocho inteligencias que se han identificado en todos los seres humanos: la lingüística-verbal, la musical, la lógica-matemática, la espacial, la corporal-cinestésica, la intrapersonal, la interpersonal, y la naturalista; incluyéndose en la actualidad hasta una novena inteligencia, la existencial. En: GARDNER, H. (1987): *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*.

una educación transformadora, y qué factores pueden estar limitando o potenciando esta transformación.

- Puede abordarse la evaluación desde un enfoque más sistémico, que analice la estructura (medios, recursos, materiales, contexto social del alumnado, etc.), los procesos que se han desarrollado en la práctica educativa y los resultados esperados y obtenidos. De esta manera podremos obtener resultados más completos e integrales que trasciendan cuestiones como el contexto.
- Debemos mantener el propósito de que la escuela debe contribuir a la justicia social y a la equidad, también a través de la evaluación.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, la legislación menciona una diversidad de procedimientos como la observación sistemática del trabajo del alumnado, las pruebas orales y escritas, el portfolio, los protocolos de registro o los trabajos de aula y diferentes actividades en función de la metodología a emplear, por lo que permite una gran libertad de proceder, más allá de las pruebas y exámenes. Por otro lado, si bien la legislación exige calificar de forma cuantitativa al alumnado, no explicita que estas calificaciones deban ser notificadas al alumnado. Por tanto, debemos reflexionar también sobre el modo en que estamos realizando la evaluación, hasta qué punto debe ser cuantitativa, cuánto y cómo debe participar el alumnado, cómo damos el feedback para que sea un aporte al proceso de aprendizaje y no se convierta en un juicio... En definitiva, cuestionarnos si el modo en que evaluamos está favoreciendo la construcción de una Ciudadanía Global comprometida con la Justicia Social y Medioambiental o está manteniendo los mismos principios que rigen en el modelo socioeconómico neoliberal.

Queda, como decimos, mucho trabajo por hacer, pero la evaluación puede convertirse, de ser un trámite burocrático a una herramienta transformadora de la práctica educativa.

Un ejemplo de buenas prácticas podemos extraerlo en Bolivia de la *Ley de Educación 070 «Avelino Siñani-Elizardo Pérez»*⁴⁴. En Bolivia, se considera que la escuela no está separada de la vida y la evaluación en el sistema curricular pretende ofrecer un modelo continuo que vaya más allá de la simple medición de conocimientos. Para ello se parte de la individualidad del alumnado, su contexto familiar y realidad cultural, con sus particularidades para entender y percibir el mundo y los aprendizajes, por lo que, en lugar de fomentar la competitividad o comparación con el grupo, se analiza la progresión individual a lo largo del tiempo en función de las dimensiones del saber ser, aprender, hacer y decidir. No existe, así, un único estándar de medición de los aprendizajes, sino que se trata de complementar los aprendizajes en su diversidad. La evaluación curricular en Bolivia está conformada por la evaluación del profesorado, la autoevaluación del alumnado y la evaluación comunitaria partiendo de las necesidades del contexto, pues se trata de un sistema educativo muy asentado en el territorio.

44. Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. Ley de la Educación «Avelino Siñani-Elizardo Pérez» Número 070, del 20 de diciembre de 2010. Recuperado de: https://cedib.org/post_type_leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/

Otro ejemplo interesante resulta el *sistema educativo de Finlandia*, cuyo sistema de evaluación de los aprendizajes parte de un enfoque cualitativo cuyo objetivo principal es orientar y motivar la reflexión del alumnado, así como su autoevaluación. En la educación primaria el alumnado no recibe calificaciones numéricas hasta las etapas intermedias, y en ningún caso existen sistemas estatales de medición de los aprendizajes hasta la educación secundaria. Dado que uno de los pilares de la educación finlandesa es la motivación para aprender, los contenidos están contruidos desde un enfoque de inteligencias múltiples, permitiendo al alumnado desarrollar sus habilidades personales, aspecto que también es incluido en los estándares de evaluación. Las familias, el alumnado y el profesorado juegan un papel activo en el proceso de evaluación, favoreciendo una evaluación continua y reflexiva.





7. PISTAS PARA ORIENTAR HACIA LA CIUDADANÍA GLOBAL LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE E.I.

En lugar de elaborar una relación de los contenidos que es necesario conocer en cada etapa educativa para ejercer una Ciudadanía Global, hemos preferido centrar nuestra atención en cómo podemos impartir el currículo oficial de modo que se impulse dicha ciudadanía. El mejor modo de hacerlo es garantizando que se trabajan los contenidos curriculares atendiendo a los enfoques de la Ciudadanía Global. Tal como define el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global⁴⁵ y hemos descrito en el apartado 2 «La Ciudadanía Global y el Currículo Escolar», dichos enfoques son:

- Justicia Global y Derechos Humanos.
- Género y Coeducación.
- Interculturalidad e Inclusión.
- Participación.
- Sostenibilidad Ambiental.

Por eso, para organizar las pistas que faciliten la orientación del currículo en dirección al logro de una Ciudadanía Global, hemos cruzado los principales bloques de contenidos de la etapa educativa con estos cinco enfoques definitorios. No están presentes absolutamente todos los bloques de contenidos, pero sí una gran mayoría que ejemplifican como realizar este cruce. Abordamos las asignaturas de un modo amplio de manera que sigan siendo útiles aunque en el futuro la legislación haga cambios en los contenidos curriculares.

En lugar de unas recomendaciones o instrucciones directivas, hemos optado por un modelo basado en preguntas que puedan servirnos a modo de orientaciones para plantearnos los contenidos y la materia. Estos contenidos no pretenden ser recetas o mandatos ni el único modo de enfocar el trabajo, sino una propuesta de la que partir para cuestionarnos la forma de abordarlo, en la que podríamos colocar un espacio donde incluir más preguntas en función del contexto, la experiencia o la motivación a profundizar. No agota, por tanto, el modo en que abordar el currículo, sino que quiere ser un apoyo con que revisar el modo en que impartimos la materia y así comprobar si a grandes rasgos estamos perpetuando nuestro actual sistema socio-económico o estamos educando para una Ciudadanía Global, al tiempo que las propias preguntas son, en sí mismas, pistas sobre cómo abordar el currículo, qué elementos incluir si nos están presentes y cuáles modificar si no están contribuyendo a un aprendizaje crítico y transformador.

45. V.V.AA. (2018): *Centros Educativos Transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*. Madrid. Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global (Alboan, Entreculturas, InteRed, Oxfam Intermón). <https://www.intered.org/es/recursos/centros-educativos-transformadores-rasgos-y-propuestas-para-avanzar>

Pistas para orientar hacia la ciudadanía global los contenidos curriculares de Educación Infantil⁴⁶

Los contenidos básicos escogidos establecidos por la legislación en el segundo ciclo de Educación Infantil son los siguientes:



Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

- El cuerpo y la propia imagen. Juego y movimiento.
- La actividad y la vida cotidiana.
- El cuidado personal y la salud.



Lenguajes: comunicación y representación

- Lenguaje verbal (aproximación al lenguaje escrito).
- Lenguaje audiovisual y TIC.
- Lenguaje artístico y lenguaje corporal.



Conocimiento del entorno

- Medio físico: elementos, relaciones y medida.
- Acercamiento a la naturaleza.
- Cultura y vida en sociedad.

46. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007, páginas 474-482. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>

Gráfico general

Bloques	Justicia Global y Derechos Humanos	Género y Coeducación	Interculturalidad e Inclusión	Participación	Sostenibilidad Ambiental
 <p>Conocimiento de sí misma/mismo y autonomía personal</p>	<p>¿Hacemos consciente al alumnado de que tiene derechos?</p> <p>¿Analizamos las relaciones de poder, fomentando la empatía y las relaciones de cuidado?</p>	<p>¿Evaluamos la calidad de los juguetes que ponemos a disposición del alumnado, eliminando aquellos de carácter sexista y estereotipado?</p> <p>¿Incluimos en los contenidos la importancia de los cuidados y de corresponsabilidad en los mismos?</p>	<p>¿Introducimos la empatía y el respeto a la diferencia desde educación infantil?</p> <p>¿Transversalizamos el hecho de que existen múltiples formas de pensar, vestir, vivir o comer, y que todas son válidas?</p>	<p>¿Respetamos la necesidad auténtica de movimiento de cada una de las alumnas y alumnos?</p> <p>¿Acompañamos en la adquisición de hábitos de higiene y autonomía o imponemos una autonomía cuando el alumnado no está preparado?</p>	<p>¿Utilizamos la naturaleza y los elementos de la misma como recursos de juego en la escuela?</p> <p>¿El alumnado interioriza que formamos parte de la naturaleza y que debe cuidar del medio natural y de los seres vivos?</p>
 <p>Conocimiento Entorno</p>	<p>¿Aproximamos al alumnado a las injusticias del medio que nos rodea?</p> <p>¿Promovemos de forma crítica propuestas para cuidar y respetar los derechos de todos los seres vivos y de las personas en particular?</p>	<p>¿Trabajamos roles y estereotipos de género en el grupo, entorno y sociedad?</p> <p>¿Ofrecemos referentes de personas y personajes que desmontan los estereotipos de género (por ejemplo en profesiones, identidades etc.)?</p>	<p>¿Apreciamos la gran diversidad y riqueza del medio que nos rodea (diversidad de paisajes, habitantes, etc.)?</p> <p>¿Mostramos una diversidad cultural, corporal y de capacidades a través de los cuentos y temas que se abordan para este bloque de contenido?</p>	<p>¿Profundizamos acerca de la importancia de vivir en comunidad, de conocer nuestros barrios y entornos?</p> <p>¿Desarrollamos desde la escuela acciones participativas transformadoras (como limpieza de playas, parques o bosques), desarrollando en el alumnado la capacidad de transformar la realidad?</p>	<p>¿Tiene el alumnado suficiente contacto con la tierra y el medio ambiente a través de la escuela?</p> <p>¿Aprendemos que necesitamos de la naturaleza para vivir y que todo lo que necesitamos para la vida está en la naturaleza?</p>
 <p>Lenguajes: comunicación y representación</p>	<p>¿Cuida el profesorado la utilización de un lenguaje que potencie la equidad y no resulte condescendiente con la alteridad?</p> <p>¿Mostramos una actitud crítica frente a las TIC y el consumo audiovisual en la escuela y fuera de ella?</p>	<p>¿Utilizamos lenguaje inclusivo en el aula?</p> <p>¿Analizamos con el alumnado estereotipos de género y planteamos alternativas de forma participativa?</p>	<p>¿Utilizamos el cuerpo y el juego para la expresión artística y corporal, favoreciendo el desarrollo de las inteligencias múltiples?</p> <p>¿Evitamos la utilización del singular para referirnos a un colectivo, evitando así el esencialismo y los estereotipos?</p>	<p>¿Favorecemos la expresión de emociones y afectos?</p> <p>¿Utilizamos el lenguaje para resolver conflictos, expresar nuestra conformidad o disconformidad...?</p>	<p>¿Aprendemos a apreciar el arte en la naturaleza?</p> <p>¿Introducimos la contaminación producida por la tecnología y su dependencia energética?</p>



Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

¿Trabajamos con el alumnado el hecho de que cada persona es soberana de su propio cuerpo (que «mi cuerpo es mío y de nadie más»)?

¿Abordamos el consentimiento en las relaciones entre iguales y también con las personas adultas (no es no)?

¿Posicionamos al alumnado en otros lugares para poder empatizar con diferentes situaciones?

**Justicia Global
y Derechos
Humanos**

¿El alumnado aprende que muchas de las partes de su cuerpo y su funcionalidad son compartidas con otros animales?

¿Abordamos el cuerpo y nuestra propia imagen desde un enfoque no antropocéntrico?

¿Introducimos la ecoddependencia e interdependencia de los seres humanos para poder vivir?

**Sostenibilidad
Ambiental**

**Género y
Coeducación**

¿El alumnado aprende a reconocer y aceptar sus propias características corporales de forma individual, asumiendo que nuestros cuerpos van cambiando a lo largo de toda la vida?

¿Analizamos la diversidad de cuerpos de forma real y teórica?

¿Trabajamos con el alumnado la formación de una autoimagen positiva?

¿Aprendemos que nuestros cuerpos forman parte de nosotras/os, de nuestra identidad?

¿El alumnado aprende a aceptar su cuerpo?

¿Tratamos con naturalidad el conocimiento de las diferentes partes del cuerpo, incluido los genitales?

¿Transversalizamos el enfoque de género para todo el contenido, abordando los imaginarios aprendidos sobre lo que debe ser propio de cada sexo y desmitificándolo?

**El cuerpo
y la propia
imagen**

**Interculturalidad
e Inclusión**

Participación

¿Trabajamos la autoestima, autoconcepto en relación con nuestros cuerpos, más allá de lo valorado por terceras personas?

¿El alumnado puede conocer y representar su propio cuerpo, nombrando correctamente sus partes y la participación entre ellas?

¿El alumnado trabaja colectivamente las diferencias con las y los iguales, y las similitudes con las y los diferentes?

¿Relacionamos en qué lugar de nuestros cuerpos sentimos cada emoción, llevando la atención a cómo es ese sentimiento?



Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

¿Hacemos consciente al alumnado acerca de que tiene derechos?

¿Aprendemos que el juego y la salud son derechos de la infancia?

¿Se aborda en el aula el uso que se hace de la fuerza y del poder?

¿Utiliza el profesorado el juego libre como elemento de desarrollo indispensable en estas edades?

**Justicia Global
y Derechos
Humanos**

¿Utilizamos la naturaleza y los elementos de la misma como recursos de juego en la escuela?

¿Revisamos los materiales de los que están hechos los juguetes que utilizamos en el aula y optamos por los naturales como, por ejemplo, la madera?

¿Fomentamos espacios en la escuela donde el alumnado pueda moverse y jugar de forma natural (un arenero/terrario, árboles, jardín, huerto, etc.)?

¿Enseñamos al alumnado a amar la naturaleza?

**Sostenibilidad
Ambiental**

**Género y
Coeducación**

¿Desarrollamos mecanismos para el juego con grupos diversos dentro del aula, de forma que se fomente la convivencia?

¿Abordamos la inclusión desde el autoconocimiento y conocimiento grupal del alumnado (desde el afecto grupal)?

¿Introducimos la empatía y el respeto a la diferencia desde educación infantil?

¿Incorporamos la codependencia y la ayuda mutua, enseñando que todas las personas necesitamos que nos ayuden y el placer de ayudar?

¿Introducimos diversidad en el juego, potenciando juegos cooperativos?

¿Evaluamos la calidad de los juguetes que ponemos a disposición del alumnado, eliminando aquellos de carácter sexista y estereotipado?

¿Analizamos la convivencia entre niñas y niños en el juego y movimiento, tomando las medidas necesarias para favorecer la cohesión grupal y entre sexos, o por el contrario mostramos natural una separación entre niñas y niños en el juego?

¿Estudiamos los espacios que ocupan niñas y niños en el juego y tratamos de repartir equitativamente los espacios? ¿Realizamos un diagnóstico real de lo que sucede en las aulas y patio escolar con nuestro alumnado en cuanto a espacios y tomamos las medidas necesarias para evitar la limitación de espacios a las niñas?

Juego y movimiento

**Interculturalidad
e Inclusión**

Participación

¿Permitimos al alumnado experimentar distintos roles y personajes (respetando también el deseo de no experimentar)?

¿Analizamos cuando el alumnado utiliza juegos solitarios y tratamos de fomentar juegos grupales en la escuela?

¿Respetamos la necesidad auténtica de movimiento de cada una de las alumnas y alumnos?

¿Creamos un ambiente de confianza y afecto para el juego y movimiento?



Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

¿Fomentamos actitudes de respeto y colaboración con otras personas, evitando comportamientos de sumisión o dominio?

¿Analizamos las relaciones de poder, fomentando la empatía y las relaciones de cuidado?

¿Introducimos el concepto de injusticia (en el aula, en nuestro entorno, en el mundo)?

**Justicia Global
y Derechos
Humanos**

**Sostenibilidad
Ambiental**

¿Introducimos el concepto de consumo de elementos necesarios y el consumo innecesario?

¿Abordamos el derroche de residuos que tiramos cada día? ¿El alumnado aprende que no es ético generar tantos residuos ni desperdiciar tantos recursos y comienza a pensar de forma crítica qué podemos hacer?

¿El alumnado analiza cuánto plástico hay en nuestro alrededor y los problemas acarreados por el plástico en el medio natural?

**Género y
Coeducación**

¿Hablamos del planeta con actitud de reconocimiento y valoración?

¿Reconocemos el racismo en la vida cotidiana, de forma que podamos nombrarlo y evitarlo?

¿Transversalizamos el hecho de que existen múltiples formas de pensar, vestir, vivir o comer, y que todas son válidas?

¿Tratamos de decolonizar aquello que el alumnado aprende en la escuela (creyendo que es lo único válido)?

¿Damos valor a aquellas experiencias en contacto con el aula provenientes de otras culturas, desde el respeto y amor hacia la diversidad?

¿Aprendemos que existen personas diversas, con cuerpos diversos que llevan adelante la vida cotidiana?

¿Incluimos en los contenidos la importancia de los cuidados y la importancia de la corresponsabilidad en los mismos?

¿Analizamos quién desempeña los cuidados en las familias y la sobrecarga de cuidados de las mujeres?

¿Introducimos que los cuidados son los trabajos más importantes para la vida?

¿Tratamos de forma introductoria el sexismo en la vida cotidiana (quién limpia la escuela, quién arregla los desperfectos, etc.) y que puede cambiarse (ya que es debido a una tradición cultural)?

¿Incorporamos la corresponsabilidad en los cuidados del aula y del entorno?

La actividad y la vida cotidiana

**Interculturalidad
e Inclusión**

Participación

¿El alumnado aprende que cada una/o de ellas/os es importante para el grupo?

¿El alumnado se desarrolla en un clima de autoconfianza y confianza mutua?

¿Fomentamos el desarrollo de tareas autónomas de la vida diaria en la propia escuela?

¿Realizamos un desarrollo progresivo de la responsabilidad individual y grupal, adaptándonos a cada caso particular?



Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

¿El alumnado sabe reconocer sus emociones y expresarlas, así como respetar las emociones ajenas?

¿La escuela crea un clima de respeto en la expresión de emociones ante una situación injusta o de conflicto?

¿Abordamos la importancia del agua en el cuidado personal y la escasez de agua en muchos territorios?

¿Trabajamos los diferentes derechos presentes en la Agenda 2030 y los ODS, como el derecho a la salud, al agua, o a la educación?

**Justicia Global
y Derechos
Humanos**

**Sostenibilidad
Ambiental**

¿Analizamos nuestra dependencia de la naturaleza para vivir y tener salud?

¿Abordamos la enfermedad y muerte de otros seres vivos?

¿El alumnado interioriza que formamos parte de la naturaleza y que necesita cuidar del medio natural y de los seres vivos?

**Género y
Coeducación**

¿Tratamos modos diversos de realizar cuidado personal, entendiendo que no hay una única manera de cuidarnos?

¿Identificamos que existen diferentes necesidades de cuidado en aquellas personas que tienen diversidad funcional?

¿Abordamos que existen diferentes dietas?

¿Reflexionamos acerca de la libertad, los límites, el poder... en la vida cotidiana?

¿El alumnado aprende que tiene cuerpos diferentes y que cada uno tiene necesidades de cuidado personal diferentes?

¿Analizamos nuestra interdependencia y ecodependencia como esenciales para la vida?

¿El alumnado logra identificar en qué parte del cuerpo siente sus emociones, reconociendo la diversidad de lugares y emociones?

El cuidado personal y la salud

**Interculturalidad
e Inclusión**

Participación

¿Acompañamos en la adquisición de hábitos de higiene y autonomía o imponemos una autonomía cuando el alumnado no está preparado?

¿Fomentamos los cuidados de las compañeras y compañeros de aula cuando los necesitan, y a identificar sus necesidades?

¿El alumnado aprende a distinguir entre necesidades y deseos?

¿El alumnado aprende a identificar lo que no le gusta y a respetar lo que no les gusta a las otras y otros?



Conocimiento del entorno

¿Acercamos al alumnado a conocer el entorno de la escuela y su realidad?

¿Conversamos acerca de las injusticias que suceden en nuestro entorno?

¿Hablamos de las situaciones de pobreza e injusticias en el entorno?

¿Analizamos que las otras personas del grupo, del barrio... son personas que forman parte de nuestras vidas?

**Justicia Global
y Derechos
Humanos**

¿Identificamos seres vivos y materia inerte como el sol, las rocas, plantas o ríos y su importancia para la vida?

¿Abordamos con naturalidad los ciclos vitales desde el nacimiento hasta la muerte?

¿Tratamos de que el alumnado experimente con texturas y sensaciones del medio exterior?

¿Naturalizamos el entorno escolar (con jardines, plantas, tierra, elementos de juego orgánicos) y rechazamos los materiales dañinos para la salud como los plásticos?

**Sostenibilidad
Ambiental**

**Género y
Coeducación**

¿Atendemos a cómo el alumnado ejerce el poder y la fuerza en sus conflictos?

¿Analizamos los distintos medios del entorno que nos ayudan a desarrollarnos en nuestra diversidad?

¿Hacemos semejanzas entre lo diferente y diferencias entre lo semejante?

¿Abordamos que todos los seres vivos estamos conectados: por el origen y evolución de la vida, por la materia que nos conforma, la ecoddependencia común...?

¿Trabajamos roles y estereotipos de género en su grupo, su entorno y la sociedad?

¿Atendemos a las dimensiones familiar, natural, social y cultural del medio físico desde una perspectiva de género?

**Medio físico:
elementos,
relaciones
y medida**

**Interculturalidad
e Inclusión**

Participación

¿Profundizamos con el alumnado acerca de la importancia de vivir en comunidad, de conocer nuestros barrios y entornos próximos, de que nos conozcan, y de vivir respetando la diversidad?

¿Transversalizamos para todos los contenidos de esta etapa la psicomotricidad de nuestro

alumnado, teniendo en cuenta que es la psicomotricidad de 0 a 6 años la que permite el desarrollo de conexiones neuronales para toda la vida del alumnado?

¿Trasmitimos al alumnado que ninguna persona tiene toda la información y por ello precisamos de muchas personas diversas para construir el aprendizaje?



Conocimiento del entorno

¿Analizamos qué derechos humanos dependen del cuidado de la naturaleza para ser ejercidos?

¿Reflexionamos acerca del cuidado de los seres vivos?

¿Promovemos de forma crítica propuestas para cuidar y respetar los derechos de todos los seres vivos y de las personas en particular, relacionadas con el respeto a la naturaleza?

¿El profesorado atiende si se está produciendo el denominado «Síndrome de déficit de Naturaleza⁴⁷» de la infancia y desarrolla estrategias para paliarlo?

Justicia Global y Derechos Humanos

¿Tiene el alumnado suficiente contacto con la tierra y el medio ambiente a través de la escuela?

¿Aprendemos que necesitamos de la naturaleza para vivir y que todo lo que necesitamos para la vida está en la naturaleza?

¿Aprende el alumnado a amar la naturaleza, a cuidarla y respetarla?

Sostenibilidad Ambiental

Género y Coeducación

¿Introducimos el papel de las mujeres en el cuidado de la naturaleza desde tiempos ancestrales?

¿Cuestionamos la relación que tradicionalmente se ha establecido entre la naturaleza y lo femenino?

¿Profundizamos acerca de figuras de activistas ecofeministas que protegen y defienden la naturaleza?

Acercamiento a la naturaleza

¿Analizamos los imaginarios de otras culturas con la naturaleza Vs nuestro imaginario capitalista patriarcal?

¿Investigamos con ascendientes del alumnado cómo era la relación con la naturaleza hace décadas y cómo ha cambiado?

¿Apreciamos la gran diversidad y riqueza del medio natural (diversidad de paisajes, habitantes, etc.)?

Interculturalidad e Inclusión

Participación

¿El alumnado visita espacios naturales admirando todo lo que nos da?

¿Debate el alumnado acerca de prácticas de la vida cotidiana que cuidan la naturaleza y otras que son dañinas?

¿Animamos al alumnado a observar los fenómenos de la naturaleza?

¿Se desarrollan en el marco de la escuela acciones participativas como limpiar playas, parques o bosques, desarrollando en el alumnado la capacidad de transformar la realidad?

47. El Síndrome de Déficit por Naturaleza es un término acuñado por Richard Louv en 2008, que pretende denunciar el acusado déficit de la infancia del Norte Global en su contacto con el medio natural y sus consecuencias drásticas: trastornos de aprendizaje, obesidad, efectos directos en la creatividad y la libertad de la infancia, creándose incluso biofobias derivadas de esta falta de acceso al medio natural. (Ver Louv, R (2008): *Last Child in the Woods*).



Conocimiento del entorno

¿Aproximamos al alumnado a las injusticias del medio que nos rodea?

¿Favorecemos el desarrollo de la empatía como elemento fundamental para comprender la alteridad y el entorno?

**Justicia Global
y Derechos
Humanos**

¿Aprendemos la relación entre ciudades y contaminación?

¿Abordamos que la actividad humana en la cultura capitalista está destruyendo el planeta, que es nuestra casa común?

¿Ideamos y debatimos nuevas maneras para relacionarnos con la naturaleza desde el respeto?

**Sostenibilidad
Ambiental**

**Género y
Coeducación**

¿Mostramos una diversidad cultural, corporal y de capacidades en los cuentos y temas que se abordan para este contenido?

¿Aprendemos que en cada casa hay distintas normas, de igual modo que en cada territorio existen distintas costumbres y formas de ver la vida?

¿Investigamos cómo se perciben distintos aspectos de la vida (la muerte, el nacimiento, la comida...) en distintos territorios del planeta, sin caer en la folklorización y con un objetivo único de mostrar la diversidad y respetarla?

¿Mostramos la diversidad en el entorno próximo y en el aula, respetándola?

¿El alumnado investiga cómo ha cambiado la noción del tiempo en distintas culturas a lo largo de la historia?

¿Abordamos las diversidades (también de modelos de familia, diversidades sexuales...) con el alumnado desde Educación Infantil?

¿Incorporamos como referentes personas y personajes con identidad de género y/o orientación sexual no normativas?

¿Ofrecemos ejemplos que desmontan los estereotipos de género (por ejemplo en profesiones, artistas, personajes...)?

¿Visibilizamos los aportes de las mujeres a la cultura y la sociedad?

**Cultura
y vida
en sociedad**

**Interculturalidad
e Inclusión**

Participación

¿El alumnado conoce el entorno próximo a sus viviendas y escuela, organizaciones, servicios comunitarios, incluyendo el activismo y otras formas de organización barrial,

otorgando un valor relevante desde la escuela?

¿El alumnado se hace consciente de su capacidad de transformar las cosas?



Lenguajes: comunicación y representación

¿Cuida el profesorado la utilización de un lenguaje que potencie la equidad y no resulte condescendiente con la alteridad?

¿El alumnado se siente escuchado y seguro para expresar lo que necesita, así como aprende a respetar la expresión verbal de sus compañeras y compañeros?

¿El alumnado puede expresarse y aprender en su lengua materna?

**Justicia Global
y Derechos
Humanos**

¿Utilizamos el lenguaje para expresar emociones sobre el medio natural?

¿Aprovechamos recursos de nuestro entorno natural para desarrollar el lenguaje?

¿Investigamos acerca de palabras utilizadas en nuestro entorno concreto?

**Sostenibilidad
Ambiental**

**Género y
Coeducación**

¿Hacemos un uso consciente del lenguaje inclusivo?

¿Analizamos los cuentos y canciones utilizadas y si el lenguaje empleado es inclusivo?

¿Cuándo utilizamos herramientas didácticas que no utilizan lenguaje inclusivo y por el contrario resultan racistas, sexistas... aclaramos y analizamos esa situación?

¿Evitamos utilizar expresiones racistas, capacitistas o xenófobas y, si las utilizamos, las analizamos en el aula (un trabajo de chinos, trabajar como un negro, eres un subnormal, etc.)?

¿Introducimos la diversidad de lenguajes y códigos en el mundo?

¿Utiliza el profesorado lenguaje inclusivo en el aula?

¿Introducimos la necesidad de utilizar lenguaje inclusivo para sentir que se incorpora a todas las personas en el discurso?

¿Evitamos la utilización del singular para referirnos a un colectivo, evitando el esencialismo y los estereotipos?

¿Reconocemos la diversidad de familias cuando nos dirigimos al alumnado?

**Lenguaje
verbal
(aproximación al
lenguaje escrito)**

**Interculturalidad
e Inclusión**

Participación

¿Analizamos que el lenguaje sirve para comunicarnos y expresarnos?

¿Favorecemos la expresión de emociones y afectos?

¿Utilizamos el lenguaje para resolver conflictos?

¿Utilizamos el lenguaje para expresar nuestra conformidad o disconformidad?



Lenguajes: comunicación y representación



Lenguaje audiovisual y TIC



Lenguajes: comunicación y representación

¿Abordamos el lenguaje artístico y corporal como vías para la expresión y la participación en la comunidad?

¿Utilizamos modelos artísticos que unen el lenguaje artístico con la defensa de las personas?

¿Respetamos la expresión del alumnado utilizando el juego y la creatividad o estandarizamos la expresión para obtener un resultado final concreto?

**Justicia Global
y Derechos
Humanos**

**Sostenibilidad
Ambiental**

¿Aprendemos a apreciar el arte en la naturaleza?

¿Reutilizamos elementos naturales para la expresión plástica?

**Género y
Coeducación**

¿Utilizamos el cuerpo y el juego para la expresión artística y corporal, favoreciendo el desarrollo de las inteligencias múltiples o tendemos a focalizar el aprendizaje de la expresión artística de un modo único?

¿Entendemos que la expresión corporal y artística son vías de expresión cultural y, por tanto, se trata de vías diversas y de mostrar modos diversos de entender la vida?

¿Ofrecemos autoras y autores, así como contenidos y personajes diversos (de otros territorios no europeos, con diversidad funcional, mayores, niñas y niños, etc.)?

¿Visibilizamos a mujeres artistas?

¿Analizamos los estereotipos de género cuando utilizamos herramientas didácticas de lenguaje artístico y corporal?
¿planteamos alternativas?

¿Abordamos qué significado tienen diversas relaciones afectivas y de cuidados para el alumnado cuando se presentan (novio/novia, casarse...)?

¿Cuestionamos las relaciones de amor romántico cuando aparecen (en cuanto a sus mitos: dependencia, sufrimiento...)?

**Lenguaje
artístico
y lenguaje
corporal**

**Interculturalidad
e Inclusión**

Participación

¿Mostramos únicamente artistas reconocidos por el sistema o mostramos también otros no reconocidos?

¿Permitimos al alumnado experimentar y descubrir elementos que conforman el

lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio, etc.)?

¿Utilizamos el lenguaje plástico como una vía de expresión de emociones y vivencias?

¿Bailamos de forma libre en el aula?

EPÍLOGO

Contenidos de la **Educación Transformadora** para la **Ciudadanía Global**

DERECHOS HUMANOS



UNESCO



★ 7 saberes para la educación del siglo XXI de Edgard Morin

- 1 UNA EDUCACIÓN QUE CURE LA CEGUERA DEL CONOCIMIENTO: EL ERROR Y LA ILUSIÓN
- 2 UNA EDUCACIÓN QUE GARANTICE EL CONOCIMIENTO PERTINENTE
- 3 ENSEÑAR LA CONDICIÓN HUMANA
- 4 ENSEÑAR LA IDENTIDAD TERRENAL
- 5 ENFRENTAR LAS INCERTIDUMBRES
- 6 ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN
- 7 LA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO

★ INFORME DELORS

APRENDER
A
CONOCER

APRENDER
A
HACER

APRENDER
A
CONVIVIR

APRENDER
A
SER

★
La educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales

★
Educación para la ciudadanía mundial

COEDUCACIÓN

- Poner la vida en el centro
- La diversidad como riqueza
- Educación afectivo-sexual
- Prevención de las violencias machistas

EDUCACIÓN EMANCIPADORA

DeSmercantilización

DeSpatriarcalización

Decolonización

EDUCACIÓN ECOSOCIAL

- Visión holística
- Cambio climático
- Energía y materiales
- Alimentación
- Ciencia y tecnología
- Capitalismo
- Economías y prácticas alternativas
- Los trabajos de cuidado de la vida
- Feminismo y desigualdad de género
- Ciudadanía
- Conflictos
- Desigualdades
- Habilidades y valores ecosociales

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

- Globalización e interdependencia.
- Participación y democracia
- Cooperación y aprendizaje cooperativo.
- Justicia Social
- Diversidad e inclusión
- Identidades, Culturas e interculturalidad
- Paz y conflictos
- Estilos de vida y consumo sostenibles
- Responsabilidad social personal y corporativa.
- Educación socio-afectiva
- Cambio social con inteligencias múltiples.
- Ética, espiritualidad y valores solidarios.



8 . B I B L I O G R A F Í A

- AGUADO DE LA OBRA, G. (Coord.) (2012):** *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Guía para su Integración en Centros Educativos*. MADRID. InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/educacion-para-el-desarrollo-y-la-ciudadania-global-guia-para-su>
- Alboan (2019):** *Tecnología Libre de Conflicto*. Gipuzkoa. Alboan. Recuperado el 15 de septiembre de: www.tecnologialibredeconflicto.org
- Ardanaz Ibáñez, M.:** «La dimensión global como competencia básica para el siglo XXI». En **VVAA (2013):** *Reflexiones en torno a la competencia utópica. La educación para el desarrollo global en el contexto de las competencias básicas educativas*. Serie Investigaciones ECM. Madrid.
- ASSADOURIAN, E. (2017):** *Educación Ecosocial: Cómo educar frente a la crisis Ecológica*. Madrid. FUHEM.
- Benayas, J.; Marcén, C (Coord.) (2019):** *Hacia una educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de la educación ambiental en España*. (segunda edición). Madrid. Red Española para el Desarrollo Sostenible y Centro Nacional de Educación Ambiental. Recuperado de: https://www.dropbox.com/s/go1ct5ke1mv97vk/Hacia_una_educacion_AAFF-def.pdf?dl=0
- De BLAS GARCÍA, A (2018):** *71 propuestas para educar con perspectiva de género*. Madrid. FUHEM.
- BOOTH T.; AINSCOW, M (2015):** *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (adaptación de la 3º edición revisada del Index for Inclusion. CSIE. 2011). Madrid. FUHEM. OEI. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/IndexLibroAgosto.pdf>
- Borraz, M. (2019):** Mileva Maric, mujer de Einstein y ¿madre de la Teoría de la Relatividad? Reportaje especial sobre igualdad y género. *El Diario*. Recuperado el 2 de agosto de 2019 de: <https://lab.eldiario.es/diadelamujer/mileva-maric/>
- Callejo de la Vega, ML (2000):** *Educación Matemática y Ciudadanía: Propuesta desde los Derechos Humanos*. Santo Domingo. Centro Cultural Poveda.
- Cebolla-Boado, H; Rald, J.; Salazar, L. (2014):** Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta. *Colección Estudios Sociales*, N° 39. Barcelona. Obra Social La Caixa. https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/vol39_es.pdf/2039819c-12d0-43a0-b201-1dae84a51e5e
- Czerski, H. (2017):** La fascinante física de la vida cotidiana. Blog Mujeres Con Ciencia. Bizkaia. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de: <https://mujeresconciencia.com/2017/09/24/la-fascinante-fisica-de-la-vida-cotidiana/>
- Díaz-Salazar, R. (2016):** *Educación y cambio ecosocial*. Madrid. PPC.
- Dobby, S. (2009):** *La dieta de la fertilidad*. México D.F. Editorial Infinity. Recuperado el 15 de julio de <https://www.elcaminoarubi.com/el-blog/lunacepcion-la-influencia-de-la-melatonina-sobre-el-ciclo-menstrual/>

- Ecologistas en Acción (2006):** *Estudio del currículum Oculto antiecológico de los libros de texto* (versión reducida). Comisión de Educación Ecológica. Ecologistas en Acción. Madrid. https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/adjuntos-spip/pdf/curriculum_oculto_antiecologico_libros_texto.pdf
- EDUFI (2018):** *Compulsory education in Finland*. Helsinki. Finnish National Agency for Education. <https://www.oph.fi/en>
- Edualter (2019):** *Competencias básicas y Educación para el Desarrollo*. Barcelona. (disponible en catalán <http://competenciesiepd.edualter.org> última fecha de consulta, 28/10/2019).
- Fernández Palop, MP; Caballero García, PA (2017):** El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20. 201-217.
- Fundació Solidaritat UB (2012):** *Portal Paula*. Barcelona. <http://portalpaula.org/>
- Garabito, N; Hernández, AJ (2001):** Ciencias de la Naturaleza y Derechos Humanos: Análisis y Propuestas educativas. *Cuadernos de Sociedad y Educación* nº 14. Santo Domingo. Centro Cultural Poveda.
- GARDNER, H. (1987):** *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México. Fondo de la Cultura Económica.
- Gobierno de España (2015):** *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 15 de septiembre de 2019 de: <https://www.agenda2030.gob.es/>
- Gómez Sánchez, M.; Cristóbal Campoamor, I.(2019):** Artemisia Gentileschi o el acto de pintar. Especial El Rebobinador. *Más de Arte*. Madrid. Recuperado el 20 de agosto en: <http://masdearte.com/especiales/artemisia-gentileschi-o-el-acto-de-pintar/>
- GONZÁLEZ, N (Coord.) (2012):** *Educación para la Ciudadanía Global desde el currículo*. Barcelona. Fundació Solidaritat UB. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34623/7/educacion_para_ciudadania_global_desde_curriculo.pdf
- Gutiérrez Fernández, M (2019):** Burbuja Especulativa. Diccionario Económico en el *Diario Expansión*. Madrid. Recuperado el 12 de noviembre de 2019 de: <https://www.expansion.com/diccionario-economico/burbuja-especulativa.html>
- HUESO, K. (2017):** *Somos Naturaleza. Un viaje a nuestra esencia*. Colección Actual. Barcelona, Plataforma Editorial.

INTERED:

- **(2019):** Juego Cooperativo. *¿Extinción?* Madrid. InteRed. www.intered.org/es/recursos/juego-cooperativo-extincion
- **(2019):** *Posicionamiento de Educación de InteRed*. Madrid. Línea de Educación del Área de Programas. Madrid. InteRed. https://www.intered.org/sites/default/files/intered_posicionamientode_educacion_2019.pdf
- **(2019):** *Soberanía Alimentaria para el cuidado de la vida*. Propuesta didáctica que vincula nuestros modos de vida (lo local) con la inseguridad alimentaria y el ODS 2 (lo global), acercándonos a la realidad de Guatemala. Madrid. InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/materiales-201819-soberania-alimentaria-para-el-cuidado-de-la-vida-guatemala>

- Issberner, L-R; Lèna, P. (2018):** *Antropoceno: la problemática vital de un debate científico*. París. UNESCO. Recuperado el 15 de agosto de 2019 de:
<https://es.unesco.org/courier/2018-2/antropoceno-problemativa-vital-debate-cientifico>
- Locatelli, R. (2018):** La educación como bien público y común: Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. Colección Investigación y Prospectiva en Educación. *Documentos de trabajo-ODS*. Número 22. París. UNESCO. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/la_educacion_como_bien_publico_y_comun._reformular_la_gobernanza_de_la_educacion_22_en_un_contexto_cambiante.pdf
- López-Colón, J.I.; García Cano, J.L. (2014):** Sexta Gran Extinción y pérdida de biodiversidad. Revista *El Ecologista*, Núm. 83. Madrid. Ecologistas en Acción. <https://www.ecologistasenaccion.org/10667/sexta-gran-extincion-y-perdida-de-biodiversidad/>
- LÓPEZ SALORIO, L (2018):** *Objetivos de Desarrollo Sostenible con enfoque de género y cuidados*. Madrid. InteRed. https://www.intered.org/sites/default/files/intered_publicacion_objetivos_bj.pdf
- LOUV, R. (2018):** *Last child in the woods*. Madrid. Editorial Capitan Swing.
- Ministerio de Asuntos Exteriores (2019):** *Toda la verdad sobre la Escuela Finlandesa* [consultado el 15 de septiembre de 2019].
<https://finland.fi/es/vida-y-sociedad/toda-la-verdad-sobre-la-escuela-finlandesa/>
- Ministerio de Educación.** Estado Plurinacional de Bolivia
- Ley de Educación «Avelino Siñani-Elizardo Pérez» Núm. 070, del 20 de diciembre de 2010. https://cedib.org/post_type_leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/
 - (2013): Volumen de Formación N° 6 «Evaluación participativa en los procesos educativos» Cuadernos de formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz. Bolivia. https://www.educabolivia.bo/files/textos/TX_Evaluacion_participativa.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:**
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
 - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE* núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
 - Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *BOE* núm. 4, de 4 de enero de 2007.
 - Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
 - Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015. Pp 372. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-13118-consolidado.pdf>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015. P. 6988.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>

Ministry of Education and Culture (2016): Educación en Finlandia. *Finnish National Board of Education*. [Consultado el 15 de septiembre de 2019].

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/la-educacion-finlandesa-en-sintesis.pdf>

MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid. Santillana-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Naciones Unidas (2015): *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 15 de septiembre de 2019 de:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

OCDE

- **(2013):** *Definition and selection of competences: Theoretical and conceptual foundations*. Recuperado el 10 de junio de 2019 de: www.deseco.ch
- **(2007):** *El Programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. París. Grupo Santillana. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- **(2009):** *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid. Santillana-OCDE. <http://www.oecd.org/education/school/43057468.pdf>
- **(2018):** *Marco de competencia global, estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://sede.educacion.gob.es/publivera/descarga.action?f_codigo_agc=19146
- **(2017):** *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias. Versión Preliminar*. París. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

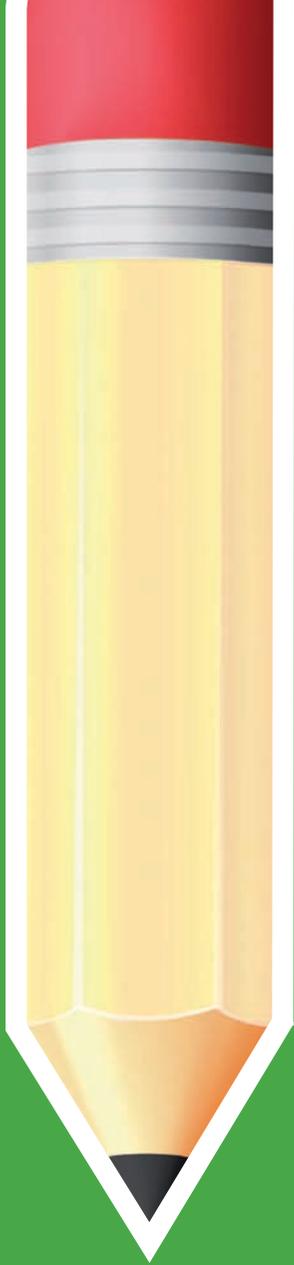
Salazar, A (2013): *Filosofía del Buen Vivir*. Vitoria-Gasteiz. Recuperado el 10 de junio de 2019 de <https://filosofiadeldelbuenvivir.com/>

TEDESCO, J. (2017): *Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes. Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. Septiembre, número 5. Madrid. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245774_spa

UNESCO

- **(2015):** *Educación para la Ciudadanía Mundial. Temas y Objetivos de Aprendizaje*. París. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- **(2017):** *Educación para los ODS: Objetivos de Aprendizaje*. París. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- **(1996):** *La educación encierra un tesoro*. SANTILLANA. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- **(2015):** *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común?* París. Comisión de Educación. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

- UNION EUROPEA (2014):** *Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea*. Horizon 2020. Bruselas. Comisión Europea.
https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_ES_KI0213413ESN.pdf
- VV.AA. (2018):** *Centros Educativos Transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*. Madrid. Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global (Alboan, Entreculturas, InteRed, Oxfam Intermón).
http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf
- VV.AA (2018):** *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. Madrid. FUHEM.
- VV.AA. (2008):** *O Currículo Oculto dos libros de texto*. Santiago de Compostela. Verdegaia.
http://verdegaia.org/wp/wp-content/uploads/2010/09/curriculo_oculto_web.pdf
- VV.AA. (2018):** *Pedagogía de los Cuidados. Aportes para su construcción*. Bilbao. InteRed.
<https://www.intered.org/es/recursos/la-pedagogia-de-los-cuidados-aportes-para-su-construccion>



InteRed apuesta por una educación transformadora, que genere la participación activa y comprometida de todas las personas a favor de la justicia, la equidad de género y la sostenibilidad social y ambiental.

Editado por:

InteRed 

Financiado por:



www.intered.org