

$f(x) = (\text{EDUCACIÓN GLOBAL})$ RESEARCH

the INTERNATIONAL JOURNAL for
GLOBAL and DEVELOPMENT
EDUCATION RESEARCH

REVISTA INTERNACIONAL sobre
INVESTIGACIÓN en **EDUCACIÓN**
GLOBAL y para el DESARROLLO

www.educacionglobalresearch.net

N° 11

Febrero
February
2017



Ilustración: Eneko González Xorbe
www.eklikua.org

- **EDITORIAL / THE EDITORIAL:** ¿Sherlock, Pasteur o Freire? Sin miedo a investigar. Sin miedo a aprender / *Sherlock, Pasteur or Freire? Without fear of research. Without fear of learning* – Consejo Editorial / Editorial Board
- **ARTÍCULOS / ARTICLES:** EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL. Un modelo de planificación y evaluación de un centro educativo que quiere aprender cómo construir un mundo basado en la justicia social, la felicidad y el amor / *PMYSCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN. A planning and assessment model for an education centre seeking to build a community based on social justice, happiness and love* – Miguel Ardanaz Ibáñez / UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA, INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD / *A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES* – Gilda María García Sotelo and Renata Demichelis Ávila / UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda / *SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda* – José Luis Soto Soto and Beatriz Pedrosa Vico
- **RESEÑAS / REVIEWS:** G. Sastre, M. Moreno Marimón, A. Leal y V. Arantes "AMOR, EDUCACIÓN Y CAMBIO. MODELOS ORGANIZADORES Y APRENDIZAJE" / "LOVE, EDUCATION AND CHANGE: ORGANIZATIONAL MODELS AND LEARNING" – Por Encina Villanueva / William Gaudelli "GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION. Everyday Transcendence" / "EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL / María Martínez Lirola "LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA VISUAL PARA ANALIZAR TEXTOS". Propuestas de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz / "THE IMPORTANCE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND VISUAL GRAMMAR WHEN REVIEWING TEXTS. Proposals of activities within the scope of development education, education with a gender perspective and education for peace"
- **DOCUMENTO INVITADO / GUEST PAPER:** UNESCO: "EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES" / UNESCO: "EDUCACIÓN PARA LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE".

Proyecto / Project



Revista indexada en Latindex

Editado por / Published by



FERE-CECA MADRID

C/ Hacienda de Pavones 5 - 2ª Planta
28030 Madrid

Con el apoyo de / With the support of



Ilustración Portada / Main Page Illustration
Eneko González yague (www.ekilikua.org)

Diseño por / Design by
Eva Ferrer

ISSN: 2254-1845

Los artículos de la Revista tienen un código de Creative Commons, como se indica más abajo, salvo que se indique lo contrario en el propio artículo.

Articles in this Journal have a Creative Commons Code, as it is specified below, except where otherwise noted in the article.



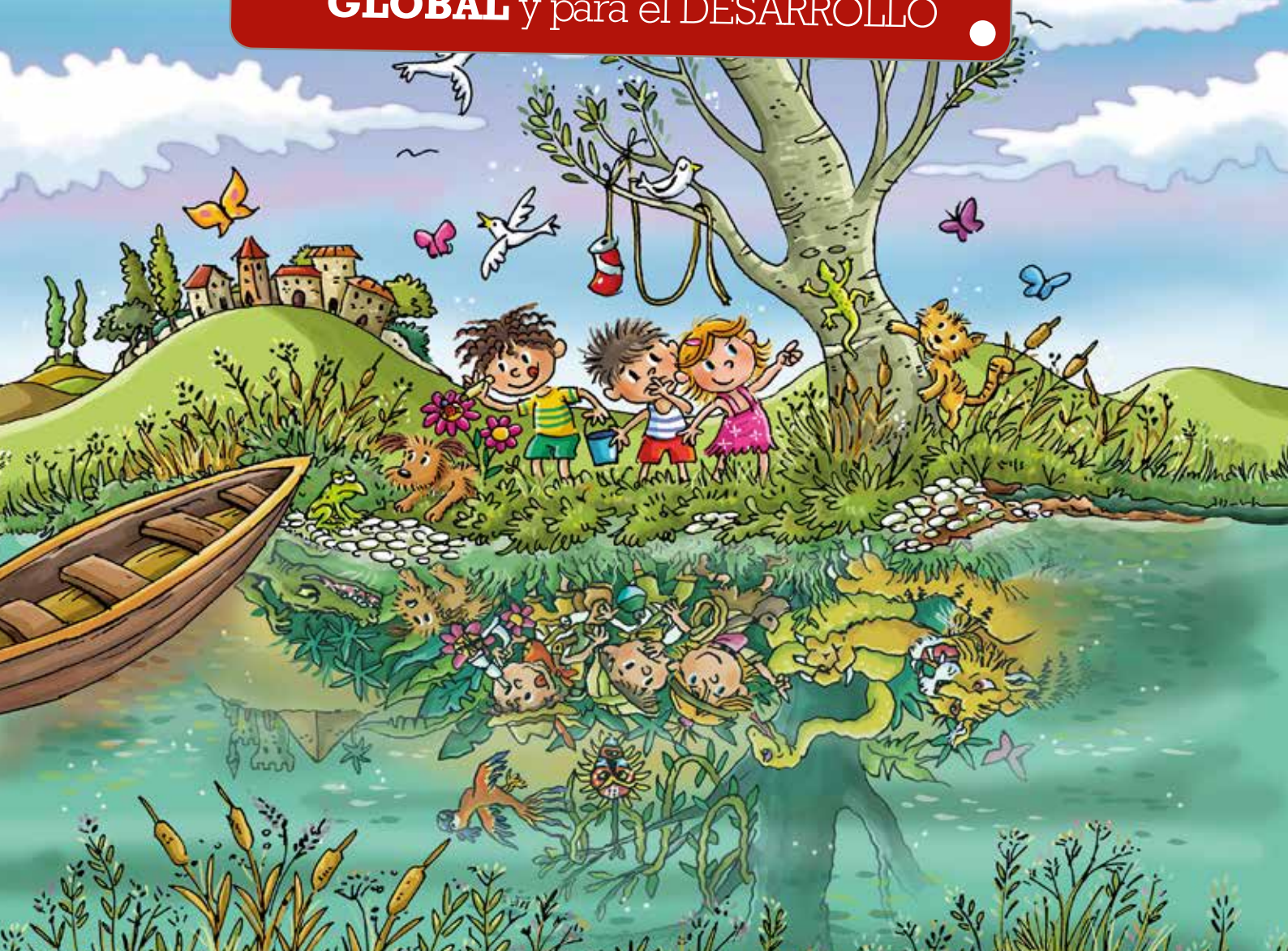
Este obra está bajo una licencia
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
Basada en una obra en www.educacionglobalresearch.net.

This work is licensed under a
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License.
Based on a work at www.educacionglobalresearch.net.

N° 11 | Febrero
February
2017

the INTERNATIONAL JOURNAL for
GLOBAL and DEVELOPMENT
EDUCATION RESEARCH

REVISTA INTERNACIONAL sobre
INVESTIGACIÓN en **EDUCACIÓN**
GLOBAL y para el DESARROLLO





Consejo Editorial / Editorial Board

Ana Arancibia, Intered, (Madrid, España). *Dirección.*
Oscar Jara, Red Alforja y CEAAL, (San José, Costa Rica)
Kevin Bailey, Global Learning Programme, (Birmingham, Reino Unido).
Guillermo Aguado, Intered, (Madrid, España).
Yénifer López, Entreculturas, (Madrid, España).
Jorge Torres, Universidad P. Comillas (Madrid, España).
Mark Chidler, Newman University College, (Birmingham, Reino Unido).
Pilar García, Tangaza University College, (Nairobi, Kenia).
Paloma Montero, Jóvenes y Desarrollo (Madrid, España).
Juan José Vergara, I.E.S. Bilbao, (Madrid, España)
Manuel Vega, I.E.S. López Neyra, (Córdoba, España).
Miguel Ardanaz, FERE-CECA Madrid (ECM), (Madrid, España). *Coordinación de contenidos.*

Un agradecimiento especial para:
[A special thank you to:](#)

A todo el Consejo Editorial y a las personas que apuestan por una Educación para la Ciudadanía Global , con una mirada paciente y orientada al futuro de la educación transformadora.



Esta revista no comparte necesariamente las opiniones de los autores de los trabajos publicados.
This journal does not necessarily share the authors' opinions of the published articles.



1. EDITORIAL / The EDITORIAL

¿Sherlock, Pasteur o Freire? Sin miedo a investigar. Sin miedo a aprender / *Sherlock, Pasteur or Freire? Without fear of research. Without fear of learning*7
Consejo Editorial/Editorial Board

2. ARTÍCULOS / ARTICLES

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL. Un modelo de planificación y evaluación de un centro educativo que quiere aprender cómo construir un mundo basado en la justicia social, la felicidad y el amor..... 17
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN. A planning and assessment model for an education centre seeking to build a community based on social justice, happiness and love..... 53
Miguel Ardanaz Ibáñez

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA, INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD 89
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES..... 107
Gilda María García Sotelo y Renata Demichelis Ávila

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda..... 125
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda 141
José Luis Soto Soto y Beatriz Pedrosa Vico

3. RESEÑAS / REVIEWS

G. Sastre, M. Moreno Marimón, A. Leal y V. Arantes
"AMOR, EDUCACIÓN Y CAMBIO. MODELOS ORGANIZADORES Y APRENDIZAJE"..... 157
"LOVE, EDUCATION AND CHANGE: ORGANIZATIONAL MODELS AND LEARNING"..... 161
Por Encina Villanueva

William Gaudelli
"GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION. Everyday transcendence" 165
"EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. Lo trascendente cotidiano" 169

María Martínez Lirola
"LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA VISUAL PARA ANALIZAR TEXTOS". Propuestas de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz"..... 173
"THE IMPORTANCE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND VISUAL GRAMMAR WHEN REVIEWING TEXTS. Proposals of activities within the scope of development education, education with a gender perspective and education for peace" 177

4. DOCUMENTO INVITADO / GUEST PAPER

UNESCO
"EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES" 181
"EDUCACIÓN PARA LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE"

$f(x) = (\text{EDUCACIÓN GLOBAL})$ RESEARCH

$f(x) =$ (EDITORIAL
THE EDITORIAL) RESEARCH



$f(x) = (\text{EDUCACIÓN GLOBAL})$ RESEARCH

**EDITORIAL:
¿SHERLOCK, PASTEUR O FREIRE?
SIN MIEDO A INVESTIGAR. SIN MIEDO A APRENDER.**

**THE EDITORIAL:
SHERLOCK, PASTEUR OR FREIRE?
WITHOUT FEAR OF RESEARCH. WITHOUT FEAR OF LEARNING**

Se rio para sus adentros y se frotó las largas y nerviosas manos.
—Es lo más sencillo del mundo —dijo—. Mis ojos me dicen que en la parte interior de su zapato izquierdo, donde da la luz de la chimenea, la suela está rayada con seis marcas casi paralelas. Evidentemente, las ha producido alguien que ha raspado sin ningún cuidado los bordes de la suela para desprender el barro adherido. Así que ya ve: de ahí mi doble deducción de que ha salido usted con mal tiempo y de que posee un ejemplar particularmente maligno y rompebotas de fregona londinense. En cuanto a su actividad profesional, si un caballero penetra en mi habitación apestando a yodoformo, con una mancha negra de nitrato de plata en el dedo índice derecho, y con un bulto en el costado de su sombrero de copa, que indica dónde lleva escondido el estetoscopio, tendría que ser completamente idiota para no identificarlo como un miembro activo de la profesión médica.

No pude evitar reírme de la facilidad con la que había explicado su proceso de deducción. — Cuando le escucho explicar sus razonamientos —comenté—, todo me parece tan ridículamente simple que yo mismo podría haberlo hecho con facilidad. Y sin embargo, siempre que le veo razonar me quedo perplejo hasta que me explica usted el proceso. A pesar de que considero que mis ojos ven tanto como los suyos.

(Las aventuras de Sherlock Holmes, Escándalo en Bohemia, Arthur Conan Doyle, 1891).

e chuckled to himself and rubbed his long, nervous hands together.

"It is simplicity itself," said he; "my eyes tell me that on the inside of your left shoe, just where the Hfirelight strikes it, the leather is scored by six almost parallel cuts. Obviously they have been caused by someone who has very carelessly scraped around the edges of the sole in order to remove crusted mud from it. Hence, you see, my double deduction that you had been out in vile weather, and that you had a particularly malignant boot-slitting specimen of the London slavey. As to your practice, if a gentleman walks into my rooms smelling of iodoform, with a black mark of nitrate of silver upon his right forefinger, and a bulge on the right side of his top-hat to show where he has secreted his stethoscope, I must be dull, indeed, if I do not pronounce him to be an active member of the medical profession."

I could not help laughing at the ease with which he explained his process of deduction. "When I hear you give your reasons", I remarked, "the thing always appears to me to be so ridiculously simple that I could easily do it myself, though at each successive instance of your reasoning I am baffled until you explain your process. And yet I believe that my eyes are as good as yours."

(The Adventures of Sherlock Holmes, A Scandal in Bohemia, Arthur Conan Doyle, 1891).

SHERLOCK, PASTEUR OR FREIRE? WITHOUT FEAR OF RESEARCH. WITHOUT FEAR OF LEARNING
¿SHERLOCK, PASTEUR O FREIRE? SIN MIEDO A INVESTIGAR. SIN MIEDO A APRENDER

No, no hay ninguna circunstancia hoy conocida en la que se pueda afirmar que seres microscópicos han venido al mundo sin gérmenes, sin padres semejantes a ellos. Los que lo pretenden han sido juguetes de ilusiones, de experiencias mal hechas, plagadas de errores que no han sabido percibir o que no han sabido evitar.

Ahora, señores, tendremos un buen asunto tratar: el del papel, en la economía general de la creación, de algunos de esos pequeños seres que son los agentes de la fermentación, los agentes de la putrefacción, de la desorganización de todo lo que ha tenido vida en la superficie del globo. Ese papel es inmenso, maravilloso, verdaderamente conmovedor. Un día me será dado exponeros algunos de esos resultados. ¡Quiera Dios que sea aún en presencia de una asamblea tan brillante!

(Sobre Generación Espontánea, Veladas Científicas de la Sorbona, Louis Pasteur, 1863).

No, there is not a single circumstance in which microscopic beings may be asserted to have entered the world without germs, without parents resembling them. Those who think otherwise have been deluded by their poorly conducted experiments, full of errors they neither knew how to perceive, nor how to avoid.

And now, gentlemen, a fine topic presents itself for exploration. This is the role of those tiny beings which serve as agents of fermentation, putrefaction, and disorganisation of everything on the surface of this globe which once had life. This role is immense, marvellous, positively moving. One day, perhaps, I will be permitted to return here, to show you some results of this investigation. May God grant that it be in the presence of equally brilliant company!

(On Spontaneous Generation, Sorbonne Scientific Soirée, Louis Pasteur, 1863).

Tienes razón, este debería ser uno de los primeros puntos a discutir en un curso de formación con jóvenes que se preparan para ser profesores: que es preguntar. Sin embargo, insisto en que el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta "¿Qué es preguntar?", sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de "admirarse".

Para el educador que adopta esta posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando pueda parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De esto modo el educando aprende formulando la mejor pregunta.

(Pedagogía de la Pregunta, Paulo Freire en diálogo con Antonio Faundez, 1992)

You're right, this should be one of the first points to discuss on a teacher training course with young people: which is questioning. That said, I emphasise that the crux of the matter does not lie on playing an intellectual game with the question "What is questioning?", but rather on living the question, living the discovering, living the curiosity and demonstrating it to the students. The difficulty is to develop in them, and in practice, the habit of questioning, of "admiring".

There are no silly questions or final answers for the educator who adopts this position. The educator who refrains from castrating the learner of curiosity, who ventures into the act of knowing, never disregards any question. Because, even when it may seem naive or poorly formulated, this is not always the case for he who formulates it. Besides, the role of the educator is, far from mocking the learner, to help him reformulate the question. As such, the learner learns by formulating the best question.

(Toward a Pedagogy of the Question, Talk with Antonio Faúndez, 1992)

SHERLOCK, PASTEUR OR FREIRE? WITHOUT FEAR OF RESEARCH. WITHOUT FEAR OF LEARNING
¿SHERLOCK, PASTEUR O FREIRE? SIN MIEDO A INVESTIGAR. SIN MIEDO A APRENDER

En los tres textos anteriores podemos visualizar diferentes aproximaciones a lo que sería la investigación o la indagación en busca del aprendizaje, que sería una manera más atinada de centrar sobre lo que queremos reflexionar en esta Editorial. Nuestro matiz, más profundo, objeto de esta Revista, sería el “aprendizaje social”. ¿Cómo ocurre éste? ¿Cuál es su proceso evolutivo? ¿De qué manera nos empodera y nos hace más libres? ¿De qué manera minimizamos manipulaciones? ¿De qué manera funciona en nosotras? ¿De qué manera funciona en grupos sociales y en sociedades completas? ¿De qué manera se desarrolla en las personas la comprensión sobre la ciudadanía global? Y así otras muchas preguntas de las que algunas se ha hecho cargo la psicología social y otras ciencias pero que muchas aún están pendientes...

These three texts provide insight into different approaches to what constitutes investigation or inquiry in pursuit of learning, which would be a more pertinent way to focus on what we set out to explore in this editorial. Our nuance, richer in essence, purpose of this Journal, would be "social learning". How does this come about? What does its evolutionary process entail? How does it empower us and boost our freedom? How do we mitigate manipulation? How does it work on us? How does it work on social groups and societies as a whole? How is understanding of global citizenship developed in people? And many other questions, some of which have been addressed by social psychology and other fields of science, and others which are still pending.

No obstante, en esta editorial queremos dialogar sobre la figura concreta del profesor como investigador, como persona indagadora del aprendizaje. En base a nuestra experiencia esta es una realidad muy escasa en el panorama docente y es interesante reflexionar porqué sigue siendo así. Entre las posibles causas que se nos han argumentado, hay dos que destacan y que se encuentran entrelazadas:

- La cuestión temporal: tendría que ver con la falta de tiempo para realizar estudios de este tipo. El profesorado se sitúa en una economía de la urgencia, con tiempos muy limitados y no hay espacios en su planificación para reflexionar sobre su tarea docente o de acompañantes del aprendizaje.
- La cuestión competencial: según la cual las y los docentes no se encuentran con las habilidades y capacidades para realizar ningún tipo de investigación. De hecho, sobre esta palabra existe cierto respeto y se deja para especialistas -especialmente universitarios- que desarrollen sus características y procesos de manera adecuada y correcta.

However, in this editorial we seek to explore the specific role of the teacher as an investigator, as an inquirer of learning. Drawing from experience, this reality is few and far between in the teaching sphere and it would prove interesting to discover why. From those that have been studied, two interconnected causes are worth noting.

- The issue of time: this refers to the lack of time to conduct studies of this nature. The teaching body, bound by an economy of urgency, has limited time and a lack of gaps in their schedule to reflect on their teaching task or the outcomes of their learner counterparts.
- The issue of skills: whereby teachers suffer from a shortcoming in skills and abilities to conduct any type of research. In fact, there is a certain level of respect surrounding this word, which tends to be synonymous with specialists –notably academics– who in an adequate and proper manner develop its characteristics and processes.

Sin embargo, y con todas las precauciones y matices posibles, en general ambas cuestiones son reales, pero también una excusa, ya sea consciente o inconsciente. La pregunta previa es si la

SHERLOCK, PASTEUR OR FREIRE? WITHOUT FEAR OF RESEARCH. WITHOUT FEAR OF LEARNING
¿SHERLOCK, PASTEUR O FREIRE? SIN MIEDO A INVESTIGAR. SIN MIEDO A APRENDER

Indagación pedagógica (la general y en nuestro caso la social) es una característica de primer orden en lo que podemos definir el perfil de una persona docente o es un elemento secundario en los elementos que la podrían caracterizar. Como hemos leído en el texto anterior Paulo Freire opina que es un descriptor de primer nivel no solo del docente sino de cualquier escuela que pretenda ser transformadora. Hay muchas opiniones de especialistas que corroboran esta opinión, tanto en el pasado como hoy día pero lo más curioso es que podemos constatar, desde nuestra experiencia, que el profesorado también lo piensa, aunque lo vea como una asignatura pendiente y difícilmente superable.

However, and taking all possible foresight and nuances into account, both issues are generally valid, yet also an excuse, whether it be conscious or unconscious. The preliminary question is whether pedagogical inquiry (both general and in our case, social) is a prime feature of what we constitute the profile of a teacher or rather a second-tier element of its defining traits. According to the previous text, Paulo Freire sees it is a primary descriptor not only of the teacher but also of any school that seeks to be transformative. There are numerous specialist views that substantiate this belief, both indicative of modern times as well as the past, but what is most striking is that we can affirm, from our own experience, that teachers are of the same opinion, even though they see it as unfinished and unsurpassable business.

Con todo ello, es curioso como el punto de partida, en general, también se esté dando ya. Tenemos el convencimiento de que ya se investiga en las aulas sobre el aprendizaje de manera cotidiana, salvo aquellos que ya están petrificados en su tarea docente. ¿Cómo aprovechar toda esa energía de pensamiento? Probablemente teniendo claro el proceso. Que no es complicado, ni difícil, ni tiene porque ocupar tiempo. También teniendo en cuenta la importancia de la misión indagadora. No es sólo una cuestión profesional, sino un asunto que potencia, multiplica, la capacidad liberadora y empoderadora de nosotros mismos y de nuestro alumnado como aprendices. Teniendo en cuenta todo esto veamos si podemos superar las excusas, describiendo que necesita una persona indagadora del aprendizaje social.

Taking all of this into account, it is strange to note how endeavours in this regard are already generally underway. We are convinced that research on learning is being conducted daily in classrooms, except by those who are paralysed by their teaching tasks. How to harness all of this energetic thought? Probably by being clear about the process. Which is neither complicated, difficult, nor demanding of time. Also, by being aware of the importance of the research mission. It is not only a professional matter, but also one that fosters and enhances our liberating and empowering ability and that of our students as learners. On account of the above, we shall discover whether we can get beyond excuses, specifying what an inquirer of social learning needs.

En ese sentido podemos extraer aprendizajes de Sherlock Holmes. Desde luego hay aspectos en los cuales no podemos fijarnos, porque el personaje de Conan Doyle tiene un especial don para la observación y la interrelación de cuestiones. Para la indagación pedagógica no necesitamos un don especial pero sí que podemos aprender la **pasión** del personaje por investigar y la importancia que le da al **saber mirar**, como Watson destaca. También es interesante su capacidad para **saber realizar buenas preguntas**, algo que él hace de manera natural y que el "común de los mortales" tenemos que entrenar cotidianamente.

SHERLOCK, PASTEUR OR FREIRE? WITHOUT FEAR OF RESEARCH. WITHOUT FEAR OF LEARNING
¿SHERLOCK, PASTEUR O FREIRE? SIN MIEDO A INVESTIGAR. SIN MIEDO A APRENDER

In this regard, we can extract lessons from Sherlock Holmes. Of course, there are aspects that we should not focus on, considering the character by Conan Doyle has a special gift for observing and interconnecting issues. We are not required to possess a special gift for pedagogical inquiry, but we can assimilate the character's passion for investigation and the importance he places on knowing how to see, as Watson points out. It is also interesting to note his ability to ask good questions, something that comes naturally to him but that we as 'mere mortals' must strive to develop daily.

Pasteur representaría el método científico, que también utiliza en ocasiones Holmes, y que tanto nos asusta a los docentes, pues tiene un nivel de exigencia al que nos parece no poder llegar¹. Pero, a pesar de todo, sin desdeñar este tipo de investigaciones, no creemos que la labor del docente que se pregunta sea esa, sino reflexionar sobre como aprendemos en base a vivir en un **laboratorio** del aprendizaje cotidiano. Ese es nuestro punto de unión con el investigador francés: **la oportunidad**. Y desde ahí se configura la **intencionalidad**. El indagador pedagógico se diferencia de la o el docente que ocasionalmente se pregunta en que es intencionalmente un generador de preguntas. Así, Pasteur, al responder a las cuestiones sobre generación espontánea, se daba cuenta que surgían otras muchas, de las que seleccionaba las más relevantes. Un último detalle en el que nos podemos fijar es la comunicación. Todo aprendizaje **merece la pena ser comunicado**, aunque sea para negarlo. En nuestra experiencia esta es una característica problemática por la cuestión temporal que hemos mencionado. Sin embargo, creemos que en estos tiempos de redes sociales las posibilidades son mucho más amplias que décadas atrás. En los tiempos del Twitter, YouTube y otros es posible hacer comunicaciones que se adaptan a nuestra compleja realidad.

Pasteur would represent the scientific method, which at times is applied by Holmes, and which is somewhat startling to us, considering its level of demand that we feel unable to reach². However, despite everything, without underestimating this type of research, we do not believe that this is what a teacher who asks questions must do, but instead entails reflecting on how we can learn by living in a daily learning **lab**. This is our common ground with the French researcher: **opportunity**. And on this basis, **intentionality** is shaped. The pedagogical inquirer differs from the teacher who occasionally seeks answers insofar as they are intentionally a generator of questions. Thus, upon addressing the issues of spontaneous generation, Pasteur became aware of the emergence of many more from which he selected the most relevant. A final aspect that we can examine is communication. All learning **warrants being communicated**, even if only to reject it. In our experience this is a problematic characteristic in view of the issue of time mentioned above. That said, we believe that there are many more possibilities in this age of social media than those from

¹ "A veces hablamos como si la "investigación original" fuera una prerrogativa peculiar de los científicos o al menos de estudiantes avanzados, Pero todo pensar es investigar y todo investigar es congénito, original de quien lo realiza, aun cuando todo el mundo esté seguro de lo que él aún se halla indagando. También se sigue de aquí que todo pensar supone un peligro, Ciertamente no puede ser garantizado por adelantado. La invasión de lo desconocido es de la naturaleza de una aventura; no podemos estar seguros de antemano". (J. Dewey, Democracia y Educación).

² "We sometimes talk as if "original research" were a peculiar prerogative of scientists or at least of advanced students. But all thinking is research and all research is native, original, with him who carries it on, even if everybody else in the world already is sure of what he is still looking for.

It also follows that all thinking involves a risk. Certainty cannot be guaranteed in advance. The invasion of the unknown is like an adventure; we cannot be sure in advance". (J. Dewey, Democracy and Education).

SHERLOCK, PASTEUR OR FREIRE? WITHOUT FEAR OF RESEARCH. WITHOUT FEAR OF LEARNING
¿SHERLOCK, PASTEUR O FREIRE? SIN MIEDO A INVESTIGAR. SIN MIEDO A APRENDER

decades past. Tools like Twitter, YouTube, etc., make it possible to engage in communication that adapts to our complex reality.

Seguramente cuando Freire comentaba sobre la pedagogía de la pregunta ni se imaginaba que podían existir estas posibilidades, entendidas como puertas de acceso y no como medios definitivos o incluso fines. Las redes sociales nos dan la oportunidad de superar la individualidad de pensamiento y generar **redes de conocimiento** pero también de pasión en las comunidades educativas. Por supuesto, esto no ha de depender solo de la tecnología, sino que han de ser una inspiración para construir aprendizajes que dentro y fuera del aula se basen en las preguntas, de tal manera que sea un elemento constitutivo de ellas. Resulta curioso como las preguntas siempre han estado presentes en las aulas y es una frase recurrente: ¡si no entienden algo pregunten! Y en ese caso siempre nos viene a la cabeza...

Surely when Freire was discussing the pedagogy of the question he did not imagine that these possibilities, perceived as portals and not as definitive means or even purposes, were at all possible. Social networks give us the opportunity to overcome the individuality of thinking and build **networks of knowledge** and passion in educational communities. What is certain is that this does not solely have to rely on technology, but instead should serve as an inspiration for building learning that inside and outside the classroom is based on questions, in turn becoming an integral element thereof. It is strange how questions have always been present in classrooms and how the phrase "if you don't understand something, ask!" is recurring. And along these lines, we always think of...



Sin embargo, no nos referimos a ese tipo de pregunta, sino a otro tipo del que Freire es exponente y del que podemos aprender como investigadoras pedagógicas. Se trata de que el preguntar del pedagogo brasileño es, en último término, **político**, en el mejor sentido de la palabra. Así, nos convertimos en preguntadoras porque es un ejercicio de liberación para las personas y las sociedades. Mientras que en la primera tira de Mafalda podemos ver como la pregunta es reproductora de los esquemas sociales (que algunos son necesarios) en la segunda que os presentamos ahora van surgiendo nuevas ideas, más o menos interesantes pero que habrán de ser escuchadas y si es necesario matizadas, como comentaba Freire.

However, we are not referring to that type of question, but rather another, one of which Freire is a model and one from which we can all grow as pedagogical investigators. The point is that the questioning of the Brazilian educator is, ultimately, **political**, in the best sense of the word. Thus,

SHERLOCK, PASTEUR OR FREIRE? WITHOUT FEAR OF RESEARCH. WITHOUT FEAR OF LEARNING
 ¿SHERLOCK, PASTEUR O FREIRE? SIN MIEDO A INVESTIGAR. SIN MIEDO A APRENDER

we become questioners because it is a liberation exercise for people and societies. Whilst in the first strip with Mafalda we can observe how the question is reproductive of social patterns (some of which are necessary), new ideas emerge in the second strip presented below, which are more or less interesting but will have to be heard and if necessary, nuanced, as Freire pointed out.



STORIES FOR KIDS ARE NOT WRITTEN BY KIDS, BUT BY BIG PEOPLE!

THE SAME GOES FOR TOYS, SWEETS, CLOTHES, OR ANYTHING ELSE THAT IS MADE FOR US - THEY ARE MADE BY BIG PEOPLE!

WHY DO WE HAVE TO PUT UP WITH THIS?

IT'S SIMPLE! BECAUSE WE AREN'T MADE BY US EITHER, BUT BY BIG PEOPLE! FLIPPIN' HECK!

TOO HONEST TO BE A LEADER

IT'S A JOKE!

THEY USE US TO MAKE MONEY!

EXACTLY! WHY?

Todo esto significa que aunque nuestra intencionalidad apasionada pueda ser pedagógica inicialmente, la pregunta final no es solo ¿cómo aprendemos? sino ¿cómo aprendemos a ser libres? ¿cómo aprendemos a sentirnos interrelacionados con las otras personas? ¿cómo aprendemos a ser transformadoras para una sociedad justa y digna? ¿cómo aprendemos a ser felices?... a esta diferencia política es a lo que nos referimos. Nuestras preguntas no son neutras y asépticas. Entre ellas priman las que tienen que ver con la inclusión, la participación y el empoderamiento. Las preguntas que nos apasionan tenemos que intentar que apasionen a nuestras comunidades educativas y las den la vuelta para repensar toda la labor docente y de aprendizaje, tanto en pequeñas escuelas populares, asociaciones, colegios, universidades y otros espacios educativos que sean conscientes de ello. Por último, hemos de decir que la propuesta de Freire es política pero también sistemática. Contiene **un sistema para mirar**, propio del aprender y pide **una sistematización**, que han desarrollado otros autores. Podemos usar su sistema o podemos crear nosotros uno, pero es necesario un sistema, adaptado al aula y a los espacios educativos que sea facilitador, útil y sostenible.

This means that although our passionate intentionality may be initially pedagogical, the final question is not only "how do we learn?", but also "how do we learn to be free?", "how do we learn to feel interconnected to other people?", "how do we learn to be transformative for a fair and decent society?", "how do we learn to be happy?...we are referring to this political difference. Our questions are not neutral and pure. They include those related to inclusion, participation and empowerment. We have to try and make sure that questions that excite us do the same for our educational communities, and that the communities approach them in a fresh way to rethink teaching and learning as a whole, both in small popular schools, associations, colleges, universities

SHERLOCK, PASTEUR OR FREIRE? WITHOUT FEAR OF RESEARCH. WITHOUT FEAR OF LEARNING
¿SHERLOCK, PASTEUR O FREIRE? SIN MIEDO A INVESTIGAR. SIN MIEDO A APRENDER

and other educational spaces that are aware of this matter. Lastly, it should be noted that the proposal put forward by Freire is both political and systematic. It entails a **system for looking ahead** that is inherent to learning and calls for a **systematisation**, which other authors have expanded on. We can use this system or we can create our own, but what is necessary is a system adapted to the classroom and to educational spaces that is facilitating, useful and sustainable.

Los artículos de este número de la Revista, tienen mucho que ver con ello. En la ciencia formal podemos ver que se separa, en ocasiones, el trabajo teórico, del trabajo práctico. Ese es el caso de la Física, donde podemos ver como hay personas que se dedican a la investigación teórica y otras a la práctica. Los primeros tratan de llegar a conclusiones a través de la reflexión matemática y de preguntas bien hechas, mientras que las segundas tratan de comprobarlas a través de la experimentación y del contraste de esas mismas conclusiones. De esa manera se han descubierto planetas antes de ser vistos o se han predicho partículas subatómicas antes de ser detectadas.

Other articles in this edition of the Journal extensively address this issue. In formal science we can observe that, at times, theoretical work is separated from its practical counterpart. This is case for physics, where it can be seen how some people devote their careers to theoretical research and others to practice. The former attempt to reach conclusions by means of mathematical reflection and well-formulated hypotheses, whilst the latter seek to prove them through experiments and comparison with the very same conclusions. As such, planets have been discovered before they were seen, or subatomic particles have been predicted before they were detected.

También en los artículos de este número podemos detectar estos dos enfoques, que son complementarios y pueden ayudarse unos a otros. Son necesarias personas preguntadoras que abran el campo y propongan esos nuevos planetas donde moverse y funcionar. Y por otro lado hace falta gente que los ponga a prueba, los matice e incluso los mejore. Puede ser incluso para generar nuevas preguntas, aun mejores que nos hagan atinar mejor en las complejidades del aprendizaje sobre la ciudadanía global.

We can also identify these two approaches in other articles of this edition, which are complementary and can be used to nurture one another. Vital components of the process are those who ask questions that open the field for reflection and propose these new planets where survival is viable. Meanwhile, other people are required to test them out, nuance them and even improve them. Perhaps even to generate new, even better questions that enable us to better juggle the complexities of global citizenship learning.

Unas complejidades que nos ayudan a ser felices y no son meros juegos intelectuales, pues también ponen nuestra vida en riesgo e incluso las pueden dejar a la intemperie. Para ello recordamos el reciente caso de Berta Cáceres, activista medioambiental hondureña, de la etnia Lenca que en su discurso por el premio ambiental Goldman sintetizaba en una línea: **“¡Despertemos! ¡Despertemos Humanidad! Ya no hay tiempo”**.

Complexities that enhance our happiness yet are more than mere intellectual games, as they also put our life in danger and render us unprotected. To this end, we shall allude to the recent case of Berta Cáceres, Honduran environmental activist belonging to the Lenca people, who in her

SHERLOCK, PASTEUR OR FREIRE? WITHOUT FEAR OF RESEARCH. WITHOUT FEAR OF LEARNING
¿SHERLOCK, PASTEUR O FREIRE? SIN MIEDO A INVESTIGAR. SIN MIEDO A APRENDER

acceptance speech for winning the Goldman Environmental Prize summed up the situation in one sentence:

"Let's wake up! Wake up humankind! We're out of time".

Casi un año después era asesinada en su casa mientras dormía, como tantos otros compañeros activistas en Honduras. Ese llamamiento a la Humanidad lo había percibido, a su manera, de la ciudadanía global y medioambiental que había aprendido de su madre y que sabía que era clave para el futuro de la Tierra porque como Pablo Neruda decía:

"Podrán cortar todas las flores, pero no podrán detener la primavera" ©

Almost one year later she was murdered at home whilst sleeping, like so many other activist comrades in Honduras. She had received this calling to Humanity, in her own way, from the global and environmental citizenship that she learned from her mother and that she knew was the key to securing the future of the Earth, because as Pablo Neruda once said:

"You can cut all the flowers, but you cannot keep spring from coming" ©

Consejo Editorial/ Editorial Board

$f(x) =$ (ARTÍCULOS
ARTICLES) RESEARCH



$f(x) = (\text{EDUCACIÓN GLOBAL})$ RESEARCH

**EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
Un modelo de planificación y evaluación de un centro
educativo que quiere aprender cómo construir un mundo
basado en la justicia social, la felicidad y el amor.**

Resumen

En este artículo, continuación de los anteriores, presentamos una reflexión sobre cómo poner en marcha espacios educativos orientados desde el aprendizaje global. Para ello propone una herramienta de planificación como es el “triángulo de pensamiento”, basado en las propuestas de Booth y Aiscow para su “Index for Inclusion” (2011). También propone, para centros educativos que ya se hayan posicionado en el aprendizaje global, una herramienta de evaluación de los aprendizajes realizados como institución a través de una “diana de evaluación”. En esta se ofrece también unas dicotomías para reflexionar sobre los procesos que vamos elaborando y saber si de verdad apuntan a aprendizajes de la solidaridad, la justicia social y el cuidado.

Palabras clave

Educación global, planificación, evaluación, justicia social, cuidado, óptica del aprendizaje global.



Mujer contemplando 'La libertad guiando al pueblo' en el museo Louvre de Lens. | Cordon Press

¹ **Miguel Ardanaz Ibáñez** lleva trabajando en el mundo de la Educación para el Desarrollo desde los años noventa, desarrollando proyectos y compartiendo talleres y otras propuestas formativas en diferentes organizaciones sociales y educativas. Ha sido director de esta Revista. Entre otras formaciones, es máster en Psicopedagogía y experto en Aprendizaje Cooperativo. Ha sido miembro del Departamento Pedagógico de FERE-CECA Madrid (ECM). Ha dirigido el posgrado universitario “Especialista en Educación para la Solidaridad y el Desarrollo Global”, de ECM y la Universidad P. Comillas. Sus áreas de interés tienen que ver con la pedagogía y la investigación en innovación de los procesos educativos asociados a la ciudadanía global, desde una mirada centrada en la justicia social y la utopía transformadora. Es miembro de la Comisión de Seguimiento del Código de Conducta de la Coordinadora de ONGD de España.

Contacto: miguelardanaz@gmail.com

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

1. En un salón literario con Delacroix y Victor Hugo

Es un interesante viaje por la imaginación reconstruir uno o varios encuentros entre el pintor Eugene Delacroix (1798-1863) y el escritor Victor Hugo (1802-1885), especialmente en los convulsos años treinta del siglo XIX, en Francia. Podemos tener una imagen de esa época a través del cuadro “La libertad guiando al pueblo” (1831) y los textos que podemos recordar de la novela “Los miserables” (1862) o las imágenes de sus versiones en musical (1980) o cinematográficas (Tom Hooper, 2012, entre otros).

En aquella época (1830) andaba París revuelto, en las barricadas, en lucha contra las tropas reales, pero según algunos testimonios, ambos personajes estaban en sus casas, sin saber qué hacer. Delacroix procedía de una generación que llamaban los “desencantados *enfants du siècle*”. Se habían criado escuchando historias sobre actos heroicos, sobre la *grandeur*, y ahora se sentían engañados por burgueses y banqueros en la época de la restauración. Esta restauración había traído de vuelta a Carlos X a quien no se le ocurrió otra cosa que volver al poder absolutista: así, el parlamento le pareció demasiado liberal y decidió ignorarlo. Y comenzó a gobernar por decreto y rápido: derogación de los derechos civiles, censura en prensa, disolución del parlamento... y todo ello en verano, aprovechando que los parlamentarios estaban “en el campo”.

Así que el pueblo salió a la calle. No eran demasiados (unos ocho mil, en una población de ochocientos mil en ese momento en París) pero eran de procedencia diversa. En el cuadro de Delacroix podemos identificarlos: un tipo con sombrero de copa y levita, un obrero con camisa blanca y gorra, un estudiante de la escuela politécnica, con su sombrero de dos picos y casi en primer plano un niño que empuña dos pistolas. A pesar de su reducido número, los rebeldes son vistos con agrado por la población y tienen su apoyo: munición y víveres son proporcionados por todas partes mientras que a los soldados les caen adoquines y otros objetos desde las casas. Finalmente, la rebelión salió triunfante. Un nuevo rey, Luis Felipe I fue nombrado y se estableció una constitución liberal. Luis Felipe, que en su juventud había sido profesor de francés en Nueva York y Boston, fue curiosamente denominado el Rey Ciudadano. Su reinado duró dieciocho años y fue el último rey de Francia.

Pero, tras situarnos en el contexto, volvamos a nuestros protagonistas. En aquel año de la Revolución (que no fue la única en el siglo ni en Francia) ambos eran ya personas maduras, aunque muy diferentes. Victor Hugo tenía ya cinco hijos (la última hija nació ese mismo año) y Delacroix no tenía ninguno. Pero en el salón literario se juntaban muchos artistas y eso sí que era un vínculo fuerte: el arte y la creatividad. Y quizá en esos días de julio ambos hablaron de cómo participar en la revolución. Ambos eran hijos de altos mandos del gobierno francés (un ministro y un general) pero tenían claro que la situación debía cambiar. Hugo desde joven había sido muy reivindicativo a través de sus obras literarias. Delacroix había decidido dedicarse a ser un mejor pintor estudiando escuelas pictóricas y visitando países.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

¿Qué hacer? ¿Salir a la calle y luchar? En el cuadro de Delacroix, en su parte inferior, se puede ver la imagen de las consecuencias de aquella lucha: los caídos en la lucha, semidesnudos y desprovistos de dignidad... Hugo también lo refleja con pasmosa gravedad en *Los Miserables*:

“Lo que se siente en tales sitios es, como ya hemos indicado a propósito de Mario, y veremos luego las consecuencias, más y menos que la vida. Ya fuera de la barricada, no se sabe lo que se ha presenciado allí. Ha estado uno terrible, y lo ignora. Ha estado uno circuido de ideas que combatían, que tenían rostros humanos, y la cabeza del patriota se ha iluminado con la claridad del porvenir. Había allí cadáveres rendidos y fantasmas en pie. Las horas eran colosales y parecían horas de eternidad. Hase vivido en la muerte. Hanse visto pasar sombras. ¿Qué era aquello? Había allí manos ensangrentadas; un espantoso ruido; y también un horrible silencio; bocas abiertas que gritaban, y otras bocas abiertas que no decían palabra; se estaba en medio del humo, de la noche quizá. Créese haber tocado el siniestro borde de las profundidades desconocidas y se mira uno a las uñas, donde aparecen como manchas encarnadas. Hase olvidado todo²”.

Estas terribles palabras, aun no escritas, daban vueltas en su mente y en su conversación en aquellas noches de julio y quizá entonces los dos artistas llegaron a un acuerdo. Cada uno daría lo mejor que tuviera para dejar testimonio de lo sucedido y de esa manera participarían de la revolución. Eugene Delacroix pintó el famoso cuadro del que hablamos, pero lo más curioso de todo es que se pintó a sí mismo en el cuadro. Y en primer plano. El personaje con sombrero de copa y fusil es él, según describen algunas fuentes³. Tardó un año en pintar el cuadro y es una de las cumbres de la pintura de la escuela romántica. Victor Hugo tardó treinta y dos años en cumplir su compromiso hasta que se publicó su magna obra *Los Miserables*. Participa en la historia como narrador, pero no con simples descripciones, sino participando como un personaje permanente⁴, que se ve afectado por los sucesos, durante los diez tomos de su novela, símbolo de la literatura romántica.

² HUGO V. (2012). *Los Miserables*. Tomo 2. Barcelona: DeBolsillo. Pags. 481-482. La traducción es la original, realizada el mismo año de su publicación en francés. Se publicó en diez volúmenes y de forma simultánea, en forma de folletín, en el periódico *Las Novedades*, desde abril de 1862 a julio de 1863.

³ HAGEN R.M. Y HAGEN R. (2005). *Los secretos de las obras de arte. Tomo 2*. Madrid: Taschen. Pags. 566-571.

⁴ “El personaje principal de *Los Miserables* no es monseñor Bienvenu, ni Jean Valjean, ni Fantine, ni Gavroche, ni Marius, ni Cosette, sino quien los cuenta y los inventa, ese narrador lenguaraz que está continuamente asomando entre sus criaturas y el lector. Presencia constante, abrumadora, a cada paso interrumpe el relato para opinar, a veces en primera persona y con un nombre que quiere hacernos creer es el del propio Victor Hugo, siempre en alta y cadenciosa voz, para interpolar reflexiones morales, asociaciones históricas, poemas, recuerdos...”. Ver VARGAS LLOSA M. (2012). *La tentación de lo imposible*. Ed. Alfaguara (Penguin Random House). Edición de Kindle. (Posición en Kindle 149-153).

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

2. Participar de la transformación en un mundo complejo e interdependiente

Tanto Delacroix como Hugo viven en un mundo que está empezando a saborear la complejidad que se estaba creando. Vargas Llosa lo percibe de esta manera al comentar la novela:

“Acaso el más intenso y complejo episodio de la novela sea el Libro IV de la quinta parte: «Javert extraviado». Ese ser vertical, unidimensional, que parecía de granito, de pronto se llena de dudas y el mundo, hasta entonces lógico y simple para él, se le vuelve de una complejidad insoportable⁵”.

Aunque ellos lo viven como franceses, todo empieza a suceder en los diferentes países como en un efecto dominó. Ambos autores son conscientes de todo ello y viajan mucho tratando de impregnarse de la realidad que está emergiendo. Como hemos dicho, Hugo siempre fue reivindicativo y lo fue toda su vida, evolucionando en su pensamiento político y social. De hecho se cuenta que hubo una versión inicial de Los Miserables en los años cuarenta —Les Misères— que fue transformada en los años sesenta tras las experiencias vividas⁶.

Así pues, la historia imaginada de nuestros artistas, nos sirve para comprender la llegada de una nueva realidad que entrevera un mundo cada vez más complejo e interdependiente con nuestra posibilidad (individual y grupal) de intervenir en él. Y esto genera una tensión y unas contradicciones que provoca diferentes reacciones que quizá en la actualidad se caractericen sobre todo por la indiferencia y como mucho por la autolimitación.

El Aprendizaje Global (AG) nos invita a prepararnos para ser personas esperanzadas en un mundo de esas características, que nos invita a aprovechar en todas sus dimensiones esa globalidad y a dar prioridad a unas sobre otras. Así, aunque hoy día llamamos global a muchas dimensiones (comercial, comunicativa, económica...) solo desde la globalización de la justicia social, la felicidad y el amor es posible que el resto de las dimensiones las podamos denominar realmente globales. Mientras tanto sólo serían parcialmente globales, o aproximaciones o incluso anti globales porque sin una justicia social global siempre habrá espacios de exclusión o sin proyectos de felicidad y amor compartido siempre generamos espacios de infelicidad.

El AG también nos entrena en un realismo utópico. Lo que hemos dicho en el párrafo anterior puede ser interesante e incluso seductor, pero lo cotidiano tiene unas dimensiones diferentes que puede hacer que todo ello quede en palabras bonitas o meramente decorativas. Así, tanto una estudiante de ocho años como un padre de familia pueden comulgar con el AG pero no saber de qué manera integrarlo en sus vidas de una manera transformadora y comprometida, que supere la indiferencia en un océano de informaciones y pos-verdades.

⁵ Ibid. (Posición en Kindle 1027-1029).

⁶ Ibid. (Posición en Kindle 169).

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

En artículos anteriores he ofrecido claves sobre esto para la actividad dentro del aula⁷ y en otros contextos, pero en este artículo hago una aproximación al centro educativo de manera general e incluso a cualquier espacio educativo que se sienta responsable de sus propuestas pedagógicas. De esta manera podemos incluir desde una familia hasta una asociación de vecinas y vecinos, pasando por las instituciones públicas y proyectos de emprendimiento con consecuencias sociales directas. Para ello, hemos de acordar cómo nos vemos aprendiendo desde el colegio hasta en esos espacios mencionados. Si seguimos a Bruner, él encuentra que hoy día hay cuatro ideas que hemos de tener presentes (sobre todo en la educación escolar):

“La primera de ellas es la idea de *agencia*: tomar más control sobre la propia actividad mental. La segunda es la *reflexión*: no «aprender en crudo» sin más, sino hacer que lo que se aprende tenga sentido, entenderlo. La tercera es la *colaboración*: compartir los recursos de la mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. La mente está dentro de la cabeza, pero también está con los otros. Y la cuarta es la *cultura*, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente (después de todo lo que se ha hecho), terminamos llamando «realidad» para reconfortarnos⁸”.

En otros textos me he ocupado fundamentalmente de las tres primeras ideas y en este iremos a trabajar fundamentalmente la cuarta, desde la perspectiva de “cultura de centro educativo”, como espacio de búsqueda de sentido y coherencia de los aprendizajes. Es cierto que tenemos otros muchos espacios donde esta búsqueda se da y que van generando distintos conflictos cognitivos y emocionales en la composición de esa cultura más general, pero comenzamos por aquí con ánimo de poder ampliar y dialogar con todas ellas. Me parece sugerente cómo Bruner termina, con ese grado de ironía, el párrafo que incluimos: “terminamos llamando «realidad» para reconfortarnos”. Y es que en ocasiones nos reconforta, en otras es intensamente poco confortable y en otras genera encuentros y desencuentros más o menos beneficiosos.

Así pues, se trata de repensar el espacio educativo como constructor de cultura que dialoga sobre cómo desarrollar la justicia social, la felicidad y el amor en un mundo complejo e interdependiente, en todas sus dimensiones y propuestas cotidianas. Para que todo esto no se quede en palabras es necesario poder valorarlo de forma accesible que nos ayude a saber cómo ir construyendo el horizonte que deseamos de una manera seria y profunda, superando el nivel de las inquietudes y construyendo aprendizajes sostenibles.

También nos ocuparemos de cómo ir estudiando el proceso que lleva a todo ello, para evaluarlo, pero sobre todo para aprenderlo. No es esto, sino una ampliación de los presupuestos de la “Óptica del Aprendizaje Global⁹”.

⁷ En esta misma revista nº 7 y 9.

⁸ BRUNER, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Libros (Machado Nuevo Aprendizaje). Pag. 107.

⁹ Ver números anteriores de esta Revista.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

3. Dos herramientas: triángulo de pensamiento y diana evaluadora

3.1. Triángulo de Pensamiento

Para todo lo anterior propongo utilizar dos herramientas. La primera es un triángulo de pensamiento. Está inspirado en las propuestas de Ainscow y Booth (2011) en su *Index for Inclusion*¹⁰ y me parece que es interesante aprovecharla por su planteamiento y por ser una herramienta reconocida cuando queremos iniciar procesos relacionados con la inclusión, como es nuestro caso. Los mismos autores reconocen que es necesario realizar alianzas con otras estrategias y entre ellas incluyen la educación democrática, la educación basada en derechos, la pedagogía crítica, la educación para la ciudadanía/ciudadanía global, la educación para la sostenibilidad, la educación para la equidad/justicia social y la educación para la paz/no violencia, entre otras (pág. 33).

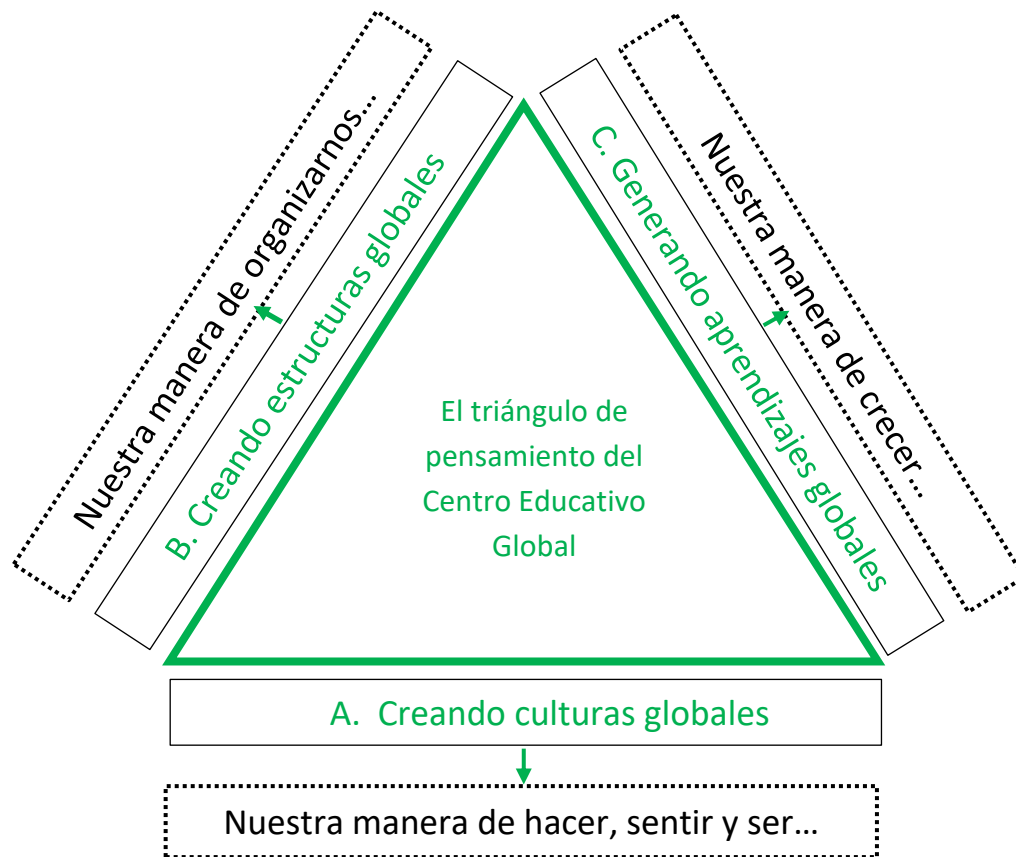


Gráfico 1: Triángulo de pensamiento para que un centro educativo reflexione y concrete como generar una dinámica de Aprendizaje Global

¹⁰ BOOTH, T. y AINSWOW, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Traducción de la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion*: 2011). Madrid: FUHEM y OEI.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
 MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Booth y Ainscow proponen que cada lado del triángulo debe concretarse en dos aspectos, que tienen en cuenta que no es lo mismo planificar que poner los medios para ello. Por eso:

- Creamos una cultura global cuando...
 1. Construimos comunidad global.
 2. Y desde ese construir somos capaces de reconocer en qué se concreta (somos capaces de ponerle nombre y describir qué les caracteriza).
- Creamos una estructura global...
 1. Si nos organizamos para aprovechar la interdependencia y generamos estructuras de justicia social y amor político.
 2. Pero ponemos los medios para que esa organización sea posible y planificamos cómo desarrollarlo.
- Generamos aprendizaje global...
 1. Trabajamos sobre un currículum con visión global.
 2. Y tenemos en cuenta como posibilitar ese aprendizaje en la diversidad del aula y en el conjunto de la comunidad de aprendizaje.

Todo esto no tiene que ver con rellenar formularios, sino con un proceso de apropiación por parte de la comunidad educativa que nos provoque sueños y rupturas cognitivas en alguno de sus momentos. En este sentido me parece sugerente la nueva mirada sobre las materias que ofrecen los autores y que podemos ver en la tabla 1. De las clásicas asignaturas pasamos a un enfoque basado en los derechos humanos. A día de hoy parece imposible realizar algo así, dadas las presiones curriculares y de la inspección que tenemos, pero si lo pensamos quizá sea una vía en la que los contenidos en su visión clásica sean más profundizados. Una adecuada planificación curricular nos puede permitir saber si estamos cubriendo todas las áreas de conocimiento necesarias. En lenguaje corriente es “darle la vuelta a la tortilla” y este es un detalle muy importante a la hora de reflexionar sobre los diferentes elementos del triángulo.

Tabla 1: Comparando ámbitos o materias del currículum

De un currículum tradicional	A un currículum basado en derechos
Matemáticas	Alimentación
Lengua y literatura	Agua
Ropa	Vivienda
Física	Transporte/movilidad
Química	Salud integral
Biología	Relaciones humanas
Geografía	Medio ambiente
Historia	Energía
Diseño y Tecnología	Ética, poder y gobernanza
Arte	Artes y belleza
Música	Igualdad y equidad
Religión	Espiritualidad
Educación Física	Libertad y dignidad
Educación para la Salud	Culturas y diversidad

Adaptado de Booth y Ainscow (2015), pág. 40

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Siguiendo el “triángulo de pensamiento”, reflexionamos en cuatro niveles:

- Los tres lados del triángulo.
- Los dos aspectos que mencionamos de cada uno.
- En cada de esos aspectos incluimos indicadores.
- En cada uno de los indicadores incluimos preguntas que nos hablan del cumplimiento del indicador con calidad y con el enfoque que buscamos.

Por ejemplo, escogemos el lado B del triángulo:

- Creando estructuras globales.
- Hemos mencionado que tiene dos niveles:
 1. Organizamos estructuras globales.
 2. Planificamos cómo implementar las estructuras globales.

- Ahora toca la parte específica de cada centro educativo que se elabora en cada lugar. Imaginemos que desarrollamos el punto 2. Podríamos incluir estos indicadores¹¹:

B.2.1. Se implementan las medidas de organización democrática y parlamento.

B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a generar ideas y cohesión sobre ciudadanía global e inclusión.

B.2.3. Hay contactos y participación con no más de tres redes (pero bien elegidas) que trabajan en justicia social y solidaridad con las claves y valores de la cultura de centro.

B.2.4. El alumnado tiene espacios de creatividad y análisis de su realidad local y global desde Educación Infantil, dentro y fuera del aula.

B.2.5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.

B.2.6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo curricular y se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.

B.2.7. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar y se apoya a los estudiantes que estén en centros de protección de menores.

B.2.8. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).

B.2.9. El claustro y las familias se sienten participantes en las dinámicas globales y se sienten capaces de promover ideas e iniciativas desde la diversidad.

B.2.10 La gente del barrio encuentra estructuras en el centro educativo para la acogida y el intercambio en situaciones de exclusión o de generación y puesta en marcha de ideas alternativas.

- Por último, desarrollamos cada punto en preguntas. Por ejemplo B.2.5.¹²

b) ¿El equipo educativo reflexiona sobre sus propias experiencias de aprendizaje para comprender cuándo y por qué los estudiantes encuentran dificultades para aprender?

d) ¿El equipo educativo se plantea reemplazar la etiqueta de un estudiante “con necesidades educativas especiales” por un estudiante que “enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación”?

¹¹ Adaptado de de Booth y Ainscow (2011), pags. 115-123.

¹² Booth y Ainscow (2011), pag. 119. Incluyo solo algunas, por cuestiones de espacio.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

- h) ¿El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación se entienden como un impulso para mejorar las relaciones, las metodologías de enseñanza y actividades de aprendizaje, así como las circunstancias sociales y materiales?
- i) ¿El equipo educativo evita el uso de “barreras” que sitúen el déficit en los estudiantes como, por ejemplo, ocurre al decir “un estudiante con barreras”?
- k) ¿Se utilizan los recursos para apoyar a los estudiantes clasificados como “con necesidades educativas especiales”, como apoyos que aumentan la capacidad del centro escolar para responder a la diversidad en general?
- l) ¿Se considera entre las funciones del profesorado de apoyo el asesorar al profesorado en particular, y al centro en general, en la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes?
- m) ¿Los estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación son vistos como personas con diferentes intereses, conocimientos y habilidades, más que como parte de un grupo homogéneo?

Este ejercicio lo hemos de hacer con cada lado del triángulo. Aquí se ha desarrollado bastante porque nos hemos fijado en una propuesta desarrollada como el *Index*. Sin embargo, si estamos empezando podemos probar con dos o tres indicadores y tres o cuatro preguntas de control. Lo importante de todo es siempre la coherencia y la realidad. El plan que hagamos tiene que incluir nuestra necesidad de hacer de otra manera, adaptado a nuestra realidad y con la voluntad clara de hacer lo que nos proponemos toda la comunidad educativa (no con una persona o con una comisión con “buena voluntad”). Respecto a cómo elaborar el plan creo que es suficiente consultar el buen trabajo de los autores británicos para ver cómo podría desarrollarse. Sin embargo hay otras muchas posibilidades que hoy día van surgiendo y que podemos aprovechar: *design thinking*, *oasis*, investigación-acción participativa, sistematizaciones, *dragon dreaming*...

3.2. Diana de Evaluación

La Diana de Evaluación es interesante para ser utilizada en espacios educativos que ya tengan una actividad considerable en el área social. Se trataría de poner en valor lo que se hace pero también propone hacer un ejercicio de mirada crítica sobre nuestras teorías y prácticas, que habremos de completar con lo que presento en el eje 4.

Gráficamente trabajamos con una imagen como la diana, con el mensaje de estudiar si damos en la diana. Sin embargo, en esta ocasión el acierto va de dentro hacia fuera, de tal manera que si unimos los puntos de los 4 ejes que trabajamos podemos afirmar que “vamos en buen camino” cuanto más grande es el área que se unen entre los cuatro. A su vez incluimos un dardo, esta vez si en el centro que mide la coherencia entre todos los aspectos.

Procedimentalmente funciona como una estrategia de pensamiento, al estilo de las rutinas o las destrezas, en 5 niveles porque pretende generar un andamiaje con el que analizar el entorno propio y otros entornos ajenos, para ver cómo ir enriqueciendo nuestra diana.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

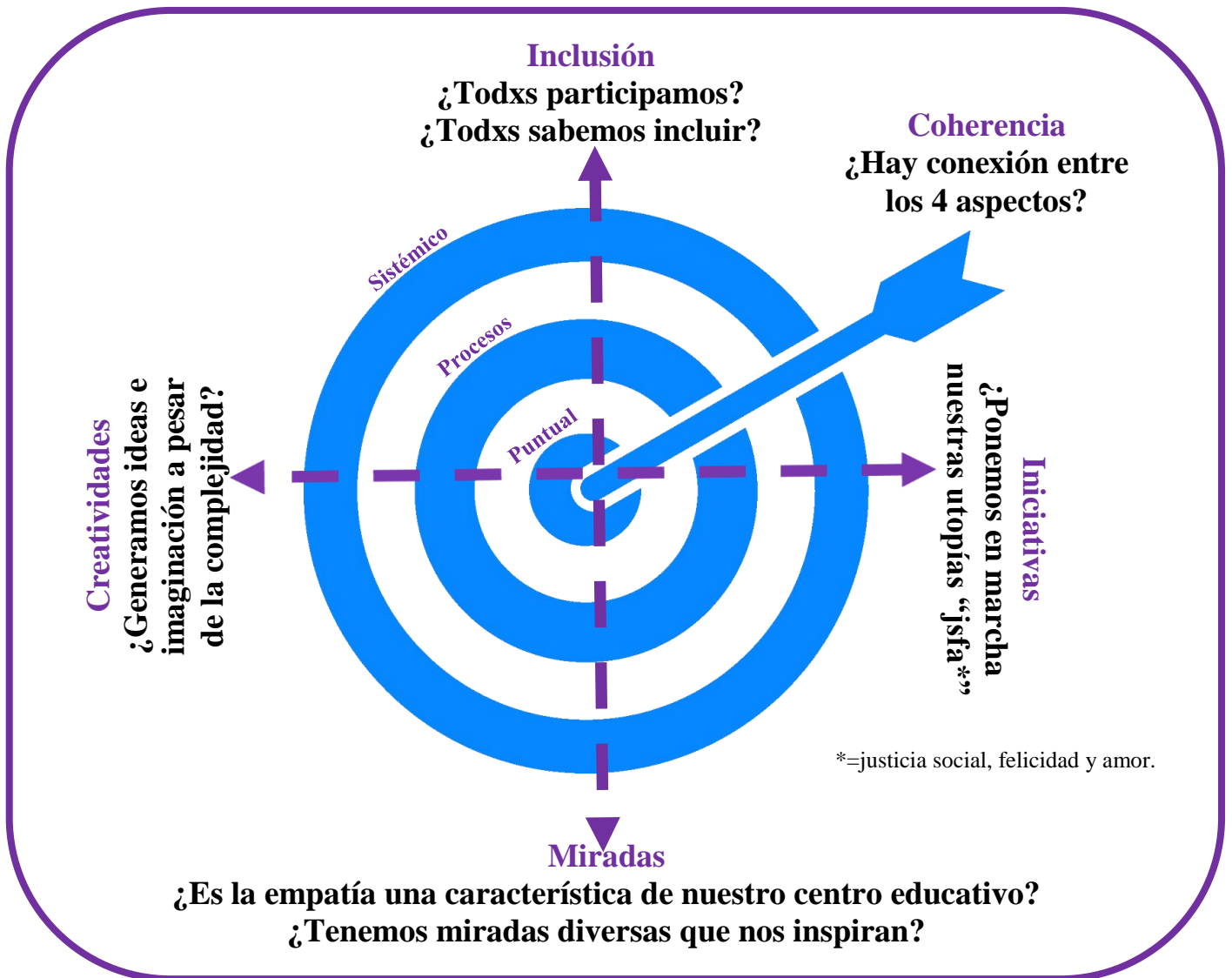


Gráfico 3: Esquema de reflexión sobre un espacio educativo con Aprendizaje Global.

Por tanto, a través de esta imagen propongo un ejercicio de reflexión sobre lo que se hace o unas referencias para la planificación sobre un espacio educativo que prima el tiempo sobre el espacio¹³ y apuesta por el AG. En realidad no difiere mucho de propuestas educativas que tratan de desarrollar iniciativas innovadoras que sean realmente transformadoras. Este parentesco habla de

¹³ "A nosotros hoy nos falta el sentido de la historia. Tenemos miedo del tiempo: nada de tiempo, nada de itinerarios, nada, nada. ¡Todo ahora! Estamos en el reino del presente, de la situación. Sólo este espacio, este espacio, este espacio, y nada de tiempo. También en la comunicación: luces, el momento, celular, el mensaje... El lenguaje más abreviado, más reducido. Todo se hace de prisa, porque somos esclavos de la situación". Discurso del papa Francisco a los participantes en la Asamblea Diocesana de Roma (16 Junio 2014).

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

que, como todas las propuestas que vengo proponiendo, no se trata de sumar, sino de hacer y pensar de una manera distinta, con las miradas y las inquietudes puestas en otros horizontes.

También podemos ir realizando dianas cada cierto tiempo para ver cómo es nuestra evolución. Una vez más, insisto en que no se trata de incluir muchos ítems sino de que estén bien fundamentados y sean reales. Si eso genera dos ítems, será también un proceso adecuado.

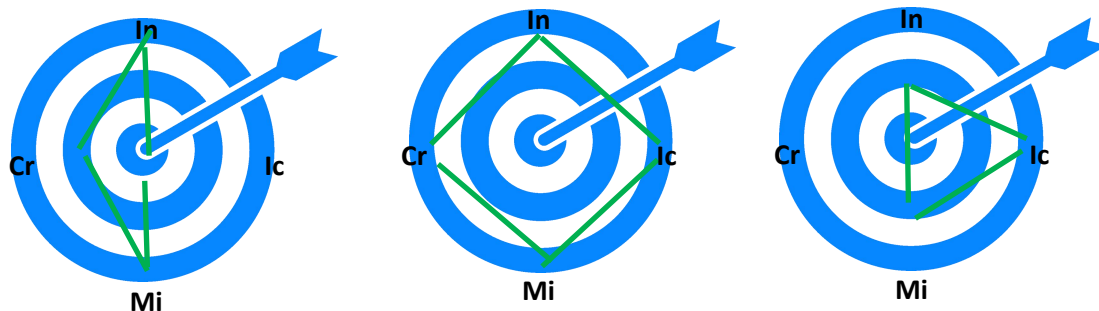


Grafico 2: Ejemplos de resultados de la Diana de Evaluación. El tamaño del área y la orientación de la misma muestra los enfoques y resultados que vamos obteniendo.

Por eso la diana presenta 3 niveles, que hablan de la seriedad y profundidad de la propuesta:

- “Puntual” se refiere a cuestiones que se realizan ocasionalmente, según las circunstancias y que no tienen una inserción demasiado clara con la línea educativa del centro. En ocasiones están incluso insertas en la planificación de centro y en determinados espacios del diseño curricular. Sin embargo la integración resulta de alguna manera artificial y desligada del trabajo y del enfoque. Por razones que veremos más adelante, este nivel está en la frontera de ser considerado como parte del AG y en ocasiones tiene repercusiones inversas a las pretendidas. En mi experiencia personal, a pesar de todo, en la parte “puntual” de la diana se encuentran la mayoría (o una gran parte) de los centros educativos, con consecuencias desiguales sobre el AG. En estas propuestas prima el espacio sobre el tiempo, la emergencia sobre el aprendizaje. Quizá el problema fundamental de todas ellas sea su implantación mayoritaria.

- “Procesos” habla de cuestiones en las que todo lo que vamos avanzando es parte de un proceso ordenado y coherente con aprendizajes que tienen en cuenta el desarrollo evolutivo y son evaluados en los 4 ejes de nuestra diana. Así, la diana no habla de actividades sino de efectos, de consecuencias de nuestro trabajo sobre el AG, que puede ser muy diverso. Tan diverso que no tiene por qué incluir solo el nivel docente sino otros muchos. Que sea procesual significa que no tenemos indicadores aislados entre otros muchos del currículum, sino que visionamos el punto de partida del aprendizaje y sabemos a dónde queremos llegar. Esto significa que las y los aprendices alcanzan un ejercicio de metacognición, en la medida de sus posibilidades, y caen en la cuenta del proceso vivido, haciéndose cargo de él y eligiendo si lo hacen suyo.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

- “Sistémico” se refiere especialmente a las estructuras e incluye el nivel anterior de procesos. Las estructuras también pueden ser muy variadas y de ahí su importancia. Operativamente trabajan el nivel de aprendizaje inconsciente y por ello son fundamentales. Las estructuras pueden ser internas o externas. Las internas tienen que ver con la organización, la convivencia, la acogida, la integración, la decoración, los espacios, la resolución de conflictos, la atención a los riesgos de exclusión, la cohesión, la comunicación... y las interacciones entre todas ellas. Las externas hablan del tipo de redes que se van generando en la dimensión local y global: las familias, el barrio, las asociaciones de todo tipo, las movilizaciones, las demandas sociales y cómo respondemos a ellas desde la libertad y la creatividad. En lo global es reproducir el local pero con dimensiones más amplias, dentro de las posibilidades. En ambos casos es importante el que el espacio y son vividas como señas de identidad por la comunidad educativa, que se ve como un conjunto enfoque de derechos humanos como una guía que nos ayuda a repensar el objetivo de estas redes (con mayor o menor estructura). Estos dos últimos niveles tienen más en cuenta el tiempo diverso que supone un punto de encuentro.

Relato 1: Tres historias con salto en el tiempo I

❶ *Juan* está en 6º de Primaria. Hoy, en su colegio, toca el “día del bocadillo solidario”. Lo hacen todos los años desde que él recuerda. Esto le marcó mucho.

Veinte años después, Juan tiene grabado que quiere ser solidario una vez al año y por eso colabora con una cantidad nada despreciable para ayudar a la gente menos favorecida, que siguen existiendo como hace veinte años, aunque no sabe por qué.

❷ *Ana* estudia en 5º de Primaria. Hoy presenta delante de sus compañeros una investigación que empezaron a principios del trimestre, sobre la Primera Guerra Mundial. La han realizado teniendo en cuenta los puntos de vista de un niño prusiano y de un niño inglés.

Veinte años después, Ana sigue con atención la situación de los refugiados que salen de Siria. Por ello elabora un blog sobre las situaciones que viven que resulta tener mucho éxito a través de Twitter. Será solo el principio de algo de más impacto que vendrá después.

❸ *Edgardo* cursa 6º de Primaria. Sale al recreo y ve en las paredes del pasillo un graffiti en el que se lee: “Yo de mayor quiero ser... feliz”. Entra en el despacho de la directora y se sienta en una mesa de reuniones. Están varios compañeros con los que van a tratar cómo apoyar a la gente de su barrio (y por tanto de su cole), que solo hacen una comida al día.

Veinte años después, Ed participa en la Plataforma Antidesahucios acompañando a personas en dificultades en sus reuniones con el director de su banco. Mucha gente les dijo que todo aquello era imposible, pero su experiencia le dice lo contrario. También se acuerda de las historias sobre desahucios que contaban compañeros suyos en unos colegios de Ecuador y eso le anima.

Vistos los niveles de nuestra diana, vamos a reflexionar sobre los 4 ejes que la conforman.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Eje 1: La inclusión

La *aplysia californica* es un tipo de caracol de mar dentro de un grupo que es más conocido como “liebres de mar”. Estos ejemplares podrían ser uno más de los fascinantes seres que habitan en el mar, pero para los seres humanos son mucho más. La razón es que su cerebro está compuesto por solo veinte mil neuronas centrales y de buen tamaño¹⁴. Esto les hace unas candidatas excelentes para estudiar el funcionamiento del cerebro y especialmente sobre cómo sucede el aprendizaje y la memoria. Los trabajos en esta línea con la liebre de mar californiana le valieron, entre otros, el Premio Nobel de Medicina de 2000 al neuropsiquiatra austriaco Eric Richard Kandel.

Sería extenso y complejo explicar los trabajos de Kandel, pero sí que podemos mencionar que su investigación profundizó en lo que se denomina el aprendizaje implícito (AI), entre otros. Es decir, el aprendizaje que hacemos sin ser conscientes de ello. Hay varias maneras de AI. Para nuestro caso me interesa presentar el aprendizaje no asociativo, que puede ser de dos tipos:

- Aprendizaje por habituación, donde el aprendizaje se produce por exceso de estímulos y una bajada de la intensidad al acostumbrarse a ellos.
- Aprendizaje por sensibilización, donde el aprendizaje se da por un estímulo intenso que se queda grabado y sirve para reproducir lo aprendido posteriormente, o al menos, reaccionar.

Ambos aprendizajes fueron comprobados en las liebres de mar, entre otros, en el uso de sus branquias. Sin embargo, quizá no haya que irse a estudiar estos moluscos para detectar procesos de tipo de aprendizaje parecidos en los seres humanos. Y esto es especialmente cierto para determinadas cuestiones, en las que en mi opinión destacan especialmente los valores y algunos aspectos relacionados con la convivencia y la cultura de centro. Por esto, realizar un aprendizaje explícito, o sea, consciente, de la inclusión, no suele dar resultados muy buenos. Explicar qué es la exclusión y la inclusión, tomar nota sobre ello y comentar sus consecuencias puede ser interesante, pero desde el punto de vista neurológico tiene pocas consecuencias para el aprendizaje.

Así, una cultura de centro inclusiva realiza funciones de habituación y sensibilización en la que el territorio, el aula, es la vida cotidiana, el propio ámbito de la educación de una manera inconsciente. Entonces, en lo diario se repetirán los estímulos y nos habituaremos a responder de una manera inclusiva. De la misma manera, en la rutina, tenemos de repente estímulos intensos que nos hacen asentar un aprendizaje profundo y sensible. Quizá lo que nos quede sea mejorar esa manera de ser inclusivos para no ser solo repetitivos y para ello existen otras formas de AI, como el *priming* o el aprendizaje procedimental. Este último nos sirve para trabajar destrezas y procedimientos, aunque tiene que ver sobre todo con lo motor. Aunque no directamente mecánico, hay muchos comportamientos en el aula que bordean con lo motor, como la reacción ante una compañera Down en el aula, la rotura del clima de aula por un compañero que convive con una situación límite de exclusión y tantos otros.

¹⁴ REDOLAR R. (Coord.) (2013). *Neurociencia cognitiva*. Madrid: Panamericana. Cap. 16.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Por todo ello es interesante el trabajo que Booth y Ainscow hacen sobre el trabajo inclusivo en el centro educativo. Podemos seguir teniendo en cuenta sus propuestas aun trabajando con otra herramienta. Como la diana es una estrategia de corte evaluativo, en este caso lo que podemos es analizar si podemos encontrar en nuestra propuesta de centro global los elementos para la habituación, la sensibilización y la procedimentación.

Los centros educativos inclusivos que potencian el AG proponen:

- Ser generadores de estímulos sobre la inclusión en las aulas y en el desarrollo del aprendizaje.
- Ser generadores de estructuras que potencian la inclusión y la participación en todos sus tipos.
- Poner en marcha y entrenar hábitos de inclusión en el centro educativo y otros espacios externos a él.

Todo esto no hace sino responder a preguntas, que podríamos expresar de la siguiente manera:

1. ¿En qué se nota que la comunidad educativa aprende de manera inclusiva?
2. ¿Qué estructuras de nuestro centro educativo muestran cómo nos podemos organizar inclusivamente?
3. ¿Qué dicen de nosotras y nosotros las personas y redes con las que participamos en nuestro barrio y a nivel global?

Todos los aprendizajes implícitos tienen sus peligros, al ser inconscientes y casi automáticos. De hecho, no hemos mencionado un tipo de AI como es el aprendizaje y la memoria asociativa que se concreta en el condicionamiento clásico e instrumental, estudiado por Paulov o Skinner. Nuestras sociedades están repletas de propuestas que aprovechan este tipo de aprendizaje como puede ser la publicidad subliminal o actualmente más bien la publicidad emocional. Para estar atento a todo ello tenemos entonces que acudir a aprendizajes explícitos, donde la toma de decisiones es personal e intransferible. En esos casos es importante usar el llamado aprendizaje episódico, que tiene ver con la propia biografía. Entonces completamos los aprendizajes no asociativos y le damos carta de naturaleza (o no).

Relato 2: Tres historias con salto en el tiempo II.

Stephan celebra hoy su graduación en bachillerato. Está contento porque ha trabajado mucho. Se acuerda de dos compañeros suyos que tuvieron que irse en segundo de secundaria. Les dijeron que les apreciaban pero que no tenían el nivel suficiente para este instituto. Treinta años después, escucha las noticias sobre inmigrantes y se escandaliza de que haya gente que quiera entrar en su país de manera ilegal. Está claro que no tienen el nivel necesario y que no ha trabajado lo suficiente, como él.

Olga está en segundo de Secundaria. Acaba de cambiarse de cole y estrena clase nueva. Todos son desconocidos para ella. Uno de sus compañeros es extraño para ella. Hace gestos raros y no hace demasiado caso de lo que dice el profesor. En un momento dado, empieza a hablar alto sin dejar de escuchar bien lo que dicen otros. Le sorprende que ninguno de sus compañeros le mira

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

raro. Pasado un rato se le acerca un compañero y con ternura le habla al oído. En poco tiempo se calla.

Treinta años después Olga se acuerda cuando terminó el instituto y hace recuento de todo lo que aprendió para la vida después. Esto le ha valido en todos los equipos en los que trabajado. Siempre tuvo tendencia a ayudar a participar a los que estaban al margen del grupo. Ahora que se encuentra trabajando con inmigrantes le ha parecido fácil. Sus ideas y estilo de hacer ha calado en su asociación de vecinos y ahora todos trabajan con ideas que les ayudan a crecer.

Tarik estudia Secundaria en un colegio de Marruecos. No sabe por qué se fija especialmente en la situación de las mujeres en su país, pero siempre le llamó la atención. Sus profesores le pusieron en contacto con redes de mujeres de otros países y empezó a encontrar otros puntos de vista.

Treinta años después Tarik ha escrito tres libros sobre el tema y está ayudando a reinterpretar la legislación al respecto en su país.

Eje 2: La/s mirada/s

Ya desde el siglo XIX se conoce una lesión cerebral que se denomina “agnosia visual”. Se trata de una alteración del reconocimiento visual de los objetos (o de otras características como el color o el movimiento). Es decir, la persona afectada es capaz de ver lo que tiene delante pero no es capaz de identificarlo¹⁵. En estos casos la rehabilitación para la vida cotidiana transita por la potenciación de otros sentidos, especialmente el tacto.

Presento esta situación como metáfora de las “agnosias visuales” que podemos encontrar en un centro educativo respecto a diferentes temas de la vida cotidiana. En los últimos tiempos todo ello se ha agrupado en torno a la indiferencia, entre otras razones por “sobredosis” de situaciones e informaciones. Además, la impotencia sobre la participación es otro de los elementos que configuran esta “agnosia social” que nos hace ver, pero no reaccionar. Un espacio educativo que es capaz de ver desde todos sus sentidos, y es capaz de nombrarlos y reaccionar, contagia una manera de hacer y ser a sus aprendices y a toda la comunidad educativa que se lleva para toda la vida.

Resumamos pues, frente a la “agnosia social” caracterizada por:

- La incapacidad para situar y nombrar lo que vemos (anominalidad).
- La incapacidad para empatizar con lo que conocemos (indiferencia).
- La incapacidad para intervenir en lo que nos afecta (aparticipación).

Los centros educativos que potencian el AG proponen:

- Generar competencias para situar y nombrar lo que recibimos por los sentidos.
- Generar capacidades relacionadas con la empatía frente a lo que conocemos.

¹⁵ “Es más bien redondo, tiene un arco encima, es de color gris, y le sobresale como un pico... ¡Ah! Ya sé... es un pájaro. (Paciente con agnosia visual asociativa describiendo el dibujo de una tetera). TRIVIÑO M. et al. *Agnosia Visual. Cuando la vista no alcanza a entender*. En ARNEDO M, BEMBIBRE J. y TRIVIÑO M. (coords.) (2013). *Neuropsicología. A través de casos clínicos*. Madrid: Panamericana. Cap 7. Pags. 82-83.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

- Generar ideas profundas y estables sobre la importancia de la ciudadanía participativa.

Para todo ello, en cada eje proponemos unas preguntas que en este caso tienen que ver con la empatía y las referencias sobre situaciones, organizaciones y personas que sean ejemplo en tener una mirada atenta a su entorno y su desarrollo hacia la justicia social, la felicidad y el amor.

Es interesante conocer organizaciones que tengan esta manera de ser en su misión y visión y que lo denoten de una manera clara, más allá de lo puramente estético. En ocasiones esto significa salir de la “zona de confort” y transitar por espacios incómodos. En los centros educativos, donde la diversidad puede ser muy amplia, esto puede crear situaciones de difícil encaje. Este es el caso, en ocasiones, del trabajo con las familias o incluso de los inspectores de educación. En estas situaciones es importante tener muy claras las ideas sobre qué es lo importante y qué es lo accesorio. La transformación verdadera empieza por el propio centro educativo como estructura, que se expone a la intemperie y es capaz de aprender de ello.

Así pues, habremos de revisar cómo las estructuras organizativas potencian esos aspectos de manera integral. En lo académico ya he hecho propuestas con el modelo de “la óptica del aprendizaje global” (Ardanaz, 2015), pero estamos hablando de algo que afecta a la propia “cultura de centro”. Este eje desarrollaría respuestas para las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo aprende mi centro educativo?

Pero habría otras más:

2. ¿Cómo vive mi centro educativo?

Y en el nivel básico una tercera:

3. ¿Cómo dialoga mi centro educativo?

La respuesta a estas tres preguntas es lo que configura el eje de “miradas”: aprender, vivir y dialogar son los verbos que las diseñan y que deberían ir acompañados de “para caminar hacia la justicia social...”. Nuestras miradas son, por tanto, con todos los sentidos e incluso alguno nuevo que configura un dinamismo que genera esa “cultura”. Esta cultura de mirar diferente será algo que quede grabado en el “hacer” de la comunidad educativa y que sepa identificar con casos y ejemplos.

Relato 3: Tres historias con salto en el tiempo III.

❶ *Olga* cursa Primero de Secundaria. Hoy en clase de sociales van a ver en la Semana de la Solidaridad un documental sobre el mineral coltán en la R.D. del Congo. Todos los años hacen esta semana con gran éxito de participación, para la que cortan las clases.

Veinte años después *Olga* visita su antiguo colegio y siente nostalgia de aquellas semanas de solidaridad. Hoy día tiene tres hijos y no le da tiempo a nada.

❷ *Catherine* estudia sexto de Primaria y tiene un problema con unos compañeros de curso. Ese día tienen una reunión todos con una mediadora para ver cómo solucionarlo. Conocen bien cómo funciona la mediación, pues ese curso ha sido uno de los centros de atención que han

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

trabajado. Se trata de un contenido competencial que siempre trabajan en ese curso y que relacionan con todas las asignaturas.

Veinte años después Cat todavía recuerda cómo solucionaban los conflictos en su colegio. Tiene dos hijos y poco a poco les va enseñando algunas estrategias sobre convivencia cuando van surgiendo las típicas riñas entre hermanos.

③ Jon está en tercero de Primaria y a la salida del colegio puede ver a dos compañeros del instituto de al lado que están gritándose, enfadados. Los chicos son mayores y le dan respeto, pero está acostumbrado a tratar con ellos en las tutorías verticales de su colegio. Precisamente han trabajado con ellos recientemente cuestiones de “comunicación no violenta”

Veinticinco años después Jon aplica lo que aprendió entonces en su comunidad de vecinas y vecinos. Alguno comenta en la sala de reuniones que jamás conoció a una comunidad con tan buen rollo. Jon además se acuerda de todo lo que aprendió sobre diálogo constructivo con sus amigos del norte de Kenia.

Eje 3: La/s creatividad/es

“El pensamiento creativo es aquel que se pone en marcha cuando, tras comenzar a trabajar con un problema, persiguiéndolo crítica y científicamente se llega a la convicción de no poder continuar al no encontrar vía posible por la que alcanzar una solución definitiva. Y en esa situación de incertidumbre y frustración lo aparca y comienza a trabajar o preocuparse de otras cosas. Se dice que, en estos casos, el individuo se ha olvidado casi por completo de su cuestión no resuelta y comienza a trabajar en otros temas u otros proyectos”¹⁶.

Transcribo este texto del neuroeducador Francisco Mora porque me parece que describe bien una parte de la paradójica dinámica de la creatividad que más nos interesa. El texto no termina ahí. A pesar de que parece que se ha olvidado del problema inicial en realidad no ha ocurrido así. Sigue latente en lo que llama la “atención inconsciente”. Tras entrenar soluciones desde otros territorios, surge la solución a la cuestión inicial con lo que denomina una “sacudida luminosa”.

En estas palabras podemos ver algunas de las características de las creatividades que tienen que ver con un espacio educativo que apuesta por el aprendizaje global:

- Unas creatividades que nacen y se desarrollan porque ha habido oportunidad para practicarlas. Desde ahí, la o el aprendiz se siente competente para ejercitarlas y desarrollarlas.
- Unas creatividades que parten de unos referentes y de un contexto. Desde ahí la comunidad educativa se cohesionan y desarrolla unos estilos de imaginación.
- Unas creatividades que modifican el espacio y el tiempo. Desde ahí el aprendizaje queda complementado desde otras dimensiones y propuestas que transitan el currículum oculto.

¹⁶ MORA, F. (2016). *Neuroeducación*. Barcelona: Alianza Ensayo. Alianza Editorial (Edición de Kindle: posición:1936-1940).

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Esto genera una serie de preguntas a la hora de evaluar nuestro centro educativo global:

- ¿Con qué propuestas puede desarrollar su imaginación la comunidad educativa sobre la justicia social, la felicidad y el amor?
- ¿Cuántos referentes sobre pensamiento alternativo propone el proyecto de aprendizaje del centro?
- ¿De qué manera el centro educativo configura su espacio para tener la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico y creativo?

Con todo ello podemos trabajar diferentes creatividades, que, según una manera de verlo, se diferencian en la finalidad. Desde las que no tienen finalidad, y practican el simple ejercicio de la creatividad como una “gimnasia del alma”, hasta aquella que trata de solucionar cuestiones, problemas y dificultades que puedan ir surgiendo en la interrelación de los grupos humanos. Todas ellas son importantes, aunque en nuestro caso la que nos importa especialmente es esta última, que desde la perspectiva del AG configura una parte de la competencia utópica, de la que ya he hablado en otros textos.

Desde esta perspectiva es importante diferenciar la creatividad de la originalidad. Mercedes Navarro, aunque hablando de teologías feministas, lo ve de esta manera: “(...) La creatividad no siempre es, ni tiene que ser, equivalente a la originalidad. La creatividad emergente hace uso concreto de la forma concreta que es el reconocimiento: reconocer patrones, interacciones, conexiones, trasfondos... y es reticular, en red, interdependiente de múltiples factores (...)”¹⁷

El término de creatividad emergente aporta una perspectiva interesante a las perspectivas de las creatividades en clave de AG, pues le dota de una dinámica que a su vez combina libertad pero también misión. La de imaginar y poner en marcha las condiciones de la justicia social, la felicidad y el amor. A pesar de los grandes avances dados en los últimos siglos, aún faltan muchos descubrimientos y son necesarias muchas creatividades para que podamos ir construyendo los proyectos de felicidad de la humanidad. Esta es una tarea de gran calado, como comenta Adela Cortina:

“Más allá del derecho y el deber, pero no en línea recta, como quien sigue un camino o la vía de un tren, sino en profundidad, en interioridad, se abre el amplio misterio de la obligación, el prodigioso descubrimiento de que estamos ligados unos a otros de forma indisoluble y, por tanto ob-ligados, aun sin sanciones externas, aun sin mandatos externos, sino desde lo hondo, desde lo profundo. Es en lo profundo donde se descubre esa ligadura profunda, el secreto de la felicidad. De ella brota el mundo de las obligaciones que no pueden exigirse, sino compartirse graciosamente, el mundo del don y del regalo, del consuelo en tiempos de tristeza, del apoyo en tiempos de desgracia, de la esperanza cuando el horizonte parece borrarse, del sentido ante la experiencia del absurdo”¹⁸.

¹⁷ NAVARRO M. *La teología y la exégesis bíblica feministas en la emergencia creativa del futuro inmediato*. En PICÓ C. (coord.) (2016). *Resistencia y creatividad*. Madrid: Verbo Divino.

¹⁸ CORTINA A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Ediciones Nobel. Edición de Kindle (Posición en Kindle 3305-3307).

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Sin embargo y a pesar de esa dificultad, es posible encontrar descubrimientos que nos hablan de la transformación de las relaciones humanas. Mandela habla de ello al final de su autobiografía mostrando un proceso de creatividad emergente de largo recorrido:

“Cuando salí de la cárcel ésa era mi misión: liberar tanto al oprimido como al opresor. Hay quien dice que ese objetivo ya ha sido alcanzado, pero sé que no es así. La verdad es que aún no

somos libres; sólo hemos logrado la libertad de ser libres, el derecho a no ser oprimidos. No hemos dado el último paso, sino el primero de un camino aún más largo y difícil. Ser libre no es simplemente desprenderse de las cadenas, sino vivir de un modo que respete y aumente la libertad de los demás. La verdadera prueba de nuestra devoción por la libertad no ha hecho más que empezar. He recorrido un largo camino hacia la libertad. He intentado no titubear. He dado pasos en falso en mi recorrido, pero he descubierto el gran secreto. Tras subir a una colina, uno descubre que hay muchas más colinas detrás¹⁹”.

De esta manera Mandela vuelve a introducirnos en la dimensión del tiempo, tanto en los descubrimientos sobre justicia social como en la profundización en los diferentes proyectos de felicidad. Nos habla de creatividades de los procesos pero también del tiempo que invita a un compromiso intergeneracional. Desde ahí se configura las creatividades que emergen del aprendizaje global.

Relato 4: Tres historias con salto en el tiempo IV.

❶ *María José* cursa Quinto de Primaria. Sus profesoras de Educación Infantil ya habían notado que era una niña especialmente creativa. Ella siempre proponía soluciones diferentes a las cuestiones que planteaban en el aula, y si no lo sabía, tenía una respuesta ingeniosa. Sus profesores no vieron en ella más que una característica entre otras de las demás compañeras. Durante las clases repetían mucho lo original que era. Esperaban mucho de ella en el concurso colegial de cuentos de cada año, pero nunca fue capaz de escribir nada. Treinta años después, Marijo les cuenta historias a sus niñas mellizas. A ellas les encanta escucharlas. Ella se sorprende de que pueda inventarse historias pues nunca aprendió a hacerlo.

❷ *Lucas* está cursando primero de Primaria y ese día tiene que presentar ante sus compañeros un mapa de ideas sobre el azúcar. Lo pinta en la pizarra durante el recreo y tras éste se lo presenta a sus compañeros. En sus ramas hay ideas pero también preguntas. En ocasiones ha puesto imágenes que ha traído recortadas o fotocopiadas. Llevan todo el curso trabajando con estos mapas así que toda la clase se maneja con ellos con facilidad. Sus compañeros sugieren ramas nuevas y entre ellos se van aprobando o no. Su profesora reconoce que algunas cosas que se les han ocurrido jamás las hubiera imaginado. Con todo ello les enseña algunas técnicas para sacar aún más ideas sobre el tema. En la cena sus padres le preguntan que aprendió hoy en el cole y Lucas responde “a dar la vuelta a la tortilla”. Sus padres le preguntan extrañados si hoy no presentaba el trabajo del azúcar ¿o eran huevos?

¹⁹ MANDELA N. (2014). El largo camino hacia la libertad: La autobiografía de Nelson Mandela. Madrid: Santillana/Punto de Lectura. Pág. 647.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Veinte años después se encuentra en Grecia en una operación de salvamento de inmigrantes sirios. A nadie se le ocurre como equilibrar su situación con los derechos humanos. A Lucas se le ocurrieron tres formas anoche, mientras cenaba tortilla.

③ René está en tercero de Primaria en un colegio de Puerto Rico. No es un buen estudiante en todo pero hay algo en lo que sí: crear canciones y rapearlas. Algunos consideran que es una capacidad muy simpática dada su edad. Sus profesores creen que es mucho más y como no es el único caso organizan el colegio para que haya oportunidades para la creatividad. En su curso trabajan sobre la pregunta ¿Cómo siento? ¿Cómo sienten mis amigos? ¿Cómo sienten los que no conozco y nunca llegue a hacerlo?

Veinte años después René y su grupo son conocidos internacionalmente. Están participando en una campaña sobre los derechos de la mujer y recuerda su época colegial mientras canta:
Pueden sumar con prisa pueden restar con calma / Da igual porque las matemáticas no tienen alma / Aunque calculemos todo y le pongamos nombre propio / Nuestro espíritu no lo pueden ver los microscopios / Nadie se puede acobardar nacimos siendo valientes/ Porque respirar es arriesgar / Este es el momento de agarrar el impulso / Las emociones las narra nuestro pulso. / Respira el momento. / Respira el momento²⁰.

Al terminar, en el camerino, observa que en su móvil hay una llamada perdida de un antiguo compañero del colegio. Sabe que se encuentra en la frontera mejicano-estadounidense acompañando a la gente de la zona para pensar soluciones alternativas al gigantesco muro que quieren construir. Tiene ganas de hablar con él. A saber que habrán ideado...

Eje 4: Las iniciativas

Una de las grandes áreas de investigación en neuropsicología, desde hace varios siglos, es lo que se denominan las funciones ejecutivas. Dicho en pocas palabras, estudian cual es el funcionamiento del cerebro para poder organizarnos, tomar decisiones y ponerlas en marcha. Entre sus diferentes elementos, aun en debate, nos vamos a fijar en dos: la inhibición y la atención. El primero sería la capacidad de separar los estímulos que son importantes de los que no lo son²¹. El segundo, aunque relacionado, sería algo más. Se trata de la capacidad para estudiar y desarrollar la información de forma eficiente.

Sus pruebas nos dan una muestra de lo que estamos hablando. Para la inhibición se usan, entre otras, lo que se llaman test tipo Stroop. En estos test se han de decir el color de palabras sobre colores pero escritas en un color diferente al que “dice” el color. En este caso hemos de separar las dos informaciones que nos llegan y escoger la más adecuada. Sin embargo, la atención es un proceso más amplio y por eso tiene muchas maneras de manifestarse. Se suelen clasificar especialmente en dos: atención pasiva y activa²². Esto significa que, como en muchas cuestiones de nuestro organismo, hay atención que

²⁰ Letra de la canción: *Respira el momento*; Interprete: Calle 13, 2014, Multiviral. Relato inspirado en uno de los cantantes de esta banda, que no tiene porqué corresponder con la realidad (que siempre es mejor).

²¹ PORTELLANO A. (2007). *Neuropsicología infantil*. Madrid: Síntesis. Capítulo 12.7.1.

²² PORTELLANO A. y GARCÍA ALBA J.A. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid: Síntesis. Capítulo 3.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

tenemos de forma inconsciente y otras de forma consciente. Dentro de la atención activa podemos destacar la atención selectiva, que es la que más tiene que ver con la inhibición, pero hay otras muchas. Una prueba típica de atención es la llamada “figura compleja de Rey”, donde se ha de copiar un dibujo con diferentes formas geométricas y, unos minutos después, volver a reproducirlo, esta vez sin poder mirar el original.

Son diferentes las estructuras cerebrales relacionadas con estas funciones. Es comúnmente aceptado que el hemisferio derecho tiene una cierta “ventaja” al respecto, por meras cuestiones fisiológicas, pero esto no es más que una simplificación de algo de por sí muy complejo. En cualquier caso, relaciono estas funciones con el eje de iniciativas porque me parece que necesitan mucho de ellas en el contexto actual, ya sea como metáfora, ya sea en su formato literal.

Las iniciativas son el fruto del desarrollo de los ejes anteriores, aunque de alguna manera podamos relacionarlos todos y vincularlos en una relación dinámica, donde todos los ejes van alimentando a los otros. Sin embargo, el tipo, el formato, las claves y los objetivos de las iniciativas que desarrollamos orientados hacia lo social o más en concreto hacia el AG son una muestra del tipo de procesos que estamos desarrollando en nuestro centro escolar. Los detalles son fundamentales. Aunque hay muchas maneras de tenerlos en cuenta, desde el AG se han hecho una serie de descubrimientos y de consensos que nos hablan de lo alineados que están las iniciativas que podamos desarrollar. Veámoslo a continuación:

a) La intención: dicotomía “sensibilización vs aprendizaje”.

El punto de partida es ¿para qué? ¿qué intención tenemos? En general podemos encontrar que las propuestas se articulan entre estos dos polos.

Con la *sensibilización* generalmente se quiere dar a conocer una situación de exclusión o de injusticia o que al menos la genera. Suele tener un efecto a corto plazo y de corta duración, aunque todo siga igual en la situación presentada. Además suele tener un efecto escaso en la modificación de nuestros equilibrios vitales, incluyendo el aprendizaje. Volviendo a lo anterior, seguimos sin ser demasiado capaces de trabajar la atención y de diferenciar lo que es importante de lo accesorio, de tal manera que nuestro cerebro lo “archiva” como un dato, como una información más. Así, en un contexto de muchas informaciones, resulta difícil que realicemos una escala con la importancia de las diferentes sensibilizaciones.

No obstante, la sensibilización es necesaria como un primer paso. El problema es cuando se queda solo en eso, pues tiene consecuencias directas en el aprendizaje.

- Así, si planteamos un modelo de presentación de diferentes problemáticas en el entorno local y global y nos quedamos ahí, estamos provocando “el consumismo” de lo social. En estos casos la estrategia se resume en la frase “algo quedará”, de tal manera que igual que vemos los anuncios en TV alguno de ellos nos puede estimular a comprar, de la misma manera elegiremos alguna misión social. En este caso la metáfora es la publicidad.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

- Otra metáfora es la de zoo. En muchas ocasiones se nos presenta un muestrario de situaciones para que “al menos las conozcamos”. Sin embargo, estas propuestas presentan mundos separados: nosotros y ellos, aquí y allí... pero esto sabemos que son imágenes erróneas que construyen la complejidad ocultando la interdependencia.
- Una tercera metáfora es la de los paracaidistas, ya sea alentada por el propio centro o sugerida desde organizaciones externas, que desde las mejores voluntades, desean presentar sus trabajos e iniciativas. Así, las propuestas sociales van aterrizando en el colegio y se van encajando con más o menos programación. De hecho, que estén programadas desde principio de curso no garantiza especialmente que tengan coherencia ni que adolezcan de consistencia en el conjunto de la actividad educativa. Incluso las iniciativas de sensibilización más serias, fundamentadas y emocionales pueden quedar sin sentido fuera de un plan global de aprendizaje.

De hecho, con otras cuestiones del programa no pretendemos sensibilizar. Así, no pretendemos sensibilizar sobre matemáticas, sobre lengua o sobre geografía, dicho con asignaturas clásicas. En general pretendemos que adquieran una serie de conocimientos, o dicho en lenguaje actual, que adquieran una serie de competencias. Quizá sí que sea un objetivo que las y los estudiantes adquieran “simpatía” por las matemáticas, pero, desde luego, ahí no nos quedamos.

Así, las iniciativas tienen sentido integral cuando están insertas en un plan para toda la comunidad educativa, desde la propia aula, en el currículum, hasta fuera del aula. Este es el polo del *aprendizaje* donde el “algo quedará” se sustituye por el “crecemos juntos”. Este “juntos” habla de la comunidad educativa pero también de las personas y redes con las que contactamos. - Desde que realizamos el contacto, bien elegido y equilibrado con nuestro proyecto de centro, ese grupo humano pasa a formar parte de nuestra vida colegial (salvo que pensemos que fue una elección errónea). La metáfora aquí sería familia. Ya sea con mayor o menor intensidad. De esta manera construimos relaciones con otros grupos humanos, de tal manera que “alteren” nuestra vida y la pongan en cuestión, desde el cariño y el objetivo del Bien Común.

- En relación con la metáfora anterior, podemos también hablar de puentes. Las iniciativas no solo han de construir ese espíritu de familia sino además construir vías bidireccionales en ambos sentidos, de tal manera que sean un recurso de aprendizaje de toda la comunidad. Está será una pregunta que podemos hacernos a la hora de valorar una iniciativa ¿nos ayuda a construir puentes? ¿De qué tipo?

- Por último, si nos centramos en el aprendizaje a la hora de pensar nuestras iniciativas tenemos que analizar que tipo de transformación nos producen, ya sea en un grupo pequeño o en toda la comunidad educativa. Ya hemos visto que entre ellos estaría la formación de familias y puentes, pero también podemos referirnos a nuestra propia manera de enseñar o aprender realizando un ejercicio de metacognición sobre qué tipo de relación generamos y cuál es el aprendizaje invisible que estamos produciendo. Hablaremos de esto en la siguiente dicotomía.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

b) La visión: dicotomía “verticalista vs horizontalista”.

La sensibilización, en ocasiones, aparte de para dar a conocer una situación, sirve para buscar una solución que con mucha frecuencia tiene que ver con cuestiones económicas, ya sea con dinero o con productos. Desde ahí surge una nueva dicotomía, relacionada con la anterior. Es curioso como ésta surge de una visión que, aunque muy implantada en los centros educativos, en general es inconsciente, aunque muy real.

Esta visión es la *verticalista*, que genera una solidaridad elitista y paternalista. Está basada en la denominada *bonhomía*, un término ya casi en desuso que literalmente se refiere a una persona bondadosa, pero que en otras ocasiones también se considera como una buena persona, pero ingenua... Esta ingenuidad tiene que ver con la idea de que solo pretendemos ayudar y no hay que darle más vueltas a las situaciones. Sin embargo, aunque no seamos conscientes, aunque ni siquiera sea nuestra intención, hay determinados tipos de ayuda que generan el aprendizaje vertical de las relaciones humanas: donde unas personas son más que otras, donde unas tienen más que otras, donde unas son las salvadoras y otras las salvadas, donde unas dependen de otras...

Esta idea de la verticalidad es un gran freno al desarrollo y el empoderamiento de las personas. La mayoría de las ONGD experimentadas, en base a su práctica, ya descubrieron esto hace décadas y así han ido transformando el tipo de proyectos que se iban planteando. Esta reflexión también ha servido para que ya se deje de hablar desde el eje Norte-Sur, para hablar de otro eje: Exclusión-Inclusión. Y es que la exclusión se encuentra en todos los lugares y probablemente en casi todas las personas. Desde ahí todos necesitamos empoderarnos y emanciparnos. Todos somos protagonistas de la transformación de nuestras vidas y podemos co-responsabilizarnos del de todas las personas, hasta donde lleguemos.

En los centros escolares, aunque se ha ido avanzando, el trabajo aun es mucho. Esta idea de la verticalidad elitista y paternalista es dolorosa de descubrir y se suele ocultar tras la experiencia de la necesidad extrema o de la emergencia clamorosa. Si hay una situación a la que podemos atender, ¿por qué no hacerse cargo de ella?, ¿no es una práctica de la solidaridad?

- Y el problema es que, en muchas ocasiones, el aprendizaje no es de solidaridad. Ésta, según el diccionario de la RAE tiene que ver con una adhesión circunstancial al otro o una relación *in solidum*. Es curioso cómo, a pesar de que el término parece más usado hoy que en otras épocas, hoy día, su contenido ha perdido fuerza en castellano. Si consultamos el “tesoro lexicográfico” en el volumen de 1853 vemos que la define como “la participación igual de varios en alguna cosa”²³. Esta igualdad es la base de un aprendizaje adecuado de la solidaridad, en mi opinión. No igualdad de tener lo mismo, ni de hacer lo mismo, sino de tener todas las personas la misma misión: en nuestro caso, transformar la exclusión en inclusión.

²³ <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antiores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico>

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

- La clave para hacernos cargo en situaciones de emergencia o necesidad es pensarlo desde perspectivas horizontales y hacerlas especialmente visibles. Por ejemplo, en la actualidad hay diversidad de campañas que versan sobre el “desperdicio de alimentos”. Algunas de ellas se centran en que es un “mal asunto” tirar comida con la cantidad de pobres que hay. Sin embargo, otro tipo de presentaciones hablan de las repercusiones que tiene para el medio ambiente el desperdicio de alimentos y las consecuencias que, por tanto, tiene para la población. Todo esto supone una revisión de nuestras prácticas cotidianas de alimentación pero también una acción sobre ellas y las consecuencias que tiene para el medio ambiente, en el cual todos intervenimos, estemos donde estemos. Aunque por supuesto, unos con mayor responsabilidad que otros. Por esta razón, la igualdad está en la responsabilidad, pero la intensidad de ésta es diferente en cada caso, ya sea un consumidor en cualquier país, un supermercado, un restaurante, una multinacional o un ministerio de agricultura. Entonces la solidaridad no está en el dar, ni siquiera en el compartir (porque tenemos los recursos para hacerlo), sino en la responsabilidad y como descubrir cual es mi papel en ella.

Cuando comprendemos esto y sabemos ponerlo en marcha es cuando aprendemos a ser personas solidarias y cuando las visiones verticalistas se transforman en *horizontalistas*. Éstas se configuran con los elementos que hemos descrito, igualdad en la responsabilidad y se complementan con la idea, frente a la bonhomía, del enfoque de derechos humanos. Y esto es importante porque los derechos humanos no son concesiones de los poderosos, sino conquistas sociales, que cambian nuestras sociedades, aunque sea a largo plazo y a cámara lenta.

Un ejercicio para analizar si nuestra visión es horizontal o vertical la podemos hacer en tiempos de crisis. Cuando hay crisis, los recursos son limitados y nuestra “capacidad para la generosidad” varía, ya sea en cantidades o la preferencia de personas o grupos destinatarios. Entonces, bajo el prisma verticalista, todo se pone entre paréntesis y se espera a que las situaciones cambien. Es curioso cómo, al menos en España, esta postura la tienen sobre todo las instituciones públicas y menos las personas. Por otro lado, una visión horizontalista desde el AG sigue con la mirada de los derechos humanos y trata de estudiar cómo es la responsabilidad generada en esa situación, para hacerse cargo de ella. Además, mientras que la perspectiva vertical considera la realidad compuesta de grupos aislados y divisibles, la horizontal reflexiona en términos de interdependencia. Todo está conectado y hemos de ver las conexiones que podemos aprovechar en esa iniciativa.

c) La acción: dicotomía “interpersonal vs estructural”.

Comienzo diciendo que estamos ante una falsa dicotomía. En la acción transformadora son importantes tanto una como la otra. Cuando desarrollamos nuestros objetivos y visión surge un determinado tipo de acciones en clave AG. Una de ellas puede referirse a la acción entre personas de la que ya hemos hablado anteriormente, de ahí, nace la *dimensión interpersonal*. Personas que conocemos, o que potencialmente podamos conocer y tender con ellos relaciones de familia, tender puentes, atentos a los aprendizajes

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

invisibles y a una mirada horizontal de la cooperación de la cual todos somos responsables. Todo ello lo podemos hacer hoy día con más niveles de profundización porque estamos en un mundo en el que ha ido creciendo la complejidad y la interdependencia.

Quizá podamos pensar que esto es demasiado exigente o incluso utópico, pero recuerdo que estamos pensando como personas y organizaciones educadoras. Y eso significa que tenemos que acompañar los procesos en perfectas condiciones. Esto significa que profesorado y centro escolar también deben aprender cómo ir realizando acciones con ese tipo de características pues tenemos una tendencia, por la práctica de años, a desarrollar un tipo de acciones interpersonales de corte verticalista.

Un ejemplo clásico serían las “operaciones kilo” (donde vamos llevando kilos o paquetes de comida a algún lugar para ayudar a los “necesitados”) que se realizan en muchos centros escolares e incluso fuera de ellos. Organizaciones que no tienen una misión educativa pueden conformarse con hacer una simple recogida de alimentos, pero nosotros tenemos una tarea más amplia. Así:

- Generamos relaciones de familia con una propuesta en la cual haya contacto con personas, no para conocer su situación, sino sobre todo para conocerse como personas.
- Tendemos puentes si habilitamos estructuras organizativas y curriculares para seguir en contacto con esa realidad.
- Tenemos en cuenta los aprendizajes invisibles cuando tenemos momentos para reflexionar sobre lo que vivimos en el contacto con esa realidad y con esas personas. Cuando está todo incluido en un plan de aprendizaje que tiene ver con los derechos (en este caso “la alimentación”) y es trabajado de una manera extensa en el tiempo apostamos por la coherencia.
- Trabajamos desde una visión horizontal cuando el intercambio de alimentos (kilos) no es lo que más destaca en el conjunto de la intervención. Incluso más cuando somos capaces de transformarlo en dinámicas de trueque o de bancos de tiempo, cuando sea posible.
- Por último, cuando esta visión es horizontal de verdad entonces todos nos sentimos coparticipes y protagonistas de la acción y podemos dejar escrito como y de qué manera, dotando de narratividad a la misma (que es como se saborean las conquistas sociales) a través de un proceso de sistematización o una metodología similar.

Todo esto son elementos que muestran un horizonte sobre la manera más educativa de desarrollar, en mi opinión, acciones de corte interpersonal, cuyos elementos podemos ir incorporando poco a poco, mientras que vamos aprendiendo como planificarlo de una manera natural y sin que suponga una carga. Si tengo que elegir entre todas ellas, trataría de no renunciar a la penúltima propuesta, sobre conseguir que lo económico no sea el centro de la acción (e incluso que sea un elemento inexistente). Lo contrario genera un conjunto de dependencias y relaciones no deseables, de lo cual hay muchas experiencias.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Hay un elemento adicional que complementa a las acciones interpersonales que tiene que ver con su *dimensión estructural*. Cuando desarrollamos este tipo de acciones estamos trabajando para personas que quizá nunca conozcamos por eso genera un tipo de relaciones diferentes al de las acciones de corte interpersonal. Quizá por eso son menos usuales y resulta extraño trabajar con ellas. Sin embargo son fundamentales y necesitan que incrementemos su presencia por varias razones:

- La primera es que la labor interpersonal adquiere más sentido y coherencia cuando nos preguntamos cual es la razón de que haya surgido una dinámica de exclusión.
- La segunda es que, debido al contexto de complejidad, hay estructuras que funcionan casi de manera automática, de manera invisible, generando injusticia e infelicidad. Y que es importante visibilizarlas como un ejercicio básico de aprendizaje.
- La tercera es que tenemos que estudiar las responsabilidades asociadas y ver de que manera podemos intervenir con esa realidad o participar en alguna red que trabaje contra ellas.
- Como veíamos, ese es un ejercicio de solidaridad pero también sobre que significa el proceso de transformación y mejora de las sociedades. Es decir, cual es nuestro rol en el tránsito de estructuras de injusticia a estructuras de solidaridad.

En general, este tipo de acciones tiene que ver con campañas nacionales o internacionales. Un ejemplo clásico sería las campañas relacionadas con condiciones de vida digna de las y los trabajadores que realizan la ropa y los zapatos de muchas marcas famosas del mundo. Un ejemplo sería la campaña Ropa Limpia o, a nivel internacional, Clean Clothes. Esta campaña reúne una serie de requisitos que la hacen apropiada para el espacio escolar:

- Tiene que ver con algo que es cotidiano para cualquiera de nosotras, como es la ropa o el calzado. Si trabajamos con campañas de difícil comprensión es posible que perdamos la fuerza de la misma, especialmente con los pequeños. Otra opción es que sea un tema con el que puedan identificarse, como una campaña sobre niños-soldado o esclavitud infantil.
- Tiene que ser posible que podamos implicarnos en la campaña a medio-largo plazo. Esto es interesante porque nos ayuda a entender que los procesos de cambio son largos y entre ellos hay avances y retrocesos. Desde ahí es importante reflexionar y celebrar ambos.
- Hay información, recursos y una dinámica que hace posible la participación en la campaña. Por ejemplo, estas campañas que hemos mencionado tienen una web y de vez en cuando hay información y subcampañas para reanimar los procesos.
- Y, en cualquier caso, es importante que la campaña nos parezca interesante y seductora, tanto para profesorado como para alumnado, viéndose las posibilidades que tiene para el apoyo y la profundización desde un buen grupo de asignaturas.

Con todo ello, es posible elaborar una tabla de análisis de las acciones que nos proponamos para ver qué tipo de posibilidades tienen y que podamos ir aprovechándolas. Las pongo juntas porque hay posibilidades que pueden darse en ambos estilos de trabajo e incluso puede que determinadas propuestas trabajen simultáneamente

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
 MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

la dinámica interpersonal y la estructural. Estas son las más completas e interesantes para el aprendizaje.

Nombre de la acción:		
ACCIÓN	Si, No, Quizás	Comentarios
Interpersonales: Posibilidad para...		
Alianzas (familia)		
Comunicación (puentes)		
Metacognición (ap. invisibles).		
Asociación (horizontalidad)		
Estructurales: Posibilidades...		
Cotidiano o semejanzas		
Medio o largo plazo		
Recursos y dinámicas		
Interesante y seductora		
Otras ventajas (de ambos tipos de acciones):		

Tabla 2: Análisis de acciones en el ámbito educativo desde el AG

Habría mucho que decir sobre las iniciativas de corte estructural. Creo que es importante que las potenciemos, debido a su presencia minoritaria y sobre todo porque suponen una apuesta por la transformación real en el medio plazo. No obstante, para el ámbito educativo creo que es importante hacer un matiz. Aunque no lo hemos puesto como potencialidad en las diferentes acciones, podría estar en el tercer grupo de la tabla, en el caso de ventajas para ambos tipos de acciones. Se trata de que hagamos lo que hagamos nos saque de nuestra “zona de confort”.

Sacarnos de nuestra zona no es hacer algo diferente, sino que en muchas ocasiones tiene que ver con meternos en un aprieto, una situación en la que no tenemos el control o que no tenemos el mando. Es entonces cuando nos repensamos como personas y empieza a activarse la empatía. Cuando vemos que hay cuestiones que nos hacen cambiar nuestro estilo de vida, la transformación empieza a ponerse en marcha. Este proceso de la “disonancia cognitiva” a la “consonancia cognitiva” empieza entonces a ser un verdadero aprendizaje. Cuando reestructuramos nuestros esquemas mentales, si logramos ir más allá de una mera consonancia artificial, en un lenguaje propio de Festinger, estamos haciendo mucho en nuestro crecimiento personal y social.

Por último, recordar que aunque aquí hemos hablado de grandes campañas nacionales e internacionales, también podemos diseñar las nuestras y practicar lo que significa una iniciativa de cambio. Para todas ellas hace falta una comunidad educativa madura, que entienda las posibilidades de la diversidad y el diálogo. Esa sería otra característica de nuestra cultura de centro en clave AG.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

d) Las claves: dicotomía “legalidad vs justicia social + cuidado”

Con las claves reflexionamos sobre lo que es verdaderamente importante en el aprendizaje desde la ciudadanía global y no debemos perder de vista en cualquier iniciativa, cualquier mirada...

En realidad, también estamos ante una falsa dicotomía, aunque se acerca mucho más a ella que en el apartado anterior. Todos sabemos que *las leyes* son necesarias, pero, en ocasiones, estas no presentan las condiciones para la construcción de las sociedades justas y éticas. Es curioso como todo esto lo podemos detectar incluso en el desarrollo evolutivo de las personas. Siguiendo los conocidos estudios de Kolberg podemos recordar que el detecta tres etapas en el desarrollo moral:

- La primera, el nivel preconventional, está centrada en el egoísmo como principio de lo justo.
- La segunda, el nivel convencional, está centrada en las normas y usos de la sociedad, acercándose a la cuestión legal.
- El tercer nivel, postconvencional, diferencia entre esas normas legales y los derechos humanos u otro tipo de principios de mayor relevancia global y elige entre estos últimos. Además, divide este nivel en dos etapas. En la primera mandan incondicionalmente los derechos establecidos en leyes. En la segunda va más allá de la legalidad. Veamos como lo expresa Adela Cortina:

“La legalidad se apoya además en cálculos racionales de utilidad social. En la segunda etapa la persona puede ir más allá del punto de vista contractual y utilitario para pensar desde la perspectiva de principios éticos de justicia válidos para toda la humanidad. Reconoce los derechos humanos en la igualdad y el respeto por la dignidad de todos los seres humanos, siendo la conquista de la autonomía la meta moral de la persona²⁴”.

No vamos a profundizar mucho en ello, pero en ocasiones, lo que he mencionado sobre “salir de la zona de confort” tiene algo que ver con bordear el límite entre lo legal y lo justo, o lo ético. Aun así, es curioso cómo algunos de los logros en derechos se consiguieron en base a determinadas “trampas legales” que tuvieron éxito, como es el caso del largo proceso de abolición de la esclavitud en Reino Unido²⁵.

Con trampas o sin ellas -no las voy a recomendar- la tensión entre lo legal y *lo justo* es un dilema interesante que podemos reflexionar en muchas de las situaciones que nos plantea el AG o incluso cualquier análisis ético de nuestras sociedades. Cuando el desajuste es muy grande algunos autores han planteado la alternativa entre cambio lento (evolución) o cambio rápido (revolución) y este será un posible tema de debate que hemos de tratar, si surge, con unas herramientas de diálogo y deliberación que hemos de desarrollar durante nuestra época escolar, y después, por supuesto.

²⁴ CORTINA, A. (2014). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós. Cap. 3.3.

²⁵ HOCHSCHILD, A. (2006). *Bury the Chains: The British Struggle to Abolish Slavery* (p. 340). London Pan/ Macmillan.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

No obstante, no me interesa destacar aquí la tensión legal-justo, con un largo recorrido en la historia de la filosofía y de la ética, sino como en los últimos tiempos, la justicia social ha encontrado una nueva compañera en la dinámica del *cuidado*. A esta reflexión se ha llegado desde la filosofía ética pero también desde la sociología de la economía y otras disciplinas y experiencias.

Aun así, curiosamente, el cuidado siempre ha estado presente en nuestra realidad social como algo determinante de nuestras sociedades y por ello podemos encontrar referencias:

- En textos del siglo I antes de Cristo, como por ejemplo la famosa fábula sobre “Cuidado modelando un trozo de barro”, donde se presenta el cuidado como algo permanente en la vida de todos los seres humanos (Higinio, fábula 220).
- Hasta en textos modernos, como la Carta de la Tierra, donde explícitamente se declara como el primero de sus principios:

I. Respeto y Cuidado de la Comunidad de la Vida

1. Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad
 - a. Reconocer que todos los seres son interdependientes y que toda forma de vida tiene valor, independientemente de su utilidad para los seres humanos.
 - b. Afirmar la fe en la dignidad inherente a todos los seres humanos y en el potencial intelectual, artístico, ético y espiritual de la humanidad.
2. Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor.
 - a. Aceptar que el derecho a poseer, administrar y utilizar los recursos naturales conduce hacia el deber de prevenir daños ambientales y proteger los derechos de las personas.
 - b. Afirmar, que a mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente responsabilidad por promover el bien común.
3. Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles y pacíficas
 - a. Asegurar que las comunidades, a todo nivel, garanticen los derechos humanos y las libertades fundamentales y brinden a todos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial.
 - b. Promover la justicia social y económica, posibilitando que todos alcancen un modo de vida seguro y digno, pero ecológicamente responsable.
4. Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras.
 - a. Reconocer que la libertad de acción de cada generación se encuentra condicionada por las necesidades de las generaciones futuras.
 - b. Transmitir a las futuras generaciones valores, tradiciones e instituciones, que apoyen la prosperidad a largo plazo, de las comunidades humanas y ecológicas de la Tierra.

Carta de la Tierra

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Esta visión del cuidado se identifica mucho con las claves sobre las que trabaja el AG, aunque para llegar a esto también hay un proceso previo.

- Lo primero es considerar que el cuidado es una característica inherente a cualquier ser humano, es algo que nos da carta de naturaleza (y qué si no tenemos, en algún lugar nos quitaron). En este “rapto” tienen mucha responsabilidad los diferentes tipos de educación y arquetipos familiares y sociales.

- Por ello tradicionalmente esta característica se ha asignado a las mujeres, pero esto no es más que una consecuencia de una asignación de roles y estereotipos que hemos de superar. El cuidado es parte integral del ser humano y puede ser la única alternativa a un mundo colapsado. Adela Cortina lo expresa muy claramente:

“Siguiendo esta línea, un buen número de autores de nuestros días ve en la actitud de cuidar la gran alternativa al fracaso del mundo en que vivimos. Según ellos, la actitud de dominación frente a los demás y frente a la naturaleza, la obsesión por incrementar el poder tecnológico convirtiendo a todos los seres en objetos y en mercancías, es la que nos ha llevado a un mundo insoportable, un mundo del que forman parte ineliminable la pobreza, el hambre, la miseria y el expolio de la naturaleza. Un mundo que pone en peligro la supervivencia de la Tierra²⁶”.

- Rescatar la dimensión del cuidado -con estas palabras- creo que es una labor importante en espacios educativos, frente a las más utilizadas “ser bueno”, “ayudar” e incluso “compartir”, presentando un panorama distinto de relaciones y justificando nuestra misión.

- Así, el cuidado hace a la justicia social expresarse como “polifonía” al ser entendida, por ejemplo, la igualdad y la equidad de una manera más amplia. Con esta dimensión nos hacemos cargo unos de otros no solo porque sea justo sino porque es algo característico del ser humano. El enfoque del cuidado nos previene de soluciones paternalistas, pues todos somos capaces de cuidar, salvo en momentos extremos, como con un bebe, una persona enferma o anciana. De esta manera, los derechos pueden ser entendidos con más profundidad, pues podemos entender el derecho a la libertad de expresión, pero también que este lleva un matiz de cuidado. Se suele decir que la libertad de expresión tiene su límite en el daño que podamos hacer. Esto es cierto, pero quizá sea interesante ver sus límites en que nuestra libertad para lo que sea, acoge una perspectiva de cuidados para las posibles personas receptoras.

- Esto no ha de excluir la denuncia, ni cualquier forma de incidencia política, pero tiene en cuenta a todas las personas. En ese sentido iba la gran ruptura cognitiva que Mandela hacía en el párrafo anteriormente citado: había entendido que para construir un mundo sosteniblemente justo tenía que hacerse cargo de oprimidos pero también de los opresores. No debió ser algo fácil. De la misma manera tiene todo el sentido la lucha de las mujeres por dejar de asignarles en exclusividad las actividades relacionadas con el

²⁶ CORTINA A. (2014). Ibid. Cap. 3

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

cuidado, que se detecta con facilidad en profesiones como enfermería o simplemente en la distribución de tareas en los hogares²⁷.

- Visto en positivo la cuestión no es solo la asignación de cargas sino que además el cuidado tiene unos efectos en el ser humano que le hace encontrarse con vínculos nuevos a los ya establecidos a través de los derechos humanos: pasamos del descubrimiento de la fraternidad universal al hallazgo de que el cuidarnos nos hace entender mejor nuestra dimensión humana.

- Por tener esa ventaja, Carol Gilligan, que desarrolló sus trabajos junto a Kohlberg pudo detectar que a la propuesta de su colega le faltaba algo, proponiendo desde ahí una ética del cuidado con su proceso evolutivo paralelo²⁸. No obstante la recepción de su propuestas no fueron demasiado agradables, aunque sirvieron para ampliar el concepto de ética que podemos manejar hoy. El choque surge del concepto del cuidado como algo del ámbito de lo privado entre las normativas de derechos humanos, con vocación universalista²⁹. Por eso, tanto Kohlberg como incluso Habermas concluyeron que Gilligan no hablaba de ética. Pero, a pesar de todo, desde ahí construyó una ética que también tiene en cuenta el contexto de las personas.

Sobre el cuidado aún tenemos mucho que descubrir. También tenemos que se organiza de manera interpersonal o estructural, pero en cualquier caso nos ayuda a superar las clasificaciones. Nuestra práctica nos habla que de manera natural el cuidado interpersonal nos surge con facilidad en el trato de los cercanos, de la familia, pero el cuidado entendido en clave de desarrollo humano rompe esa frontera y nos invita a estar atentos a las personas no tan cercanas, a las personas lejanas y a las que nunca conoceremos. Por eso la dimensión estructural es fundamental y dadora de sentido. El caso más claro sería el de la ecología y la sostenibilidad³⁰, que nos da muestras del cuidado de la tierra común, presente y futura, concretando una suerte de compromiso intergeneracional.

Todo lo dicho en este apartado enlaza con la última de las cuestiones: **el horizonte**.

Todo lo que hacemos ha de estar orientado hacia la *justicia social, la felicidad y el amor*. El resto es vanidad y solo vanidad. Pero recordemos que estamos en el eje 4, de las iniciativas. A través de este eje y con lo dicho anteriormente podemos elaborar unas preguntas de control que actúen como indicadores:

¿Qué tipo de iniciativas sobre lo social desarrollamos en nuestro centro educativo?

²⁷ CARRASCO, C. La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. Revista de Economía Crítica, nº11, primer semestre 2011.

http://www.revistaeconomicacritica.org/sites/default/files/revistas/n11/REC11_9_intervenciones_Cristina_Carrasco.pdf

²⁸ GILLIGAN, C. (1992). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México. Fondo de Cultura Económica. Su título original es mucho más apropiado, en mi opinión: *A different voice*.

²⁹ MEDINA-VICENT M. *La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista*. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, nº 67, 2016, 83-98. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/199701>

³⁰ BOFF, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Sensibilización vs Aprendizaje; Vertical vs Horizontal; Interpersonal vs Estructural
¿Son relevantes las redes en nuestro proyecto social?
¿De qué manera se equilibran justicia y cuidado en las iniciativas basadas en el aprendizaje global?

Relato 5: Tres historias con salto en el tiempo V.

① *June* cursa Tercero de Educación Infantil. En el patio de su cole está disfrutando el Día del Reciclaje, que han organizado sus profes. Cada uno tiene que traer un objeto en desuso de su casa y deberán reutilizarlo para algo nuevo. Hoy han invitado a las familias a ver el resultado. Otro grupo de compañeros de June está preparando el tema del reciclaje de la basura y están decorando unos cubos. Ella está en un grupo que se llama Efecto Domino, donde hacen un círculo que rodea al patio y que muestran que cosas suceden desde que, por ejemplo, tiras una lata por la calle y a quienes afectan en todo el mundo. Su profesora dice que es increíble las cosas que se les han ocurrido, algunas absurdas, pero la mayoría muy sensatas. El padre de June dice que ahora entiende porque hace un par de días le echó su hija la bronca por echar un papel en la basura de orgánicos. Su madre aprecia la actividad y lamenta que no lo realicen más. La profe le comenta que la hacen todas las semanas, con diferentes temáticas y asignaturas, bajo el lema “cuido del planeta y de las personas”.

Treinta años después, June es directiva de una multinacional de la alimentación. Su empresa es referencia en sostenibilidad ambiental con productos de cercanía. Últimamente las cuentas van mal. Deciden reducir el sueldo de las personas directivas para equilibrar sus cuentas.

② *Mac* está cursando primero de Secundaria, pero a pesar de su corta edad, ha montado una campaña en su cole para defender los derechos del grillo de árbol (*Calliphona alluaudi*). Se trata de una especie propia de las Islas Canarias y que está en peligro de extinción. Mac ha comprobado que sus compañeros los atrapan en el bosque cercano y luego los venden. Sus profesores han visto grandes posibilidades a la iniciativa de Mac y ha decidido relacionar todas las asignaturas con el cuidado de las personas y del medio ambiente.

Veinte años después Mac se acuerda de la que montó en su instituto cuando era pequeño. El grillo de árbol ya no está en peligro de extinción y él ahora se encuentra en su aula tratando de acompañar a chavales y chavales de secundaria. Después de esa sesión tiene una reunión con su departamento de Cuidados.

③ *Leonardo* está colaborando con la Plataforma Anti-Desahucios. Él no puede acompañar a los afectados a los bancos, ni tiene demasiadas ideas sobre como cambiar las leyes al respecto. Sin embargo si que se le da bien escuchar a la gente. Y por eso participa en los grupos de autoapoyo que organizan semanalmente. Allí la gente comparte sus emociones y sus experiencias en el complicado panorama de vida que tienen. De todo ello surgen vínculos indestructibles, lágrimas de rabia y de victoria así como agradecimiento y personas con la cabeza bien alta. Muchos días Leo se queda al final hablando en particular con alguna de las personas afectadas. Él no dice demasiado, pero le dicen que escucha de maravilla. Y los abrazos sientan como pastel de ternura, dice uno del grupo, riendo.

Leo recuerda que en su cole, treinta años antes, era él quien acogía a las personas con las que nadie quería estar y les ayudaba a integrarse en los grupos a pesar de diferenciarse. Piensa que en el cole no le ayudaron a eso, pero lo vio siempre como algo permanente en su familia. Todos se cuidaban entre ellos, pero también estaban atentos a los vecinos y a otros muchos...

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Corolario: Coherencia y contradicciones

Nos queda por comentar sobre el eje diagonal, que es la flecha en la diana. Con ella tratamos de reflexionar sobre la coherencia a pesar de las contradicciones.

La vivencia de las propias contradicciones es una experiencia de vida, al igual que la de las estructuras y organizaciones con las cuales convivimos. En ocasiones estas nos producen un gran malestar y desequilibrio al organizar nuestras funciones cognitivas y de aprendizaje. Ya he nombrado antes a Leo Festinger, que en su Teoría de la Disonancia Cognitiva (1957), ya habla de cómo los seres humanos tendemos a la racionalización de nuestras inconsistencias. Si esto no es posible, entonces surge ese malestar psicológico. Desde ahí, han surgido numerosas correcciones y ampliaciones a esta teoría³¹ que en las últimas décadas investigan sobre el papel de la conciencia en esos desequilibrios y malestares cognitivos.

Sin embargo, nosotros podemos destacar ya que la conciencia individual y organizacional es un aspecto fundamental de todo lo presentado hasta ahora. En este sentido tenemos que diferenciar una vez más entre actitudes explícitas, en las cuales queremos intervenir (y cuando podemos lo hacemos) y las actitudes implícitas, que son las que desarrollamos automáticamente, sin conciencia de ello, tanto en lo negativo como para la positivo. Por eso, a la hora de evaluar si hemos dado en la diana hemos de tener en cuenta:

- Si el conjunto de los ejes está alineado con el horizonte que nos planteábamos en el apartado anterior.
- En que se nota todo ello en nuestra manera de ser implícita y explícita.
- Y si a pesar de las contradicciones, tenemos clara la importancia del tiempo y de los procesos.

Una vez más, desde ahí nos surgen tres preguntas para la reflexión:

- ¿Existe coherencia entre los ejes que trabajamos sobre AG en nuestro centro escolar?
- ¿Qué indicadores tenemos de qué la coherencia es posible y que nos ayuda a seguir?
- ¿Tenemos claro el proceso que queremos ir construyendo?

Antes de terminar, he de realizar una aclaración. Tiene que ver con los ejercicios basados en la narratividad. Hemos usado para ellos la técnica del salto en el tiempo. Estas se tratan de construcciones simplificadoras, pues quizá un simple acto no configura tu futuro (o quizá sí). Pero el caso es que, probablemente, es el conjunto de pequeñas propuestas y experiencias -pero bien hechas- las que nos hacen despertar al mundo. Profundizando en ellas y no quedándonos en la superficie es como cambiamos nuestras vidas y vemos las posibilidades de transformar nuestras realidades y cuidarnos.

³¹ MORALES, J.F. et al. (Coord.) (2007). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill. Cap. 19 y 20.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Relato final

El centro educativo Ellacuria se encuentra en Rwanda y se ocupa de la formación en educación Primaria y Secundaria. Una mayoría de su alumnado está compuesto por antiguos niños soldado, que hoy día son expertos en diferentes materias humanísticas y científicas. De un grupo de estudiantes surge la iniciativa de dar clases a sus antiguos comandantes. “Saben leer, pero no comprenden”, comentan algunos. Algunos en los pueblos cercanos tienen miedo de esos personajes, pero a la vez sienten mucha confianza porque en esta escuela han hecho cosas increíbles y todos las sienten como suya.

Así que las clases comienzan con algunas danzas y canciones tradicionales que hablan de abrazos, amistad y paz. Algunos mercenarios al principio son muy duros, pero al mediodía los niños les tienen ganados. Algunas lágrimas recorren sus caras.

No sabemos lo que pasará veinte años después, pues todas las posibilidades están abiertas, como suele suceder con el aprendizaje. Pero saben que tendrá que ver con la justicia social, la felicidad y el amor.













“(…) Despertaste y/ le diste vuelta a mi universo./ Ahora se llega a la cima/
bajando por la sierra,/ la Tierra ya no gira,/ tú giras por la Tierra./ En las guerras
se dan besos,/ ya no se pelean./ Hoy, las gallinas mugen/ y las vacas cacarean./
Las lombrices y los peces/ pescan los anzuelos, / Se vuela por el mar/ y se
navega por el cielo./ Crecen flores en la arena, / cae lluvia en el desierto./ Ahora
los sueños son reales,/ porque se sueña despierto. / Y ése sueño es seguro, / y así
se reproduce/ y la inocencia por fin/ no se esconde de las luces. / (...)”³².

Para terminar, os propongo una tabla resumen de los indicadores de la diana, con ilustraciones que nos permiten apropiarnos de ellos pero también repensarlos más en profundidad©

³² Canción: Ojos color Sol; Interprete: Calle 13 con Silvio Rodríguez, 2014, Multiviral.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
 MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Tabla 2: Clave de trabajo con la diana de evaluación de Aprendizaje Global
 (Ejes de pensamiento/Preguntas generativas/Imágenes de síntesis)

Ejes	Preguntas asociadas	P. Visual
Inclusión	¿En qué se nota que la comunidad educativa aprende de manera inclusiva?	 La huella
	¿Qué estructuras de nuestro centro educativo muestran como nos podemos organizar inclusivamente?	 El Lego
	¿Qué dicen de nosotras y nosotros las personas y redes con las que participamos en nuestro barrio y a nivel global?	 El retrato
Miradas	¿Cómo aprende mi centro educativo? Dónde: dentro y fuera del aula; dentro y fuera del centro educativo. Qué: aprendizajes cerrados y abiertos... Quién: Alumnado, profesorado, equipo directivo, familias, asociaciones, redes...	 El cuaderno
	¿Cómo vive mi centro educativo? En la diversidad, en la dificultad, en el crecimiento, en las miradas a las personas y a su entorno... Estructuras democráticas y participativas.	 Los pulmones
	¿Cómo dialoga mi centro educativo? En la diversidad, en la dificultad, en el crecimiento, en las miradas a las personas y a su entorno... Quién: Alumnado, profesorado, equipo directivo, familias, asociaciones, redes...	 El oído
Creatividades	¿Con qué propuestas la comunidad educativa puede desarrollar su imaginación sobre la justicia social, la felicidad y el amor?	 El Play
	¿Cuántos referentes sobre pensamiento alternativo propone el proyecto de aprendizaje del centro?	 El Otro
	¿De qué manera el centro educativo configura su espacio para tener la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico y creativo?	 El Tetris
Iniciativas	¿Qué tipo de iniciativas sobre lo social desarrollamos en nuestro centro educativo? Sensibilización vs Aprendizaje; Vertical vs Horizontal; Interpersonal vs Estructural	 El proceso
	¿Son relevantes las redes en nuestro proyecto social?	 La madeja
	¿De qué manera se equilibran justicia y cuidado en las iniciativas basadas en el aprendizaje global?	 Los ojos

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN
A planning and assessment model for an education centre
seeking to build a community based on social justice,
happiness and love.

Abstract

As a continuation from earlier issues, this article outlines thoughts on how to develop educational spaces that are geared toward global learning. To this end, we propose a planning tool such as the "Triangle of Thought", which builds upon research performed by Booth and Ainscow for their "Index for Inclusion" (2011). Additionally, for education centres that have already made a commitment to global learning we propose an assessment tool of the learning performed as an institution by means of a "dartboard evaluation" strategy. This also lays out several dichotomies to reflect on the processes we develop and to determine if they are truly geared toward lessons of solidarity, social justice and care.

Key words

Global education, planning, assessment, social justice, care, global learning optics.



Lady observing 'Liberty Leading the People' in the Louvre Museum. | Cordon Press

¹ **Miguel Ardanaz Ibáñez** has been working in DE since the nineties, developing projects and running workshops and other training programmes in different social and educational organisations. He has worked as the editor of this journal. As well as other training, he holds a Master's Degree in Psychology and is an expert in Cooperative Learning. He has been member of the Pedagogical Department at FERE-CECA Madrid (ECM). He has run the postgraduate course "Specialising in Education for Solidarity and Global Development" at ECM and Comillas Pontifical University. His areas of interest are related to pedagogy and innovation research in educational processes associated with global citizenship, focusing on social justice and the transformative utopia. He is a member of the Code of Conduct Follow-Up Committee of the NGOD Coordinator of Spain.

Contact: miguelardanaz@gmail.com

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

1. In a literary hall with Delacroix and Victor Hugo

Reconstructing any or several rendezvous between painter Eugene Delacroix (1798-1863) and writer Victor Hugo (1802-1885) constitutes an engaging journey through the imagination, particularly if they take place in 1830s France. We can envision that era by observing the painting "Liberty Leading the People" (1831), by reading excerpts from the novel "Les Misérables" (1862) or with the help of images from its musical adaptations (1980) or screen versions (Tom Hooper, 2012, among others).

Paris at that time (1830) was turbulent, barricaded and engaged in battle against royal troops, yet according to various witnesses, both men were at home, unsure of how they could become engaged. Delacroix came from a generation known as the disenfranchised "*enfants du siècle*". They had grown up listening to tales of heroic acts, about *grandeur*, only to later feel tricked by the bourgeois and bankers during the Restoration Period. This restoration had returned power to Charles X of France, who saw no other option but to revive absolutism: to him Parliament was excessively liberal and consequently chose to disregard it. Thus, he began to rule by decree, and hastily: rejection of civil liberties, restriction of the press, and dissolution of Parliament... all of which was rolled out in summer, taking advantage of the absence of parliamentarians.

In retaliation, the people took to the streets. There were not so many (close to eight thousand out of a population of eight hundred thousand in Paris at the time) but they covered a range of backgrounds. In the painting by Delacroix we can identify them: a man in a top hat and frock coat, a worker in a white shirt and hat, a student from the *École Polytechnique* wearing a traditional *bicorne*, and a boy almost at the forefront clutching two pistols. Despite being low in numbers, the rebels are welcomed and supported by the people: ammunition and supplies are provided everywhere whilst cobblestones and other objects are fired at the soldiers from house windows. In the end, the rebellion was a success. Louis-Philippe I was sworn in as the new king and shortly after established a liberal constitution. Louis Philippe, who in his younger days had worked as a French teacher in New York and Boston, was strangely called the Citizen King. His reign lasted eighteen years and he was the last king of France.

However, after establishing some context, let us now come back to our protagonists. In the year of the Revolution (which was not the only one that century, or in France) both men were already settled, albeit in different ways. Victor Hugo was a father of five children (the last daughter was born the same year) and Delacroix had none. However, many artists gathered in the literary hall, forming a solid bond between art and creativity. And perhaps during these days in July they discussed how they could join the revolution. Both were sons of senior members of the French government (a minister and a general) but were adamant that the situation had to change. From a young age Hugo had displayed activist tendencies through his literary works. Delacroix had decided to focus on becoming a better painter, studying in art schools and visiting other countries.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

What to do? Take to the streets and fight? The bottom of the painting shows the consequences of the fight: the fallen, semi-naked and devoid of dignity... Hugo also conveys it with astounding severity in *Les Misérables*:

“Lo que se siente en tales sitios es, como ya hemos indicado a propósito de Mario, y veremos luego las consecuencias, más y menos que la vida. Ya fuera de la barricada, no se sabe lo que se ha presenciado allí. Ha estado uno terrible, y lo ignora. Ha estado uno circuido de ideas que combatían, que tenían rostros humanos, y la cabeza del patriota se ha iluminado con la claridad del porvenir. Había allí cadáveres rendidos y fantasmas en pie. Las horas eran colosales y parecían horas de eternidad. Hase vivido en la muerte. Hanse visto pasar sombras. ¿Qué era aquello? Había allí manos ensangrentadas; un espantoso ruido; y también un horrible silencio; bocas abiertas que gritaban, y otras bocas abiertas que no decían palabra; se estaba en medio del humo, de la noche quizá. Créese haber tocado el siniestro borde de las profundidades desconocidas y se mira uno a las uñas, donde aparecen como manchas encarnadas. Hase olvidado todo” [“What is felt in those places, as we have indicated in reference to Marius, and as we shall see in what follows, is more and is less than life. Once out of the barricade, a man no longer knows what he has seen in it. He was terrible, he does not know it. He was surrounded by combating ideas which had human faces; he had his head in the light of the future. There were corpses lying and phantoms standing. The hours were colossal, and seemed hours of eternity. He lived in death. Shadows passed by. What were they? He saw hands on which there was blood; it was an appalling uproar, it was also a hideous silence; there was open mouths which shouted, and other open mouths which held their peace; he was in the smoke, in the night, perhaps. He thinks he has touched the ominous ooze of the unknown depths; he sees something red in his nails. He remembers nothing more”]

These yet to be written words dominated their minds and conversations during those nights of July, perhaps encouraging the two artists to come to an agreement. Each one would use their talents to document the events and in their own way join the revolution. Eugene Delacroix painted the famous painting discussed above, however what is most surprising is that he included himself in the painting. And at the forefront. Sources claim the man with the top hat and rifle is indeed him³. It took him a year to complete the painting, which remains as one of the emblems of the romantic art movement. It took Victor Hugo thirty-two years to fulfil his promise before he published his masterpiece *Les Misérables*. He takes part in the story as a narrator, not with straightforward descriptions, but rather as a permanent character⁴ who is affected by the events set over ten volumes of the novel, a symbol of romantic literature.

² HUGO V. (2012). *Los Miserables*. Tomo 2. Barcelona: DeBolsillo. Pp. 481-482. The Spanish is the original translation that was written the same year in which the novel was published in French. It was simultaneously published in ten volumes, like a saga, in the newspaper *Las Novedades* between April 1862 and July 1863.

³ HAGEN R.M. & HAGEN R. (2005). *Los secretos de las obras de arte*. Tomo 2. Madrid: Taschen. Pp. 566-571.

⁴ "The main character in *Les Misérables* is not Monseigneur Bienvenu or Jean Valjean, or Fantine, or Gavroche, or Marius, or Cosette, but the person who invents them and tells their story, this insolent narrator who is constantly cropping up between his creation and the reader. This constant, overwhelming presence interrupts the story at every turn to state his opinions, sometimes in the first person, always with a loud and

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

2. Engaging in transformation within a complex and interdependent world

Both Delacroix and Hugo live in a world that is beginning to come face to face with the brewing complexity. Vargas Llosa is of the same opinion when he discusses the novel: "Perhaps the most intense and complex episode of the novel takes place in book 4 of the fifth part: 'Javert in Disarray'. This upright, one-dimensional man, who seemed to be made of stone, is now full of doubts, and the world that had up to then seemed so logical and simple now becomes impossibly complex⁵".

Although they experience it as Frenchmen, everything starts to happen in different countries like a domino effect. Both authors are aware of the universal situation and travel far and wide attempting to embed themselves in the emerging reality. As we mentioned beforehand, Hugo had been an activist his whole life, evolving through his political and social opinions. In fact, there was apparently an original version of *Les Misérables* in the forties –*Les Misères*– which was tweaked in the sixties following the first-hand experiences⁶.

Hence, the account of events conjured up by our artists helps us understand the emergence of a new reality that catches a glimpse of an increasingly complex world that relies on the possibility of individual and collective intervention. This leads to tension and contradictions that provoke different reactions that perhaps nowadays would be primarily characterised by indifference and at most by self-limitation.

Global Learning (GL) encourages us to be hopeful individuals in a world of this nature, which calls on us to capitalise on this globality in all of its dimensions and to give precedence to some over others. Hence, despite numerous dimensions being referred to as global (commercial, communicative, economic...), only by means of globalising social justice, happiness and love is it possible for the other dimensions to truly be called global. Until then, they would only be considered partially global, approximations or even anti-global, since without global social justice there will always be areas of exclusion or without projects of happiness and shared love we will only create spaces of unhappiness.

Global Learning coaches us on utopian realism. What we said in the previous paragraph may be interesting or even alluring, however, daily life has different dimensions that may render it all as kind or merely embellishing words. Therefore, an 8 year old pupil as much as a parent might agree with Global Learning yet be unsure as to how they can integrate it into their lives in a transformative and engaging manner that overpowers the indifference embedded in a sea of information and post-truths.

melodious voice, and with a name that he would have us believe corresponds to the real Victor Hugo. He puts in comments about morality, history, and poetry, he includes intimate memories..." See VARGAS LLOSA M. (2012). *The Temptation of the Impossible*. Ed. Alfaguara (Penguin Random House). Kindle Edition. (Position in Kindle 149-153).

⁵ Ibid. (Kindle Position 1027-1029).

⁶ Ibid. (Kindle Position 169).

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

In previous articles, I offered keys for action in this regard within a classroom scenario⁷ and in other contexts, however, this article takes a more general approach to the education centre and even to any educational space in charge of its pedagogical proposals. In doing so, we expand our scope to embrace a family, a neighbours association, and public institutions, as well as entrepreneurial projects with direct social consequences. To this end, we must remember how our learning developed from when we were in school until we reached the abovementioned spaces. Bruner highlighted the importance of four ideas that we should keep in mind (notably within an educational context):

“La primera de ellas es la idea de *agencia*: tomar más control sobre la propia actividad mental. La segunda es la *reflexión*: no «aprender en crudo» sin más, sino hacer que lo que se aprende tenga sentido, entenderlo. La tercera es la *colaboración*: compartir los recursos de la mezcla de seres humanos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. La mente está dentro de la cabeza, pero también está con los otros. Y la cuarta es la *cultura*, la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente (después de todo lo que se ha hecho), terminamos llamando «realidad» para reconfortarnos⁸” [The first of these is the idea of *agency*: taking more control of your own mental activity. The second is reflection: not simply 'learning in the raw' but making what you learn make sense, understanding it. The third is collaboration: sharing the resources of the mix of human beings involved in teaching and learning. Mind is inside the head, but it also with others. And the fourth is culture, the way of life and thought that we construct, negotiate, institutionalise, and finally (after it's all settled) end up calling 'reality' to comfort ourselves.]

In other papers I have primarily focused on the first three ideas, however this article will delve into the fourth from the perspective of "education centre culture" as a space for seeking meaning and coherence of learning. Whilst it is true that many other spaces facilitate this quest and give rise to various cognitive and emotional conflicts concerning the composition of the more general culture, I shall begin here in the hope of being able to expand upon and engage with all of them. The way Bruner, with a certain level of irony, concludes the paragraph mentioned before is somewhat suggestive: "...[we] end up calling 'reality' to comfort ourselves". Perhaps because at times it comforts us, other times it is intensely uncomfortable and then others it creates encounters and missed encounters that vary in terms of benefit.

Hence, it entails designing a fresh approach to the educational space as a breeding ground of culture that discusses how to develop social justice, happiness and love in a complex and interdependent world in all of its dimensions and daily proposals. To ensure all of this goes beyond empty words we must assess it in an accessible way that shines light on how to forge the outlook we long for in a serious and profound way, overcoming the level of concerns and developing sustainable learning. We will also look at how to study the

⁷ In this same journal No. 7 and 9.

⁸ BRUNER, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Libros (Machado Nuevo Aprendizaje). P. 107.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

process involved, with the aim of evaluating it, but above all to assimilate it. It is not only this, but also an expansion of the presuppositions of the "Global Learning Optics Model"⁹.

3. Two tools: Triangle of Thought and Dartboard Evaluation

3.1. Triangle of Thought

I propose using two tools for everything outlined above. The first is a triangle of thought. It is based on proposals by Ainscow and Booth (2011) in their *Index for Inclusion*.¹⁰ I see it fit to follow their approach and use their well-known tool when embarking on processes related to inclusion, such is our case. The authors themselves acknowledge that it is important to develop links with other strategies, including democratic education, rights-based education, critical pedagogy, education for citizenship/global citizenship, education for sustainability, education for equity/social justice and education for peace/non-violence, to name but a few (p. 33).

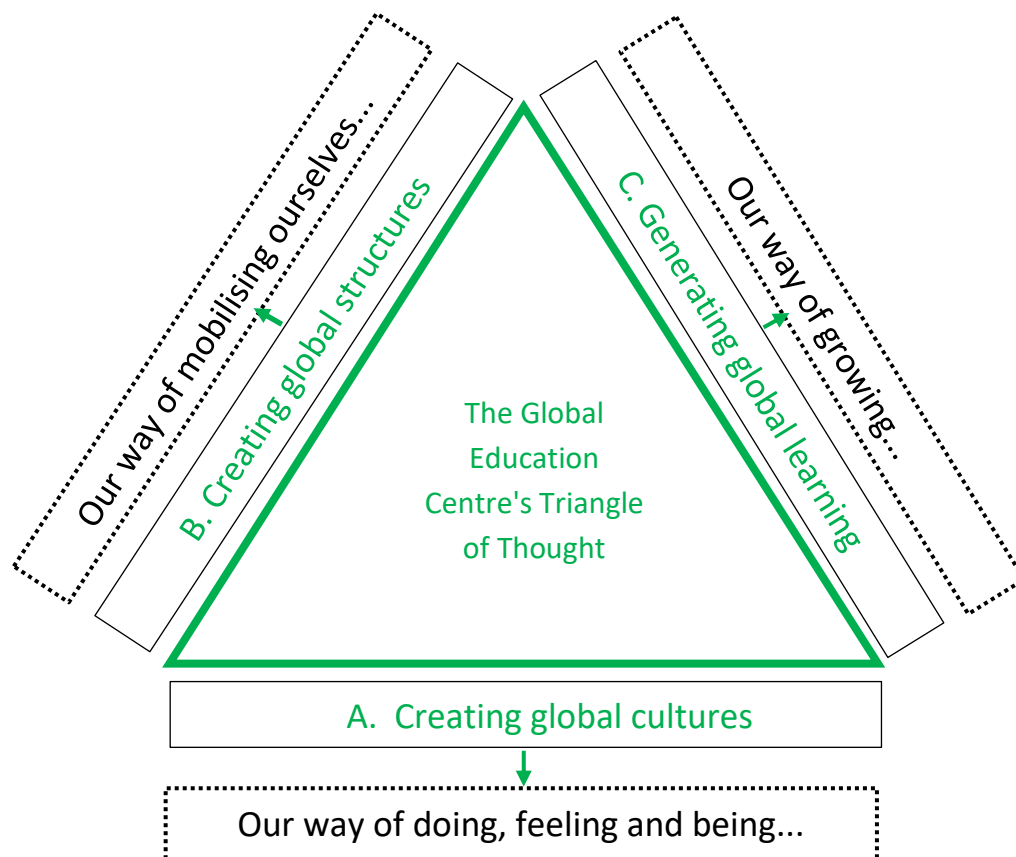


Figure 1: Triangle of thought to enable an education centre to reflect and decide on how to create a dynamic Global Learning environment.

⁹ See previous issues of this Journal.

¹⁰ BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Translation of the 3rd revised edition of the *Index for Inclusion*: 2011). Madrid: FUHEM y OEI.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
 MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Booth and Ainscow propose that each side of the triangle should focus on two aspects, bearing in mind that planning is not the same as providing the means for its implementation. Thus:

- We create a global culture when...
 1. We build a global community.
 2. And by building we are able to acknowledge what it specifically entails (we can identify it and describe what defines them both).
- We create a global structure...
 1. If we plan to take advantage of the interdependence and we build structures of social justice and political love.
 2. But we provide the means to achieve this and we plan how to develop it.
- We generate global learning...
 1. We develop a curriculum from a global perspective.
 2. And we consider how to roll out this learning in a diverse classroom and within the learning community as a whole.

This does not involve filling out forms, but rather engaging the educational community in a process of appropriation that elicits dreams and at times cognitive breaks. In this regard, the new approach put forward by the authors and conveyed in Table 1 is intriguing. From classic subjects we move towards a human rights-based approach. As of today this shift seems like an impossible feat in light of curricular pressure and the burden of inspection we undergo. That said, if we think about it, perhaps it is a way in which the classical approach to learning can be expanded. Proper curricular planning will indicate whether or not we are covering all of the essential knowledge areas. In everyday jargon one might say "to mix things up", and this perspective is pivotal when it comes to reflecting on the different elements of the triangle.

Table 1: Comparing curricular areas or subjects

From a conventional curriculum	To a rights-based curriculum
Mathematics	Food
Language and literatura	Water
Clothes	Housing
Physics	Transport/mobility
Chemistry	Comprehensive health
Biology	Human relationships
Geography	Environment
History	Energy
Technology and Design	Ethics, power and governance
Art	Arts and beauty
Music	Equality and equity
Religion	Spirituality
Physical Education	Freedom and dignity
Health Education	Cultures and diversity

Adapted from Booth and Ainscow (2015), p. 40

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

In reference to the "triangle of thought" we shall reflect on four levels:

- The three sides of the triangle.
- The two aspects mentioned for each one of them.
- The indicators we include in each aspect.
- In each one of the indicators we include questions that demonstrate whether the indicator complies with the quality and approach we are seeking.

For example, with regard to side B of the triangle:

- Creating global structures.
- We mentioned that it has two levels:
 1. We build global structures.
 2. We plan how to implement the global structures.

- Moving on to the specific part of every education centre, which is prepared in each place: Let us imagine that we develop point 2. We could include these indicators¹¹:

B.2.1. Democratic organisation and parliament measures are implemented.

B.2.2. Professional development activities help the educational team to create cohesive ideas on global citizenship and inclusion.

B.2.3. There is engagement and participation with a maximum of three networks (albeit well chosen) that strive for social justice and solidarity in line with the key aspects and values of the culture fostered within the centre.

B.2.4. Students have spaces to unleash creativity and study their local and global reality from Childhood Education level, both in and outside the classroom.

B.2.5. The school ensures that "special education needs" policies are integrated into inclusion policies.

B.2.6 The rules of conduct are related to learning and curricular development and disciplinary exclusion pressures are reduced.

B.2.7. Barriers to attending the school are lowered and support is provided to students in child protection centres.

B.2.8. Measures are implemented to abolish bullying among peers.

B.2.9. Teachers and families consider themselves a part of the global dynamic and feel capable of promoting ideas and initiatives through diversity.

B.2.10 People in the neighbourhood identify facilities in the education centre for hosting and exchange in situations of exclusion or creation and roll out of alternative ideas.

- Lastly, we build on each point by means of answering questions. For example B.2.5.¹²

b) Does the educational team reflect on their own learning experiences in order to understand when and why students have trouble learning?

d) Does the educational team suggest replacing the label of a student "with special educational needs" for a student that "overcomes obstacles to learning and participation"?

h) Is the concept of obstacles to learning and participation understood as a push towards improving relationships, teaching methodologies and learning activities, as well as social and material circumstances?

¹¹ Adapted from Booth and Ainscow (2011), pp. 115-123.

¹² Booth and Ainscow (2011), p. 119. For reasons of space only a few have been included.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

- i) Does the educational team avoid the use of "obstacles" that assign the shortfall to students, like what happens by saying "a student with barriers"?
- k) Are resources used to support students classified as having "special educational needs", such as assistance that boosts the capacity of the school to generally cater to diversity?
- l) Do the responsibilities of support teachers include providing assistance specifically to teachers and generally to the school in promoting learning among all students?
- m) Are students who encounter obstacles to learning and participation seen as people with different interests, knowledge and skills, more so than as part of a homogenous group?

We should complete this exercise with every part of the triangle. It has been extensively developed here because we focused on the developed proposal of the *Index*. That said, if we are starting from scratch, we can try it out with two or three indicators and three or four assessment questions. Coherence and reality must always take precedence. The plan we draw up should outline our need to approach tasks in a different way, adapt to our reality and convey our clear determination to follow through on everything we as an educational community set out to do (not just one person or association with "good will"). Insofar as drawing up the plan is concerned, I consider it suffice to consult the great work of these British authors to determine how it could be developed. That said, there are many other possibilities emerging at present that we can exploit: *design thinking*, oasis, participative action-research, systematisations, *dragon dreaming*.....

3.2. Dartboard Evaluation

The Dartboard Evaluation is a convenient strategy to use in educational spaces that already significantly engage in social activity. It would not only entail assessing the action but also conducting a critical overview of our theories and practices, which we should complete in line with central concept 4.

In visual terms we use an image of a dartboard with the aim of figuring out whether we hit the bullseye. However, on this occasion the hit goes from the inside to the outside in such a way that if we connect the points of the 4 central concepts we work with, we can verify whether or not "we are on the right track" according to the size of the area formed. On this occasion we include a dart in the middle, which measures the coherence between all of the aspects.

From a procedural point of view it works as a thinking strategy, in the same way as skills or routines, over 5 levels since it seeks to build a framework with which to analyse one's own environment in addition to external environments in order to discover how to enrich our dartboard.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
 MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

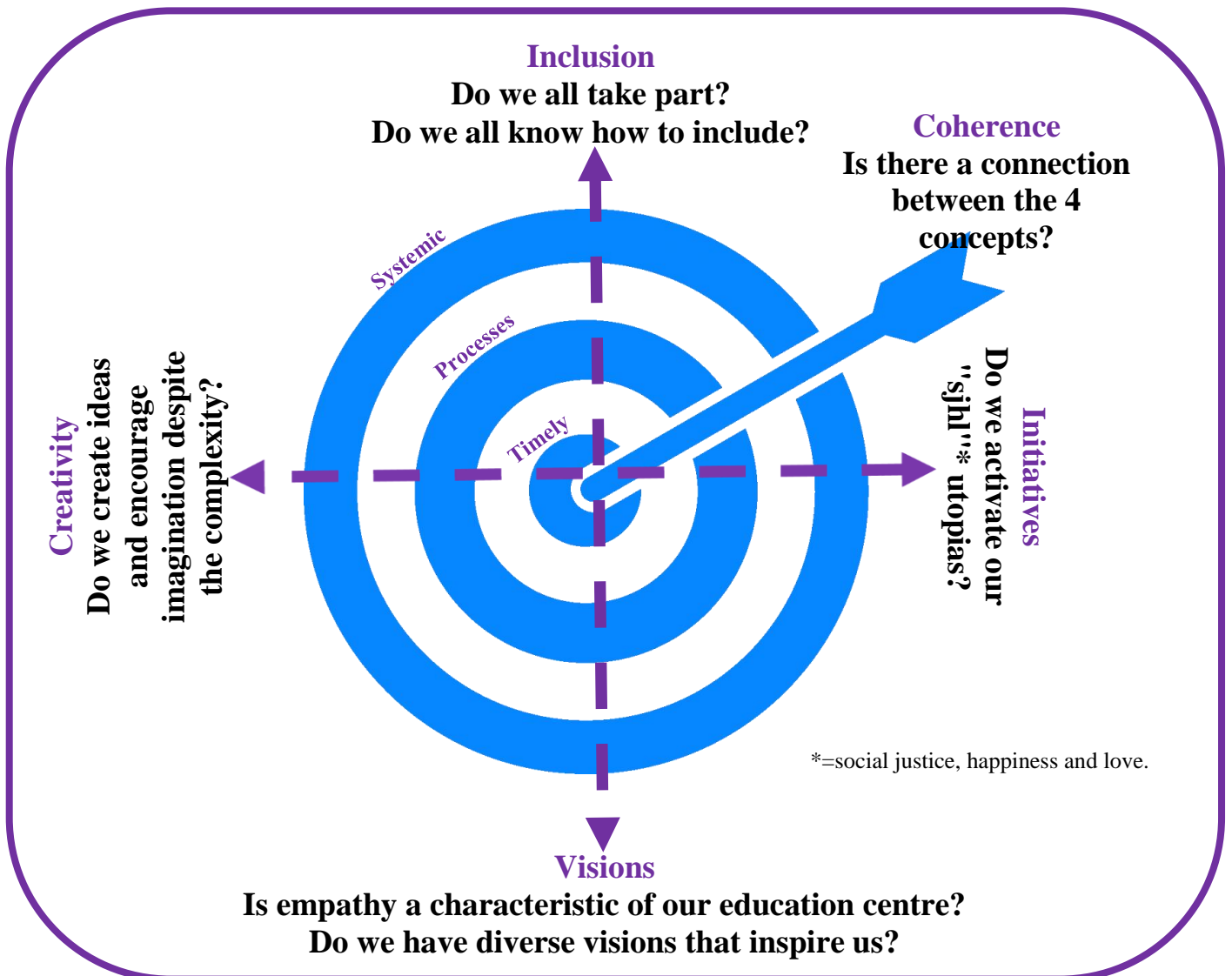


Figure 3: Framework of reflection on an educational space with Global Learning.

Therefore, using this image I propose reflecting on the action or several references for planning an educational space that gives priority to time over space and commits to GL. In reality it does not navigate too far from educational proposals that seek to develop innovative initiatives that are truly transformative. This relationship, like all proposals I put forward, demonstrates that it is not a matter of accumulating initiatives, but instead reflecting and performing them differently, with the visions and concerns set on other outlooks.

We can also apply the dartboard evaluation strategy every now and again to track our progress. Once again, I reiterate that it is not a case of including many items but rather

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

ensuring that they are well founded and realistic. If this approach creates two aspects, then it will have served its purpose.

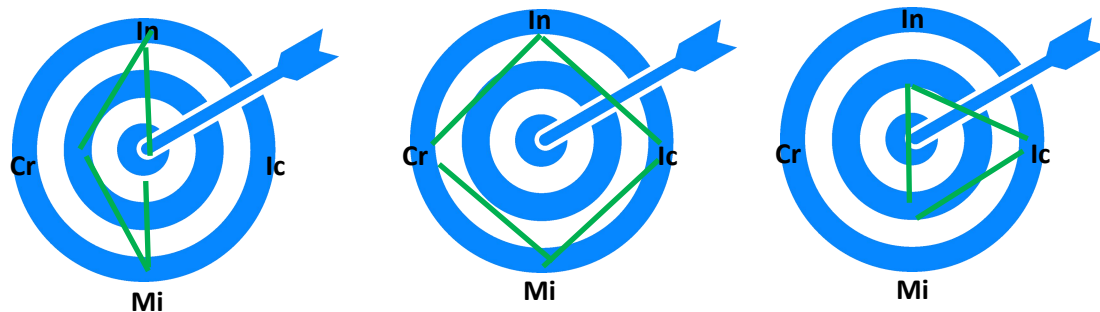


Figure 2: Examples of results from the Dartboard Evaluation. The size and direction of the area show the focal points and results being obtained.

Hence why the dartboard presents 3 levels, which indicate the seriousness and depth of the proposal:

- "Timely" refers to matters that are addressed occasionally, depending on the circumstances and which are not clearly integrated in line with the educational perspective of the centre. At times they are even incorporated into the centre's planning and in certain curricular design spaces. However, the integration is somewhat artificial and detached from the work and focus. For reasons we will touch on later, this level is on the verge of being considered as part of GL and at times has the reverse implications than those intended. Despite everything, judging from my personal experience, the majority (or a large number) of education centres are found in the "timely" ring of the dartboard, with uneven impact on GL. In these proposals, space takes precedence over time, emergency over learning. Perhaps the fundamental problem of them all is their bulk implementation.

- "Processes" refers to matters on which all of our progress forms part of an ordered system coherent with learning. They take into account the evolutionary development and are evaluated on the four central concepts of our dartboard. Thus, the dartboard does not allude to activities but rather effects, to the consequences of our endeavours in GL, which may extensively vary. So varied that it does not need to include only the teaching level, but rather many more. The fact that it is procedural means that we do not have indicators isolated from others in the curriculum, but rather that we envision the starting point of the learning and are clear about our target point. This means that learners exercise metacognition, on the basis of their means, and become aware of the experienced process, taking charge of it and deciding whether or not to assimilate it.

- "Systemic" refers particularly to the structures and includes the previous level of processes. The structures can also be varied, hence their importance. They work operatively on the level of unconscious learning and are therefore essential. The structures can be internal or external. Internal structures are linked to organisation, coexistence, reception, integration, decoration, spaces, conflict resolution, attention given to risks of exclusion, cohesion, communication... and the relationships between them all. External structures represent the types of networks that are forged in the local and global

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

dimension: families, neighbourhood, all kinds of associations, mobilisations, social demands and how to respond to them from the perspective of liberty and creativity. Going global entails recreating local but on a broader scale, within the scope of possibilities. In both cases, space and time are important and experienced as identifying traits by the educational community, which defines itself as a human rights-oriented community, a guide that helps us re-examine the purpose of these networks (with more or less structure). These last two levels take more account of the varying time entailed in an intersection point.

Story 1: Three stories fast-forwarded in time I

① *John* is in Primary 6. Today, his school is celebrating the "Charity Sandwich Day". They have been doing it every year for as long as he can remember. This had a considerable impact on him.

Twenty years later, Juan is fixed on the idea of being charitable once a year, so he donates a sizeable sum to underprivileged people still as present today as they were twenty years ago, although he struggles to recognise why.

② *Ana* is in Primary 5. Today her classmates are presenting a project on the First World War that they began at the start of the semester. They prepared it from the perspective of a Prussian boy and an English boy.

Twenty years later, Ana is drawn to the Syrian refugee crisis. This is why she writes a blog about the situations experienced by the refugees, which is proving to be successful on Twitter. It is just the start of something far more impacting that will come later.

③ *Edward* is in Primary 6. During playtime he sees a piece of graffiti on the walls of the hall that reads: "When I am older I want to be... happy". He goes to the head mistress' room and sits down at a board table. There are several colleagues present discussing how to assist people in the neighbourhood (and as such in his school) who only have one meal a day.

Twenty years later, Ed takes part in the Anti-Eviction Platform, accompanying people in need at meetings with the director of their bank. Many people told him that what he was trying to achieve was impossible, but his experience told him differently. He also recalls eviction stories told by his classmates in schools in Ecuador and this gave him an extra boost.

After having studied the levels of our dartboard, we shall now reflect on the 4 central concepts that it comprises.

Central Concept 1: Inclusion

The *aplysia californica* is a type of sea snail that belongs to the more widely-recognised "sea slug" family. These specimens might just be another fascinating species living in the sea, but for human beings they represent much more. This is because their brain is made up of only twenty thousand good-sized central neurons¹³. This makes them perfect candidates to study the functions of the brain, primarily focusing on how learning and memory occurs. Research on the California Sea Hare conducted by Austrian

¹³ REDOLAR R. (Coord.) (2013). *Neurociencia cognitiva*. Madrid: Panamericana. Chap. 16.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

neuroscientist Eric Richard Kandel earned him the Nobel Prize in Physiology or Medicine, among others, in 2000.

It would be a long and complicated process to explain Kandel's findings, however, what can be noted is that his research delved further into a concept known as implicit learning (IL), as well as others. I.e., learning without being aware of the process. There are several ways to engage in Implicit Learning. In our case, it is pertinent to present non-associative learning, which may be one of two types:

- Learning by habituation, when learning takes place due to an excess of stimuli and a drop in intensity as one gets used to them.
- Learning through awareness, when learning occurs due to an intense stimulus that is ingrained and used to replicate what is learned at a later date, or at least, to react.

Both types of learning were proven in sea slugs, among others, through the use of their gills. That said, perhaps it is not necessary to study these molluscs to identify similar learning processes in human beings. This is particularly true for certain issues, in my opinion those in which values and several aspects tied to the coexistence and culture of the centre stand out. In view of this point, engaging in explicit learning, aware of the inclusion, tends to produce less desirable results. Explaining what exclusion and inclusion entail, taking them on board and discussing their consequences may be interesting; however, from the neurological perspective it has minimal impact on learning.

Thus, the culture of an inclusive centre unconsciously engages in habituation and awareness learning where the setting, the classroom, is daily life, the educational sphere itself. Therefore, stimuli will be repeated on a daily basis and we will become accustomed to responding in an inclusive manner. Similarly, in routine we suddenly have intense stimuli that compel us to engage in deep, responsive learning. Perhaps what remains is to improve the approach to being inclusive with a view to avoiding repetitiveness. To this end, there are other ways of IL, such as *priming* or procedural learning. The latter can be used to enhance skills and procedures, although it is particularly connected to motor skills. Although not directly mechanical, there are many classroom behaviours that touch upon motor skills, such as the reaction to a classmate with Down Syndrome, the shift in the classroom atmosphere due to a classmate on the verge of exclusion, and so many more.

Therefore, it is compelling to note the impact of research by Booth and Ainscow on inclusion in an educational scope. We can continue to refer to their proposals even whilst working with another tool. Given that the dartboard strategy is evaluative, in this case we can analyse if we can identify the elements for habituation, awareness and procedure in our proposal for a global centre.

Inclusive education centres that foster GL suggest:

- Being generators of stimuli for inclusion in the classroom and in learning development.
- Being generators of structures that promote inclusion and participation in all their forms.
- Training and putting into practice behaviours of inclusion in the education centre and other external spaces.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

This responds to questions that could be conveyed as follows:

1. How can we determine if the educational community learns in an inclusive way?
2. Which structures of our educational centre show how we can coordinate ourselves in an inclusive way?
3. What do the people and networks that we work with in our neighbourhood and on a global level say about us?

All forms of implicit learning have their risks on account of being unconscious and almost automatic. In fact, we have not mentioned a type of IL, which is associative learning and memory that focuses on classical and operant conditioning, studied by Pavlov or Skinner. Our societies are brimming with proposals that harness this type of learning, such is the case of subliminal advertising, or rather emotional advertising as it is known today. To be mindful of this we should engage in explicit learning when decision making is personal and non-transferable. In these cases it is important to use the so-called episodic learning, which is linked to one's own past. Then we perform non-associative learning and we internalise it, or not.

Story 2: Three stories fast-forwarded in time II

Stephan is graduating from high school today. He is happy because he has worked hard. He remembers two of classmates who had to leave in second year. They were told that they were valued but that they did not have a high enough level to be at this school.

Thirty years later, he hears the news about immigrants and he is outraged that there are people trying to enter into his country illegally. It is clear that they do not have a high enough level and that they have not worked hard enough, unlike him.

Olga is in second year at high school. She has just changed school and starts in a new class. She does not know anyone. She thinks that one of her classmates is strange. He is making weird gestures and does not pay a lot of attention to what the teacher says. At one point, he starts speaking loudly without stopping to listen to what the others are saying. She is surprised because none of the other classmates look at him strangely. After a while, a classmate approaches him and tenderly speaks in his ear. Shortly after, he keeps quiet.

Thirty years later *Olga* remembers when high school finished and recalls everything that she learned for life afterwards. She applied this in every time she has ever worked with. She always had the tendency to help outsiders become more involved in the group. It seems simple now that she works with immigrants. Her ideas and lifestyle have permeated her neighbours association and now they all work with ideas that help them grow.

Tarik is in secondary school in Morocco. He is not sure why he focuses so much on the situation of women in his country, but it has always grabbed his attention. His teachers put him in contact with networks of women in other countries and he began to discover other points of view.

Thirty years later *Tarik* has written three books on the issue and is helping to reinterpret the corresponding legislation in his country.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Central Concept 2: Vision(s)

A type of brain injury has been referred to since the 19th century called "visual agnosia". It is an impairment in recognition of visually presented objects (or other characteristics such as colour or movement). In other words, the person affected is able to see what they have in front of them but is not able to identify it¹⁴. In these cases, rehabilitation into daily life involves strengthening other senses, especially touch.

I present this situation as a metaphor of the types of "visual agnosia" that we can identify in an education centre with regard to the different issues of daily life. In recent times this has all been grouped under indifference, among other reasons due to an "overdose" of situations and information. Furthermore, the lack of control over participation is another element that comprises this "social agnosia" that makes us see, but not react. An educational space that is capable of seeing using all of its senses, and able to identify and react accordingly, spreads a way of engaging and behaving to its learners and to the whole educational community that they carry with them throughout life.

Therefore, to sum up, in retaliation to the "social agnosia" characterised by:

- The inability to contextualise and identify what we see (anominalisation).
- The inability to empathise with what we encounter (indifference).
- The inability to intervene in what affects us (non-participation).

Education centres that foster GL suggest:

- Developing skills to contextualise and identify what we receive through our senses.
- Developing skills to empathise with what we encounter.
- Generate profound and stable ideas concerning the importance of participatory citizenship.

To this end, in each central concept we propose several questions that in this case concern the empathy and guidelines on situations, companies and people that serve as an example of having a vision that caters to its environment and its development towards social justice, happiness and love.

It is interesting to come across companies that have embedded this way of being into their mission and vision and clearly identify it beyond purely aesthetic terms. At times this means leaving the "comfort zone" and passing through uncomfortable spaces. In education centres, where broad diversity is commonplace, this might lead to situations that prove challenging to dovetail. This is sometimes the case of work with families or even by school inspectors. When these situations occur it is crucial to be clear about what

¹⁴ "Es más bien redondo, tiene un arco encima, es de color gris, y le sobresale como un pico... ¡Ah! Ya sé... es un pájaro." [It is rather round, it has an arch on top of it, it is grey, and there is a bit sticking out...Ah! I know... it is a bird.] Patient with associative visual agnosia describing the drawing of a teapot. TRIVIÑO M. et Al. *Agnosia Visual. Cuando la vista no alcanza a entender*. En ARNEDO M, BEMBIBRE J. and TRIVIÑO M. (coords.) (2013). *Neuropsicología. A través de casos clínicos*. Madrid: Panamericana. Chap. 7. Pp. 82-83.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

is important and what is superfluous. True transformation gets underway in the education centre itself as a structure, which is exposed externally and is capable of learning from it.

Thus, we will have to check how the organisational structures comprehensively leverage these aspects. In an academic context I have already put forward proposals with the "global learning optics model" model (Ardanaz, 2015), however the matter at hand is something that affects the "internal culture of the centre". This central concept would develop answers for the following questions:

1. How does my education centre learn?

However, there would be others:

2. How does my education centre thrive?

And on a basic level, a third:

3. How does my education centre engage in dialogue?

The answer to these three questions is what shapes the "visions" concept: learning, living and engaging in dialogue are the verbs that form their basis and which should go hand in hand with "to move toward social justice...". Our visions, therefore, encompass all senses, even a new one that shapes a dynamism that gives rise to this "culture". This culture of having a different vision will be something that becomes etched in the "endeavours" of the education community and which may be identified with cases and examples.

Story 3: Three stories fast-forwarded in time III

❶ *Olga* is in first year of secondary school. As part of the Week of Solidarity, today in social studies class they are going to watch a documentary studying the mineral coltan in the Democratic Republic of the Congo. Each year, the school successfully takes part in this weekly campaign, cutting classes for the purpose.

Twenty years later, *Olga* visits her former school and feels nostalgic for all those weeks of solidarity. Nowadays she has three children and has no time for anything.

❷ *Catherine* is in primary six and has a problem with some classmates. They all meet with a mediator to see if there is a way to resolve the issue. They are fully aware of how mediation works, since it was one of the main focal points of this year. It entails competence-based content that they always study in that year and which is connected to all of the subjects.

Twenty years later, *Cat* still recalls how they used to resolve conflicts in her school. She has two children and little by little she teaches them strategies about reaching common ground when the typical rows between siblings occur.

❸ *Jon* is in primary three and leaving school one day he sees two students from the college next door who are angry and shouting at each other. The boys are older and he respects them, but he is used to interacting with them through his school's top-down mentoring program. In fact, the school has recently discussed issues of "non-violent communication" with the pupils.

Twenty-five years later, *Jon* applies what he learned back then to his neighbours association. In one of the meetings someone mentions that they have never come across a community with such a positive atmosphere. *Jon* also remembers everything he learned about constructive dialogue with his friends from north Kenya.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Central Concept 3: Creativity

“El pensamiento creativo es aquel que se pone en marcha cuando, tras comenzar a trabajar con un problema, persiguiéndolo crítica y científicamente se llega a la convicción de no poder continuar al no encontrar vía posible por la que alcanzar una solución definitiva. Y en esa situación de incertidumbre y frustración lo aparca y comienza a trabajar o preocuparse de otras cosas. Se dice que, en estos casos, el individuo se ha olvidado casi por completo de su cuestión no resuelta y comienza a trabajar en otros temas u otros proyectos” [Creative thinking is that which is applied when, after beginning to address a problem, critically and scientifically confronting it one arrives to the conclusion that it is impossible to continue without following the path towards a final solution. And in this situation of uncertainty and frustration, creative thinking stations the problem and starts to work with or focus on other things. They say that, in these cases, the individual has completely forgotten about the unresolved issue and starts to work on other matters or projects]¹⁵.

I include these thoughts by neuro-educator Francisco Mora because I believe they successfully describe a part of the dynamic paradox of creativity that interests us most. The text does not end there. Although it seems that the initial problem in reality has been forgotten about, this is not how it happened. It remains dormant in what is known as "unconscious attention". Following attempts trying out solutions from other territories, the solution to the initial issue that becomes known as 'brainwave' emerges.

These words display some of the characteristics of creativity within an educational space that commits to global learning:

- Creativity that is born and developed because an opportunity came about to engage in it. Hence, the learner feels competent to exercise and develop it.
- Creativity that stems from several models and a context. Thus the educational community becomes cohesive and develops various expressions of imagination.
- Creativity that changes the space and time. The learning is consequently complemented through other dimensions and proposals that flow through the hidden curriculum.

This gives rise to a set of questions when it comes to assessing our global education centre:

- Applying which proposals can the educational community develop imaginative thoughts on social justice, happiness and love?
- How many alternative thinking models does the centre's learning project propose?
- In what way does the education centre set out its space in order to be able to develop critical and creative thought?

¹⁵ MORA, F. (2016). *Neuroeducación*. Barcelona: Alianza Ensayo. Alianza Editorial (Kindle Edition: position: 1936-1940).

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

All this enables us to engage in different forms of creativity that, depending on the perspective, differ in terms of the purpose. Ranging from creativity that lacks a purpose and is merely performed as "gymnastics of the soul", to creativity that seeks to solve issues, problems and difficulties that emerge through the interrelation of the different human groups. All forms are important, although in our case the last one is considerably more significant. From the perspective of Global Learning it constitutes a part of the utopian skill set, which I have mentioned in other papers.

From this perspective it is crucial to draw a distinction between creativity and originality. Mercedes Navarro, albeit in reference to feminist theologies, sees it this way:
“(...) La creatividad no siempre es, ni tiene que ser, equivalente a la originalidad. La creatividad emergente hace uso concreto de la forma concreta que es el reconocimiento: reconocer patrones, interacciones, conexiones, trasfondos... y es reticular, en red, interdependiente de múltiples factores (...)”¹⁶ [Creativity is not always, nor does it have to be, synonymous with originality. Emerging creativity primarily uses the specific method of recognition: recognising patterns, interactions, connections, backdrops... and it is weaved into an interdependent web of factors]

The term 'emerging creativity' puts an interesting slant on perspectives of creativity in terms of GL, since it creates a dynamic that simultaneously combines freedom and purpose. Creativity to imagine and establish the conditions of social justice, happiness and love. Despite significant progress made in the last centuries, a great number of discoveries are yet to be made and many forms of creativity are necessary to enable us to forge projects of happiness for humanity. This a task of some magnitude, according to Adela Cortina:

“Más allá del derecho y el deber, pero no en línea recta, como quien sigue un camino o la vía de un tren, sino en profundidad, en interioridad, se abre el amplio misterio de la obligación, el prodigioso descubrimiento de que estamos ligados unos a otros de forma indisoluble y, por tanto ob-ligados, aun sin sanciones externas, aun sin mandatos externos, sino desde lo hondo, desde lo profundo. Es en lo profundo donde se descubre esa ligadura profunda, el secreto de la felicidad. De ella brota el mundo de las obligaciones que no pueden exigirse, sino compartirse graciosamente, el mundo del don y del regalo, del consuelo en tiempos de tristeza, del apoyo en tiempos de desgracia, de la esperanza cuando el horizonte parece borrarse, del sentido ante la experiencia del absurdo”¹⁷
[Beyond the right and the duty, but not in a straight line, like following a path or train track, yet in depth, in interiority, the extensive mystery of ob-ligation is unlocked, the marvellous discovery that we are inextricably tied to one another and, therefore, ob-ligated, even without external penalties, without external orders, but instead from the profound, from the depths. It is in the depths where one discovers this profound link, the secret of happiness. Therefrom stems the world of obligations that cannot demand, but gracefully share, the world of giving or offering solace in times of sadness, support in

¹⁶ NAVARRO M. *La teología y la exégesis bíblica feministas en la emergencia creativa del futuro inmediato*. En PICÓ C. (coord.) (2016). *Resistencia y creatividad*. Madrid: Verbo Divino.

¹⁷ CORTINA A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Ediciones Nobel. Kindle Edition (Position 3305-3307).

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

times of misfortune, hope when the outlook seems to be unclear, or meaning when faced with absurdity.]

That said, and despite this difficulty, it is possible to come across new discoveries that unveil the transformation of human relationships. Mandela discusses this at the end of his autobiography, demonstrating a long-haul process of emerging creativity:

"When I walked out of prison, that was my mission, to liberate the oppressed and the oppressor both. Some say that has now been achieved. But I know that this is not the case. The truth is that we are not yet free;

we have merely achieved the freedom to be free, the right not to be oppressed. We have not taken the final step of our journey, but the first step on a longer and even more difficult road. For to be free is not merely to cast off one's chains, but to live in a way that respects and enhances the freedom of others. The true test of our devotion to freedom is just the beginning. I have walked a long road towards freedom. I have tried not to hesitate. I've stumbled along the way, but I've discovered that great secret. After climbing a hill, one finds that there are many more behind that¹⁸".

In doing so, Mandela once again introduces us to the time dimension, both to discoveries on social justice and the deepening of different projects of happiness. He talks about creativity of processes but also about the time that calls for an intergenerational commitment. On this basis, the creativity stemming from global learning is shaped.

Story 4: Three stories fast-forwarded in time IV.

① *María José* is studying in primary five. Her pre-school teachers had already realised that she was an especially creative little girl. She was always proposing different solutions to issues raised in the classroom, and if she could not come up with any, she had a genius answer as to why not. Her teachers only saw in her one special trait out of all of the characteristics of other pupils. In class they always repeated how original she was. They expected a lot from her in the school storytelling competition, but she was never able to write anything.

Thirty years later, Marijo tells her twin daughters stories. They love to listen to them. She is surprised that she can make up stories because she never learned how to.

② *Lucas* is in primary one and one day he has to present a mind map on sugar to his classmates. He draws it on the board during break time and then presents it to his classmates afterwards. On the branches there are ideas, but there are also questions. At times he has used clipped or photocopied pictures. The class has been working with these kinds of maps all year so everyone in the class knows how to use them. His classmates suggest new branches, which are either approved or not. His teacher admits that she would never have thought of some of the ideas that were suggested. She then shows them some techniques to devise more ideas on the topic. At dinner, his parents ask him what he learned today at school and Lucas replies "to turn the tables". His parents, puzzled at his reply, ask him if he was not going to present the project on sugar, or was it eggs?

¹⁸ MANDELA N. (2014). Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela. Madrid: Santillana/Punto de Lectura. P. 647.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Twenty years later, he is in Greece on a rescue operation of Syrian immigrants. No one can think of any way to offset their situation with human rights. Lucas thought of three ways last night while he was eating his dinner at the table.

③ René is in primary three in a school in Puerto Rico. She is not a good pupil in everything but in something in particular, yes: penning and rapping songs. Some say that it is a very amusing skill to have considering her age. Her teachers think that it is so much more than that, and because there are other talented kids they make arrangements in the school to offer opportunities for creativity. In her year they discuss the questions: how do I feel?, how do my friends feel?, how do others who I don't know and perhaps never will feel?

Twenty years later René and her group are international stars. They are taking part in a campaign about female rights and she remembers her school years whilst she sings:

Pueden sumar con prisa pueden restar con calma / Da igual porque las matemáticas no tienen alma / Aunque calculemos todo y le pongamos nombre propio / Nuestro espíritu no lo pueden ver los microscopios / Nadie se puede acobardar nacimos siendo valientes/ Porque respirar es arriesgar / Este es el momento de agarrar el impulso / Las emociones las narra nuestro pulso. / Respira el momento. / Respira el momento¹⁹[You can quickly do addition, you can calmly do subtraction / It really doesn't matter since mathematics has no passion / Even if it's all calculated and given it its own name / Our spirit can't be seen, no matter how near we've been / No one can cower, we are all born brave / Because taking a breath might be digging your own grave / Now is the time to ride the wave / Emotions are told by our pulse, it's true. / Savour the moment. / Savour the moment, that's what we should do]

Afterwards in the dressing room, she sees that she has a missed call from a old classmate from school. She knows that he is based at the Mexican-US border helping people in the area to come up with alternative solutions to the giant wall that they want to build. She is looking forward to speaking to him. To find out what ideas they have thought up...

Central Concept 4: Initiatives

One of the major fields of research in neuropsychology that emerged several centuries ago is what is known as executive functions. In other words, they study which function of the brain helps us organise ourselves, make decisions and put them into action. Among their different elements, still under discussion, we shall focus on two: inhibition and attention. The former is the capacity to separate important stimuli from those of little significance²⁰. The latter, albeit connected, is something more; it is the capacity to efficiently study and develop information.

Their tests offer a sample of the topic at hand. The Stroop test, among others, is used for inhibition. This test requires us to say the colour of the words when the word is the name of a different colour. In this case, we must separate the two pieces of information we

¹⁹ Lyrics from the song: *Respira el momento*; Artist: Calle 13, 2014, Multiviral. Story inspired by one of the singers in this band. It does not necessarily have to match the reality (even though it always helps).

²⁰ PORTELLANO A. (2007). *Neuropsicología infantil*. Madrid: Síntesis. Chapter 12.7.1.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

receive and choose the correct one. That said, attention is an extremely broad process, which is why it can manifest itself in many different ways. They tend to be mainly classified into two groups: passive attention and active attention²¹. This means that, like in many issues concerning our body, there is attention that we process consciously and another type that we process unconsciously. Within active attention it is important to note selective attention, which is most related to inhibition, although there are many others. One example of a typical attention test is called the "Rey-Osterrieth Complex Figure", in which the subject must copy a drawing with different geometrical shapes and, several minutes later, copy it again, but this time from memory.

The cerebral structures related to these functions are different. It is commonly accepted that the right half of the brain is at a certain "advantage" in this respect, due to mere physiological reasons, however, this is nothing more than a simplification of something more complex in itself. In any case, I link these functions with the concept of initiatives because it seems that they need a lot from them in the current context, whether it be as a metaphor or in their literal form.

Initiatives come about from developing previous concepts, although in some way we can connect them all and link them in a dynamic relationship, where all concepts nurture and fuel one another. That said, the type, form, keys and aims of the initiatives that we develop geared toward a social purpose or specifically toward GL are a sample of the types of processes that we are developing in our school. Details are crucial. Although there are many ways of taking them into account, GL has enabled us to make a series of discoveries and commitments that demonstrate the level of coordination of the initiatives that we are able to develop. We shall take a look at them below:

a) Intention: the "awareness and learning" dichotomy

The starting point is for what? What is our intention? Generally speaking, we might find that the proposals are built around these two poles.

The purpose of *awareness* is generally to shine light on a situation of exclusion or injustice, or at least one that creates it. It tends to have a short-term and short-lived effect, even if everything remains the same in the situation brought to light. It also tends to have a limited effect in changing our vital balances, including learning. Getting back to the previous point, we are incapable of working with attention and of differentiating between what is important and what is superfluous, in such a way that our brain "stores" it as data, like an extra snippet of information. Thus, in a context of abundant information it is difficult to create a scale of importance of the varying types of awareness.

That said, awareness is indeed necessary as a first step. The problem occurs when it does not advance any further, since it has a direct impact on learning.

²¹ PORTELLANO A. and GARCÍA ALBA J.A. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid: Síntesis. Chapter 3.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

- Therefore, if we propose a model to present different kinds of problems in a local and global context and we stop there, we are paving the way towards the "consumerism" of social endeavours. The strategy in these cases is summed up in the phrase "something will stick", just like when we watch TV adverts and one of them might encourage us to buy the product, similarly we will choose a certain social mission. In this case the metaphor is advertising.
- Another metaphor is the zoo. We are often presented with a range of situations so that "we at least become aware of them". However, these proposals represent worlds apart: us and them, here and there... although we know that these are misperceptions that forge complexity and consequently mask the interdependence.
- A third metaphor entails parachutists, whether encouraged by the centre itself or put forward by external organisations that, with the best of intentions, wish to present their work and initiatives. Thus, the social proposals gradually land in the school and are slotted into more or less of the timetable. Even if they are scheduled from the beginning of the school year, it is not even guaranteed that they will be coherent or consistent in the educational activity as a whole. Even more serious, well-founded and emotional awareness actions could be rendered meaningless outside the scope of a global learning plan.

In fact, we do not aim to raise awareness about other parts of the program. We do not seek to raise awareness about mathematics, language or geography, i.e. classic subjects. We generally aim for students to acquire a range of knowledge, or in present day wording, a skill set. Perhaps we do seek for students to develop a certain kind of affinity with mathematics, but this of course is not the be all and end all.

Therefore, the initiatives are fully understood when they are implemented into a plan for the whole education community, from the classroom itself, into the curriculum, to outside the classroom. This is the pole of *learning* where the "something will stick" is replaced by "together we grow". This "together" refers to the education community but also to the individuals and networks we reached out to. - From the moment we establish contact, which is well chosen and in line with our centre's project, this group becomes part of our life at the school (unless afterwards we consider it a bad choice). The metaphor here would always be family. Whether with more or less intensity. As such, we forge relationships with other human groups, in a way where they "alter" our life and challenge it, with the care and objective of the Common Good.

- With regard to the previous metaphor we can also talk about bridges. The initiatives not only have to develop this family spirit, but also build two-way tracks in both directions, later becoming a learning resource for the entire community. A question to ask ourselves when it comes to assessing an initiative is, does it help us build bridges? What kind?

- Lastly, if we focus on learning when it comes to conceiving our initiatives, we must analyse the type of transformation they cause, whether in a small group or in the education community as a whole. We have already seen that the types of transformation would include the formation of families and bridges, however, we can also mention our way of teaching or learning by completing a metacognition exercise to identify the type of

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

relationship we create and the invisible learning we are bringing about. We shall discuss this in the following dichotomy.

b) Vision: the "vertical vs. horizontal" dichotomy

Raising awareness, aside from shining light on a situation, sometimes helps in finding a solution which often concerns economic matters, whether money-related or products. This leads to a new dichotomy, connected to the previous one. It is strange how this dichotomy comes about from a vision that, although firmly embedded education centres, is generally unconscious, albeit real.

This is the *vertical* vision, which spawns an elitist and paternalistic form of solidarity. It is based on so-called *bonhomie*, an almost extinct term that literally refers to a caring person who on other occasions is considered a good person, albeit naïve... This ingenuousness is tied to the idea that we only aim to help and must not overanalyse the situations. However, even if we are unaware, even if it is not even our intention, there are certain types of help that lead to the vertical learning of human relationships: where some people are more than others, where some have more than others, where some are the saviours and others the saved, where some depend on others, and so forth.

This idea of verticality is a major restraint on the development and empowerment of the individuals. The majority of veteran NGOs, on the basis of their practice, discovered this decades ago and, as a result, have been transforming the types of projects proposed. This reflection has also helped put an end to references to the North-South concept to instead focus on the Exclusion-Inclusion concept. Exclusion occurs in all places and is likely to be experienced by almost everyone. Therefore, we all need to become empowered and emancipated. We are in charge of transforming our lives and we can assume co-responsibility for others, to the extent we can.

In schools, despite progress being made, the work pending is still plentiful. This idea of elitist and paternalistic verticality is painful to discover and is usually hidden behind an extreme need or resounding emergency. If there is a situation that we can address, why not deal with it?, is it not a demonstration of solidarity?

- The problem is that often the learning is not within the scope of solidarity. According to the Royal Spanish Academy dictionary, solidarity concerns circumstantial support for others or an *in solidum* relationship. It is strange to note how, despite the fact that the term seems to have more use in present day than in other eras, nowadays its content has lost momentum in Spanish. If we consult the "lexicographical treasury" in volume 1853, we see that it is defined as "participación igual de varios en alguna cosa" [equal participation from several people on something]²². This equality is the foundation of an appropriate learning process of solidarity, in my opinion. Not equality in the sense of having the same thing, or doing the same thing, but rather having everyone engaged in the same mission: in our case, converting exclusion into inclusion.

²² <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antiores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico>

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

- The key to addressing emergency situations or times of need is to approach them from horizontal perspectives and place a focus on them. For example, there are currently a wide range of campaigns with a focus on "food waste". Some of them place a focus on the fact that throwing food away whilst there is so much poverty is "poor practice". That said, other campaigns highlight the repercussions that food waste has for the environment and the resulting consequences for the population. This entails conducting a review of our daily food practices, taking action in this regard where necessary, and considering the impact on the environment, which mobilises us all, wherever we may be. Although, of course, some with more responsibility than others. For this reason, equality is in responsibility, but the degree of the latter varies in every case, whether it is a consumer in any country, a supermarket, restaurant, multinational company or a ministry of agriculture. Thus, solidarity is not about giving, not even sharing (because we all have resources to do so), but rather about responsibility and discovering our role in the process.

When we understand this and know how to put it into action, we learn how to be united and supportive people and the vertical visions become *horizontal*. These are shaped with the elements mentioned above, equality in responsibility, and they are complemented with the idea of the human rights approach, as opposed to *bonhomie*. And this is important because human rights are not granted by the powerful, but are instead social achievements that transform our societies, albeit in the long term and at a slow pace.

We can conduct an exercise in times of crisis to assess whether our vision is horizontal or vertical. When there is a crisis, resources are limited and our "capacity for generosity" fluctuates, whether with regard to amounts or the preference of beneficiaries. Thus, under the vertical prism, everything is put on the backburner to wait until there is a change in circumstances. It is strange how, at least in Spain, this stance is taken especially by public institutions and less so by individuals. Meanwhile, a horizontal vision through GL follows the human rights approach and seeks to determine the responsibility created in the situation with a view to assuming it. Furthermore, whilst the vertical perspective views the reality made up of isolated and divisible groups, the horizontal counterpart reflects in terms of interdependence. Everything is connected and we must take note of the connections that we can exploit in this initiative.

c) Action: the "interpersonal vs. structural" dichotomy

I will start by establishing that this is a false dichotomy. Both branches are important in equal measure in transformative action. When we develop our aims and vision, a certain type of GL action emerges. One of them might refer to collective action mentioned before, hence the *interpersonal dimension*. People we know, or those who we could potentially know and with whom we could forge family relationships, build bridges, responsive to invisible learning and to a horizontal vision of cooperation for which we are all responsible. This is something we can do nowadays with higher levels of intensity because we are a part of a world in which complexity and interdependence have grown.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

We might think that this is excessively demanding or even reminiscent of a utopian ideal, however, I would like to highlight that we are reflecting from the perspective of educators and educational organisations. This means that we have to engage in the processes under ideal circumstances. This means that the teaching body and school must also learn how to implement similar actions, considering that we have a tendency, developed over years of practice, to carry out vertical-style interpersonal actions.

A classic example would be the "operaciones kilo" (food donation initiatives where kilos or food parcels are delivered to a place to help those in need), which are implemented in many schools and even elsewhere. Organisations without an educational mission can settle for a simple food collection initiative, but we have a more far-reaching task. Hence why:

- We create family relationships with a proposal in which there is engagement with people, not to find out about their situation, but primarily to get to know one another as people.
- We bridge gaps if we enable organisation and curricular structures to perpetuate contact with this reality.
- We take account of invisible learning when we have moments to reflect on what we experienced by engaging with this reality and these people. When everything is integrated into a learning plan with a focus on rights (in this case, food) that is extensively practised over time, we foster coherence.
- We work from a horizontal vision when the exchange of foodstuffs (kilos) is not the most prominent aspect of the series of endeavours. Even more so when we are capable of creating a time bank or barter dynamic, whenever possible.
- Lastly, when this vision is truly horizontal, only then do we collectively feel like co-participants and central characters in the action and only then can we stipulate how and in what way, adding narrativity to the action (which is how social gains are relished) by means of a process of systematisation or similar methodology.

These are all elements that convey an outlook on the most educational way to develop, in my opinion, interpersonal actions whose elements we can gradually incorporate whilst learning how to plan it naturally and without incurring a burden. If I had to choose between them all, I would try not to give up the penultimate proposal, which seeks to remove the focus of the action from the economic sphere (and perhaps even render it non-existent). Otherwise it creates a set of undesirable dependencies and relationships, something which is reasonably common.

There is an additional element that complements the interpersonal actions, which is linked to their *structural dimension*. When we carry out these types of actions we are working for people we might never meet, therefore it develops a type of relationship in contrast with that of interpersonal actions. Perhaps this is why they are less common and working with them feels strange. That said, they are vital and require us to boost their presence for several reasons:

- Firstly, interpersonal endeavours acquire more meaning and coherence when we ask ourselves why dynamics of exclusion have emerged.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

- Secondly, due to the context of complexity, there are structures that work almost automatically, invisibly, leading to injustice and unhappiness. In addition, it is important to identify them as a basic learning exercise.
- Thirdly, we must study the associated responsibilities and observe how we can make a difference to the reality or engage in a network that is devoted to doing the same.
- As we saw earlier, this is a show of solidarity but also a demonstration of what the process of transforming and developing societies entails. I.e., what role we play in converting structures of injustice into structures of solidarity.

These types of actions generally concern national or international campaigns. A classic example would be the campaigns related to decent living conditions of workers who manufacture clothes and shoes for many famous brands around the world. A model would be the Ropa Limpia campaign, or in an international context, Clean Clothes. This initiative meets a set of requirements that make it appropriate for a school setting:

- It concerns something that is mundane for any of us, which is clothes or shoes. If we work with hard-to-grasp campaigns, it is possible we lose momentum, especially with regard to engagement from young children. Another option would be to address an issue that they identify with on a certain level, such as child soldiers or child slavery.
- We must be able to get involved in the campaign in the medium to long term. This is interesting because it helps us understand that processes of change entail both advances and setbacks. Hence the importance to reflect on and celebrate both.
- There are resources, information and dynamics that facilitate participation in the campaign. For example, these campaigns mentioned have a website and sometimes there are sub-campaigns and information to give the processes a boost.
- And, in any case, it is important that we consider the campaign interesting and appealing, for pupils and teachers alike, taking note of its scope for support and insight through a core group of subjects.

This makes it possible to prepare a table to analyse the actions we set ourselves for the purpose of identifying and consequently harnessing their possibilities. They are included together because there are possibilities that can come about in both working styles and perhaps even certain proposals simultaneously engage the interpersonal and structural dynamics. These are the most comprehensive and interesting options for learning.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
 MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Name of action:

ACTION	Yes, No, Maybe	Remarks
Interpersonal: Possibility to...		
Ties (family)		
Communication (bridges)		
Metacognition (invisible learning).		
Association (horizontality)		
Structural: Possibilities...		
Daily or similar		
Medium- or long-term		
Resources and dynamics		
Interesting and appealing		
Other benefits (of both types of actions):		

Table 2: Analysis of GL actions in the educational sphere

There would be so much to say with regard to structural initiatives. I think it is important to enhance them in light of their minimal presence and mainly because they represent a commitment to real transformation in the medium term. That said, it is crucial to identify a nuance for the educational sphere. Although not deemed a possibility in either group of actions, it could be placed in the third section for benefits for both types of actions. Whatever we do, it involves taking us out of our "comfort zone". Taking us out of our comfort zone is not doing something differently, but instead often entails putting us in a predicament, a situation in which we lack control or command. This is when we take a look at ourselves as people and empathy is triggered. When we observe issues that make us change our lifestyle, the transformation process gets underway. This path from "cognitive dissonance" to "cognitive consonance" begins to constitute a true learning process. When we restructure our mindsets, if we manage to go beyond mere artificial consonance, in the words of Festinger, we are significantly boosting our personal and social growth.

Lastly, it is worth mentioning that although we have made reference to major national and international campaigns, we can also design our own and implement an initiative that generates change. These all require a developed education community that understands the possibilities of diversity and dialogue. This would be another characteristic of GL in our centre's culture.

d) The keys: "legality vs. social justice + care" dichotomy

With these keys we contemplate what is truly important in learning through global citizenship, striving not to lose focus in any initiative, any vision...

In reality, this is another false dichotomy, although it is a lot closer to one than the previous example. We all know that *laws* are necessary, but, at times, fail to set out the

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

criteria to build fair and ethical societies. It is strange how we can detect all of this even in the evolutionary development of people. According to well-known research by Kolberg, there are three stages in moral development:

- The first, the pre-conventional level, focuses on egoism as a principle of reasoning.
- The second, the conventional level, focuses on rules and uses in society, pivoting on the legal sphere.
- The third level, post-conventional, differentiates between these legal rules and human rights or another type of principles of greater global significance, and chooses from the latter category. He also divides this level into two stages. In the first, rights established in laws take unconditional precedence. The second goes beyond the issue of legality. According to Adela Cortina:

"La legalidad se apoya además en cálculos racionales de utilidad social. En la segunda etapa la persona puede ir más allá del punto de vista contractual y utilitario para pensar desde la perspectiva de principios éticos de justicia válidos para toda la humanidad. Reconoce los derechos humanos en la igualdad y el respeto por la dignidad de todos los seres humanos, siendo la conquista de la autonomía la meta moral de la persona²³". [Legality is also based on rational calculations of social utility. In the second stage the individual can go beyond the contractual and utilitarian point of view to reflect from the perspective of ethical principles of valid justice for all of humanity. It recognises human rights in equality and respect for the dignity of all human beings, with the moral goal of the individual serving as a conqueror of autonomy.

Without delving too deeply into the matter, at times, what I mentioned on "leaving the comfort zone" concerns skirting the limit between what is legal and what is fair, or ethical. Nevertheless, incidentally some milestones in securing rights were reached through successful "legal loopholes", as was the case for the long process to abolish slavery in the UK²⁴.

With loopholes or not –I shall refrain from making any recommendations in this regard– the pull between what is legal and *what is fair* is an interesting dilemma that we can reflect on in many situations that GL presents or even any ethical analysis of our societies. When the gap is considerably wide, some authors have suggested choosing between slow change (evolution) or fast change (revolution). This dichotomy will be a possible topic for discussion that we must address, if it comes about, using tools of dialogue and deliberation that we should develop during our school years, and after, of course.

That said, I am not interested in highlighting the legal-fair tension, with a long journey throughout the history of philosophy and ethics, but rather how social justice in recent times has found a new counterpart in the shape of *care*. This discovery has been made not only through ethical philosophy but through the sociology of the economy, the feminist movement and other experiences. Nevertheless, strangely care has always been present

²³ CORTINA, A. (2014). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós. Chap. 3.3.

²⁴ HOCHSCHILD, A. (2006). *Bury the Chains: The British Struggle to Abolish Slavery* (p. 340). London Pan/ Macmillan.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

in our social reality as a pivotal factor within our societies, and can be substantiated by several references:

- In texts from the first century BC, for example the famous fable about "Cura fashioning a piece of mud", where care is conveyed as a permanent fixture in the lives of all human beings (Hyginus, fable 220).
- To modern texts, such as the Earth Charter, where it is explicitly stated as the first of its principles:

I. Respect and Care for the Community of Life

1. Respect Earth and life in all its diversity
 - a. Recognise that all beings are interdependent and every form of life has value regardless of its worth to human beings.
 - b. Affirm faith in the inherent dignity of all human beings and in the intellectual, artistic, ethical and spiritual potential of humanity.
2. Care for the community of life with understanding, compassion, and love.
 - a. Accept that with the right to own, manage and use natural resources comes the duty to prevent environmental harm and to protect the rights of people.
 - b. Affirm that with increased freedom, knowledge, and power comes increased responsibility to promote the common good.
3. Build democratic societies that are just, participatory, sustainable, and peaceful.
 - a. Ensure that communities at all levels guarantee human rights and fundamental freedoms and provide everyone an opportunity to realise his or her full potential.
 - b. Promote social and economic justice, enabling all to achieve a secure and meaningful livelihood that is ecologically responsible.
4. Secure Earth's bounty and beauty for present and future generations.
 - a. Recognise that the freedom of action of each generation is qualified by the needs of future generations.
 - b. Transmit to future generations values, traditions, and institutions that support the long-term flourishing of Earth's human and ecological communities.

Earth Charter

This vision of care is in significant accord with the keys that GL works on, although there is also a prior process to reach this point.

Firstly, to regard care as a trait inherent to any human being, as something that legitimises us (and if we lack it, somewhere along the line it was taken from us). This "abduction" is distinctly connected to different forms of education as well as family and social archetypes.

- Therefore, traditionally this trait has been appropriated to women, however, this is but a consequence of the role assignment and stereotypes that we must get past. Care is a core component of the human being and may be the only alternative to a collapsed world. Adela Cortina succinctly conveys this idea:

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

"Siguiendo esta línea, un buen número de autores de nuestros días ve en la actitud de cuidar la gran alternativa al fracaso del mundo en que vivimos. Según ellos, la actitud de dominación frente a los demás y frente a la naturaleza, la obsesión por incrementar el poder tecnológico convirtiendo a todos los seres en objetos y en mercancías, es la que nos ha llevado a un mundo insoportable, un mundo del que forman parte ineliminable la pobreza, el hambre, la miseria y el expolio de la naturaleza. Un mundo que pone en peligro la supervivencia de la Tierra²⁵" [Along the same lines, a large number of modern authors identify in the attitude of care the great alternative to the failure of the world we live in. According to them, the attitude of control over others and over nature, the obsession with enhancing technological power by turning all beings into objects and goods, this is what has led us into an unbearable world, a world inherently made up of poverty, hunger, misery and the spoliation of nature. A world that jeopardises the survival of the Earth].

- Recovering the dimension of care –with these words– is a crucial undertaking in educational spaces, as opposed to the more common "being good", "helping" and even "sharing", thus painting a different picture of relationships and justifying our mission.

- Thus, care enables social justice to be conveyed as a "polyphony" by grasping equality and equity, for example, in a broader sense. Through this dimension we care for others not simply because it is fair, but because it is an intrinsic trait of the human being and necessary for everything to work. The approach to care protects us from paternalistic solutions, since each and every one of us is capable of caring, perhaps except in extreme situations where a baby or a sick or old person is concerned. In doing so, rights may be grasped on a deeper level, since we can understand the right to freedom of expression, but also its nuance of care. One tends to say that freedom of expression is limited to the damage we can do to other people. This is true, but perhaps it would be interesting to observe its limits within which our freedom, whichever its purpose, covers a perspective of care for possible beneficiaries.

- This must not exclude denunciation, or any other type of political advocacy, but should be mindful of all individuals. The great cognitive separation that Mandela referred to in the quote included above was mentioned in this vein: he meant that in order to build a sustainably fair world we had to care for both the oppressed and the oppressor. It must not have been easy. Likewise, the struggle of women to put a stop to the norm of assigning roles of care exclusively to females is perfectly sensible. This common practice can be easily observed in professions such as nursing or simply in the sharing of household tasks²⁶.

²⁵ CORTINA A. (2014). Ibid. Chap. 3

²⁶ CARRASCO, C. La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. Revista de Economía Crítica, n°11, primer semestre 2011.

http://www.revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n11/REC11_9_intervenciones_Cristina_Carrasco.pdf

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

- From a positive perspective, the issue is not only about assigning tasks, but also bearing in mind that care has an impact on human beings that create new links, in addition to those already established, through human rights: we go from discovering universal fraternity to the revelation that looking after one another enables us to get a better grasp of our human dimension.

- In light of this advantage, Carol Gilligan, who conducted research alongside Kohlberg, could observe that the proposal made by her colleague was lacking something, hence suggesting an ethics of care with her parallel evolutionary process²⁷. Despite this, her proposals were not entirely well received, although they did help expand the concept of ethics that we deal with today. The clash comes about from the concept of care as something inherent to the private sphere within human rights law, with a universalist vocation²⁸. Thus, Kohlberg and even Habermas came to the conclusion that Gilligan was in fact not dealing with ethics. However, in spite of everything, from there stemmed a type of ethics that also covers the context of people.

There are still a lot of stones left unturned in the field of care. We also know that it is organised interpersonally or structurally, but in any case helps us step outside the restraints of classifications. Practice tells us that interpersonal care naturally and easily emerges when dealing with close friends, with family, however, care understood in terms of human development breaks this barrier and compels us to cater for others with whom we do not have a close relationship, distant people who we will never meet. Hence why the structural dimension is fundamental and gives meaning. The clearest case would be that which concerns ecology and sustainability²⁹, which offers us samples of caring for the common land, at present and in the future, in turn identifying a sort of intergenerational commitment.

All content in this section is tied to the last of the issues: **the outlook**.

All our endeavours must be guided toward *social justice, happiness and love*. Everything else is vanity and nothing but. However, let's remember that we are dealing with central concept 4, which encompasses initiatives. Through this concept and in view of the above we can prepare several assessment questions that serve as indicators:

- What type of social initiatives do we develop in our education centre?
- Awareness vs. Learning; Vertical vs. Horizontal; Interpersonal vs. Structural
- Are the networks relevant in our social project?
- How is justice and care balanced in initiatives based on global learning?

²⁷ GILLIGAN, C. (1992). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México. Fondo de Cultura Económica. Its original title is much more suitable, in my opinion: *A different voice*.

²⁸ MEDINA-VICENT M. *La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista*. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, nº 67, 2016, 83-98. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/199701>

²⁹ BOFF, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Story 5: Three stories fast-forwarded in time V.

① *June* is in her third year of pre-school education. In the playground she is enjoying Recycling Day, which has been organised by her teachers. Each pupil has to bring an unused item from their home and find a new use for it. Their families have been invited today to see the result. Another group of June's classmates are preparing the topic of rubbish recycling and are decorating some bins. June is part of a group called Domino Effect, which forms a circle around the playground and shows what happens when, for example, you litter a can on the street, as well as who is affected around the world. Her teacher is amazed at the things they have thought of. She says that some are outrageous, but the majority of them are very sensible. June's dad says that now he understands why his daughter told him off a few days ago for throwing paper in the organic waste bin. Her mother appreciates the activity and wishes they would do it more often. The teacher tells her that they do it every week with different topics and subjects under the slogan "care for people and the planet".

Thirty years later, June is a director of a multinational food company. Her company is a benchmark in environmental sustainability with eco-friendly products. The figures have been dropping lately. They decide to lower the salaries of managers in the hope of balancing their accounts.

② *Mac* is in second year of high school, and despite his young age has launched a campaign in his school to protect bush crickets (*Calliphona alluaudi*). It is a species native to the Canary Islands that is in danger of becoming extinct. Mac discovered that other pupils catch the crickets in the nearby forest and then sell them. Mac's teachers saw huge possibilities in his initiative and decided to integrate caring for the environment and people into all other subjects

Twenty years later, Mac is thinking back on the campaign he launched in his school when he was younger. The bush cricket is no longer in danger of extinction and Mac is now in his own classroom providing support to young boys and girls in secondary level education. After class, he has a meeting with the Pastoral Care Department.

③ *Leonardo* is collaborating with the Anti-Eviction Platform. He is not allowed to accompany those affected to the banks, nor does he have many ideas on how to amend laws on the matter. That said, he is very good at listening to people. Therefore, he takes part in self-help groups that are held every week. In these groups, participants share their emotions and experiences in their complex lives. This results in indestructible ties, tears of anger and victory, as well as gratitude and people with their head held high. Often Leo stays behind to mainly talk to anyone affected. He does not say much but is told that he is a great listener. And hugs feel like a warm and tender cake, says a member of the group, whilst laughing.

Leo remembers that in his school, thirty years before, he was the one who used to accept those with whom nobody wanted to spend time and he used to help them become integrated in the groups despite their differences. He does not remember being given support in school, but he always saw caring as a permanent fixture within his family. They all cared for one another, but they also looked out for neighbours and many other people...

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

1.3. Corollary: Coherence and Contradictions

We still have to discuss the diagonal axis, the arrow in the dartboard. We use this to reflect on coherence despite contradictions.

Coming face to face with our own contradictions is a life experience, just like the experience of the structures and organisations with which we coexist. At times they provoke poor wellbeing and a lack of balance by organising our cognitive functions and learning. I cited Leon Festinger before, who in his Theory of Cognitive Dissonance (1957) looks at how we as human beings tend to rationalise our inconsistencies. Failing this, psychological discomfort ensues. Hence why numerous corrections and extensions of this theory have emerged,³⁰ which in recent decades study the role of awareness in these cognitive imbalances and discomfort.

However, we can point out that individual and organisational awareness is a central aspect of everything presented thus far. In this regard, once more we have to differentiate between explicit attitudes in which we wish to intervene (and when we can do so) and implicit attitudes, which are those we develop automatically, without being aware of the process, within both a negative and positive scope. Therefore, when it comes to evaluating whether or not we have hit the target we should take into account:

- If the set of central concepts is aligned with the outlook we considered in the previous section.
- Where in our implicit and explicit way of acting can the impact of this action be seen.
- And if despite contradictions we are clear on the importance of the time and processes.

Once again, we are presented with three questions to facilitate reflection:

Is there coherence between the central concepts in which we work on GL in our school?

What indicators do we have that coherence is possible and that it helps us to continue?

Are we clear on the process we wish to build?

Before finishing, I should clarify something. It concerns the narrativity-based exercises. In this case we used the technique of fast-forwarding time. They are simplifying constructs, considering that perhaps a simple act does not shape your future (or perhaps it does). However, it is likely that the collection of minor proposals and experiences – albeit well-developed– are those which compel us to engage the world. Elaborating on them and moving beyond the surface is how we change our lives and see the possibilities of transforming our realities and caring for one another.

³⁰ MORALES, J.F. et Al. (Coord.) (2007). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill. Chap. 19 and 20.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Final story

The education centre Ellacuria is located in Rwanda and focuses on both primary and secondary level education. A large part of its pupils is made up of former child soldiers, who nowadays are experts in different humanistic and scientific subjects. A group of students come up with the initiative of giving classes to their former captains. "They know how to read, but they can't understand", says some of the pupils. Some of the nearby towns are scared of these people, but at the same time have a lot of confidence in them because they have done fantastic things in this school and they all feel a part of it.

So the classes start with some traditional dancing and songs that speak of hugs, friendship and peace. It is hard work with some mercenaries at the beginning, but by midday the school kids have won them over. Tears trickle down their faces.

We are not sure what will happen twenty years from now, given that anything is possible, which is what tends to happen with learning. But they do know it will involve social justice, happiness and love.













"(...) Despertaste y/ le diste vuelta a mi universo./ Ahora se llega a la cima/ bajando por la sierra,/ la Tierra ya no gira,/ tú giras por la Tierra./ En las guerras se dan besos,/ ya no se pelean./ Hoy, las gallinas mugen/ y las vacas cacarean./ Las lombrices y los peces/ pescan los anzuelos, / Se vuela por el mar/ y se navega por el cielo./ Crecen flores en la arena, / cae lluvia en el desierto./ Ahora los sueños son reales,/ porque se sueña despierto. / Y ése sueño es seguro, / y así se reproduce/ y la inocencia por fin/ no se esconde de las luces. / (...) ³¹" [You awoke and turned my world upside down / You get to the tip / descending from the summit / the Earth no longer revolves / you instead spin around it./ In wars kisses are given,/ they are no longer fought./ Today, chickens moo/ and the cows instead squawk./ The worms and the fish cast the bait / we fly on the sea / and sail through the sky./ Flowers bloom on sand, / rain falls in the desert./ Now dreams are real,/ because we dream with eyes open./ And that dream is safe, / that way it replicates/ and innocence at last/ without fear can radiate].

To finish off, I have included a table in which the dashboard indicators have been summarised, with illustrations that enable us to grasp them but also reconsider them in depth©

³¹ Song: Ojos color Sol; Artist: Calle 13 feat. Silvio Rodríguez, 2014, Multiviral.

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
 MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

Table 2: Work key with the Global Learning Dartboard Evaluation
 Central Concepts/Generative Questions/Abstract Images

Central Concepts	Associated questions	Abs. Image
Inclusion	How can we determine if the educational community learns in an inclusive way?	 Fingerprint
	Which structures of our educational centre show how we can coordinate ourselves in an inclusive way?	 Lego
	What do the people and networks that we work with in our neighbourhood and on a global level say about us?	 Portrait
Visions	How does my education centre learn? Where: inside and outside the classroom; inside and outside the education centre. What: closed and open learning... Who: pupils, teachers, management team, families, associations, networks...	 Notebook
	How does my education centre thrive? In diversity, difficulty, growth, visions of people and their environment... Democratic and participatory structures.	 Lungs
	How does my education centre engage in dialogue? In diversity, difficulty, growth, visions of people and their environment... Who: pupils, teachers, management team, families, associations, networks...	 Ear
Creativity	With which proposals can the educational community develop imaginative thoughts on social justice, happiness and love?	 Play
	How many alternative thinking models does the centre's learning project propose?	 The Other
	In what way does the education centre set out its space in order to be able to develop critical and creative thought?	 Tetris
Initiatives	What type of social initiatives do we develop in our education centre? Awareness vs. Learning; Vertical vs. Horizontal; Interpersonal vs. Structural	 Process
	Are the networks relevant in our social project?	 Skein
	How is justice and care balanced in initiatives based on global learning?	 Eyes

EN MI ESCUELA APRENDÍ A SER CIUDADANA GLOBAL.
MY SCHOOL TAUGHT ME TO BE A GLOBAL CITIZEN

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA, INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD

Resumen

El modelo de educación de las niñas y niños con discapacidad ha ido transformándose a través de diversos paradigmas, como consecuencia del cambio de perspectiva de la discapacidad. En primer lugar, prevaleció el modelo segregador, en el que primaba la educación especial. Posteriormente, se avanzó hacia el modelo integrador, “admitiendo” al alumnado con discapacidad dentro de su sistema pre-establecido, siempre y cuando los mismos logaran “normalizarse”. Finalmente, el modelo inclusivo, aspira a alcanzar una educación para todas y todos sin discriminación, en igualdad de condiciones, a fin de lograr que las escuelas se conviertan en espacios de encuentro de la diversidad y, particularmente, en medios para el empoderamiento de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Justificado por cuestiones de equidad y justicia social, el modelo de la educación inclusiva, es entonces, transformador: el único que garantiza escuelas para la ciudadanía global.

Palabras clave

Educación Inclusiva, Discapacidad, Diversidad, Equidad, Educación Especial.

¹ **Gilda María García Sotelo**, abogada y maestra. Doctorada por la Universidad Carlos III de Madrid, Estudios Avanzados en Derechos Humanos; Magisterio en Lengua Extranjera, por la Universidad La Salle y Grado en Educación Infantil por la Universidad Camilo José Cela. Actualmente es Socia Fundadora de Concordia, S.C., Consultoría en Derechos Humanos, en la Ciudad de México.

Renata Demichelis Ávila, internacionalista por la Universidad Iberoamericana y Maestra en Derechos Humanos por la Universidad de Columbia. Profesionalmente se ha desarrollado tanto en organismos de la sociedad civil, como en el sector gubernamental, trabajando temas de educación, discapacidad, justicia y democracia. Actualmente es Socia Fundadora de Concordia, Consultoría en Derechos Humanos.

Contacto: www.concordiadh.com

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación es un derecho universal reconocido por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y como tal, garantiza su aplicación a todas las personas desde la infancia, incluidas las niñas y los niños con discapacidad. Es innegable que se han aprobado normas internacionales que han propuesto cambios estructurales a favor de la educación, pero desafortunadamente no pueden legislarse **actitudes** y ese es el reto fundamental frente al trato equitativo que merecen las niñas y los niños con discapacidad, entre otros de los grupos en condición de vulnerabilidad.

Si desde la más corta edad, tuviéramos la oportunidad de crecer valorando y respetando la diversidad en la vida cotidiana escolar, en nada nos extrañaría en la vida adulta, encontrar personas con discapacidad en los ámbitos laborales o sociales. Sin embargo, les negamos el derecho a la educación en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades a esos niños y niñas, vulnerando así su derecho a la educación y contribuimos a mantener a nuestras sociedades, en algunos países más que en otros, bajo la ignorancia, los prejuicios, el rezago social, la exclusión de los sectores en condición de vulnerabilidad y la falta de tolerancia y apertura, originadas por la transgresión al derecho a la educación en la diversidad.

El derecho a la educación de las niñas y los niños con discapacidad se ha ido construyendo, a través de diversas fuentes y librando importantes batallas. En la base de estos avances, algunos de índole normativo, se encuentra la fuerza y el empuje de los movimientos sociales que han ido reivindicando los derechos humanos de las personas con discapacidad. A partir del año 2006 en que se adoptó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, CDPD) se reconoció en el artículo 24, la educación inclusiva como la única educación que puede ser posible para garantizar la equidad e igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas. En este sentido se puede decir que en el campo normativo, a raíz de la Convención, se marcó un parteaguas a nivel internacional que busca consolidar la educación inclusiva. Las preguntas que surgen inmediatamente son: ¿Cómo se logra alcanzar la educación inclusiva en las aulas? ¿Cómo concretar tal educación en la práctica? ¿Realmente será posible hablar de ella? ¿Qué obstáculos limitan su realización? ¿Qué conexión existe entre la educación inclusiva, concretamente haciendo referencia a las niñas y niños con discapacidad y la educación transformadora? ¿Es una forma de crear ciudadanos globales?

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

LOS TRES MODELOS DE EDUCACIÓN

Cuando hablamos del derecho a la educación de las personas con discapacidad, aún en la actualidad existe confusión entre los conceptos y la implicación de la “*educación especial*”, la “*educación integradora*” y la “*educación inclusiva*”. Para comprender mejor estos conceptos de educación, se deben contextualizar a la luz de los distintos paradigmas de la discapacidad que se han desarrollado en diversos contextos históricos y sociales, dando lugar a los modelos “*de prescindencia*”, “*médico-rehabilitador*”, “*social*” –o “*de diversidad*”²-, y “*de derechos humanos*”.³ A cada uno de estos modelos de discapacidad ha correspondido uno o varios modelos de educación frente a los derechos de las personas con discapacidad.

El modelo de educación especial y sus características

En primer lugar, surge el “*modelo segregador de educación*”, en el que impera la “*educación especial*”. Bajo este modelo se considera que las causas de los problemas de estos alumnos y alumnas son sus enfermedades, deficiencias o “limitaciones

² PALACIOS, A., y ROMAÑACH, J., (2006), p. 99-179. En los últimos años se ha utilizado el término de “diversidad funcional” en lugar de “discapacidad”, siguiendo el criterio del Movimiento de Vida Independiente. Javier Romañach acuñó el término de “diversidad funcional” en 2005. En la misma dirección Palacios y Romañach plantean el modelo de la diversidad, que supone el tránsito significativo desde el eje *de la capacidad* hacia el *de la dignidad* del ser humano.

³ Para profundizar sobre los modelos de tratamiento que a lo largo del tiempo han existido con relación a las personas con discapacidad, puede verse la obra de PALACIOS, A., (2008), p. 37-101.

De forma breve para contextualizar los modelos de educación de las personas con discapacidad, que son materia del presente artículo, se señalarán algunos rasgos de los distintos modelos de la discapacidad a fin de tener una mejor comprensión del tema, ya que es cierto que el concepto de discapacidad ha ido variando. El modelo “*de prescindencia*”, es aquél en el que suponían que las causas que dan origen a la discapacidad tenían un motivo religioso y que en él las personas con discapacidad se consideraban innecesarias por diversas razones. Este modelo se subdivide en dos submodelos. El primero, “*el eugenésico*”, que puede ser situado cronológicamente en la antigüedad clásica. Durante el mismo, la discapacidad se consideraba una carga, las niñas y niños con discapacidad eran sometidos al infanticidio, como ejemplo de una práctica frecuente contra la infancia con discapacidad. En segundo lugar aparece el submodelo “*de marginación*”, que puede ser situado en la Edad Media. El tratamiento que sufrían las niñas y niños con discapacidad, era el de la marginalidad, que frecuentemente encontraba la muerte, ante la falta de interés por ocuparse de ellos. En el modelo “*médico-rehabilitador*”, que Palacios denomina “*rehabilitador*”, se considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas (derivadas de las limitaciones individuales de las personas). Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean *rehabilitadas*. El “*modelo social*”, es aquél que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Se reconoce que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad, en igual medida que el resto de las personas sin discapacidad, respetando y valorando la diferencia. A partir de la CDPD, logró alcanzarse el “*modelo de los derechos humanos*” al reconocer que, a fin de garantizar la exigibilidad, las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de su vida, incluyendo el educativo. Dicha evolución de los modelos no ha sido lineal, sino que se han ido produciendo avances, entrecruzamientos y a veces también retrocesos, coexistiendo en cierta medida aún en el presente.

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

personales”, que por sí solos impiden al niño y la niña con discapacidad adaptarse al modelo tradicional de educación.

Se sobrevalora el diagnóstico médico, constituyendo el punto de partida y de llegada de todo su aprendizaje, clasificando y etiquetando al alumnado, por su discapacidad. Se responsabiliza de la educación de las personas con discapacidad a las y los profesionales especializados dentro del ámbito educativo, y su educación se habrá de realizar mediante programas especiales.

Razones por las que no se justifica la educación especial

La “*educación especial*” se encuentra injustificada, conforme al modelo de los derechos humanos, por varias razones, entre las principales, porque no permite la educación de las personas con discapacidad en condiciones de igualdad de oportunidades y equidad, sino que las segrega, aísla y clasifica. La etiqueta de “*especial*” contribuye a la discriminación y a mantener los prejuicios existentes. En las escuelas se limita la responsabilidad de los equipos de los centros ordinarios, al delegar la responsabilidad en *los y las especialistas* y en *los centros de educación especial*. Se refuerza la segregación del *alumnado especial*, manteniendo los sistemas educativos rígidos y poco flexibles. Se consolida la preocupación por mantener grupos “homogéneos”. La discriminación por discapacidad ocurre no por culpa de las desigualdades biológicas de las personas, sino de relaciones desiguales entre personas, llegando a ser tan desiguales las concepciones de las personas con discapacidad que incluso se les llega a ver como “poco humanas”.

Además, la educación especial no se justifica porque, como lo señalan Valle y Connor, es un modelo que responde a un “mito educacional” que surge a raíz de la clasificación de las personas por sus “capacidades”; es decir, cuando se determinan las necesidades educativas en función de las clasificaciones médicas y científicas, se crean dos tipos de alumnos –los “capaces” y los “no capaces” o “discapacitados”- lo que, por lógica, requeriría de diferentes tipos de educación impartida por diferentes tipos de profesores y profesoras, trabajando en sistemas paralelos de educación⁴.

Al excluir, segregar y etiquetar, este tipo de educación no contribuye de ninguna manera a la formación de una ciudadanía global, mucho menos motiva y brinda las herramientas al alumnado para transformar las condiciones de sus propias vidas y las de su comunidad, pues asume que las niñas, niños y adolescentes con discapacidad “no pueden” o “no son capaces” de hacerlo.

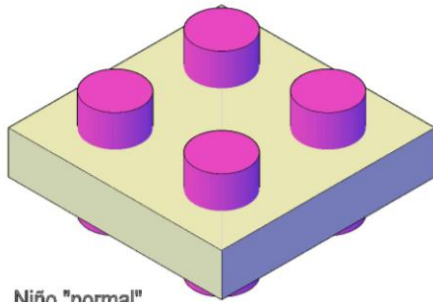
En cambio, bajo el modelo de los derechos humanos, lo que se busca es transformar a los centros de educación especial en verdaderos centros de recursos para apoyar la escolarización regular y la inclusión del alumnado con discapacidad en los centros educativos ordinarios, a través de un trabajo colaborativo de todas y todos los

⁴ VALLE, J.M. y CONNOR, D.J., (2011), p. 43

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

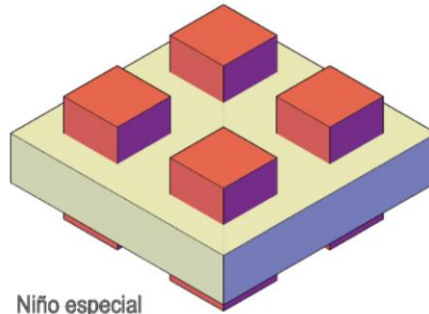
involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumno o alumna, familias y personal docente y administrativo de los centros escolares).

EDUCACIÓN "NORMAL"



Niño "normal"
Clavos redondos para agujeros redondos
Profesores "normales"
Colegios "normales"

EDUCACIÓN ESPECIAL



Niño especial
Clavos cuadrados para agujeros cuadrados
Profesores especiales
Colegios especiales

Dibujo de ALONSO PARREÑO, M.J. Y ARAOZ SÁNCHEZ-DOPICO, I. (2011), p. 22.

El modelo de educación integrador y sus características

En segundo lugar, el "modelo integrador de educación" presenta, como telón de fondo, al modelo "médico-rehabilitador de la discapacidad". Serán las niñas y los niños con discapacidad a quienes se les buscará integrar en la educación regular, **siempre y cuando**, puedan "funcionar normalmente" y "adaptarse" a entornos previamente establecidos. Se mantiene la concepción de que "algo está mal en ellos" y por lo tanto, se les debe "normalizar", generalmente, a través de aulas especiales. Comienza a hablarse de "necesidades educativas especiales", a partir del Informe Warnock, a fin de reducir los efectos nocivos de la clasificación⁵. Algunos autores como Vlachou critican el término "necesidades educativas especiales" y sobre todo el uso que se hace del mismo.

En su opinión, el citado término no hace más que perpetuar las ideologías segregacionistas⁶. Otros autores como Booth y Ainscow, aprueban el concepto, aunque proponen el de "barreras para el aprendizaje y la participación", buscando enfatizar la perspectiva social o conceptual que se debiera adoptar al respecto⁷.

⁵ FERNÁNDEZ AZCORRA, C., PACHECO ARJONA, P., TAMAYO ARJONA, V. y ÁVILA CISNEROS, L., (2011), p. 17 y 18.

⁶ VLACHOU, A., (1997), p. 36.

⁷ BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002).

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

Razones por las que no se justifica la educación integradora

Conforme al modelo de derechos humanos de la discapacidad, la educación integradora tampoco se da en condiciones de igualdad de oportunidades y equidad; en el mejor de los casos, se “asimilan” o “integran físicamente” cuando les es posible “adaptarse” a las escuelas regulares. El propósito de la integración se ha centrado sobre todo en transformar la *educación especial*, y no en modificar los patrones culturales y las prácticas de las escuelas regulares, para conseguir que respondan de manera eficaz a la diversidad del alumnado, eliminando las conductas discriminatorias que se dan en los mismos⁸.

Al igual que en la educación especial, la “delegación de responsabilidades” se mantiene en los y las *especialistas* y la integración educativa mantiene la exclusión, bajo argumentos diversos que perpetúan el aislamiento. La constante clasificación de las y los alumnos por su discapacidad y el encapsulamiento bajo clasificaciones médicas y diagnósticos que los limitan, continúan siendo características de la educación integradora. Por ejemplo, Sara, una alumna con Síndrome de Down, en el modelo de educación especial asistiría a un centro educativo “especial” para personas con discapacidad, segregado del centro educativo ordinario. En el modelo integrador, Sara sería recibida por el centro educativo ordinario, siempre y cuando se determine que puede adaptarse con “normalidad” al espacio regular. Así, se limita a *la alumna Sara, como “la que tiene Síndrome de Down”*, anulando, o al menos, borrando en parte a la persona, para resaltar su clasificación que le resta sus capacidades y perpetuar la discriminación y segregación.

Se puede decir que la *educación integradora* supuso un avance notable frente a la *educación especial*, que directamente excluía y segregaba, sin embargo aún le falta recorrido para alcanzar a transformarse en *educación inclusiva*.

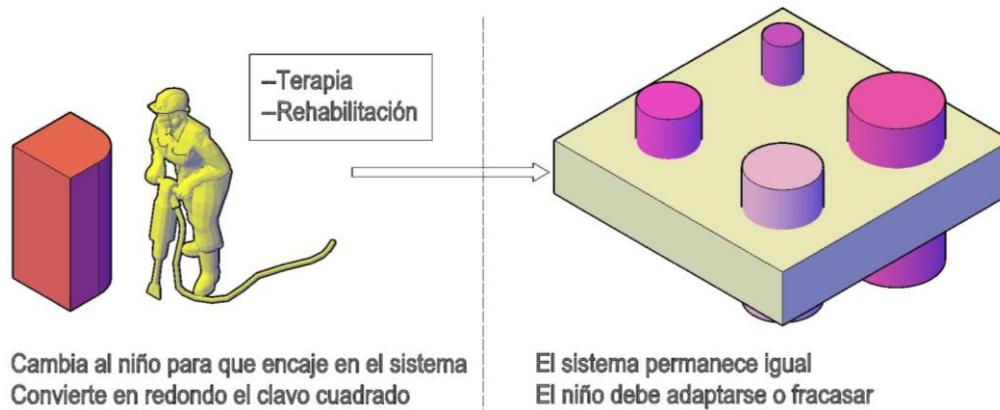
Es importante resaltar que los términos *inclusión* e *integración* son frecuentemente utilizados como sinónimos, sin embargo difieren significativamente en su definición e implicación. La *integración* supone que sólo las y los estudiantes que se aproximen a lo “normal” podrán beneficiarse de la educación general, mientras que la *inclusión* supone que un estudiante con discapacidad se beneficiará académicamente y socialmente al estar en un aula de educación general, aún cuando los objetivos son diferentes a los del alumnado sin discapacidad.

Es difícil pensar en la educación integradora como un medio transformador, pues al no reconocer la diversidad – y sus beneficios y ventajas para la sociedad – este modelo requiere que todas las personas “encajen” en un sistema, aquél reconocido como único medio de formación y garantía de éxito personal.

⁸ BLANCO, G., R. (2006).

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

EDUCACIÓN INTEGRADA



Dibujo de ALONSO PARREÑO, M.J. Y ARAOZ SÁNCHEZ-DOPICO, I. (2011), p. 22.

El modelo de educación inclusiva y sus características

Finalmente y en tercer lugar, el “*modelo de educación inclusiva*” surge bajo el paradigma social de la discapacidad y en respuesta a los dos enfoques anteriores discriminatorios. Este paradigma sostiene que las discapacidades se construyen socialmente, es decir, que son el producto de prácticas sociales, políticas, económicas y culturales. Es así, que bajo el mismo, las personas con discapacidad tienen reconocidas las mismas oportunidades de desarrollo que las personas sin discapacidad, buscando rescatar sus capacidades, en vez de acentuar las discapacidades. La educación inclusiva, debe ser adaptada a las necesidades de todas y todos, con atención especial a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad (por diversidad racial o étnica, clase social, religión, género u orientación sexual, entre otras), en este sentido se hace indispensable la equiparación de oportunidades a fin de hacer realidad la inclusión en el ámbito educativo. No se trata simplemente de que las alumnas y alumnos accedan a escuelas regulares, sino ¿en qué condiciones se encuentran? ¿Se sienten acogidos y valorados? ¿Participan activamente? ¿Se respetan sus distintos ritmos de aprendizaje? ¿Se reconoce la diversidad de sus necesidades y características?⁹ Esto debe plasmarse también en las actividades culturales y de ocio, deportes, excursiones, etc., que deben poder ser aprovechadas por las niñas y los niños con discapacidad, en igualdad de condiciones que el resto, con los apoyos que se requieran adaptar.

Así destaca entre las características esenciales de la educación inclusiva, el clima tolerante y diverso del entorno escolar. Se fomenta el aprendizaje cooperativo entre alumnos y alumnas. Se enfrentan abiertamente los miedos, prejuicios y dudas sobre la inclusión. Todo el equipo académico y administrativo de los centros escolares se siente responsable de los alumnos y alumnas con discapacidad, valorando y considerando a las

⁹ ECHEITA, G., y SIMÓN, C. (2006), p. 1462.

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

propias familias, por lo que el trabajo en equipo se vuelve indispensable. Se ofrecen los apoyos y ajustes necesarios dentro del aula regular a cada alumno o alumna que los requiera a fin de superar barreras para su aprendizaje, participación, comunicación y socialización.

Lo anterior describe lo que la educación inclusiva implica, existiendo diversas definiciones sobre la misma. Aunque se teme brindar un concepto sobre educación inclusiva, ya que los conceptos tienden a encapsular y limitar su alcance, bajo el riesgo de brindarlo, se cree que la definición de Ainscow, Booth y Dyson lo engloba bastante bien señalando que se trata de "... un proceso de mejora e innovación educativa sistemática, para tratar de promover en los centros escolares la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de donde son escolarizados, con particular atención en aquellos más vulnerables. Para avanzar en esta dirección y en coherencia con una perspectiva social de la desventaja, es imprescindible detectar, eliminar o minimizar las barreras de distinto tipo que limiten dicho proceso"¹⁰. La educación inclusiva es, entonces, una forma de trabajar hacia las "escuelas para todos"¹¹.

Más aún, como ha señalado el Profesor Echeita, el núcleo de la educación inclusiva, *es el desafío y el dilema de la diversidad* que tiene que ver con reconocer que vivimos en un mundo donde *la diversidad de formas de ser, sentir, aprender, participar, amar o creer, entre otras, es la norma* y donde la creciente y compleja interdependencia de un mundo globalizado nos conduce a la imperiosa necesidad de aprender a valorar dicha diversidad y a convivir respetuosa, solidaria y dignamente con ella¹². En años posteriores el mismo autor, en co-autoría con otros estudiosos del tema, calificaron a la educación inclusiva como un *vórtice*, un concepto propio de la física de fluidos, que la concibe como un *movimiento turbulento*¹³. No podemos estar más de acuerdo en esta descripción, considerando a la misma, como un proceso inacabado, en constante mejora, debate y reflexión, desafiante, cuestionadora y transformadora de la educación tradicional, que propone una revolución educativa que logre alcanzar con especial responsabilidad y búsqueda de la justicia social, a aquéllos en condiciones de vulnerabilidad y marginación.

Por lo tanto, este sistema precisa de la identificación de barreras para conseguir su eliminación, por lo cual es esencial, primero, detectar y evaluar el tipo de barreras que existen, a quiénes afectan y en qué situaciones se presentan. Las más frecuentes son las del tipo arquitectónico, comunicacional y actitudinal que anulan los entornos, la comunicación y las actitudes amigables. Bajo la educación inclusiva, se utilizarán los

¹⁰ AINSCOW, M., BOOTH, T., Y DYSON, A., (2006).

¹¹ UNICEF, (n.d.). *Inclusive Education*.

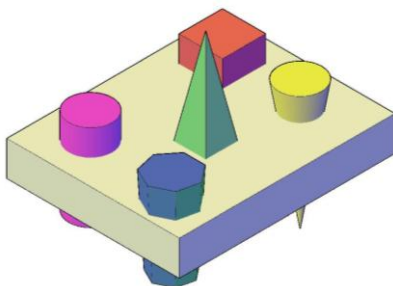
¹² ECHEITA, G. (2008).

¹³ ECHEITA, G., SIMÓN, C., LÓPEZ M. Y URBINA, C. (2014). Para leer más sobre el reconocimiento de la naturaleza intrínsecamente dinámica de la inclusión, véase: Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González, 2009.

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

apoyos necesarios y los “ajustes razonables” para lograr la participación plena y el desarrollo de las capacidades de cada alumno y alumna. De esta forma la educación inclusiva constituye una vía esencial para superar la exclusión social.

EDUCACIÓN INCLUSIVA



Sistema flexible:

Los niños son diferentes
Todos los niños pueden aprender
Existen distintas capacidades, grupos étnicos,
tallas, edades, entornos familiares y géneros.
El sistema cambia para adaptarse al niño

Dibujo de ALONSO PARREÑO, M.J. Y ARAOZ SÁNCHEZ-DOPICO, I. (2011), p. 22.

Razones por las que se encuentra justificada la educación inclusiva

Políticamente se sabe que “es correcto” hablar de inclusión, pero en realidad no basta con sólo estar juntos, o con adornar los proyectos educativos con “inclusión” sin entenderla, porque entonces se corre el riesgo de convertirla más en una limitante, en un lastre, en un concepto que adorna, pero no transforma, es decir, que se corre el riesgo de que deje de ser una característica indispensable de la vida en sociedad, que beneficia a la comunidad.

Para entender la inclusión, necesitamos comprender que aún cuando se aprueben leyes, reformas o reglamentos que modifiquen el sistema educativo favoreciendo espacios inclusivos, aún cuando tengamos salones diversos, la verdadera inclusión no sucede como resultado de estos cambios estructurales, sino cuando cambiamos la forma en la que pensamos sobre la discapacidad. Particularmente, cuando los actores de la educación (profesorado, personal administrativo, académico, familias y alumnado) cambiamos la forma en la que pensamos acerca de la diversidad en el salón de clases. La actitud y el pensamiento, no lo podemos legislar. Es por eso que la educación inclusiva sólo puede estar justificada por el modelo social y el paradigma de derechos humanos.

En ese sentido, la inclusión educativa está justificada por ser una cuestión de dignidad humana, equidad y justicia social. Cuando se entiende así, podemos notar que aún cuando la educación inclusiva es comúnmente concebida como un atributo de las personas con discapacidad, en realidad es un modelo de educación que se extiende más

**UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES**

allá de las capacidades o discapacidades de las personas para reconocer la diversidad de todas las y los alumnos (diversidad racial o étnica, clase social, religión, género u orientación sexual, entre otras).

Además, la inclusión debe verse no sólo como un aspecto de la educación, sino como un movimiento general, amplio, que implica la eliminación de la discriminación y los estigmas, para lograr una plena participación y el máximo desarrollo de las personas, especialmente de las personas con discapacidad.

Aún cuando los sistemas de educación especial y educación integradora significaron, en su momento, buenas intenciones que culminaron, por ejemplo, en el reconocimiento de que todos los niños y las niñas deben tener acceso a la educación, hoy podemos identificar en esos sistemas distintas consecuencias involuntariamente adversas, que llaman a la adopción de un sistema inclusivo. Una de esas consecuencias es la forma en la que la educación especial e integradora otorgan a las niñas y los niños etiquetas como “trastorno”, “disfunción” y “déficit” desde una visión meramente patológica. Además, los ambientes segregados generan que el profesorado tenga una percepción basada en déficits de las y los estudiantes.¹⁴ Tampoco podemos omitir, que los sistemas actuales de educación contemplan la realización de exámenes estandarizados como requisito para obtener un diploma de graduación que permita la continuación de estudios. Sin embargo, en el caso de la educación especial e integradora se otorgan también certificados o diplomas especiales que no tienen el mismo valor para continuar los estudios e, incluso, elegir una carrera profesional. En contraste, la educación inclusiva promueve políticas y acciones que contextualicen la discapacidad como un aspecto social; da voz a los intereses de las personas con discapacidad; promueve la igualdad de oportunidades, la equidad y la justicia social; y asume las competencias y no las capacidades de los alumnos.

Por ello, debemos reconocer que la segregación en un espacio, genera segregación en muchos otros. Específicamente, la segregación en espacios educativos de las niñas y los niños con discapacidad, conlleva a su estigmatización y a la creencia de que, por su condición, pertenecen a otros lugares. Así, la segregación que viven en la infancia es arrastrada hasta la edad adulta, hasta los entornos laborales, e incluso las actividades recreativas.

Por ejemplo, al alcanzar la edad adulta, las personas con discapacidad deben, como todas aquellas personas que no tienen discapacidad, contar con la opción de alcanzar una vida independiente. Sin embargo, al no haberseles garantizado la inclusión e igualdad de oportunidades desde la infancia y en todos los niveles, específicamente en el ámbito educativo, las opciones de empleo para las personas con discapacidad son, en la gran mayoría de los casos, inexistentes o tienden a ser trabajos no calificados, semi-calificados, manuales y de muy bajo sueldo. Conocidos como “las seis F’s” (por sus

¹⁴ *Op. Cit.* 3, p. 31-32

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

nombres en inglés)¹⁵, dichos empleos se encuentran, principalmente, circunscritos en el mundo de la comida (preparación y servicio en franquicias); las flores (arreglando y vendiendo); la ropa (doblado y colgando la ropa en tiendas); la limpieza; los supermercados (rellenando estantes, consiguiendo productos); y la clasificación (por ejemplo, de papeles).¹⁶

La inclusión, asumiendo la diversidad, reconoce que el modelo educativo no es estático, sino cambiante por lo que debe adaptarse a las necesidades de las y los estudiantes. También reconoce la posibilidad de que no todas las y los niños con discapacidad puedan ser incluidos todo el tiempo, sino que pugna por que las escuelas acepten y adopten la idea de que las y los alumnos con discapacidad pertenecen al sistema general de educación. Una vez aceptada la inclusión como una cuestión de equidad y justicia social, el debate sobre si las niñas y niños con discapacidad pertenecen o no al sistema general de educación dejará de existir.

Debemos reconocer que todo cambio social y educativo va acompañado de enormes retos, y aún cuando se han implementado modelos exitosos de inclusión ha habido otros que han resultado ser desastrosos, causando reacciones adversas y apáticas de maestros y maestras, administradores y padres y madres de familia. Las principales razones por las que las y los educadores no creen en el modelo inclusivo se deben a la falta de preparación, recursos y medios para proveer apoyo individualizado, en el aula general, a las y los alumnos con discapacidad. Por su parte, las madres y padres de familia temen que el aprendizaje que adquieren sus hijos e hijas en escuelas especiales pudiera verse afectado y disminuido en ambientes heterogéneos.¹⁷ Además, de que valoran el gran esfuerzo que implica la asignación de recursos públicos para tener escuelas de calidad, aún cuando sea en espacios segregados, para niños y niñas con discapacidad.

No obstante, la transformación del sistema educativo hacia la inclusión desafía estos miedos y preocupaciones para avanzar en el reconocimiento a la diversidad y abordar las injusticias sociales de la cultura de la “capacidad”. Como lo hemos señalado, la inclusión es un sistema de creencias y cambio de actitudes en el que la diversidad es vista como un recurso que beneficia a todos y todas en la escuela y no solo a las personas con discapacidad; es un modelo que garantiza, desde temprana edad, la inclusión y participación en todos los aspectos de la vida.

Las *escuelas inclusivas* se encuentran justificadas, en general, porque sirven para el desarrollo de una comunidad empática, diversa y solidaria, en la que se concibe a la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, y porque representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la participación de todas y todos. La educación inclusiva constituye la vía esencial para superar la exclusión social que resulta de ciertos prejuicios, actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas,

¹⁵ Las tareas, en inglés, son: Food; Flowers; Folding; Filth; Fetching; and Filing.

¹⁶ *OP. CIT.* 3, p. 34

¹⁷ *OP. CIT.* 3, p. 31

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

culturales, físicas, de género, de orientación sexual o derivadas de la discapacidad, entre otras¹⁸.

Justificación de la educación inclusiva como un medio transformador y creador de ciudadanos globales

La educación inclusiva se encuentra intrínsecamente vinculada a la educación para una ciudadanía global. Ambas poseen referentes emancipadores. La educación transformadora implica una acción de cambio¹⁹, apoyada en la pedagogía de la creatividad y la criticidad, opuesta a la neutralidad, lo cual inicia en las propias aulas. A través de la inclusión y la participación de las niñas y niños con discapacidad como integrantes más del alumnado regular, se materializa la educación transformadora, en la búsqueda de “aulas más justas”.

El modelo de educación por una ciudadanía global, no puede separar entre el tipo de escuela que quiere y el tipo de sociedad que deseamos alcanzar. En este sentido se lucha por la construcción de escuelas transformadoras cuyos modelos faciliten el desarrollo de prácticas y procesos escolares que combinen el rigor académico (educación en cuanto a contenidos), la sensibilidad afectiva (educación de los sentimientos) y el compromiso social para la transformación. Además, la educación global implica no sólo la impartición de conocimiento, sino que fomenta el entendimiento del contexto que nos rodea y el desarrollo de habilidades de acuerdo a las capacidades e intereses de cada persona, y promueve valores y actitudes positivas de respeto y reconocimiento a la diversidad, así como el compromiso hacia la justicia social y la igualdad.²⁰ Estos elementos permitirán trascender una visión puramente instrumental de la educación y potenciará la función que tiene la educación en su conjunto: la realización de la persona, que debe aprender a ser y a transformar²¹.

La educación inclusiva constituye una especie de antídoto contra la exclusión y la discriminación, ya que se cree firmemente que la única forma de aprender a valorar la diferencia, es cambiando la mirada desde la infancia. Por lo tanto, debe fomentarse en la práctica, la solidaridad, recordando lo que Edgar Morín denominó como la “simbiosofía”, es decir, *la sabiduría de saber vivir unido, enseñando a vivir*. Como Morín ha señalado: “no entendemos al otro, porque no sabemos qué hace, ni cómo lo hace, ni qué necesita para hacerlo. En la medida en que cada uno entienda al otro, el asunto de la responsabilidad será una prioridad para el hombre, que se reflejará en sus acciones, en el respeto, en la armonía”²². De alguna manera, Morín se refiere a la inclusión y tiene el convencimiento de que la mejor forma de conseguir una convivencia

¹⁸ AINSCOW, M. Y MILES, S., (2008), p.17-44.

¹⁹ Véase: JARA, O. en: <http://www.educaciontransformadoraglobal.org>

²⁰ OXFAM, (2006). p. 5

²¹ DE PAZ, D., (2011). pp. 150 – 178.

²² MORÍN, E. Y UNESCO, (1999). p. 72 y ss.

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

en armonía es viviendo, desde la infancia, en ambientes diversos y acogiendo a los grupos que necesitan mayor protección.

Actualmente podemos afirmar, sin lugar a dudas, que ambos modelos de educación – la educación inclusiva y la educación transformadora - se sustentan en los derechos humanos. Esto se ve claramente reflejado en la CDPD, que no solamente establece el modelo inclusivo como la garantía máxima del derecho a la educación, sino que reconoce como propósito de la educación el desarrollo pleno del potencial humano y el sentido de la dignidad; el respeto por los derechos, las libertades y la diversidad; el desarrollo máximo de la personalidad, los talentos y la creatividad; y, la plena participación de las personas en la sociedad.²³

En este sentido, es evidente la relación intrínseca que existe entre el modelo inclusivo y la educación global y transformadora, pues no sólo comparten una base filosófica y objetivos, sino que entienden que para transformar y crear ciudadanos globales, se requiere de una sociedad inclusiva, donde todas las personas tengan una vida plena y participativa que contribuya a alcanzar la justicia social. Para lograrlo – en todos los ámbitos, no sólo en las aulas – se requiere de una educación transformadora que cambie las normas sociales, mitos, creencias, estigmas y prejuicios existentes sobre las personas con discapacidad, que están basados en el miedo, la desinformación y que afectan a la comunidad global.

Empoderamiento de las niñas y niños con discapacidad

La educación transformadora y la educación inclusiva se materializan al empoderar a los propios niños y niñas con discapacidad, así como a sus familias, en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esto es indispensable para que puedan alcanzar el desarrollo máximo de su personalidad y participar activamente en la sociedad, y que deje de cargarse sobre sus hombros y los de sus familias, *la carga de la prueba*²⁴ “de sus dificultades”, para tener el derecho a ser incluidos.

Es por ello, que la educación inclusiva debe colocar a las y los alumnos al centro de la educación: como protagonistas de sus acciones. Tradicionalmente, las voces de las personas con discapacidad son silenciadas, no son tomadas en cuenta en las decisiones y procesos que afectan sus vidas. Es fundamental cambiar esta situación desde temprana edad y principalmente en el ámbito escolar, pues la exclusión en el ámbito educativo con frecuencia se extiende a lo largo de sus vidas a otros ámbitos como el trabajo, los sistemas de salud y la vida independiente.

Es importante que los niños y niñas con discapacidad participen en los procesos y se les involucre en el desarrollo, implementación y evaluación de las actividades de enseñanza

²³ CDPD, Artículo 24 “Educación”.

²⁴ *Op. Cit.* 12, p. 30.

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

y aprendizaje. Así se empodera a las y los alumnos, se genera confianza en sí mismos y en su entorno, otorgándoles las herramientas para reconocer las injusticias. El empoderamiento en las escuelas tiene como objetivo guiar el pensamiento de todas y todos hacia la diversidad.²⁵

¿QUÉ RUTA SEGUIR?

El Derecho Internacional de los Derechos Humanos, ha señalado ya la ruta hacia donde la educación debe ir: hacia la educación inclusiva. A raíz de la aprobación de la CDPD, la “educación inclusiva” se ha convertido en un binomio indisoluble²⁶ y en esta dirección deben trabajar los Estados para garantizar a todas y a todos los alumnos el derecho a la educación²⁷.

Por lo tanto, a nivel internacional ya hemos aprobado legislación que promueve la educación inclusiva. Ya hemos trasladado a niños y niñas con discapacidad de espacios segregados a aulas regulares. Incluso hemos visto ejemplos de cómo en algunos centros escolares, conviven dos profesores (uno regular y otro de apoyo para los niños con discapacidades) simultáneamente²⁸, o se realizan diversos ajustes o medidas de accesibilidad. Sin embargo la educación inclusiva no se concreta únicamente con cambios estructurales. La inclusión educativa se inicia cuando nos planteamos un cambio en la forma de concebir la diversidad en los centros escolares, no como una amenaza, ni como un problema, sino como una riqueza derivada de la inherente naturaleza de la diversidad humana. Lo que hace falta es una comprensión fundamental de la inclusión como equidad educativa. Comprender que el derecho humano a la educación es para todas y todos y esto significa para **todos sin excepción**. En palabras de Calderón Almendros, sería deseable “hacer de las escuelas espacios de esperanza en los que se acompañen las diferencias, se devuelvan los lenguajes y se generen alianzas resistentes que doten de sentido educativo y social a la institución”²⁹.

Si reflexionamos sobre inclusión en términos de derechos civiles, podríamos formular la siguiente pregunta ¿acaso algún profesor o profesora tiene el derecho de excluir a un alumno por su discapacidad? Después de todo, no podemos excluir a nadie de la educación regular con base en su raza, clase social, género, religión, herencia

²⁵ UNICEF, (2014).

²⁶ CAMPOY CERVERA, I., (2015).

²⁷ En la misma dirección muy recientemente se aprobó la Observación General sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad, adoptada al interior del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas, y que como su propio nombre lo dice, reconoce jurídicamente las condiciones necesarias en que se debe circunscribir a la educación inclusiva. OBSERVACIÓN GENERAL NO. 4 (2016).

²⁸ En inglés, concretamente en las escuelas públicas en Nueva York, se les conoce como *Collaborative Team Teaching (CTT)* y es el término utilizado para describir un aula inclusiva en la cuál imparten la clase el/la profesor/a regular y el/la profesor/a de educación especial. *OP. CIT.* 3, p. 73.

²⁹ CALDERÓN ALMENDROS, I., (2015).

**UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES**

lingüística, cultura u orientación sexual, entonces ¿por qué se ha llevado a cabo la exclusión educativa de los alumnos con discapacidad bajo diversos argumentos como su gravedad, su falta de normalidad, sus distintos ritmos de aprendizaje, por citar algunos pretextos que la han validado? La decisión de crear sistemas paralelos de educación especial, -creados con las mejores intenciones- ha derivado en una “separada pero desigual” educación para las niñas y niños con discapacidad.³⁰

En este sentido, desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación inclusiva constituye la única educación transformadora, orientada hacia el empoderamiento de las y los educandos, la celebración de la diversidad y la lucha contra la discriminación. La única capaz de crear ciudadanos globales, preocupados por transformar sus vidas, las de sus familias y comunidades, específicamente aquellas en situación de vulnerabilidad, marginación y exclusión. Debemos vencer la realidad, la limitada asistencia y permanencia de niñas y niños con discapacidad en las escuelas regulares, a fin de lograr alcanzar sociedades incluyentes y diversas. Utopía alcanzada en algunos rincones del mundo, que aspiramos a lograr la mayoría. El camino para alcanzarla propone deconstruir los esquemas segregadores que todos tenemos en la cabeza bien implantados.

Los sistemas tradicionales de educación, que enseñan contenidos homogéneos, persiguiendo iguales resultados y que todas y todos aprendan al mismo tiempo idénticos contenidos al finalizar los ciclos educativos, ignoran la inherente diversidad humana y, por lo tanto, expulsan del sistema educativo a grupos específicos de personas, entre las que se encuentran las niñas y los niños con discapacidad. Esta situación, absolutamente rechazable, va en contra del derecho a la educación. En este sentido, se propone la reestructuración de las evaluaciones tradicionales y los exámenes estandarizados que deberían replantearse bajo la perspectiva de la diversidad – específicamente de la discapacidad - y rediseñarse bajo un enfoque más sensible, tomando en cuenta las consideraciones de las familias, menos competitivos, y que valoran la diversidad del alumnado.

Consecuentemente, lo que la educación de y para la infancia quiere y requiere de manera urgente, en la actualidad, es solidaridad y empatía, mucha solidaridad y empatía, más solidaridad y más empatía. No la impostura de una visión homogénea – etiquetadora, clasificadora, uniforme, excluyente -, que sin reflexionar, da la espalda a lo distinto, en lugar de reconocer que es en nuestra inherente diversidad, donde se halla el más enriquecedor rasgo de nuestra humanidad. La escuela en definitiva debe ser inclusiva y educar para la ciudadanía global, debe superar la idea de “alumno estándar” para realmente dirigirse a cada niño y niña conforme a sus particularidades específicas a fin de garantizar la equidad educativa. Se debe basar en ideales de justicia global que motiven al alumnado a cuestionar su realidad, a alejarse de la competitividad y acercarse a la cooperación. Alcanzando, así, una educación inclusiva en la que todos y todas quepan©

³⁰ VALLE Y CONNOR 2011

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M., BOOTH, T. Y DYSON, A., (2006), *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, Londres.
- AINSCOW, M. Y MILES, S., (2008). “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?”, en *Perspectivas-Dossier: Educación Inclusiva*, Vol. XXXVIII, núm. 145.
- ALONSO PARREÑO, M.J. Y DE ARAOZ SÁNCHEZ-DOPICO, I., (2011). *El Impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Legislación Educativa Española*, Madrid, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad - CERMI.
- BLANCO G., R., (2006). “La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy”, en REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, Nº 3.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M., (2002). *Index for inclusión. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Manchester; trad. cast., *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, A.L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval (trads.), Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Madrid.
- CALDERÓN ALMENDROS, I., (2015), *Conquistar las escuelas como sitios de esperanza*, Cuadernos de Pedagogía, nº 461, sección temas del mes, Wolters Kluwer.
- CAMPOY CERVERA, I., (15 de enero, 2015). “El derecho a la educación inclusiva: su aplicación práctica”, Conferencia impartida como ponente invitado a la mesa redonda sobre *El derecho a la educación inclusiva: su aplicación práctica*, organizada por la Asociación SOLCOM (Solidaridad Comunitaria de las Personas con Discapacidad Funcional y la Inclusión Social), en colaboración con el Procurador del Común de Castilla y León, celebrada en León.
- *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Nueva York, 13 de diciembre de 2006, Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 2515, No. 44910. Documento: A/RES/61/106. Disponible en: <https://goo.gl/wRn4hb>
- DE PAZ, D., (2011). “Escuelas para la ciudadanía global. Un modelo de profesionalidad responsable”, en VV.AA., *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*, Universidad del País Vasco, Hegoa pp. 150 – 178.
- ECHEITA, G. Y SIMÓN, C., (2006), “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social”, en *Tratado sobre Discapacidad*, Rafael de Lorenzo García y Luis Cayo Pérez (dirs.), Fundación Luis Vives, Madrid.
- ECHEITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6(2), pp. 9-18. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

- ECHEITA, G., SIMÓN, C., LÓPEZ M. Y URBINA, C. (2014). Educación Inclusiva. Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático. En M.Á. Verdugo Alonso y R. Shalock. (Coordinadores) (2013) *“Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia.”* Capítulo 14 Salamanca: Amaru, p. 30.
- FERNÁNDEZ AZCORRA, C., PACHECO ARJONA, P., TAMAYO ARJONA, V. Y ÁVILA CISNEROS, L., (2011). *Determinación de las Necesidades Educativas Especiales*, Trillas, México.
- JARA, O. Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) comparte su visión sobre Educación Transformadora en: <http://www.educaciontransformadoraglobal.org>
- MORÍN, E. Y UNESCO, (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, Colección: Educación y Cultura para el Nuevo Milenio, Ediciones UNESCO, p. 72 y ss.
- OBSERVACIÓN GENERAL NO. 4 (2016), Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Derecho a la Educación Inclusiva*, documento: CRPD/C/GC/4.
- OXFAM, (2006). *Education for Global Citizenship: A guide for schools*. Oxford, Oxfam UK. Disponible en: <https://goo.gl/6FRWSL>
- PALACIOS, A., (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Colección CERMI, N° 36, Madrid, Ediciones Cinca.
- PALACIOS, A., y ROMANACH, J., (2006), *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad funcional*, España, Ediciones Diversitas – AIES.
- UNICEF, (N.D.). *Inclusive Education*. Retrieved December 2, 2016, from https://www.unicef.org/ceecis/education_18613.html
- UNICEF, (2014). *Partnerships, Advocacy and Communication for Social Change*. Booklet 7. Inclusive Education Booklets and Webinars. New York, NY, UNICEF, pp. 35. Disponible en: <https://goo.gl/qt5kII>
- VALLE, J.M. y CONNOR, D.J., (2011), *Rethinking Disability: A Disability Studies Approach to Inclusive Practices*, New York, NY, McGraw-Hill, pp. 235.
- VLACHOU, A., (1997). *Struggles for Inclusive Education. An ethnographic Study*, Open University Press, Buckingham.

A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract

The model of education for children with disabilities has gradually been transformed, passing through various paradigms as a result of changing perspectives on disabilities. The *segregated model* in which special education was prioritised was initially dominant. After this, there was a move towards the *integrative model*, “admitting” pupils with disabilities into a pre-existing system, so long as they could “become normal”. Most recently, *the inclusive model* aims to provide education for everyone without discrimination, under equal conditions, making schools into meeting spaces for diversity, and particularly into media for empowering children and adolescents with disabilities. Justified by questions of equality and social justice, the inclusive education model is transformative and is the only model to guarantee schools for global citizenship.

Key words

Inclusive Education, Disability, Diversity, Equality, Special Education.

¹ **Gilda María García Sotelo**, lawyer and teacher. PhD from the Carlos III University of Madrid, Advanced Studies in Human Rights; Master’s in Foreign Languages, from the Universidad La Salle and a Bachelor’s degree in Early Childhood Education from the Camilo José Cela University. She is currently a founding partner of Concordia, S.C, Human Rights Consultancy, in Mexico City.

Renata Demichelis Ávila, International Relations from the Universidad Iberoamericana and Master’s in Human Rights from the Columbia University. In her professional life she has worked in civil society and governmental organisations in areas relating to education, disability, justice and democracy. She is currently a founding partner of Concordia, Human Rights Consultancy.

Contact: www.concordiadh.com

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

INTRODUCTION

The right to an education is a universal right recognised under international human rights law, which mandates its application to all people from childhood, including children with disabilities. While international rules have been approved that have proposed structural changes in favour of education, it is unfortunately impossible to legislate for **attitudes**, which are the basic obstacle to the equitable treatment to which children with disabilities and others from vulnerable groups are entitled.

If, from an earlier age, we had the opportunity to grow up valuing and respecting diversity in everyday school life, we would not find it strange in our adult lives to encounter people with disabilities in the work and social spheres. Nonetheless, we deny these children the right to a fair education with equal opportunities, thus violating their right to an education and we contribute to keeping our societies, in some countries more than others, dominated by ignorance, prejudice, the social gap, the exclusion of vulnerable groups and a lack of tolerance and openness, caused by this violation of their right to an education in diversity.

The right to education of children with disabilities has been established through various sources and by fighting major battles. Based on these advances, some of them regulatory, the strength and momentum of social movements calling for the human rights of people with disabilities has been found. In 2006 the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) was adopted and its Article 24 recognises inclusive education as the only education that can guarantee equality and equal opportunities to all children. Accordingly, it might be said that in the regulatory sphere, based on this convention, there was a watershed at an international level seeking to cement inclusive education. The questions that immediately arise are: How can inclusive education be implemented in the classroom? How can this sort of education be realised in practice? Will it really be possible to speak of it? What obstacles impede its implementation? What connection is there between inclusive education, specifically regarding children with disabilities, and transformative education? Is it a way of creating global citizens?

THE THREE EDUCATIONAL MODELS

When we speak of the right to an education of people with disabilities, even now there is confusion between the concepts and impact of “*special education*”, “*integrative education*” and “*inclusive education*”. To understand better these concepts of education, they should be put in context in light of the different paradigms of disability that have developed in various historical and social settings, giving rise to the “*exclusion*”,

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

“*medical-rehabilitation*”, “*social*” (or “*diversity*”²), and “*human rights*” models.³ Each of these models of disability has had one or more corresponding types of educational approach to the rights of people with disabilities.

The special education model and its characteristics

The segregated model of education appeared first, dominated by “*special education*”. In this model the pupils’ illnesses, impairments or “personal limitations” are seen as the causes of their problems, and in themselves they prevent the child with a disability from adapting to the traditional model of education.

The medical diagnosis is overvalued, and is the start and end point for all of their learning, with the pupils being classified and labelled according to their disability. Specialised educational professionals are given responsibility for the education of people with disabilities, who are educated on special programmes.

² Palacios, A., & Romañach, J., (2006), p. 99-179. In recent years the term “differently able” has been used instead of “disabled”, following the criterion of the Independent Living Movement. [In Spanish,] Javier Romañach coined the term “functional diversity” in 2005. On similar lines, Palacios and Romañach propose the diversity model, that involves the meaningful move from the axis of *the ability* of the human being to the axis of *dignity*.

³ To consider the treatment models that have existed over time for people with disabilities in more depth, see the work of Palacios, A. (2008), p. 37-101.

In order to contextualise briefly the models of education for people with disabilities that are the subject of this article, some features of the different models of disability will be identified to give a better understanding of the subject, as the concept of disability has changed over time. The “*exclusion*” model is one in which it is assumed that the causes of the disability have a religious basis and in which people with disabilities were seen as unnecessary for various reasons. This model can be subdivided into two sub-models. The first is the “*eugenic*” model that can be chronologically situated in classical antiquity. In this period, disability was seen as a burden. Children with disabilities were subjected to infanticide, just one example of a common practice against children with disabilities. Secondly, the “*marginalisation*” model appeared that can be located in the Middle Ages. Children with disabilities were marginalised, often leading to death as a consequence of the lack of interest in caring for them. In the “*medical-rehabilitation*” model, which Palacios calls “*rehabilitation*”, the causes of the disability are not seen as religious in nature but rather scientific (deriving from people’s individual limitations). People with disabilities were no longer seen as useless or unnecessary, but only insofar as they were *rehabilitated*. The “*social model*” considers that the causes of disability are not religious, or scientific, but that they are largely social. It recognises that people with disabilities can contribute to society to the same extent as people who do not have disabilities, respecting and valuing their differences. Drawing on the CRPD, the “*human rights model*” appeared, recognising that, in order to ensure the enforceability of their rights, people with disabilities have legal capacity with the same conditions as anyone else in all aspects of their lives, including education. This development of models has not been linear; there have been advances, intersections and sometimes setbacks, and they still coexist to some extent at present.

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

Arguments against special education

According to the human rights model, “*Special education*” is unjustified for several reasons, among the most important, because it does not allow for the education of people with disabilities under fair conditions and with equal opportunities, but instead segregates, isolates and classifies them. The label of “*special*” contributes to discrimination and to maintaining existing prejudices. In schools, the responsibility of the teams in ordinary centres is limited as responsibility is delegated to the *specialists* and the *special education centres*. The segregation of *special pupils* is reinforced, maintaining rigid and inflexible educational systems. The preoccupation for maintaining “homogeneous” groups is consolidated. Disability discrimination does not occur because of people’s biological inequalities but because of unequal relationships between people, with ideas about people with disabilities becoming so unequal that they can even be seen as “barely human”.

Furthermore, special education is not justified because, as Valle and Connor note, it is a model that responds to an “educational myth” that appears because people are classified according to their “abilities”; in other words, when educational needs are decided in accordance with medical and scientific classifications, two types of pupil are created — “able” ones and “unable” or “disabled” ones — something which would, logically, require different types of education delivered by different types of teachers, working in parallel educational systems⁴.

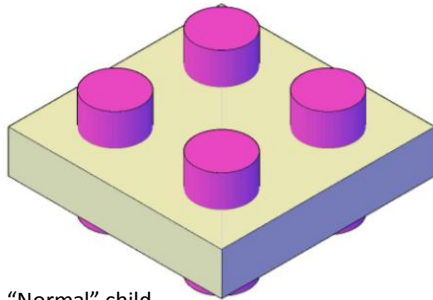
By excluding, segregating and labelling, this type of education does not in any way contribute to the training of global citizens, and much less does it motivate pupils or give them tools to transform the conditions of their own lives and those of their community, as it assumes that children and adolescents with disabilities “cannot” do this or “are unable” to do it.

In contrast, under the human rights model, the aim is to transform special education centres into true resource centres for supporting mainstream schooling and the inclusion of pupils with disabilities in ordinary educational centres, through a collaborative effort by everyone involved in the teaching-learning process (pupils, families and the teaching and administrative staff of the educational centres).

⁴ Valle, J.M. & Connor, D.J. (2011), p. 43

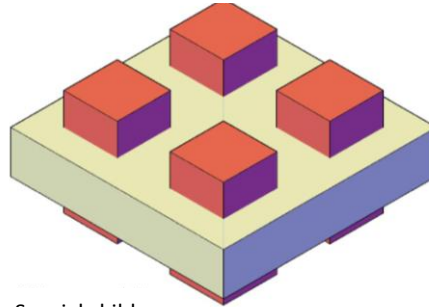
UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

“NORMAL” EDUCATION



“Normal” child
Round pegs in round holes
“Normal” teachers
“Normal” schools

“SPECIAL” EDUCATION



Special child
Square pegs in square holes
Special teachers
Special schools

Drawing by Alonso Parreño, M.J. and Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011), p. 22.

The integrative education model and its characteristics

Secondly, the “*integrative education model*” has the “*medical-rehabilitation model*” as its backdrop. Children with disabilities are expected to integrate into mainstream education, **on condition that** they can “function normally” and “adapt” to previously existing settings. The idea that there is “something wrong with them” and so they must be “made normal”, generally through special classes, is maintained. The term “*special educational needs*” starts to be used, based on the Warnock Report, in order to reduce the negative effects of the classification⁵. Some authors such as Vlachou criticise the term “*special educational needs*” and especially how it is used.

In their opinion, this term merely perpetuates segregation ideologies⁶. Other authors such as Booth and Ainscow approve of the concept, although they propose “*barriers to learning and participation*” in an attempt to emphasise the social or conceptual perspective that should be adopted regarding this matter⁷.

Arguments against integrative education

According to the human rights model of disability, integrative education also does not take place under fair conditions with equal opportunities; in the best case, pupils are “assimilated” or “physically integrated” when it is possible for them to “adapt” to mainstream schools. The aim of integration has, above all, focused on transforming *special education*, and not on modifying the cultural patterns and practices of

⁵ Fernández Azcorra, C., Pacheco Arjona, P., Tamayo Arjona, V. & Ávila Cisneros, L. (2011), p. 17 and 18.

⁶ Vlachou, A. (1997), p. 36.

⁷ Booth, T. and Ainscow, M. (2002).

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

mainstream schools, to ensure they effectively respond to the diversity of the student body, eliminating the discriminatory behaviours that occur in them⁸.

Like in special education, the “delegation of responsibilities” to specialists is maintained and educational integration maintains exclusion, under various arguments that perpetuate isolation. The constant classification of the pupils by their disability and their pigeonholing by medical and diagnostic classifications that limit them continue to be features of integrative education. For example, in the special education model, Sara, a pupil with Down’s syndrome, would attend a “special” educational centre for people with disabilities, segregated from the ordinary educational centre. In the integrative model, she would be accepted by the mainstream educational centre, so long as it is established that she can adapt “normally” to the mainstream space. Consequently, *the pupil Sara is limited to being “the one with Down’s syndrome”*, denying, or at least partly erasing the person, and emphasising her classification, belittling her abilities and perpetuating discrimination and segregation.

It could be said that *integrative education* was a major advance on *special education*, which directly excluded and segregated, however there is still some way for it to go to become *inclusive education*.

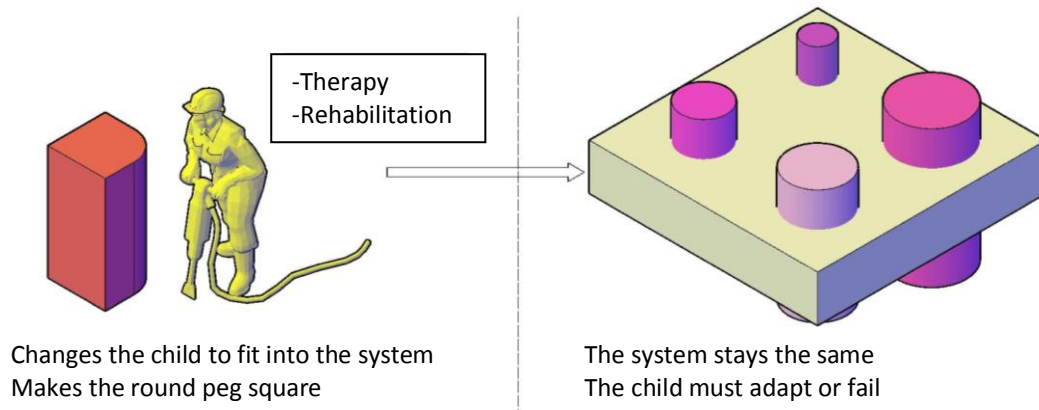
It is important to note that the terms *inclusion* and *integration* are frequently used as synonyms, even though their definitions and implications differ significantly. *Integration* means that only pupils who are close to the “norm” can benefit from mainstream education, while *inclusion* means that pupils with a disability will benefit academically and socially by being in a mainstream class, even when their objectives are different to those of the pupils who do not have disabilities.

It is hard to see integrative education as a transformative method, given that, as it does not recognise diversity and its benefits and advantages for society, this model requires everyone to “fit into” one system, a system seen as the only way for education and guarantee of personal success.

⁸ Blanco, G., R. (2006).

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

INTEGRATIVE EDUCATION



Drawing by Alonso Parreño, M.J. and Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011), p. 22.

The inclusive education model and its characteristics

Thirdly and finally, the “*inclusive education model*” appears under the social paradigm of disability and in response to the two previous discriminatory focuses. This paradigm maintains that disabilities are socially constructed, in other words, they are the product of social, political, economic and cultural practices. Therefore, under this paradigm, the same possibilities for development are recognised for people with disabilities as for people who do not have disabilities, trying to recover their abilities instead of emphasising their disabilities. Inclusive education must be adapted to everyone’s needs, with particular attention to those who are vulnerable (because of racial or ethnic diversity, social class, religion, gender or sexual orientation, among others). Accordingly, equality of opportunities is indispensable for making inclusion a reality in the educational sphere. This is not simply a matter of pupils accessing mainstream schools, but: under what conditions? Do they feel welcomed and valued? Do they participate actively? Are their different learning rates respected? Are their different needs and characteristics respected⁹? This should also be manifested in cultural and leisure activities, sports, outings, etc. Children with disabilities should be able to enjoy them under the same conditions as the other children, with whatever support measures need to be adopted.

Consequently, a tolerant and diverse atmosphere in the school setting is especially prominent among the essential characteristics of inclusive education. Cooperative learning between pupils is encouraged. Fears, prejudices and doubts regarding inclusion are openly confronted. All of the school’s academic and administrative staff feel responsible for students with disabilities, valuing and considering the families, and so

⁹ Echeita, G., & Simón, C. (2006), p. 1462.

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

team work becomes vital. The necessary support and adjustments are offered within the mainstream classroom to every pupil who requires them so that they can overcome barriers to learning, participation, communication and socialisation.

This describes what inclusive education involves, there being various definitions of it. Although we are reluctant to define inclusive education because definitions tend to pigeonhole and limit its scope, if we do dare to offer one, we believe that Ainscow, Booth and Dyson do a reasonably good job in the definition they provide when they state that it is "... a systematic process of educational improvement and innovation to try to promote in educational centres the presence of, learning by and participation by pupils in the school life of where they are schooled, with particular attention to the most vulnerable ones. To advance in this direction and in accordance with a social perspective on disadvantage, it is necessary to detect eliminate or minimise the different types of barriers that limit this process"¹⁰. Inclusive education is, therefore, a way of working towards "schools for all"¹¹.

Furthermore, as Echeita has observed, the core of inclusive education *is the challenge and the dilemma of diversity* that is connected to recognising that we live in a world where *the diversity of ways of being, feeling, learning, participating, loving or believing, among others, is the norm* and where the increasing and complex interdependence of a globalised world leads us to the pressing need to learn to value this diversity and to coexist with it respectfully, supportively and with dignity¹². In later years this same scholar, in a co-authored work with other specialists working on this topic, described inclusive education as a *vortex*, a concept typical of fluid dynamics that defines it as a *turbulent movement*¹³. We could not agree more with this description, as we see it as an unfinished process undergoing constant improvement, debate and reflection, one that challenges, questions and transforms traditional education and proposes an educational revolution that, if it makes a special effort to take responsibility and seek social justice, can reach those who are in positions of vulnerability and marginalisation.

Therefore, his system requires any barriers to be identified so that they can be eliminated, and therefore it is essential to start by detecting and evaluating the types of barriers that exist, who they affect and the situations in which they appear. The most frequent are the architectural, communicational and attitudinal types that nullify friendly settings, communication and attitudes. Under inclusive education, the types of support and "reasonable adjustments" needed will be used to enable full participation by all pupils and the development of their capacities. In this way, inclusive education is an essential means for overcoming social exclusion.

¹⁰ Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006).

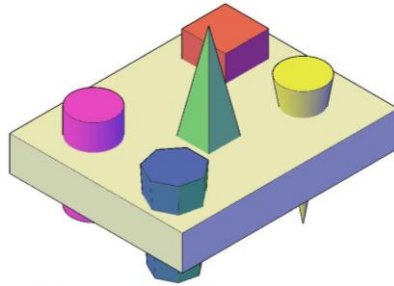
¹¹ UNICEF, (n.d.). *Inclusive Education*.

¹² Echeita, G. (2008).

¹³ Echeita, G., Simón, C., López M. & Urbina, C. (2014). To read more about the intrinsically dynamic nature of inclusion, see: Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo and González, 2009.

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

INCLUSIVE EDUCATION



Flexible system:

The children are different
All of the children can learn
There are different abilities, ethnic groups, sizes,
ages, family settings and genders.
The system changes to adapt to the child

Drawing by Alonso Parreño, M.J. and Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011), p. 22.

Reasons why inclusive education is justified

Politically we know that it is “correct” to talk about inclusion, but in reality it is not enough just to be together, or to adorn educational projects with “inclusion” without understanding it, because then we run the risk of making into more of a limitation, a burden, something that adorns but does not transform. In other words, it runs the risk of ceasing to be an indispensable characteristic of life in society, that benefits the community.

To understand inclusion, we need to understand that even when laws, reforms or regulations are approved that modify the educational system by favouring inclusive spaces, even when we have diverse common rooms, true inclusion does not come about as a result of these structural changes, but instead occurs when we change how we think about disability. Particularly, when agents in education (teachers, administrative staff, academics, families and pupils) change how we think about diversity in the classroom. We cannot legislate for attitudes and thought. This is why inclusive education can only be justified by the social model and human rights paradigm.

Accordingly, educational inclusion is justified by it being a question of human dignity, equality and social justice. When it is understood like this, we can see that even when inclusive education is generally regarded as an attribute of people with disabilities, it is really a model of education that goes beyond people’s abilities or disabilities to recognise the diversity of all pupils (race or ethnicity, social class, religion, gender or sexual orientation, among others).

Furthermore, inclusion should not only be seen as an aspect of education, but also as a broad general movement that involves eliminating discrimination and stigmas to enable

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

full participation by and the maximum development of people, especially people with disabilities.

Even when special education and integrative education systems, in their period, had good intentions that, for example, culminated in the recognition that all children must have access to education, we can now identify in these systems different involuntarily adverse consequences that require the adoption of an inclusive system. One of these consequences is the way in which special and integrative education give use labels such as “disorder”, “dysfunction” and “deficit” to describe children from a purely pathological viewpoint. Furthermore, segregated environments lead to the teachers having a perception based on the deficits of the pupils.¹⁴ Neither can we neglect that the current education systems see taking standardised exams as a prerequisite for obtaining a graduation diploma that allows for studies to be completed. Nonetheless, in the case of special and integrative education special certificates and diplomas are awarded that do not have the same value for continued study or for choosing a professional career. In contrast, inclusive education promotes policies and activities that contextualise disability as a social element; it gives a voice to the interests of people with disabilities; promotes equality of opportunities, fairness and social justice; and accepts the competences and not the abilities of the pupils.

Therefore, we must recognise that segregation in one space leads to segregation in many others. Specifically, segregation in educational spaces of children with disabilities, leads to their stigmatisation and the belief that, because of their condition, they should be somewhere else. So, the segregation they undergo in childhood is carried with them into adulthood, to work settings and even recreational activities.

For example, when they reach adulthood, people with disabilities, like anyone who does not have a disability, should have the option to have lead an independent life. However, as they have not been guaranteed inclusion and equality of opportunities since childhood and at all levels, specifically in the educational sphere, employment options for people with disabilities are, in the great majority of cases, non-existent or they tend to be jobs that are unqualified, semi-qualified, manual and with very low wages. Known as “the six Fs” (because of their initials)¹⁵, these jobs are mainly restricted to the world of food (preparation and service in franchises); flowers (arranging and selling); clothing (folding and hanging clothes in shops); cleaning; supermarkets (filling shelves, finding products); and filing (for example, paperwork).¹⁶

Inclusion, acceptance of diversity, recognises that the educational model is not static, but instead changing and must adapt to the needs of the students. It also recognises the possibility that not all children with disabilities can be included all of the time, but instead fights so that schools accept and adopt the idea that pupils with disabilities

¹⁴ *Op. Cit.* 3, p. 31-32

¹⁵ The tasks are: Food; Flowers; Folding; Filth; Fetching; and Filing.

¹⁶ *Op. Cit.* 3, p. 34

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

belong in the mainstream education system. Once inclusion has been accepted as a question of equality and social justice, the debate about whether children with disabilities belong in the mainstream educational system will cease to exist.

We should recognise that any social and educational change is accompanied by enormous challenges, and even when successful inclusion models have been implemented, there have been others that have turned out to be disastrous, causing adverse and apathetic reactions from teachers, administrators and parents. The principal reasons why educators do not believe in the inclusive model are the lack of training, resources and media for providing individualised support to pupils with disabilities in the mainstream classroom. For their part, parents fear that the learning their children will acquire in the special schools could be effected and reduced in mixed environments.¹⁷ They also value the great effort that is involved in assigning public resources to providing quality schooling for children with disabilities, even if it is in segregated spaces.

Nonetheless, the transformation in the educational system towards inclusion challenges these fears and concerns and moves forward with the recognition of diversity to confront the social injustices of the “ability” culture. As is stated above, inclusion is a system of beliefs and a change in attitudes in which diversity is seen as a resource that benefits everyone in the school and not just people with disabilities; it is a model that, from an early age, guarantees inclusion and participation in all aspects of life.

Inclusive schools are generally justified because they help to develop an empathic, diverse and supportive community, in which disability is seen as a human rights issue, and because they represent a favourable framework for ensuring equality of opportunities and participation by everyone. Inclusive education is the essential route to overcome the social exclusion that results from certain prejudices, attitudes and responses to differences deriving from socio-economic, cultural, physical, gender or sexual orientation or deriving from disabilities, among others¹⁸.

Justification for inclusive education as a transformative means that creates global citizens

Inclusive education is intrinsically linked to global citizenship education. Both have emancipatory facets. Transformative education involves an action for change¹⁹, supported in the pedagogy of creativity and criticality and opposed to neutrality, which it initiates in the classrooms themselves. Transformative education is implemented in the search for “more just classrooms” through the inclusion of and participation by children with disabilities as members of the mainstream student body.

¹⁷ *Op. Cit.* 3, p. 31

¹⁸ Ainscow, M. & Miles, S. (2008), p.17-44.

¹⁹ See: JARA, O. at: <http://www.educaciontransformadoraglobal.org>

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

The global citizenship education model cannot separate the type of school it wants from the type of society we wish to attain. Accordingly, there is an effort to create transformative schools whose models facilitate the development of educational practices and processes that combine academic rigour (education as content), emotional sensitivity (emotional education) and social commitment to change. Furthermore, global education not only involves imparting knowledge, but it also encourages an understanding of the environment surrounding us and the development of skills in accordance with the capacities and interests of each person, and it promotes positive values and attitudes of respect for and recognition of diversity as well as commitment to social justice and equality.²⁰ These elements make it possible to transcend a purely instrumental vision of education and strengthen the function of education as a whole: the fulfilment of the person who must learn to be and to change²¹.

Inclusive education is a sort of antidote for exclusion and discrimination, as we firmly believe that the only way to learn to value difference is by changing outlook from childhood. Therefore, solidarity should be encouraged in practice, recalling what Edgar Morin called “symbiosophia”, *the wisdom to know how to live in unity, educating to live*. As Morin said, “we do not understand the other, because we do not know what he does, or how he does it, nor what he needs to do it. Insofar as each individual understands the other, the question of responsibility will be a priority for mankind, which will be reflected in its actions, in respect, in harmony”²². In a way, Morin refers to inclusion with the conviction that the best way of attaining harmonious coexistence is to live, from childhood, in diverse settings and welcoming groups that need more protection.

We can at present state without any doubt that both models of education — inclusive education and transformative education — are based on human rights. This is clearly reflected in the CRPD, which not only identifies the inclusive model as the main guarantee of the right to an education but also recognises the full development of human potential and the sense of dignity as an aim of education; respect for rights, freedoms and diversity; the full development of the personality, talents and creativity; and full participation in society by people²³.

Accordingly, the intrinsic relationship between the inclusive model and global and transformative education is clear as they not only share a philosophical basis and objectives, but they also understand that an inclusive society is required to transform and create global citizens, one where all people have a full and participatory life that contributes to attaining social justice. To achieve this — in all areas, not just the classroom — a transformative education is required that changes social norms, myths,

²⁰ Oxfam (2006). p. 5

²¹ De Paz, D. (2011). pp. 150 – 178.

²² Morin, E. & UNESCO (1999). p. 72 *et seq.*

²³ CRPD, Article 24 “Education”.

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

beliefs, stigmas and existing prejudices about people with disabilities, which are based on fear and disinformation and affect the community as a whole.

Empowering children with disabilities

Transformative education and inclusive education are realised by empowering children with disabilities and their families in the learning-teaching process. This is indispensable for them to achieve the maximum development of their personality and participate actively in society, and *the burden of proving*²⁴ “their difficulties” so that they are entitled to be included must stop falling on their shoulders and those of their families.

This is why inclusive education should place pupils at the centre of education: as the most important figures in their activities. The voices of people with disabilities have traditionally been silenced. They are not taken into account in the decisions and processes that affect their lives. It is vital to change this situation from an early age, especially in the school setting, as exclusion in the educational setting frequently continues throughout people’s lives into other spheres such as work, health care systems and independent living.

It is important for children with disabilities to participate in the processes and to be involved in the development, implementation and evaluation of teaching and learning activities. In this way, students are empowered, and they develop self-confidence and confidence in their surroundings, giving them the tools to recognise injustices. The objective of empowerment in schools is to guide everyone’s thinking towards diversity²⁵.

What path should we follow?

International human rights law has already shown the path education should take: towards inclusive education. In the wake of the approval of the CRPD, “inclusion” and “education” have become inseparable terms²⁶, and states must work in this direction to guarantee all pupils the right to an education²⁷.

²⁴ *OP. CIT. 12*, p. 30.

²⁵ Unicef (2014).

²⁶ Campoy Cervera, I. (2015).

²⁷ Similarly, the General Comment on the Right to inclusive Education was very recently approved, by the Committee on the Rights of Persons with Disabilities of the United Nations, and which, as its name indicates, legally recognises the necessary conditions to which inclusive education should be circumscribed. General Comment No. 4 (2016).

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

Therefore, at an international level, legislation promoting inclusive education has already been approved. Children with disabilities have already been moved from segregated spaces to mainstream classrooms. There are even examples in some school centres of two teachers working together (a mainstream teacher and a support teacher for children with disabilities) at the same time²⁸, or a range of adjustments and accessibility measures are implemented. However, inclusive education is not just implemented through structural changes. Educational inclusion begins when we propose a change in how we conceive diversity in schools, not as a threat or as a problem but as an asset derived from the inherent nature of human diversity. A basic understanding of inclusion as educational equality is required. An understanding that the human right to education is for everyone and that this means **everyone without exceptions**. In the words of Calderón Almendros, it would be desirable “to make schools into spaces for hope where differences are accompanied, languages are brought back and resilient alliances are created that give the institution educational and social meaning”²⁹.

Reflecting on inclusion in terms of civil rights, the following question can be posed: does any teacher have the right to exclude a child because of their disability? After all, nobody can be excluded from mainstream education based on race, social class, gender, religion, linguistic heritage, culture or sexual orientation, so why have children with disabilities been excluded based on various arguments such as the severity of their disabilities, their lack of normality or their different learning rates, to cite some pretexts that have been used to justify this? The decision to establish parallel special education systems, created with the best intentions, has led to a “separate but unequal” education for children with disabilities³⁰.

Accordingly, from the perspective of human rights inclusive education is the only style of education that is transformative, that is intended to empower pupils, celebrate diversity and fight against discrimination. It is the only one able to create global citizens, concerned with transforming their lives and the lives of their families and communities, specifically those groups in a position of vulnerability, marginalisation or exclusion. We must overcome the reality, the limited attendance and retention of children with disabilities in mainstream schools in order to achieve inclusive and diverse societies. This is a utopian ideal that has been achieved in some parts of the world, and which those of us in the rest of the world hope to achieve. The road to achieving it involves deconstructing the segregationist schemata that we all have firmly implanted in our heads.

Traditional educational systems that teach homogeneous content, pursuing equal results and in which everyone simultaneously learns identical content at the end of the

²⁸ In New York's public schools in particular, this is known as *Collaborative Team Teaching (CTT)* and this is the term used to describe an inclusive classroom in which the mainstream teacher and the special education teacher deliver the class. *Op. Cit.* 3, p. 73.

²⁹ Calderón Almendros, I. (2015).

³⁰ Valle & Connor (2011).

**UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD**
**A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES**

educational cycles disregard the inherent diversity of people and, therefore, excludes from the system specific groups of people, which include children with disabilities. This unacceptable situation goes against the right to an education. Accordingly, it is proposed that traditional evaluations be restructured as well as the standardised exams that should be reconsidered under the perspective of diversity — specifically disability — redesigning them with a more sensitive focus that takes into account the considerations of the families, making them less competitive and better at valuing the diversity of the pupils.

Consequently, what education of and for children wants and urgently requires at present, is solidarity and empathy, a lot of solidarity and empathy, more solidarity and empathy. Not the imposition of a homogeneous vision, a uniform one that labels people, classifies them, excludes them, that without reflecting turns its back on anything that is different instead of recognising that the most rewarding aspect of our humanity is to be found in our inherent diversity. In short, school should be inclusive and should educate for global citizenship, it should go beyond the idea of the “standard pupil” to focus truly on each pupil in accordance with their own characteristics in order to guarantee educational equality. It should be based on ideals of global justice that motivate pupils to question their situation, step away from competitiveness and move closer to cooperation, thus creating an inclusive education with room for everyone ©.

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

REFERENCES

- AINSCOW, M., BOOTH, T. & DYSON, A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, London.
- AINSCOW, M. & MILES, S. (2008). “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?”, in *Perspectivas-Dossier: Educación Inclusiva*, Vol. XXXVIII, No. 145.
- ALONSO PARREÑO, M.J. & DE ARAOZ SÁNCHEZ-DOPICO, I. (2011). *El Impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Legislación Educativa Española*, Madrid, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad - CERMI.
- BLANCO G.R. (2006). “La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy”, in *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 3.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Manchester; Spanish trans., *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, A.L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel and M. Sandoval (trans.), Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Madrid.
- CALDERÓN ALMENDROS, I., (2015), *Conquistar las escuelas como sitios de esperanza*, Cuadernos de Pedagogía, no. 461, topics of the month section, Wolters Kluwer.
- CAMPOY CERVERA, I., (15 January 2015). “El derecho a la educación inclusiva: su aplicación práctica”, Lecture delivered as guest speaker at the round-table conference on *El derecho a la educación inclusiva: su aplicación práctica*, organised by the Asociación SOLCOM (Solidaridad Comunitaria de las Personas con Discapacidad Funcional y la Inclusión Social), in collaboration with the Procurador del Común de Castilla y León, held in León.
- *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, 13 December 2006, United Nations Treaty Series, Vol. 2515, No. 44910. Document: A/RES/61/106. Retrieved from: <https://goo.gl/wRn4hb>
- DE PAZ, D. (2011). “Escuelas para la ciudadanía global. Un modelo de profesionalidad responsable, in various authors, *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*, Universidad del País Vasco, Hegoa pp. 150-178.
- ECHEITA, G. & SIMÓN, C., (2006), “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social”, in *Tratado sobre Discapacidad*, Rafael de Lorenzo García & Luis Cayo Pérez (eds.). Fundación Luis Vives, Madrid.
- ECHEITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6(2), pp. 9-18. Retrieved from: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES

- ECHEITA, G., SIMÓN, C., LÓPEZ M. & URBINA, C. (2014). Educación Inclusiva. Sistemas de Referencia, Coordenadas y Vórtices de un Proceso Dilemático. In M.Á. Verdugo Alonso & R. Shalock. (eds) (2013) *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Chapter 14. Salamanca: Amaru, p. 30.
- FERNÁNDEZ AZCORRA, C., PACHECO ARJONA, P., TAMAYO ARJONA, V. & ÁVILA CISNEROS, L. (2011). *Determinación de las Necesidades Educativas Especiales*, Trillas, Mexico City.
- JARA, O. Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) comparte su visión sobre Educación Transformadora. Retrieved from: <http://www.educaciontransformadoraglobal.org>
- MORIN, E. & UNESCO (1999). Seven Complex Lessons in Education for the Future, UNESCO, p. 72 *et seq.*
- GENERAL COMMENT NO. 4 (2016), Committee on the Rights of Persons with Disabilities, *Right to inclusive Education*, document: CRPD/C/GC/4.
- OXFAM (2006). *Education for Global Citizenship: A guide for schools*. Oxford, Oxfam UK. Retrieved from: <https://goo.gl/6FRWSL>
- PALACIOS, A. (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Colección CERMI, no. 36. Madrid, Ediciones Cinca.
- PALACIOS, A., & Romañach, J. (2006), *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad funcional*. Spain, Ediciones Diversitas – AIES.
- UNICEF (N.D.). *Inclusive Education*. Retrieved 2 December 2016, from https://www.unicef.org/ceecis/education_18613.html
- UNICEF (2014). *Partnerships, Advocacy and Communication for Social Change*. Booklet 7. Inclusive Education Booklets and Webinars. New York, NY, Unicef, pp. 35. Retrieved from: <https://goo.gl/qt5kII>
- VALLE, J.M. & Connor, D.J. (2011), *Rethinking Disability: A Disability Studies Approach to Inclusive Practices*, New York, NY, McGraw-Hill, pp. 235.
- VLACHOU, A. (1997). *Struggles for Inclusive Education. An ethnographic Study*, Open University Press, Buckingham.

**UN MODELO PARA LA EDUCACIÓN GLOBAL Y TRANSFORMADORA,
INCLUYENTE DE LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD
A MODEL FOR GLOBAL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION
INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES**

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.

Resumen

La pedagogía del compromiso arranca de una experiencia de contacto con realidades de exclusión que cambia nuestra manera de sentir, pensar y actuar. El cambio de lugar hermenéutico desde el que interpretamos la realidad es esencial para que nuestra reflexión se ponga al servicio de una acción transformadora. Una experiencia concreta puede poner en funcionamiento procesos personales e institucionales que nos permitan avanzar por las distintas generaciones de educación transformadora.

Esta revolución pedagógica tiene como centro la experiencia; pero la experiencia es sólo el punto de partida para una reflexión que nos permita conocer las causas de la desigualdad y la pobreza y que nos lleve a una acción comprometida en la transformación de la realidad. En este artículo compartimos un proceso que nos ha llevado desde acciones con un enfoque de primera generación de EpD a una transformación institucional a través de una Unidad de Acción Comprometida (UAC) en la que la institución universitaria trata de dar respuesta, junto con otras organizaciones y personas inmigrantes, a una realidad social concreta, desde un cambio en la manera de entender la docencia, la investigación y la proyección social de la universidad.

Palabras clave

Educación para el desarrollo, educación transformadora, pedagogía del compromiso, inmigración, justicia social.

¹ **José Luis Soto Soto** es profesor en el Centro Universitario SAFA de Úbeda (Jaen, España). Es licenciado en filosofía por la Universidad Pontificia Comillas (UPCo) y licenciado en teología por el Centro Sèvres de París (Francia), así como Máster Universitario en Migraciones Internacionales por la UPCo. Sus temas de interés son las teorías de la justicia, educación para la justicia y la filosofía ecológica.

Contacto: jlsoto@fundacionsafa.es

Beatriz Pedrosa Vico es profesora en el Centro Universitario SAFA de Úbeda. Es Licenciada en Pedagogía y doctora en Ciencias de la Educación. Sus áreas de interés son: Mejora de la convivencia, Escuela Inclusiva e Interculturalidad en el aula.

Contacto: bpedrosa@fundacionsafa.es

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

Introducción

Hablar de experiencias humanas que cambian a las personas y a las instituciones parece algo fuera de lugar en un mundo en el que lo que predomina es la técnica y la experimentación. La experimentación es la base del método científico y, las ciencias experimentales parecen las únicas capaces de acercarnos al conocimiento desde el paradigma tecno-científico. Sin embargo nos parece importante distinguir entre experimentos y experiencias. Los experimentos tiene que ver con hechos y las experiencias tienen que ver con hechos pero también con vivencias, emociones y sentimientos, que ponen en movimiento a las personas para hacer algo concreto. Cuando hablamos de educación no podemos limitarnos a la experimentación sino que tenemos que narrar experiencias. Necesitamos contar experiencias seguir soñando y transformando la sociedad.

Hemos querido partir de una experiencia personal que ha sido capaz de movilizar a una institución. Evidentemente había un *humus* institucional que ha hecho posible la transformación de esta experiencia personal en un proyecto institucional. Pero las experiencias movilizan a las personas y a las instituciones y es por esto que tenemos la obligación de contar aquellas que nos hacen mejores, más conscientes, compasivos y comprometidos. Facilitar experiencias y acompañar en la experiencia es algo que encaja muy bien con la pedagogía ignaciana y jesuítica, siempre preocupada por atender al contexto, facilitar una experiencia sobre la que se reflexiona con la vista puesta en una acción que sirva para mejorar la realidad.

En este artículo, comenzamos enmarcando nuestra reflexión con los distintos enfoques de educación para el desarrollo, continuamos compartiendo una experiencia puntual de primera generación de EpD que nos ha puesto en movimiento como institución, reflexionamos sobre la importancia de la experiencia para una pedagogía del compromiso que nos permita avanzar por las distintas acciones de EpD y, finalmente, presentamos el proyecto, la acción colectiva que se está desarrollando y que está suponiendo una transformación personal e institucional.

Seis enfoques de educación para el desarrollo: un marco para leer la experiencia.

Es importante tener en cuenta que las experiencias son lo que son y no lo que pensamos que estas deberían ser. Tal vez una experiencia movilizadora no es necesariamente una experiencia de educación transformadora de quinta generación o de sexta, de la que ya empiezan hablar algunos. Las distintas generaciones según M.^a Luz Ortega Carpio (2008)² son:

1) Enfoque caritativo asistencial: se centra en atender necesidades de ayuda humanitaria y de alimentos. Normalmente no se pregunta por las causas, por lo que no

² Ortega, M. (2007), *Estrategia de la educación para el desarrollo de la cooperación española*, España: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

puede considerarse un enfoque de educación para el desarrollo; si esto ocurriera “se produciría una sensibilización que podría dar lugar a la educación para el desarrollo” (2008, p. 27).

2) Enfoque desarrollista: se insiste en la idea de cooperación sin cuestionar el modelo de desarrollo dominante. Se trata de ayudar a quien se ayuda y de que las comunidades del Sur progresen por sí mismas. M^a Luz Ortega nos dice que “al no incidir en las causas estructurales de la pobreza, este enfoque permite eludir la responsabilidad del Norte” (2008, p. 27).

3) Enfoque crítico y solidario: se pasa del enfoque asistencial al enfoque estructuralista que trata de promover un “nuevo Orden Económico Internacional”. Este enfoque “trata de concienciar sobre problemas globales, como el crecimiento demográfico, el deterioro medioambiental, etc., y pone de relieve la interdependencia global” (2008, p. 27).

4) Enfoque humano y sostenible: temas como los “conflictos armados, derechos humanos, inmigración, género, racismo, medio ambiente y desarrollo sostenible, etc., se configuran como los principales temas de la educación para el desarrollo en los años 90” (2008, p.27). Desde este enfoque los cambios dependen tanto del Sur como del Norte.

5) Enfoque de ciudadanía global: trata de promover una coordinación entre las organizaciones del Norte y del Sur, a través de redes nacionales e internacionales, capaces de incidencia política para transformar estructuras injustas y trata también de favorecer el empoderamiento de los grupos más pobres y vulnerables (2008).

Según Lozano Raya (2009)³, ya debemos hablar de una sexta generación crítica con las anteriores esta sería la que promueve el enfoque del postdesarrollo y que daría lugar a la sexta generación:

1) Enfoque del postdesarrollo: la sexta generación surge como crítica a los límites del enfoque de quinta generación centrado en una visión todavía desarrollista. La sexta generación defiende la necesidad de descolonizar el imaginario y salir del paradigma economicista (Lozano, 2009). Este enfoque está influido por los principios del decrecimiento que considera imposible plantear un crecimiento constante en un planeta con recursos limitados. Supone una transformación de nuestros estilos de vida y promueve una cultura de la austeridad ya que solo podremos acabar con la pobreza si acabamos con la lógica de la acumulación. La definición de este enfoque según Lozano (2009, p. 75) es la siguiente:

Proceso político-pedagógico que, partiendo de una descolonización del imaginario, pretende salir del paradigma economicista en el que vivimos y cuestionar las relaciones de dominación/opresión propias de nuestras sociedades para emprender el camino del *cambio social* a través de la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones interpersonales.

³ LOZANO RAYA, Julián (2009): [¿Qué educación para qué desarrollo? Pistas de reflexión para la sexta generación de Educación para el Desarrollo](#). (Memoria presentada en vista de la obtención del título de Master Universitario en Educación para el Desarrollo en la Universidad Pablo de Olavide). Publicada bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin obra derivada). pp. 59-75.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

La experiencia que nos ha puesto en movimiento ha consistido fundamentalmente en contacto y cercanía con la realidad de inmigrantes temporeros en la ciudad de Úbeda. No comenzamos preguntándonos por las causas de las condiciones de pobreza y vulnerabilidad de los inmigrantes, ni por las raíces culturales de la desigualdad, ni por la ideología que está en la base de los estilos de vida que hay detrás de la desigualdad Norte-Sur.

Lo único que hicimos en un principio es ver. Entrar en contacto. Escuchar. Hablar. No ha sido nada complejo ponernos en marcha. Lo único que ha hecho falta es acercarse. A partir de aquí han ido sucediendo cosas y se ha comenzado un proceso de transformación institucional. Lo que defendemos en este artículo es la importancia de la experiencia de contacto en el proceso de transformación personal e institucional. Una experiencia que tiene que ir sucedida de la reflexión y que tiene que traducirse posteriormente en una acción transformadora. Una experiencia en la que se implican corazón, cabeza y manos.

Una experiencia de contacto con los inmigrantes de Úbeda: el comienzo de un proyecto institucional.

Cuando comencé a trabajar en Úbeda en el año 2011 como profesora del Centro Universitario SAFA, me encontré con una bonita ciudad. Sus calles estrechas y gastadas por el tiempo, su imponente arquitectura renacentista, sus ruidos, sus aromas, la pátina del tiempo en plazas y casonas palaciegas. Úbeda es uno de los pueblos más bellos de España, patrimonio de la Humanidad, rodeado por un mar de olivos que en los meses de frío invierno, atrae a cientos de inmigrantes a la recogida de la aceituna. Muchos subsaharianos llegan con gran entusiasmo buscando trabajo de aceituneros y unos ingresos que les permitan seguir subsistiendo a ellos y a sus familias que se encuentran, muchas veces lejos, en sus países de origen. Si las previsiones de la campaña son buenas, los inmigrantes llegan a la provincia por cientos. Úbeda, al ser uno de los pueblos más grandes de la provincia, “acoge” cada año a un gran número de inmigrantes.

Hasta aquí todo bien. Incluso podemos ver la situación como una gran oportunidad para los que vienen de fuera buscándose la vida. Sobre todo para aquellas personas que se encuentran en situación de desempleo en nuestro país. Pero la realidad es otra. Al menos la que yo he vivido.

Retomando mi primer año en esta ciudad, una noche de vuelta a casa, creo recordar que era noviembre, después de una jornada en el CU SAFA, me encontré con varios inmigrantes durmiendo sobre cartones. Me impresionó mucho. En un primer momento no entendí nada porque soy de un pueblo de Granada y allí jamás he visto dormir en la calle a nadie, y mucho menos con temperaturas tan bajas como la de aquella noche fría. El termómetro rozaba los cero grados. Día a día el número de hombres de nacionalidad extranjera iba aumentando de forma sorprendente. Por las mañanas, de camino al trabajo, tenía que pasar por delante de la estación de autobuses. Era alarmante como se

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

aglutinaban en la estación para dejar sus pertenencias y esperar a que alguien los contratase.

Desconcertada y triste por esta situación, comencé a preguntar a mis vecinos y compañeros. Todos afirmaban que era algo normal en aquellas fechas. Y que se repetía año tras año. Yo sentía que había que hacer algo. No podía estar tranquila ante este impactante escenario. Recogí, junto a mi pareja, algo de ropa de invierno y algunos abrigos suyos. Unos días más tarde los repartimos entre algunos de estos hombres. Fue algo tremendo, porque había muchísimos y no sabíamos cómo repartir la ropa. Lo que hicimos fue dejar las bolsas y ellos se encargaron del resto. Fue una mala experiencia. No había mucha ropa, pero sí muchas personas con necesidad de abrigo. Esta fue mi primera toma de contacto con esta realidad.

Al año siguiente, con la llegada de los inmigrantes, tuve la suerte de poder participar, desde el voluntariado del CU SAFA, en el reparto de leche y magdalenas. Trabajo que organiza desde hace muchos años una cofradía de la ciudad. Me pareció, a pesar de ser una acción que se limitaba a lo caritativo-asistencial, algo realmente positivo y necesario, por eso me animé a participar. Las primeras noches fueron duras, muy duras.

No podía creer que hubiera tanta gente durmiendo en la calle. Era un año de buena cosecha, y los inmigrantes se contaban por cientos. La labor del reparto de leche caliente y magdalenas, me ofreció la oportunidad de conocerlos más a ellos y conocer un poco más su realidad. La mayoría cogían el vaso de leche entre tiritonas, helados de frío. Comencé a interesarme, junto con otros voluntarios, por la ropa de la que disponían para pasar la noche en la calle. En ese momento, las tres personas que estábamos en el turno esa noche nos derrumbamos. No podíamos creer cómo con temperaturas de 2 o 3 grados, podían pasar la noche sobre un cartón y con una sola manta. Algunos, mejor equipados, disponían de un par de mantas y gorro. Pero ¿quién de nosotros aguantaría pasar dos o tres meses durmiendo en esas condiciones con unas temperaturas tan bajas?

Esa noche fue horrible, al igual que el resto, porque tienes que volver a casa, dejando en la calle a muchas personas en condiciones inhumanas. ¿Qué hacer? ¿Cómo poder aliviar algo su situación? Comenzamos a preguntarles, uno por uno, qué necesitaban de ropa o mantas. Así fuimos conociendo un poco más sus historias y sus vidas. Desde este momento, cada año, en la campaña de aceituna repartimos mantas, gorros, calcetines, pantalones, etc. Todo de forma bastante personalizada para atender a las necesidades reales de cada uno. Esto me ayudó a ver lo difícil que lo tienen para subsistir. Sus historias son increíbles. Podría escribirse un libro con cada una de ellas. Hay licenciados, muchachos que hablan tres y cuatro idiomas, padres de familia que abandonan su hogar para facilitar un mejor futuro a sus hijos. Han atravesado África empujados por el hambre o las guerras para seguir viviendo y ayudar a los suyos.

Con esta tarea de asociaciones, cofradías y voluntarios anónimos, sólo pudimos quitarles algo de frío por las noches, movidos por lo indignante de esta situación. Pero todos los años se repite este calvario. Todos los años llegan inmigrantes en busca de trabajo a un pueblo en el que el albergue sólo cuenta con 46 plazas. Y donde la

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

condición para estar en él es no superar los tres días de hospedaje. Para tres días no les interesa abandonar el cajero o el soportal en el que duermen para refugiarse del gélido frío de las noches de invierno. Corren el riesgo de que otros ocupen su puesto y que al pasar los tres días su situación haya empeorado. Algunos pueden permitirse un alquiler, pero no encuentran casa porque a los temporeros no les quieren alquilar. Muchos encuentran trabajo, pero sin que el empresario les facilite hospedaje. De este modo, nos encontramos con hombres que después de una jornada de 8 horas de trabajo en el campo, no tienen un sitio donde ir. Sólo unos cuantos cartones. Otros, con peor suerte, ni encuentran trabajo ni un lugar donde refugiarse”.

Cansados de la situación, un grupo de profesores del CU SAFA junto con Vicente Manzano-Arrondo, autor del libro “La universidad comprometida”, comenzamos a pensar qué podemos hacer desde la universidad. Queríamos poner la universidad al servicio del mundo y para esto partimos de tres preguntas: ¿qué queremos transformar? ¿qué necesitamos saber para transformarlo? ¿qué necesitamos investigar para saber aquello que necesitamos saber? Somos muy conscientes de que no basta con repartir café y kit de alimentación e higiene. La indiferencia no es educativa y somos conscientes de que para educar en el compromiso tenemos que comprometernos institucionalmente. De aquí nace el proyecto y de aquí nace nuestro interés por educar desde una pedagogía del compromiso. No hacerlo sería olvidarnos de que la universidad tiene que estar al servicio del mundo.

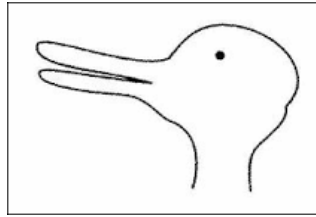
La pedagogía del compromiso como respuesta.

La experiencia como forma de aprendizaje.

Hemos querido comenzar este artículo con una experiencia. Nuestras interpretaciones de la realidad están condicionadas por nuestras experiencias, del mismo modo que nuestras experiencias están condicionadas por nuestras interpretaciones de la realidad. No se ve el mundo del mismo modo desde una choza que desde un palacio (este es el condicionante de la experiencia), pero la experiencia que tengamos de vivir en una choza o en un palacio depende de ideas previas, de esquemas culturales, de significados que se originan en un determinado contexto que no depende únicamente de nosotros (este es el condicionante de nuestras interpretaciones previas a la experiencia). Cuando aprendemos algo decimos que nos cambia la visión que teníamos del mundo, del mismo modo que un cambio de perspectiva o de lugar hermenéutico suele traer aparejado un aprendizaje.

La experiencia con la que iniciamos esta reflexión es una experiencia que cambia a la persona y que puede ser el detonante para que se produzca una transformación de la realidad. Wittgenstein, en sus “Investigaciones filosóficas”, nos invita a mirar un dibujo (que es pato y conejo al mismo tiempo) para que caigamos en la cuenta de que hay muchas formas de mirar. Todo mirar es un “mirar como”.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.



Podemos ver pato primero y luego conejo, o primero conejo y después pato, o no ver nada más que pato o nada más que conejo o, tal vez, no veamos ninguno de los dos. No existe una forma de mirar neutra, sino que nuestra forma de ver el mundo está condicionada por nuestras experiencias previas. Es muy importante caer en la cuenta de que hay aspectos de la realidad que no tienen sentido nada más que dentro de un “juego del lenguaje” (que diría Wittgenstein), dentro de un contexto (que diría Gadamer), o dentro de un determinado relato (en palabras de Rorty). Lo que puede ser tremendamente esperanzador para todos y todas los que nos dedicamos a la enseñanza es saber que para ampliar el universo de sentido de nuestros alumnos, basta con facilitar un cambio de lugar hermenéutico, es decir, un cambio de contexto que les permita otra forma de mirar el mundo y que provoque en ellos y en ellas sentimientos de compasión⁴ que los muevan a una acción comprometida y transformadora. En esto consiste el verdadero aprendizaje. Freire (2002, p. 74)⁵ decía:

“No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente *comprobando*. En mí la adaptación es sólo el camino para la *inserción*, que implica *decisión, elección, intervención* en la realidad. Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar por estudiar*. De *estudiar* sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él”.

Freire nos invita a meter las manos en el mundo y a estudiar comprometiéndonos con la realidad. La forma en que Freire entiende la experiencia va más allá de lo que esta significa dentro del paradigma científico-técnico, que tiene más que ver con un método de observación de la realidad que nos permite extraer unas leyes que nos sirven para explicar el mundo. Para Freire no somos sólo observadores ajenos al mundo, sino que “somos mundo” y no podemos estudiar como si “no tuviéramos nada que ver con el mundo”. Comprometerse es vivir conscientes de que el mundo no es algo ajeno a nosotros y que no podemos estudiar desde fuera sino que interpretamos el mundo desde un determinado lugar hermenéutico. El método experimental de la ciencia pone el acento en la comprobación, mientras que la experiencia de la que nos habla Freire tiene más que ver con el compromiso. En la comprobación se implica nuestra dimensión cognitiva, mientras que en el compromiso se implica la dimensión cognitiva, emocional y actitudinal. No se trata ahora de enfrentar estas dos formas de entender la experiencia

⁴ La compasión bien entendida tiene que ver con el “padecer-con” y que surge de una verdadera empatía y sensibilidad ética. La ética ya no es cosa solamente de buen juicio sino de buen corazón. Interesante el libro “Justicia cordial” de Adela Cortina que subraya la importancia de la sensibilidad y no solo de la razón ética en la práctica de la justicia.

⁵ Freire, P. (2008), *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI; p. 74

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

sino de recuperar este otro enfoque de experiencia que nos hace conscientes de que nunca somos simples observadores y que el aprendizaje está muy vinculado a estas experiencias que llamamos subjetivas pero que nos ponen en el camino de “ver como” otros ven el mundo y de actuar en consecuencia. Tendemos a pensar que las cosas sólo pueden ser como yo las veo. Si veo pato, son pato y nada más que pato, pero cuando cambiamos nuestra perspectiva y estamos abiertos a otras interpretaciones, cuando entramos en otras narrativas, el mundo aparece ante nosotros como totalmente nuevo.

La experiencia según Dewey (1971, p. 153)⁶ “contiene un elemento activo y otro pasivo (...). Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias”. Es decir, para Dewey, sólo aprendemos algo de la experiencia cuando sufrimos las consecuencias de lo que hacemos. Y nos pone el ejemplo de un niño que acerca su mano a una llama y se quema. Sólo aprende si entiende que quemarse es la consecuencia de acercar su mano a la llama. El problema es que durante mucho tiempo hemos pensado que el conocimiento es una actividad puramente “espiritual” que está desconectada del contacto con la realidad. Dewey (1971, p. 153) afirmaba que:

“En las escuelas se considera ordinariamente a los que se instruye como espectadores teóricos que adquieren conocimientos, como espíritus que adquieren el conocimiento por la energía directa del intelecto. La misma palabra alumno ha venido casi a significar no al que está disfrutando experiencias fructíferas, sino al que está absorbiendo directamente conocimientos”.

La pedagogía de los siglos XIX y XX concede una enorme importancia a la experiencia en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, y a pesar de que la importancia de la experiencia es algo consolidado en la teoría pedagógica de los dos últimos siglos, en la praxis, seguimos estancados en los métodos de la escuela tradicional que considera a los alumnos, en palabras de Dewey, como “espectadores teóricos” que aprenden “absorbiendo directamente conocimientos”.

La pedagogía del compromiso: una forma de encargarse de la realidad.

Somos un centro universitario inserto en una realidad concreta. Estamos en el mundo y somos mundo. Formamos parte de este microcosmos desde el que interpretamos la realidad y nos hacemos cargo de ella. Pero la finalidad última no es únicamente hacernos cargo de la realidad, según Ellacuría (en Senent, 2012, p. 47)⁷ tenemos que cargar con ella y encargarnos de ella:

“El hombre se ve forzado a *hacerse cargo de la realidad*; ya no le basta con sentirse estimulado y responder a los estímulos, sino que ha de enfrentarse a las cosas como realidad. Esta es la función primaria de la inteligencia y no ejercerla debidamente es ya principio de ineticidad. El hombre se ve forzado a *cargar con la realidad*; la realidad, primariamente la propia, pero también todo el resto de la

⁶ Dewey, J. (1971), *Democracia y educación*, Buenos Aires, Argentina: Losada. S.A.

⁷ Senent, J.A. (2012), *La lucha por la justicia: selección de textos de Ignacio Ellacuría*, Bilbao: Universidad de Deusto.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

realidad, no es algo que queda fuera de él, respecto de lo cual sólo tuviera una función contemplativa o interpretativa. La realidad es la primaria responsabilidad del hombre, al hacerse cargo de ella, debe cargar con ella, ponerla sobre su propia existencia. El hombre se ve forzado a *encargarse de la realidad*. La realidad se le da al hombre como encargo; el gran encargo del hombre es su propia realidad con la que tiene que ser y la realidad de la historia”.

No se trata sólo de aprehender intelectualmente la realidad sino de dejarnos afectar por ella, cargar con la realidad, y de transformarla, encargarnos de ella. La pedagogía del compromiso busca una transformación de la realidad y no sólo una comprensión de la misma. Pero para comprometerse con la realidad hace falta dejarse afectar por ella, sentir “compasión”⁸ ante el dolor ajeno. Los interrogantes que nos llegan desde nuestra realidad nos permiten descubrir el sentido de nuestro estudio. No se trata, como dice Freire, de *estudiar por estudiar*. Estudiar es comprometernos con el mundo, haciéndonos las preguntas que nos impiden quedarnos de brazos cruzados.

Vicente Manzano-Arrondo en su libro “La universidad comprometida” (2012, p. 16)⁹ afirma que esta “implica, entre otros aspectos, la rotura de compartimentos estancos como los mencionados de ciencia y arte, o razón y emoción. Incluyamos en el listado de fronteras a superar las barreras entre la Universidad y los barrios, entre lo que queremos decir y lo que podemos escuchar, entre el soberbio Yo y los Otros ignorados, entre ciencia y ética”. La universidad comprometida está dispuesta a romper sus muros y a salir al encuentro del otro, porque es desde esta cercanía a los “Otros ignorados” desde donde nos hacemos las preguntas que nos ponen en el camino de la lucha por la inclusión.

En nuestro caso, ha sido una compañera del Centro Universitario SAFA la que ha dado el primer paso. Ha sido su inquietud ante la situación de exclusión de los inmigrantes que llegan a Úbeda para la recolección de la aceituna, lo que nos ha puesto en movimiento hacia un proyecto en el que se implique todo el centro. Su experiencia personal la ha llevado a preguntarse qué podemos hacer institucionalmente. Entendemos que el Centro Universitario SAFA tiene que estar al servicio de la sociedad en coherencia con el modelo pedagógico ignaciano de experiencia-reflexión-acción. La pedagogía ignaciana pretende formar personas competentes, conscientes, compasivas y comprometidas (ICAJE, 1993)¹⁰. Para esto la Compañía de Jesús propone un modelo educativo de cinco pasos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación (ICAJE, 1993).

a) Contexto: es necesario partir de la realidad de nuestros alumnos, del contexto del que vienen y su visión del mundo. Su experiencia estará siempre condicionada por su

⁸ En el sentido que decíamos más arriba de “padecer-con” y que no tiene nada de paternalista sino que es la raíz del auténtico compromiso.

⁹ Manzano, V. (2012), *La universidad comprometida*, Bilbao: Hegoa.

¹⁰ Consejo Internacional de la Educación SJ (ICAJE). (1993), *La pedagogía ignaciana: un planteamiento práctico*, recuperado

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

contexto, lo que llamamos su lugar hermenéutico, el “desde dónde” interpretan la realidad. Esto marca un tipo de relación entre profesor-alumno, puesto que no podemos conocer el contexto de nuestros alumnos si nuestra relación es una relación distante y fría. Seguramente, la mayoría de nuestros alumnos no han tenido la posibilidad de conocer de primera mano el testimonio de una persona inmigrante. Seguramente no saben las circunstancias que los empujaron a emigrar de sus países de origen, ni las circunstancias en las que actualmente viven, sus sueños y expectativas, su percepción de la sociedad de acogida. Aproximar estos dos mundos es favorecer que surjan otras interpretaciones de la realidad.

b) Experiencia: la experiencia pone en juego a toda la persona, su mente, su corazón y su voluntad. No hablamos de una experiencia únicamente intelectual, sino de una experiencia en la que los sentimientos nos mueven a actuar y en la que nuestra mente define la estrategia a seguir para que nuestra acción sea justa y eficaz. En la pedagogía ignaciana “Las dimensiones afectivas del ser humano han de quedar tan implicadas como las cognitivas, porque si el sentimiento interno no se une al conocimiento intelectual, el aprendizaje no moverá a la persona a la acción” (ICAJE, 1993, nº. 42). La experiencia directa tiene más impacto sobre las personas que la experiencia indirecta. La relación con las personas, las prácticas de servicio social, las conversaciones, etc., pueden cambiarnos nuestra forma de entender el mundo. Pero las experiencias directas tendrán que ser enriquecidas con experiencias indirectas como pueden ser las simulaciones, representaciones, materiales audiovisuales, etc., que nos permiten profundizar en el objeto de estudio (ICAJE, 1993).

c) Reflexión: mediante la reflexión llegamos a descubrir el verdadero sentido de la experiencia. Nos permite entender con mayor claridad, descubrir las causas de mis sentimientos y comprender las implicaciones para mi vida, para mi ciudad, mi país o para el mundo de aquello que he aprendido. Se trata de, mediante la reflexión, lograr convicciones personales y de saber quien soy yo y quien debería ser (ICAJE, 1993). La experiencia tiene que estar acompañada de reflexión para que se produzca un verdadero aprendizaje. Y el profesor, en su labor docente, tiene que saber acompañar tanto la experiencia como la reflexión. Pensar en las causas de lo que está pasando, las consecuencias, las alternativas, los medios para alcanzar un fin concreto, la forma en que otros ven el mundo será sin duda un ejercicio necesario para una transformación de la realidad.

d) Acción: “La reflexión ignaciana parte precisamente de la realidad de la experiencia y termina necesariamente en esa misma realidad para actuar sobre ella. La reflexión sólo hace crecer y madurar cuando promueve la decisión y el compromiso” (ICAJE, 1993, nº 60). El objetivo final de la educación es la construcción de un mundo más justo, más sostenible y más humano. Educar para la justicia y la solidaridad es educar para el compromiso en la transformación de la sociedad. En el caso que nos ocupa lo que pretendemos es contribuir a mejorar la realidad de los inmigrantes en Úbeda. El conocimiento del contexto de nuestros alumnos, la experiencia de contacto con inmigrantes y la reflexión sobre dicha experiencia; han de contribuir a una acción transformadora que comprometa a toda la persona, su mente, su corazón y su voluntad.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

e) Evaluación: de lo que se trata es de evaluar los progresos que vamos haciendo como personas implicadas en la transformación de la realidad. No evaluamos solamente contenidos si lo que pretendemos es una formación integral de la persona. Ciertamente este tipo de evaluación es más complejo pues implica revisión de actitudes y consideración de aspectos difícilmente objetivables. Para esto tenemos que conceder mucha importancia al diálogo y a la autoevaluación del alumno, a los logros colectivos, a la evaluación grupal en la que se incluyan los distintos agentes implicados. La evaluación debería servirnos para descubrir la forma en qué podemos seguir madurando y creciendo. No basta con decir bien o mal sino que hay que reconocer los aciertos y señalar la dirección en la que podemos seguir creciendo. El riesgo de una evaluación mal planteada es la atrofia de nuestra mente, de nuestro corazón o de nuestra voluntad. Lamentablemente el sistema actual pone mucha fuerza sobre la dimensión cognitiva y suele descuidar los sentimientos y las actitudes. Así es muy difícil educar en la compasión y en el compromiso.

Desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria (RSU), no es posible entender la Universidad al margen del compromiso con la sociedad. Una universidad socialmente comprometida es aquella que orienta su docencia, investigación y proyección social hacia la creación de sociedades más justas, humanas y sostenibles. Manzano (2012, p. 340) articula estos tres ejes de la Universidad en la unidad de acción comprometida (UAC):

“Una UAC es una acción que ha sido diseñada para promover, directamente y al mismo tiempo, educación, construcción de conocimiento y transformación social. Es una acción que se implementa con los mismos tres objetivos y cuyos procesos y resultados son evaluados desde la misma perspectiva tricéfala. Las preguntas fundamentales en las dimensiones de planificación, acción y evaluación son las mismas: ¿qué procesos y resultados educativos pone en marcha? ¿qué conocimiento construye? ¿qué transformación del contexto socioambiental está asociado a esta acción?”

La experiencia de nuestra compañera Beatriz, nos ha llevado a preguntarnos ¿qué queremos aprender?, ¿qué queremos investigar y sistematizar?, ¿qué realidad deseamos transformar? Es decir, la unidad de acción comprometida es la forma en que la universidad articula aquello que la caracteriza (docencia, investigación y transformación social) en una acción colectiva, ultradisciplinar y transdisciplinar, al servicio del bien común. Para esto será necesario poner en práctica la pedagogía del compromiso, de la que venimos hablando, que parte de la experiencia y que, desde una reflexión sobre esta experiencia, decide intervenir para transformar la realidad.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

El “proyecto inmigrantes”: un cambio en nuestra manera de educar.

Un cambio en nuestra manera de pensar, sentir y actuar.

La pedagogía del compromiso pretende un cambio en la manera de pensar, sentir y actuar de las personas que haga posible sociedades más justas, pacíficas y sostenibles. Las personas somos cabeza (pensamiento), corazón (sentimiento) y manos (acción), y no podemos prescindir de ninguna de estas dimensiones para que se produzca un verdadero cambio personal y social.

En todo lo que acometemos ponemos en juego pensamientos, sentimientos y acciones. Sin embargo puede producirse cierta atrofia o hipertrofia de una de estas partes. Una reflexión que no toque nuestro corazón corre el riesgo de quedarse en el aire sin permitirnos recorrer el camino que va de la compasión (padecer-con) al compromiso. La reflexión sola no basta. El compromiso es el resultado de una implicación no sólo cognitiva sino emocional que nos empuja a ponernos manos a la obra para transformar aquello que nos duele. La emoción sola no basta. La emoción o el sentimentalismo puro sin análisis de la realidad y sin reflexión, puede llevarnos a una acción ciega e ineficaz. Para buscar alternativas tenemos que analizar despacio lo que está pasando. La acción sola tampoco basta. Una acción desprovista de emoción y reflexión oculta no pocas veces intenciones que no tienen nada que ver con la transformación social. Podemos sumarnos a acciones colectivas que no nos convenzan y que nos dejen indiferentes emocionalmente, pero de las que obtengamos un rédito ante nosotros mismos o ante la sociedad.

Comenzábamos este artículo con una narración porque el detonante de este proyecto es una experiencia concreta. Paul Ricoeur nos recuerda en su libro “Sí mismo como otro” que para W. Benjamin, “el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias” (Ricoeur, 1996, p. 166)¹¹. Ricoeur afirma que “el relato puede finalmente ejercer su función de descubrimiento y también de transformación respecto al sentir y al obrar del lector” (Ricoeur, 1996, p. 167). El relato de una experiencia nos permite descubrir una forma de mirar el mundo que cambia nuestra forma de pensar, sentir y actuar. Es por esta razón por la que el “proyecto inmigrantes” del Centro Universitario SAFA de Úbeda pretende ante todo facilitar una experiencia que movilice a toda la persona, todas sus dimensiones.

¿En qué consiste esta experiencia?

Mirando hacia fuera.

Somos profesores del Centro Universitario SAFA, un centro de la Compañía de Jesús, adscrito a la Universidad de Jaén en el que se imparten los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. Lo primero que tuvimos que hacer es mirar hacia fuera, hacia la calle de nuestra ciudad. El curso pasado, un grupo de profesores del Centro

¹¹ Ricoeur, P. (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

Universitario SAFA de Úbeda nos reunimos con el profesor Vicente Manzano-Arrondo, tras la lectura de su libro “La universidad comprometida”, para tratar de responder a tres preguntas que tiene que hacerse la universidad en relación con sus funciones docente, investigadora y de transformación social: 1) ¿Qué queremos transformar?; 2) Qué necesitamos saber; 3) Qué necesitamos investigar. Vimos que en nuestro contexto la realidad de vulnerabilidad de los inmigrantes temporeros de la ciudad de Úbeda era una oportunidad para la sensibilización, el análisis riguroso y el compromiso de toda la comunidad educativa y de la sociedad de acogida. Nuestro compromiso se dirigía hacia la mejora de las condiciones de acogida de los inmigrantes de nuestra ciudad. A las otras dos preguntas no podíamos responder solos.

Mirando con otros.

Pero no éramos los únicos que perseguían ese objetivo. Muchas asociaciones y organismos de nuestra ciudad trabajan por lo mismo desde hace años. En la metodología denominada Investigación Acción Participativa (IAP) se pretende transformar algo a través de la participación ciudadana y de una investigación que nos ayude a definir la estrategia de intervención. Tras una presentación del proyecto a los diversos agentes, debíamos pasar por distintas etapas: a) negociación con los distintos agentes sociales para b) delimitar el tema y los objetivos y poder así c) establecer un plan de trabajo conjunto (CIMAS, 2009)¹².

Nos reunimos con Caritas, Cruz Roja, Servicios Sociales del Ayuntamiento de Úbeda, Policía Local, Policía Nacional, responsable del albergue de Úbeda, arciprestazgo y cofradías. La idea de tejer una red para comenzar con un proyecto de investigación acción participativa (IAP) fue bien acogida por todos. La principal demanda que se hacía al Centro Universitario SAFA era liderar la investigación necesaria para una mejor intervención en la acogida de inmigrantes. Esta tarea encaja bien con la petición que hace la Compañía de Jesús a sus universidades de investigar desde la perspectiva de los pobres (S.J., 2014, p. 29)¹³:

“La asunción en la investigación de la perspectiva de los pobres y la búsqueda deliberada de su beneficio transforma de modo esencial el conocimiento. No se ve del mismo modo la realidad cuando es mirada desde abajo o cuando es mirada desde arriba. No se seleccionan las mismas cuestiones, no se analizan de la misma forma, no resultan relevantes las mismas consecuencias. De ahí la importancia de explicitar los presupuestos de los que se parte y de ser consecuente con ellos en la investigación.

Quedó pendiente, a la espera de poder proponérselo a nuestros alumnos, la constitución de un grupo motor (GM) de personas voluntarias, con el que trabajar periódicamente en el desarrollo del proyecto. Se pensó que la comisión de seguimiento (CS) podría estar integrada por los distintos agentes implicados en la acogida de inmigrantes: asociaciones y ONG, Ayuntamiento de Úbeda, inmigrantes, cofradías, empresarios y

¹² Cfr. Alberich, T. y otros (2009), Manual de metodologías participativas, Madrid: CIMAS.

¹³ Secretariado para la Justicia Social y la Ecología de la Compañía de Jesús (2014), La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía de Jesús, *Promotio Iustitiae*, nº 116, p. 3-55).

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

representantes de la comunidad educativa del Centro Universitario SAFA de Úbeda. Pero una vez constituida la comisión de seguimiento la primera pregunta a la que debíamos responder es por dónde empezar.

¿Por dónde empezar?

Decidimos empezar por la experiencia, porque es el contacto con las personas inmigrantes lo que nos llevaría a formularnos las preguntas correctas. La experiencia con la que comenzaba este artículo pone de manifiesto que es la experiencia lo que nos cambia tanto a las personas como a las instituciones y que arrancar desde el sentimiento de compasión es un buen punto de partida para un proyecto que persigue una transformación de la realidad. Somos profesores en los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria. En nuestro centro no se imparten grados de Trabajo Social o de Educación Social, u otros que en principio podrían estar más en sintonía con nuestro objetivo de mejora de las condiciones de acogida de las personas inmigrantes en la ciudad de Úbeda. Sin embargo teníamos claro que la educación transformadora no es asunto únicamente de determinadas especialidades. El desafío es acercar los problemas de la sociedad a la universidad y dejarnos interpelar por ellos. A partir de aquí se tiene que producir el cambio en nuestra forma de educar, de investigar y de responder a esos problemas sociales. Vicente Manzano-Arrondo subraya la necesidad de una universidad al servicio de la sociedad y menos centrada en sí misma (2012, p. 59):

“La actividad institucional ha de ser objeto de un cambio mucho más profundo que los anteriores [en la dimensión educativa y en la dimensión investigadora de la universidad]. Se ha construido centrada en la resolución de retos internos. La universidad se rebela, sale a la calle en contadas ocasiones. Sus actos reivindicativos son anecdóticos. Pero cuando ocurre se trata de una defensa de lo suyo, de un celo inconfundible para no cambiar, para no perder derechos o privilegios”.

Este curso nos hemos propuesto, como primer paso, repensar las prácticas en las distintas asignaturas para promover una experiencia de contacto con los inmigrantes de Úbeda, que nos ayude a recopilar información, a sensibilizarnos ante las dificultades de los inmigrantes temporeros en nuestra ciudad y, paralelamente, a comprender dichas asignaturas desde el prisma del compromiso y de la educación transformadora.

La comisión de seguimiento (CS) juega un papel importante en este proceso para que no perdamos de vista el objetivo que no es otro que la mejora de las condiciones de acogida de los inmigrantes temporeros en la ciudad de Úbeda. El trabajo de campo y la escucha, los estudios de tipo cuantitativo, cualitativo y participativo, la observación participante, el análisis y la organización de las propuestas con la consiguiente programación de acciones integrales y sustentables, y finalmente la puesta en marcha de estrategias y acciones (CIMAS, 2009), deben contribuir a mejorar la situación de los inmigrantes.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

A modo de conclusión.

Esto es solo un comienzo, pero un comienzo que arranca de una experiencia del corazón y que tiene la capacidad de movilizar a una persona y a toda una institución. Desearíamos que este relato pueda “ejercer su función de descubrimiento y también de transformación respecto al sentir y al obrar del lector” (Ricoeur, 1996, p. 167). Vivimos en una época en la que, en el ámbito educativo, se identifica el término experiencia con experimento, con la comprobación de unas hipótesis de partida a través de un proceso puramente cognitivo. Pero, como veíamos más arriba, la experiencia puede abarcar a toda la persona en sus dimensiones cognitiva, afectiva y actitudinal. Es por esto que para que se produzca un cambio tenemos que facilitar una experiencia que cambie nuestra forma de mirar el mundo, en definitiva tenemos que comprometernos. Es por esta razón por lo que la Compañía de Jesús subraya (SJ, 2014, p. 21):

“la importancia de que el alumnado de las universidades disponga de experiencias de contacto y servicio a comunidades pobres, para conocer su realidad, no solo de forma teórica, sino vital. La transformación ética y de valores se nutre del hecho fundante de salir de uno mismo, reconocer al otro y afirmarlo como persona. La tradición ignaciana enseña que ningún cambio sustancial sucede en la persona si no hay una transformación de la propia sensibilidad”.

La pedagogía del compromiso es una pedagogía que arranca del compromiso y que implica a toda la persona en sus dimensiones cognitiva, emocional y actitudinal y que promueve un cambio personal como camino para la justicia global. Pero sin olvidar que los cambios personales están mediatizados por transformaciones institucionales que generan el *humus* que facilita una transformación en las personas.

Empezamos contando una experiencia, puntual y concreta, como toda experiencia, porque creemos en el poder transformador de la experiencia y en el relato como cauce para compartirlas. Tal vez nuestro papel de educadores consista fundamentalmente en esto: facilitar y acompañar experiencias que nos hagan más competentes, conscientes, compasivos y comprometidos. Esto supone, sin duda, un desafío para nuestro sistema educativo ©

BIBLIOGRAFÍA

- **Alberich, T. y otros.** (2009) *Manual de metodologías participativas*, Madrid: CIMAS. Recuperado el 1 de noviembre del 2016 de [http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf].
- **Consejo Internacional de la Educación SJ (ICAJE).** (1993), *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico*. Madrid: Gráficas. Recuperado el 1 de noviembre de 2016 de [https://3eh4ot43gk9g3h1uu7edbbf1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/06/pedagogy_sp.pdf]
- **Dewey, J.** (1971), *Democracia y educación*, Buenos Aires, Argentina: Losada. S.A.
- **Freire, P.** (2008), *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- **Lozano Raya, J.** (2009): [¿Qué educación para qué desarrollo? Pistas de reflexión para la sexta generación de Educación para el Desarrollo.](#) (Memoria presentada en vista de la obtención del título de Master Universitario en Educación para el Desarrollo en la Universidad Pablo de Olavide). Publicada bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin obra derivada).
- **Manzano, V.** (2012), *La universidad comprometida*, Bilbao: Hegoa.
- **Ortega, M.** (2007), *Estrategia de la educación para el desarrollo de la cooperación española*, España: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Madrid. EGRAF. S.A.
- **Ricoeur, P.** (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI.
- **Secretariado para la Justicia Social y la Ecología de la Compañía de Jesús** (2014), La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía de Jesús, *Promotio Iustitiae*, nº 116, p. 3-55).
- **Senent, J.A.** (2012), *La lucha por la justicia: selección de textos de Ignacio Ellacuría*, Bilbao: Universidad de Deusto.

SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT

Immigration in Úbeda.

Abstract

The pedagogy of commitment comes about through an experience of contact with situations of exclusion that alter the way we feel, think and behave. The shift in hermeneutic place from which we interpret the reality is crucial to shepherd our reflection towards a transformative action. A specific experience may trigger personal and institutional processes that enable us to navigate through the different generations of transformative education.

This pedagogical revolution pivots on experience; although experience is but the launching pad for a reflection that shines the spotlight on the causes of inequality and poverty and which compels us to transform the reality. This article gives an account of a process that has guided us from actions with a first generation DE approach to institutional transformation through a Unit of Committed Action (UAC is the Spanish acronym) in which the university institution, in partnership with other organisations and immigrants, seeks to address a specific social reality by altering the way we comprehend the university's teaching, research and social endeavours.

Key words

Development Education, transformative education, pedagogy of commitment, immigration, social justice.

¹ **José Luis Soto Soto** is a professor at the Holy Family University Centre of Úbeda (Jaén, Spain). Graduated in Philosophy from Comillas Pontifical University (UPCo), and Theology from the Centre Sèvres in Paris (France), and holds a Master's Degree in International Migration from Comillas Pontifical University. His areas of interest include theories of justice, education for justice and ecological philosophy.

Contact: jlsoto@fundacionsafa.es

Beatriz Pedrosa Vico is a professor at the Holy Family University Centre of Úbeda. Graduated in Pedagogy and holds a PhD in Education Sciences. Her areas of interest include: Improvement of coexistence, Inclusive School and Interculturality in the classroom.

Contact: bpedrosa@fundacionsafa.es

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

Introduction

Discussing human experiences that are capable of transforming people and institutions seems ill-suited in a world in which technique and experimentation carry most weight. Experimentation is the pedestal upon which scientific method is built, and experimental sciences seem to be solitary in their capability of approaching knowledge on the basis of the techno-scientific paradigm. That said, it seems pertinent to distinguish between experiments and experiences. Both experiments and experiences are tied to facts, yet the latter encompasses encounters, emotions and feelings that urge the individual to behave in a certain way. When discussing education we should share experiences and not limit ourselves to experimentation. We must relate our experiences, continue dreaming and strive to transform society.

We wanted to begin with a personal experience that has been capable of inspiring an institution. Evidently, there was already an institutional substructure in place that facilitated the transformation of this personal experience into an institutional project. However, experiences are what stimulate people and institutions, thus we are compelled to unveil those which make us better, more aware, compassionate and committed. Facilitating and participating in experiences accords well with Ignatian and Jesuit pedagogy, continuously eager to respond to the context and facilitate an experience upon which we reflect, with a view to taking action to improve the reality.

In this article we begin by defining our reflection with the different development education approaches, then we give an account of a one-off first generation DE experience that mobilised us as an institution. Next, we reflect on the importance of experience for a pedagogy of commitment that enables us to navigate through the different DE actions and, last but not least, we present the plan, the collective action that is underway and which is giving rise to a personal and institutional transformation.

Six development education approaches: one framework to interpret the experience

It is important to remember that experiences are what they are and not what we think they should be. Perhaps a stimulating experience is not necessarily a fifth or sixth generation transformative education experience, which some have already begun to discuss. The different generations according to M^a Luz Ortega Carpio (2008)² are:

1) Charitable assistance approach: this focuses on addressing food and humanitarian aid needs. It is not the norm to question the causes, thus it cannot be considered as a development education approach; otherwise "it would raise awareness that could lead to development education" (2008, p. 27).

² Ortega, M. (2007), *Estrategia de la educación para el desarrollo de la cooperación española*, España: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

- 2) Developmental approach: this promotes the concept of cooperation without questioning the prevailing model of development. It seeks to directly help those in need and to enable communities in the South to develop on their own. M^a Luz Ortega states that "by not having an impact on the structural causes behind poverty, this approach helps evade the responsibility of the North" (2008, p. 27).
- 3) Critical and solidarity-based approach: this goes from the assistance approach to the structuralist approach that seeks to foster a "new International Economic Order". This approach "raises awareness of global issues, such as demographic growth, environmental degradation, etc., and highlights the idea of global interdependency" (2008, p. 27).
- 4) Human and sustainable approach: issues such as "armed conflicts, human rights, immigration, gender, racism, environment and sustainable development, etc., are central topics of development education in the 90s" (2008, p. 27). Changes via this approach rely on both the South and the North.
- 5) Global citizenship approach: this seeks to promote coordination between organisations of the North and the South through national and international networks that are capable of political impact to transform unjust structures. It also encourages the empowerment of the most impoverished and vulnerable groups (2008).

According to Lozano Raya (2009)³, it is now time to discuss a critical sixth generation with previous generations. The former would be responsible for promoting the post-development approach and would pave the way for the seventh generation:

1) Post-development approach: the sixth generation emerges as a critique of the limits to the fifth generation approach still focused on a developmental perspective. The sixth generation defends the need to decolonise the imaginary and step away from the economy-based paradigm (Lozano, 2009). This approach is influenced by the principles of degrowth that consider continual growth impossible in a planet with limited resources. It involves transforming our lifestyles and fostering a culture of austerity, given that we will only eliminate poverty if we break away from the logic of accumulation. The definition of this approach according to Lozano (2009, p. 75) is the following:

Proceso político-pedagógico que, partiendo de una descolonización del imaginario, pretende salir del paradigma economicista en el que vivimos y cuestionar las relaciones de dominación/opresión propias de nuestras sociedades para emprender el camino del *cambio social* a través de la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones interpersonales. [Political-pedagogical process that, building on a decolonisation of the imaginary, seeks to tear away from the economy-focused paradigm in which we live and to question the domination/oppression binary inherent to our societies to embark on the path towards social change by means of erecting new social structures and interpersonal relationships.]

³ LOZANO RAYA, Julián (2009): [¿Qué educación para qué desarrollo? Pistas de reflexión para la sexta generación de Educación para el Desarrollo](#). (Memoria presentada en vista de la obtención del título de Master Universitario en Educación para el Desarrollo en la Universidad Pablo de Olavide). Publicada bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin obra derivada). pp. 59-75.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

The experience that served as our stimulus mainly involved exposing ourselves to and becoming familiar with the actual situation of seasonal immigrants in the city of Úbeda. We did not start by questioning the causes behind the conditions of poverty and vulnerability of the immigrants, or the cultural roots of inequality, or the ideology that forms the basis of the lifestyles behind the North-South gap.

All we did at the beginning was observe. Establish contact. Listen. Talk. It was not difficult to get underway. All that was missing was to reach out. From this point on, things began to stir and a process of institutional transformation got underway. What we uphold in this article is the importance of the experience of contact in the process of personal and institutional transformation. An experience that must be followed by reflection which later becomes a transformative action. An experience in which heart, head and hands converge.

An experience of contact with immigrants from Úbeda: the seeds of an institutional plan.

When I began to work as a professor at the Holy Family University Centre of Úbeda I discovered a charming city. Its narrow, weather-beaten streets, its striking renaissance buildings, its noises, smells, the patina of time in squares and stately homes. Úbeda is one of the most beautiful towns of Spain, a part of the heritage of humanity, engulfed by a sea of olive trees that in the cold months of winter attract hundreds of immigrants seeking to collect their fruit. Many sub-Saharan Africans arrive bursting with enthusiasm, seeking olive farming jobs and a wage to keep them and their families – often living far away in their countries of origin– afloat. If forecasts for the season are hopeful, immigrants arrive to the province in droves. Úbeda, being one of the largest towns of the province, "receives" large numbers of immigrants each year.

So far, so good. We can even look at the situation as a major opportunity for those coming from afar in the search of a better life. Especially for those who are unemployed in our country. But the reality is another story. At least the one I experienced.

Going back to my first year in this city, one night returning home, I think in November, after finishing work in the Holy Family University Centre I stumbled upon several immigrants sleeping on cardboard boxes. I was shocked. At first I could not fathom this because I am from a town in Granada where I had never seen anyone sleep rough, and less so in such low temperatures like that night. The thermometer was pushing freezing point. The number of foreign men was shooting up each day. In the mornings, on the way to work, I had to pass a bus station. It was alarming to see how they gathered at the station to drop off their belongings and wait for someone to hire them.

Perplexed and saddened by the situation, I began to ask my neighbours and colleagues some questions. Everyone concurred and said it was normal around that time of the year. And it was something that happened every year. I felt that something had to be done. I could not sit back and passively observe this shocking situation. My partner and

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

I gathered winter clothes and some coats. A few days later we distributed them out among the men. It was dreadful because there were so many immigrants and not enough clothes. In the end we deposited the bags and they took care of the rest. It was a horrible experience. A lot of people needed coats but there was not a lot of clothes. This was the first time I came face to face with the situation.

With the arrival of new immigrants the following year, I was lucky enough to be able to volunteer with the Holy Family University Centre of Úbeda and distribute milk and muffins. An endeavour that has been carried out by a brotherhood in the city for many years. Despite being an action that was strictly charitable assistance, it seemed truly positive and essential, so I was encouraged to take part. The first nights were tough, really tough. I could not believe that there were so many sleeping on the streets. It was a year of bountiful harvest, so there were hundreds of immigrants. Helping to hand out hot milk and muffins gave me the chance to get to know them on a deeper level and find out more about their situation. Most of them took hold of the glass of milk, shivering and freezing cold. Other volunteers and I began to take note of the clothes that they had to spend the night on the street. The three of us on duty that night were devastated. We failed to see how they could sleep on cardboard and with only one blanket when it was 2 or 3 degrees outside. Some of them were better equipped with a few blankets and a hat. That said, would any of us endure 2 or 3 months sleeping rough in such low temperatures? That night was awful, just like the rest, because you have to go home and leave so many people on the street in inhumane conditions. What could be done? How could we help ease their situation? We started asking them one by one what they needed in terms of clothes or blankets. This helped us get to know their stories and background a bit more. From that moment on, year after year during the olive season we gave out blankets, hats, socks, trousers, etc., on a one-to-one basis to meet the actual needs of each person. This opened my eyes to their true struggles for survival. Their stories are incredible. Each one of them could be made into a book. There are graduates, guys who speak three or four languages, fathers who have had to abandon their homes and families to provide a better future for their children. They have crossed Africa to escape hunger and war to carry on living and to help their families.

Moved by their appalling situation, this endeavour by associations, brotherhoods and anonymous volunteers only provides them with heat at night. Yet this ordeal happens year after year. Every year immigrants seek work in a town in where the shelter only offers 46 places. And restricted by the rule that prevents them from staying more than three days. It is not in their best interests to leave the cash machine or porch where they are sleeping for shelter from the icy cold winter nights. They would run the risk of losing their place to someone else and then being in an even worse situation following the three days. Some can afford rent but struggle to find a house because landlords are reluctant to rent to seasonal workers. Many find work without accommodation provided by the business owner. This means that there are men who after working 8 hours in the field find themselves with nowhere to go. Nothing more than a few cardboard boxes. Others, even more unlucky, fail to find work or a place to take shelter".

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

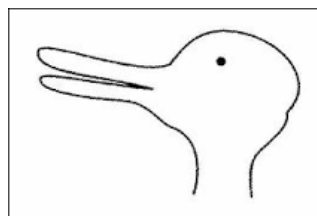
Tired of the situation, a group of professors from the Holy Family University Centre of Úbeda, in collaboration with Vicente Manzano-Arrondo, author of the book "La Universidad Comprometida" [The Committed University], began to think about what could be done through the university. We wanted to put the university at the service of the world, so we began with three questions: What do we want to transform? What do we need to know to transform it? What should we research to find out what we need to know? We are aware that giving out coffee, food and hygiene kits does not suffice. Indifference is not educational and we understand that to educate on commitment we have to engage from an institutional standpoint. Thus emerges the project and our motivation to educate through a pedagogy of commitment. Not doing so would be dismissing the university's obligation to serve the people.

The pedagogy of commitment as a response.

Experience as a way of learning.

We wanted to start this article with an experience. Our interpretations of reality are conditioned by our experiences, the same way our experiences are conditioned by our interpretations of reality. The world is not viewed the same way from a hut as it is from a palace (this is the conditioning factor of experience), yet the experience we have of living in a hut or in a palace depends on past ideas, cultural patterns, meanings that emerge from a certain context that does not depend solely on us (this is the conditioning factor of our interpretations prior to experience). When we learn something it alters our view of the world, the same way a change in perspective or hermeneutic place tends to lead to learning.

The experience with which we began this reflection is an experience that changes the individual and one which can trigger a transformation of the reality. Wittgenstein, in his "Philosophical Investigations", shows a drawing (which is simultaneously both a duck and a rabbit) to demonstrate that there are many ways of seeing things. Each view depends on the perspective from which it is held.



First we see the duck and then the rabbit, or vice versa, or see nothing but the duck or nothing but the rabbit or, perhaps, we do not see either or. There is no way of looking at something from a neutral perspective, instead our way of seeing the world is conditioned by our previous experiences. It is extremely important to recognise that there are aspects of reality that do not make any sense unless framed within a "language-game" (according to Wittgenstein), a context (according to Gadamer), or a certain narrative (as claimed by Rorty). What can be tremendously encouraging for each

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

and every one of us who devote ourselves to teaching is knowing that in order to expand our students' universe of meaning, it is enough to facilitate a change in hermeneutic place, i.e., a change in context that enables them to look at the world in a different way and that invokes feelings of compassion⁴ that encourage them to take engaging and transformative action. This is the essence of true learning. Freire (2002, p. 74)⁵ said:

“No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente *comprobando*. En mí la adaptación es sólo el camino para la *inserción*, que implica *decisión, elección, intervención* en la realidad. Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar por estudiar*. De *estudiar* sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él. [I cannot be in the world decontextualised, simply observing life. Yes, I can take up my position and settle myself, but only so as to become aware of my insertion into a context of decision, choice and intervention. There are insistent questions that we all have to ask and that make it clear to us that it is not possible to study simply for the sake of studying. As if we could study in a way that really had nothing to do with that distant, strange world out there”.]

Freire encourages us to get involved in the world and to study with a commitment to the reality. Freire's way of grasping experience goes beyond its meaning within the scientific-technical paradigm, which is tied more to a method of observing the reality that enables us to extract laws that help explain the world. To Freire we are more than external spectators of the world - "we are the world" and we cannot study as if "we were in no way connected to it". Making a commitment is living mindfully that the world is not a foreign object and that we cannot study from an outside perspective, but rather acknowledging the fact that we interpret the world from a certain hermeneutic space. The experimental approach of science places an emphasis on verification, meanwhile the experience that Freire refers to is more akin to commitment. Verification calls on our cognitive dimension, whereas commitment calls on our cognitive, emotional and behavioural dimension. It is not a matter of dealing with these two ways of understanding experience, but instead reclaiming the other approach to experience that reminds us that we are never mere observers and that learning is closely connected to these experiences we call subjective but guide us towards "seeing how" others see the world and in turn behave. We tend to think that things can only be how we see them. If I see a duck, it is a duck and nothing else; however, when we change our perspective and become open to other interpretations, we engage in other narratives - the world before us is completely revamped and new.

⁴ Well-understood compassion is linked to "suffering with" and emerges from empathy and ethical sensitivity. Ethics no longer only concerns good judgement, but also good heart. The book by Adela Cortina "Justicia Cordial" [Cordial Justice] is interesting, as it highlights the importance of sensitivity and not only ethical reason in the exercise of justice.

⁵ Freire, P. (2008), *Pedagogía de la autonomía [Pedagogy of Freedom]*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI; p. 74

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

Experience according to Dewey (1971, p. 153)⁶ "is both active and passive (...). When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences". In other words, Dewey believes that we only learn something from experience when we suffer the consequences of what we do. He gives the example of a child who touches a flame and burns his hand. He only learns if he understands that touching the flame resulted in a burn. The problem is that for some time we have thought that knowledge is a purely "spiritual" activity that is disconnected from contact with reality. Dewey (1971, p. 153) said that:

“En las escuelas se considera ordinariamente a los que se instruye como espectadores teóricos que adquieren conocimientos, como espíritus que adquieren el conocimiento por la energía directa del intelecto. La misma palabra alumno ha venido casi a significar no al que está disfrutando experiencias fructíferas, sino al que está absorbiendo directamente conocimientos. [In schools, those under instruction are too customarily looked upon as acquiring knowledge as theoretical spectators, minds which appropriate knowledge by direct energy of intellect. The very word pupil has almost come to mean one who is engaged not in having fruitful experiences but in absorbing knowledge directly”.]

The pedagogy of the 19th and 20th centuries places huge importance on experience in learning processes. That said, and despite the fact that the importance of experience is concentrated in the pedagogical theory of the last two centuries, in practice, we remain stalled on traditional school methods that see pupils, in the words of Dewey, as "theoretical spectators" that learn "absorbing knowledge directly".

The pedagogy of commitment: a means to handle reality.

We are a university centre engaged in a particular reality. We are in the world and we are the world. We are part of this microcosm from which we interpret and address reality. However, the ultimate purpose is not simply to take charge of the reality, according to Ellacuría (Senent, 2012, p. 47)⁷ we have to accept, carry and handle it:

“El hombre se ve forzado a *hacerse cargo de la realidad*; ya no le basta con sentirse estimulado y responder a los estímulos, sino que ha de enfrentarse a las cosas como realidad. Esta es la función primaria de la inteligencia y no ejercerla debidamente es ya principio de ineticidad. El hombre se ve forzado a *cargar con la realidad*; la realidad, primariamente la propia, pero también todo el resto de la realidad, no es algo que queda fuera de él, respecto de lo cual sólo tuviera una función contemplativa o interpretativa. La realidad es la primaria responsabilidad del hombre, al hacerse cargo de ella, debe cargar con ella, ponerla sobre su propia existencia. El hombre se ve forzado a *encargarse de la realidad*. La realidad se le da al hombre como encargo; el gran encargo del hombre es su propia realidad con la que tiene que ser y la realidad de la historia.

⁶ Dewey, J. (1971), *Democracia y educación*, Buenos Aires, Argentina: Losada. S.A.

⁷ Senent, J.A. (2012), *La lucha por la justicia: selección de textos de Ignacio Ellacuría*, Bilbao: Universidad de Deusto.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

[Man is forced to take charge of reality; it is no longer enough to feel stimulated and respond to stimuli. Instead, he must tackle things like reality. This is the main function of intelligence and not exercising it properly has now become an unethical principle. Man is forced to accept and carry the reality; the reality, primarily his own, but also the rest of reality, is nothing beyond him, thus he only had one contemplative or interpretative function. Reality is the key responsibility of man, when taking charge of it he must carry it, putting it ahead of his own existence. Man is forced to handle reality. Reality is given to man as an assignment; the great assignment of man is his own reality in which he must exist and the reality of history".]

It is not simply a question of intellectually apprehending the reality, but rather allowing it to have an impact on us, carrying it, transforming it, taking charge of it. The pedagogy of commitment seeks to transform the reality and not just how it is understood. However, in order to commit to the reality it is important to allow it to affect us, to feel "compassion"⁸ for the suffering around us. The questions emerging from our reality help us discover the meaning of our work. As Freire says, it is not about *studying for the sake of studying*. Studying is making a commitment to the world, asking ourselves the questions that prevent us from remaining idle.

Vicente Manzano-Arrondo in his book "La Universidad Comprometida" [The Committed University] (2012, p. 16)⁹ states that it "involves, among other aspects, dismantling sealed compartments such as science and art, or reason and emotion. The list of barriers to overcome includes the obstacles between University and the neighbourhoods, between what we want to say and what we can listen to, between the arrogant I and the ignored others, between science and ethics". The committed university is willing to break down walls and interact with others, because this approach to the "ignored others" enables us to ask questions that engage us in the struggle for inclusion.

In our case, it was a colleague at the Holy Family University Centre who made the first move. Her concern about the exclusion of immigrants who arrive to Úbeda to collect olives prompted us to take steps toward a plan that engages the entire centre. Her personal experience led her to speculate about what could be done institutionally. We acknowledge that the Holy Family University Centre must service society in accordance with the Ignatian pedagogical model of experience-reflection-action. Ignatian pedagogy seeks to develop competent, conscious, compassionate and committed individuals (ICAJE, 1993)¹⁰. To this end, the Society of Jesus sets forth an educational model comprising five steps: context, experience, reflection, action and evaluation (ICAJE, 1993).

⁸ In the abovementioned sense of "suffering with", totally unrelated to paternalism, but rather the root of true commitment.

⁹ Manzano, V. (2012), *La Universidad Comprometida*, Bilbao: Hegoa.

¹⁰ Consejo Internacional de la Educación SJ (ICAJE). (1993), *La pedagogía ignaciana: un planteamiento práctico*

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

a) Context: it is crucial to work from the reality of our pupils, from the context they are a part of and their perspective of the world. Their experience will always be conditioned by their context, what we called their hermeneutic place, the "place from which" they interpret the reality. This sets a type of teacher-pupil relationship, since we cannot discover the context of our pupils if our relationship is cold and distant. Without doubt, the majority of our pupils have not had the chance to experience a first-hand testimony of an immigrant. They are clearly unaware of the circumstances that force the immigrants to leave their countries of origin, or the conditions under which they currently live, their dreams and expectations, their perception of the host society. Creating a bridge between these two worlds together is encouraging other interpretations of the reality.

b) Experience: experience brings the whole person into play, their mind, their heart and their will. We are not talking about a strictly intellectual experience, but rather an experience in which the feelings motivate us to take action and in which our mind defines the strategy to follow to ensure our action is fair and effective. In Ignatian pedagogy "...affective as well as cognitive dimensions of the human person are involved, because without internal feeling joined to intellectual grasp, learning will not move a person to action" (ICAJE, 1993, no. 42). Direct experience has more of an impact on individuals than vicarious experience. Interpersonal relationships, service projects, discussions, etc., can alter the way we understand the reality. However, direct experiences will have to be enriched with vicarious experiences such as simulations, role playing, use of audio visual materials, etc., which enable us to further explore the subject of study (ICAJE, 1993).

C) Reflection: reflection helps us discover the true meaning of the experience. It allows us to understand more clearly, understand the sources of the sensations I experience and understand the implications of what I have grasped for my life, my city, my country or for the world. It involves achieving personal insights and coming to some understanding of who I am and who I should be (ICAJE, 1993). Experience and reflection should go hand in hand for true learning to occur. And the educator, in their teaching, is required to know how to participate in both experience and reflection. Think of the causes of what is happening, the consequences, the alternatives, the means of achieving a specific goal, the way in which others see the world will undoubtedly be a necessary action to transform the reality.

d) Action: "Ignatian reflection, just as it begins with the reality of experience, necessarily ends with that same reality in order to effect it. Reflection only develops and matures when it fosters decision and commitment" (ICAJE, 1993, no. 60). The ultimate goal of education is to build a fairer, more sustainable and humane world. Educating for justice and solidarity is educating for the purpose of securing commitment to the transformation of society. In this particular case, what we aim to do is help improve the situation of immigrants in Úbeda. Knowledge of our pupils' context, the experience of contact with immigrants and the reflection on this experience should contribute to transformative action that engages the whole person: their mind, heart and will.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

e) Evaluation: this entails evaluating the progress made as individuals involved in transforming the reality. We do not only evaluate content if what we seek to do is comprehensively develop the individual. This type of evaluation is undoubtedly more complex since it entails reviewing behaviours and considering hard-to-measure aspects. To this end, we have to place a lot of importance on the dialogue and self-assessment of the pupil, on the collective achievements, on the group evaluation in which the different agents involved are included. The evaluation should help us discover how we can continue developing and growing. It is not enough to give a simple good or bad review; instead it is essential to recognise success and determine the direction in which to go to pursue further growth. The risk of a poorly executed evaluation is the atrophy of our mind, our heart or our will. Unfortunately the current system places a lot of emphasis on the cognitive dimension, tending to neglect feels and behaviours. Thus it proves extra challenging to educate on compassion and commitment.

From the perspective of University Social Responsibility (USR), it is impossible to comprehend the University beyond the commitment to society. A socially committed university guides its teaching, research and social projection with a view to creating fairer, more humane and sustainable societies. Manzano (2012, p. 340) defines these three core areas of the University in the Unit of Committed Action (UAC):

A Unit of Committed Action is an action that has been designed to promote, directly and simultaneously, education, construction of knowledge and social transformation. It is an action that is implemented with the same three objectives and whose processes and results are evaluated from the same three-pronged perspective. The basic questions in the dimensions of planning, action and evaluation are the same: what educational processes and results does it initiate? what knowledge does it build? what transformation of the socio-environmental context is associated with this action?

The experience of our colleague Beatriz led us to ask ourselves, what do we want to learn?, what do we want to research and systematise?; what reality do we wish to transform? In other words, the unit of committed action is the way in which the university coordinates what characterises it (teaching, research and social transformation) in a collective, intra-disciplinary and trans-disciplinary action to serve the common good. To this end, it will be necessary to implement the pedagogy of commitment –that which is discussed in this article–, which is based on experience and which, through reflection on this experience, decides to take action to transform the reality.

The "immigrant project": a change in our way of educating.

A change in our way of thinking, feeling and behaving.

The pedagogy of commitment seeks to change the way people think, feel and behave in order to create more just, peaceful and sustainable societies. People are the brains

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

(thinking), heart (feeling) and hands (action), and none of these dimensions can be neglected in order to give rise to an unmistakable personal and social change.

In everything that we undertake we employ thoughts, feelings and actions. That said, certain atrophy or hypertrophy of one of these aspects may take place. A reflection that does not touch our heart runs the risk of hanging in mid-air without allowing us to pursue the path that goes from compassion (suffering with) to commitment. Reflection alone does not suffice. Commitment is the result of both cognitive and emotional involvement that drives us to get on with the task of transforming what is holding us back. Emotion alone does not suffice. Emotion or pure sentimentality without analysing the reality and without reflection can lead us to blind and ineffective action. In order to seek alternatives we must slowly analyse what is happening. Action alone does not suffice. An action stripped of emotion and reflection more often than not conceals intentions that are unrelated to social transformation. We can join collective actions that do not convince us or that leave us emotionally indifferent, but which offer us or society an advantage.

We started this article with a narrative because the trigger of this project is a specific experience. Paul Ricoeur reminds us in his book "Oneself as Another" that for W. Benjamin, "the art of storytelling is the art of exchanging experiences" (Ricoeur, 1993, p. 166)¹¹. Ricoeur states that "the narrative can finally perform its functions of discovery and transformation with respect to the reader's feelings and actions" (Ricoeur, 1996, p. 167). Retelling an experience allows us to discover a way of looking at the world that changes how we think, feel and behave. For this reason, the "immigrant project" by the Holy Family University Centre of Úbeda seeks to provide an experience that motivates the whole person, all dimensions.

What does this experience entail?

Looking outwards.

We are professors from the Holy Family University Centre, a Society of Jesus centre affiliated with the University of Jaén where the Bachelor Degrees of Early Childhood Education and Primary Education are taught. The first thing that we had to do was look outwards, on to our city's streets. Last academic year, a group of professors and I from the Holy Family University Centre of Úbeda met with professor Vicente Manzano-Arrondo after reading his book "La Universidad Comprometida" [The Committed University] to attempt to answer three questions that the university must ask itself with regard to its teaching, research and social transformation responsibilities: 1) What do we want to transform?; 2) What do we need to know; 3) What do we need to research? In our scenario we acknowledged that the vulnerability of seasonal immigrants in the city of Úbeda was an opportunity to raise awareness, conduct thorough analysis and secure engagement from the entire educational community and host society. Our commitment

¹¹ Ricoeur, P. (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

was focused on improving the reception conditions of immigrants in our city. We were unable to answer the other two questions alone.

A collaborative vision.

But we were not the only ones pursuing the objective. Many associations and bodies in our city had been striving to achieve the same thing for years. Through the methodology entitled Participatory Action Research (PAR) we seek to transform something via citizen participation and via research that helps us define the strategy for action. After presenting the project to various agents, we had to go through different stages: a) negotiation with the different social agents to b) define the topic and objectives to be able to c) establish the joint work plan (CIMAS, 2009).¹²

We met with Caritas, Cruz Roja, Social Services from the City Council of Úbeda, Local and National Police Service, a manager from the shelter in Úbeda, an archpriest and several brotherhoods. The notion of building a network with a participatory action research project (PAR) had a positive response from everyone. The key demand made to the Holy Family University Centre was to lead the necessary research to secure better action with regard to the reception of immigrants. This task is in keeping with the request that the Society of Jesus issues to its universities to conduct research from the perspective of the poor (S.J., 2014, p. 29)¹³:

Taking on research from the perspective of the poor and deliberately seeking their well-being create and cause a fundamental change in our approach to knowledge. Reality is not seen the same way when viewed from below as when viewed from above. The researcher does not choose the same questions or analyse them the same way, nor do the same consequences become relevant. Thus, it is important to make explicit the presuppositions from which research begins and to hold on to them.

Before putting the idea forward to our students, the formation of a core group of volunteers with which regular work on implementing the project would be carried out was still pending. We thought that the follow-up committee could be formed by different key players involved in receiving immigrants: associations and NGOs, the City Council of Úbeda, immigrants, brotherhoods, business owners and representatives from the educational community of the Holy Family University Centre of Úbeda. However, once the follow-up committee was set up the first question we had to ask was 'where do we start?'

¹² See: Alberich, T. et al (2009) Manual de metodologías participativas [Handbook on Participatory Methodology], Madrid: CIMAS.

¹³ Social Justice and Ecology Secretariat of the Society of Jesus (2014), The Promotion of Justice in the Universities of the Society, *Promotio Iustitiae*, nº 116, p. 3-55).

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

Where do we start?

We chose to start from the experience, given that contact with immigrants is what would lead us to ask the right questions. The background outlined at the start of this article highlights that experience is what changes people and institutions, and that initiating from a feeling of compassion is a solid starting point for a project that seeks to transform the reality. We are professors on the Bachelor's Degrees in Early Childhood Education and Primary Education. Our centre does not offer Bachelor's Degrees in Social Work or Social Education, or others that perhaps initially could be more in sync with our goal to improve the reception conditions of immigrants in the city of Úbeda. That said, we were fully aware that transformative education is not entirely confined to certain specialist subjects. The challenge is to create a bridge between the university and the problems in society and to allow ourselves to react to them. On this basis, we are required to alter the way we educate, conduct research and respond to these types of social issues. Vicente Manzano-Arrondo draws attention to the importance for a university to cater to the needs of society and to focus less on itself (2012, p. 59):

“La actividad institucional ha de ser objeto de un cambio mucho más profundo que los anteriores [en la dimensión educativa y en la dimensión investigadora de la universidad]. Se ha construido centrada en la resolución de retos internos. La universidad se rebela, sale a la calle en contadas ocasiones. Sus actos reivindicativos son anecdóticos. Pero cuando ocurre se trata de una defensa de lo suyo, de un celo inconfundible para no cambiar, para no perder derechos o privilegios. [Institutional activity must be subject to a much more radical change than those that have come before (in the educational and research dimension of the university). It has been built with a clear aim on resolving internal challenges. The university rebels, hardly ever taking to the streets. Its demonstrations are anecdotal. Yet when they do take place, it seeks to protect what belongs to it, revealing an unmistakable zeal to prevent change, to hold on to its rights and privilege”.]

As a preliminary step to take in this academic year, we have set ourselves the task of rethinking the practices of different subjects in order to promote an experience of contact with immigrants in Úbeda. This experience will enable us to obtain information, raise awareness of the difficulties experienced by seasonal immigrants in our city and, simultaneously, understand these subjects through the prism of commitment and transformative education.

The follow-up committee plays a pivotal role in this process to ensure we remain centred on the primary goal to improve the reception conditions of seasonal immigrants in the city of Úbeda. Fieldwork and listening, quantitative, qualitative and participatory studies, participant observation, analysis and organisation of proposals with the subsequent planning of comprehensive and sustainable actions, and lastly the activation of strategies and actions (CIMAS, 2009), should help improve the situation of the immigrants.

UNA OPORTUNIDAD PARA UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO. Inmigración en Úbeda.
SCOPE FOR A PEDAGOGY OF COMMITMENT. Immigration in Úbeda.

In closing.

This is just the beginning, but a beginning that builds from an experience of the heart and which has the ability to mobilise an individual and a whole institution. We would like this narrative to be able to "perform its functions of discovery and transformation with respect to the reader's feelings and actions" (Ricoeur, 1996, p. 167). We are part of an era in which the term experience within the educational sphere identifies with experiment, with verifying initial hypotheses via a purely cognitive process. However, as seen above, experience can embrace the whole individual in their cognitive, emotional and behavioural dimensions. On account of this, in order to initiate a change we must facilitate an experience that changes our way of seeing the world; in short, we must make a commitment. This is why the Society of Jesus highlights (SJ, 2014, p. 21):

“how important it is for university students to engage in contact and service experiences with poor communities so as to become familiar with their reality, not only theoretically, but vitally. The transformation of ethics and values is fuelled by the primordial event of stepping outside of oneself, acknowledging the other and proclaiming them as a person. The Ignatian tradition teaches that no significant change occurs in the individual unless their own sensitivity has been transformed”.

The pedagogy of commitment builds upon commitment, engages all dimensions of the individual including cognitive, emotional and behavioural, and fosters personal change as the path towards global justice. Yet without disregarding the fact that personal changes are influenced by institutional transformations that lay a substructure that ultimately facilitates a change in people.

We began with an outline of a specific one-off experience, like all experiences, because we believe in the transformational power of experience and in narrative as a conduit for sharing them. Perhaps this is the essential component of our role as educators: facilitating and participating in experiences that make us more competent, conscious, compassionate and committed. This undoubtedly poses a challenges for our education system☉

BIBLIOGRAPHY

- **Alberich, T. et al.** (2009) *Manual de metodologías participativas*, Madrid: CIMAS. Accessed 1 November 2016:[http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf].
- **Consejo Internacional de la Educación SJ (ICAJE).** (1993), *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico*. Madrid: Gráficas. Accessed 1 November 2016:[https://3eh4ot43gk9g3h1uu7edbbf1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2015/06/pedagogy_sp.pdf]
- **Dewey, J.** (1971), *Democracia y educación*, Buenos Aires, Argentina: Losada. S.A.
- **Freire, P.** (2008), *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI; p.
- **Lozano Raya, J.** (2009): *¿Qué educación para qué desarrollo? Pistas de reflexión para la sexta generación de Educación para el Desarrollo*. (Memoria presentada en vista de la obtención del título de Master Universitario en Educación para el Desarrollo en la Universidad Pablo de Olavide). Publicada bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin obra derivada).
- **Manzano, V.** (2012), *La Universidad Comprometida*, Bilbao: Hegoa.
- **Ortega, M.** (2007), *Estrategia de la educación para el desarrollo de la cooperación española*, España: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Madrid. EGRAF. S.A.
- **Ricoeur, P.** (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI.
- **Secretariado para la Justicia Social y la Ecología de la Compañía de Jesús** (2014), La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía de Jesús, *Promotio Iustitiae*, nº 116, p. 3-55).
- **Senent, J.A.** (2012), *La lucha por la justicia: selección de textos de Ignacio Ellacuría*, Bilbao: Universidad de Deusto.

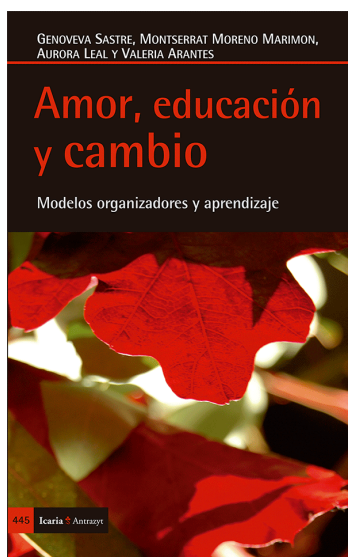
$f(x)$

(RESEÑAS
REVIEWS) RESEARCH



$f(x) = (\text{EDUCACIÓN GLOBAL})$ RESEARCH

“AMOR, EDUCACIÓN Y CAMBIO. MODELOS ORGANIZADORES Y APRENDIZAJE”. Genoveva Sastre, Montserrat Moreno Marimón, Aurora Leal and Valeria Arantes. Icaria Editorial. Barcelona, 2016. 248 pages.



Amor, educación y cambio. Modelos organizadores y aprendizaje está publicado en la serie *Mujeres, voces y propuestas* de la colección *Antrazyt*, de Icaria Editorial, un repertorio de ensayos sobre aspectos de la realidad pasada y presente y apuntes para el desarrollo de otros posibles modelos. Las autoras del libro, junto con Nuria Becerra, Alba González y Marc Ros i Companys, que colaboran también en la publicación, provienen del campo de la Psicología. Son docentes e investigadoras en la universidad y profesionales de la intervención social y, en todos los casos, sus perspectivas de trabajo se enmarcan en los ámbitos de Género y Educación.

Este libro es “una invitación a pensar los sentimientos amorosos” (p.7). El amor, y más específicamente el de pareja, se constituye en un eje más de jerarquización social y tomar las riendas sobre este ámbito tan fundamental de la existencia, se hace clave para ser coautores y coautoras de nuestra propia vida. Desde ese planteamiento, este trabajo colectivo de intervención con jóvenes y adolescentes, afrontará el amor con la esperanza en el cambio y lo hará a través de la teoría de los modelos organizadores. Con esta publicación, se facilita una metodología e instrumentos profesionales para lograr “una cultura amorosa basada en la cooperación y la solidaridad” (p.8).

La experiencia descrita en estas páginas muestra como partiendo de la hegemonía del amor romántico, simplificador y homogeneizador, se vislumbra, en el proceso de reflexión con las y los jóvenes, cierta evolución hacia el reconocimiento de la singularidad de cada persona y, por tanto, la apertura a la pluralidad de visiones y experiencias sobre el amor. “Cuantas más oportunidades les demos a la juventud de vivir experiencias relacionales positivas y de reflexionar sobre ellas, mayores serán sus posibilidades de construir formas de amar que dejen fluir las necesidades, intereses y problemas relacionales sin abandonar el terreno de la equidad” (p.61).

El libro se organiza en torno a 5 capítulos, ordenados, a su vez, en dos grandes partes. La primera, con el título ‘Cambio personal y cambio social’, que abarca los capítulos I,

¹ By **Encina Villanueva Lorenzana**. Bachelor’s Degree in History of Art (University of Oviedo, 1999), Master’s Degree in Gender and Development (UCM, 2003). She has been Head of Gender at the NGOD InteRed for ten years, where has prepared teaching and reflection materials on gender equality and given classes on gender, feminism, coeducation and development in universities, education centres and social organisations. She currently works independently as a specialist in gender, art and education.

Contact: encinav@hotmail.com

“AMOR, EDUCACIÓN Y CAMBIO. MODELOS ORGANIZADORES Y APRENDIZAJE”.
“LOVE, EDUCATION AND CHANGE: ORGANIZATIONAL MODELS AND LEARNING”

II y III, y la segunda con el nombre de ‘Explícitos e implícitos en las relaciones de amor’, que incluye el IV y el V.

El primer capítulo aborda las bases de la propuesta: los vínculos amorosos y los modelos organizadores. Respecto al primero, reflexiona sobre qué ideas manejamos en relación al amor y cómo funciona nuestra mente respecto a ello. Y plantea como pese a la variedad real de experiencias amorosas, permanece con fuerza en el imaginario occidental el modelo hegemónico de pareja heterosexual, cuyo amor (ideal) es omnipotente, exclusivo y duradero, lo que se ha denominado amor romántico. Por otro, expone la teoría elegida para abordar este tema, la de los modelos organizadores, que se basa en la premisa de que interpretamos nuestro universo personal “mediante el despliegue de procesos mentales basados fundamentalmente en la selección de algunos elementos de la experiencia [descartando otros] a los que atribuimos una particular significación y a los que relacionamos entre sí para llegar a unas determinadas conclusiones”(p.21). Esto nos permite dotar de significado a nuestra experiencia y lanzar líneas de actuación futura, lo que justifica su utilización en esta propuesta.

En el segundo capítulo se describe la intervención con un grupo de 40 jóvenes de la Universidad, transcribiéndonos sus percepciones sobre los conflictos amorosos, que surgen ante el análisis de un caso concreto. Empezamos a comprobar esa unión entre el sentir, pensar y actuar de una persona pero inscrita en un momento y un lugar determinado, en un contexto cultural, es decir, la conexión entre lo privado y lo público, vínculo fundamental para las autoras de esta propuesta.

El capítulo III relata la investigación realizada con 30 jóvenes. Describe el proceso de generar pensamiento y reflexión que lleva a vislumbrar las posibilidades de cambio, la esperanza de que jóvenes educados en las premisas del romanticismo amoroso puedan romper los límites que éste presenta y construir vínculos amorosos sanos y equitativos. Analizar y discutir conflictos concretos, contrastándolos con los fundamentos del amor romántico, les fomentaría crear modos de resolver las situaciones críticas con esos supuestos románticos, que entre otras cuestiones parecen limitar nuestra capacidad de actuación al presentar el amor como una fuerza sobre la que no tenemos ningún control, algo etéreo, abstracto. Eso podría impulsarles, era la intención con esta experiencia, a llevar las relaciones amorosas por vías más cooperativas.

Las ideas sobre el amor en la etapa adolescente de la vida se resumen en los dos últimos capítulos (IV y V) a través de un estudio realizado con chicas y chicos entre 14 y 16 años a través del dibujo y la palabra escrita. Con él, descubrimos lo nuevo y lo viejo que traen en sus imaginarios y, otra vez se hace espacio para la esperanza con la aparición, junto a las viejas ideas del amor romántico, de otros planteamientos ligados a la cultura de la igualdad. El último párrafo del libro abre la puerta a la necesidad de continuar con éste y otro tipo de investigaciones que traten de seguir modificando tantas ideas preconcebidas y dañinas sobre el amor.

Uno de los aspectos más valiosos de esta propuesta es el tema elegido, el amor, justificado por las autoras por ser un ámbito en el que el vínculo entre lo personal y lo

“AMOR, EDUCACIÓN Y CAMBIO. MODELOS ORGANIZADORES Y APRENDIZAJE”.
“LOVE, EDUCATION AND CHANGE: ORGANIZATIONAL MODELS AND LEARNING”

social es evidente y por tanto un terreno abonado para impulsar en la juventud un cambio individual y colectivo a la vez. Algo parecido sucede con la teoría de los modelos organizadores, atinada también en su utilización, pues permite vincular las experiencias propias con las de la cultura, basándose en la construcción mental que es fruto de la interacción entre el individuo y el entorno físico y sociocultural.

El proceso de investigación que hace el equipo de autoras es riguroso y bien fundamentado teóricamente, es prudente en su alcance pero entusiasta con las posibilidades que hace vislumbrar. Así, contagia esperanza en la posibilidad de cambiar prácticas e imaginarios amorosos hacia modelos más sanos, libres y equitativos. “Las relaciones amorosas son demasiado importantes para dejar que el capitalismo patriarcal las moldee a su imagen y semejanza” (p.7) explicitan en la presentación. La propuesta se vincula con los movimientos sociales y la demanda de otro modelo de sociedad, puesto que “el amor y los sentimientos [...] son parte constituyente del tejido social y concierne también a lo político” (p.164) No nombrar el amor en todas sus posibilidades supone aceptar mansamente el modelo único, que limita nuestra creatividad, genera insatisfacción e implica un control social de enorme calado. Y separar el amor de pareja del resto de relaciones amorosas de nuestras vidas: familiares, amistosas... resta fuerza al no aplicar los aprendizajes que adquirimos en uno de estos ámbitos de relación en otros.

Si el amor está ausente no sólo en lo educativo sino en la sociedad, la política o la economía, su tratamiento en profundidad se convierte en una estrategia de visibilización fundamental. Nombrar el amor, pensar el amor, compartir experiencias sobre el amor, es asumir nuestra responsabilidad para no perpetuar modelos hegemónicos inequitativos, a cuya fosilización contribuye sin duda el silencio social y educativo, la falta de visiones alternativas sobre él. Y es que las investigaciones realizadas demuestran como el amor romántico es aún fuerte como paradigma entre la juventud, con ejemplos en el texto como el que se describe el capítulo II cuando, siendo conscientes y analizando desde la ética relacional una situación de violencia machista, un alto porcentaje del grupo de jóvenes, planteaban para su resolución la priorización de la conservación del vínculo amoroso. La idea del amor por encima de todo aún está presente en nuestro imaginario.

Algo que podría enriquecer esta excelente propuesta es la ampliación del concepto de pareja a otras opciones sexuales. Entendiendo, como las autoras expresan para justificar su selección, que el modelo heterosexual es el dominante (y sobre el que hay más mitos), explicitar esta diversidad en las intervenciones podría servir tanto para poner al mismo nivel de posibilidad todas las opciones sexuales como para tratar de que las no heterosexuales no se impregnen del modelo del amor romántico, como efectivamente también sucede.

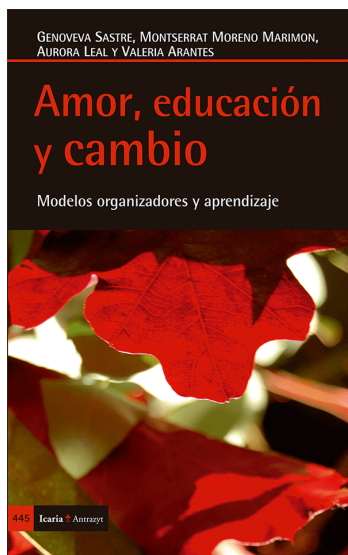
“Amor, educación y cambio” es, por tanto, recomendable para un público especializado pero amplio a la vez, vinculado al trabajo educativo con jóvenes: profesionales de la educación y de la psicología fundamentalmente, para quienes este trabajo es de gran utilidad. La metodología empleada resulta replicable, pues clarifica sus postulados y muestra tanto los instrumentos que han utilizado en su intervención con jóvenes como

“AMOR, EDUCACIÓN Y CAMBIO. MODELOS ORGANIZADORES Y APRENDIZAJE”.
“LOVE, EDUCATION AND CHANGE: ORGANIZATIONAL MODELS AND LEARNING”

su forma de analizarlos. Asimismo, una amplia bibliografía facilita la fundamentación de cualquier acción educativa que se proponga en este sentido.

Además, la propuesta, que no presenta excesivas dificultades de comprensión incluso para ajenos a los ámbitos de la psicología y la educación, será del interés de cualquier persona con curiosidad en hacer un acercamiento psicosocial al amor y sirve también, y esto no es poco, para hacer una revisión personal de los propios sentimientos amorosos, de nuestros mecanismos para pensar el amor, del que, también en la edad adulta y más allá del romanticismo, se habla demasiado poco ☺

“AMOR, EDUCACIÓN Y CAMBIO. MODELOS ORGANIZADORES Y APRENDIZAJE”. Genoveva Sastre, Montserrat Moreno Marimón, Aurora Leal and Valeria Arantes. Icaria Editorial. Barcelona, 2016. 248 pages.



Amor, educación y cambio. Modelos organizadores y aprendizaje (Love, education and change: Organizational models and learning) is published as part of the *Mujeres, voces y propuestas* series by the *Antrazyt* collection of Icaria Editorial, a collection of essays on areas of the past and present and notes for developing other potential models. The authors of this book, along with Nuria Becerra, Alba González and Marc Ros i Companys, who also collaborated in the publication, are from the field of psychology. They are university teachers and researchers and professionals in social intervention and, in all cases, their work perspectives are in the areas of gender and education.

This book is “an invitation to think about loving feelings” (p.7). Love, more specifically love in a couple, is another area of social hierarchization and taking the reins on this field which is so important to our existence is vital if we are to be co-authors of our own lives. From this approach, this collective work on intervention with young people and adolescents, will approach love in the hope of change and will do so through the theory of organisational models. This publication provides a methodology and professional instruments to achieve “a romantic culture based on cooperation and solidarity” (p.8).

The experience described in these pages shows how starting from the hegemony of romantic love, simplistic and homogenising, in the process of reflection with young people a certain progress towards the recognising the singularity of each person can be seen and, consequently, openness to the plurality of visions and experiences of love. “The more opportunities we give young people to have positive experiences of relationships and reflect on them, the better their chances of constructing ways of loving that allow relationship needs, interests and problems to flow without abandoning the field of equality” (p.61).

The book is organised in five chapters which are in turn divided into two larger sections. The first section has the title ‘Personal and social change’ and includes

¹ By **Encina Villanueva Lorenzana**. Bachelor’s Degree in History of Art (University of Oviedo, 1999), Master’s Degree in Gender and Development (UCM, 2003). She has been Head of Gender at the NGOD InteRed for ten years, where has prepared teaching and reflection materials on gender equality and given classes on gender, feminism, coeducation and development in universities, education centres and social organisations. She currently works independently as a specialist in gender, art and education.

Contact: encinav@hotmail.com

“AMOR, EDUCACIÓN Y CAMBIO. MODELOS ORGANIZADORES Y APRENDIZAJE”.
“LOVE, EDUCATION AND CHANGE: ORGANIZATIONAL MODELS AND LEARNING”

chapters I, II and III; the second section is called ‘Explicit and implicit elements in loving relationships’, and comprises chapters IV and V.

The first chapter addresses the foundations of the project: loving bonds and their organising models. Regarding the former, it reflects on what ideas we use in relation to love and how our mind operates with regards to it. It also brings up how, despite the real variety of loving experiences, the hegemonic model of the heterosexual couple, whose (ideal) love is omnipotent, exclusive and lasting, something that has been called romantic love, is still strongly present in the western imaginary. It also sets out the theory chosen to tackle this topic, the organizational models theory, which is based on the premise that we interpret our personal universe “through the deployment of mental processes based fundamentally on the selection of some elements of experience [rejecting others] to which we attribute a particular significance and which we relate to each other to reach given conclusions” (p.21). This enables us to give meaning to our experience and undertake lines of future action, justifying their use in this project.

In the second chapter, an intervention with a group of 40 young people from university is described in which their perceptions on loving conflicts are transcribed, that arise from the analysis of a specific case. We start to verify the link between how a person feels, thinks and acts but inscribed in a specific moment and place, in a cultural context, in other words, the connection between the private and the public, a fundamental link for the authors of this work.

Chapter III describes research performed with 30 young people. It describes the process of generating thought and reflection that leads us to discern the possibilities of change, the hope that young people educated in the premises of romantic love can break the through its boundaries and build healthy and equitable loving bonds. Analysing and debating specific conflicts, comparing them with the foundations of romantic love, would encourage them to create ways of resolving critical situations with those romantic scenarios, that among other questions seem to limit our ability to act when presenting love as a force over which we have no control, something ethereal and abstract. This could encourage them, which was the intention with this experiment, to guide their loving relationships along more cooperative lines.

Ideas about love in adolescence are summarised in the last two chapters (IV and V) through a study performed with boys and girls aged between 14 and 16 using drawings and the written word. Through this, we discover the new and old elements included in their imaginaries, and again there is space for hope with the appearance, alongside old ideas of romantic love, of other approaches linked to the culture of equality. The last paragraph of the book opens the door to the need to continue this research and other types that attempt to continue to modify other preconceived and damaging ideas about love.

One of the most valuable aspects of this approach is the subject chosen, love, which the authors justify because it is an area where the bond between the personal and the social is obvious and so it is a fertile ground for encouraging simultaneous individual and

“AMOR, EDUCACIÓN Y CAMBIO. MODELOS ORGANIZADORES Y APRENDIZAJE”.
“LOVE, EDUCATION AND CHANGE: ORGANIZATIONAL MODELS AND LEARNING”

collective change in young people. Something similar happens with the theory of organizational models, also used sensibly here, as this makes it possible to link individual experiences with those of the culture, based on the mental construct that is the result of the interaction between the individual and his or her physical and sociocultural setting.

The research process that the team of authors perform is rigorous and theoretically well grounded. It is prudent in its scope but enthusiastic about the possibilities into which it gives an insight. Consequently, it offers hope about the possibility of guiding loving practices and imaginaries towards more healthy, free and equitable models. “Loving relationships are too important to allow patriarchal capitalism to shape them in its image and likeness” (p.7) they explain in the introduction. The approach is linked to the social movements and the demand for another model of society, given that “love and feelings [...] are a constituent part of the social fabric and it also affects the political” (p.164). Not naming love in all of its possibilities means meekly accepting the single model, that limits our creativity, creates dissatisfaction and entails social control of great significance. And separating love in a couple from the other loving relationships in our lives (family, friendship...) weakens us as we do not apply what we have learnt in one of these relationship fields to the others.

If love is absent, not only in the field of education but also in society, politics or economics, an in-depth treatment of it becomes a fundamental strategy for profile raising. Naming love, thinking about love, sharing experiences of love, mean accepting our responsibility not to perpetuate hegemonic unfair models, something which social and educational silence and the lack of alternative visions of love undoubtedly contribute to the fossilisation of. The research carried out shows how romantic love is still strong as a paradigm among young people, with examples in the text such as the one described in Chapter II when, being aware and analysing a situation of male violence from a position of relational ethics, a high percentage of the group of young people proposed prioritising the preservation of the loving bond when resolving it. The idea of love above all else is still present in our imaginary.

One thing that might enhance this excellent work is to expand the concept of the couple to include other sexual orientations. While we understand, as the authors state to justify their choice, that the heterosexual model is the dominant one (and the one about which there are the most myths), clarifying this diversity in the interventions could serve both to put all sexual orientations on the same level of possibility and to attempt to ensure that non-heterosexual ones are not permeated by the model of romantic love, as indeed also happens.

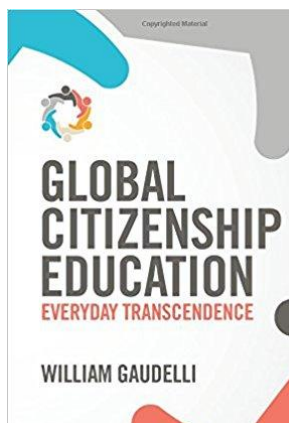
“Love, education and change” is, therefore, recommended for a specialist readership and also a broad range of readers linked to educational work with young people: education and psychology professionals essentially, for whom this work will be very useful. The methodology used is reproducible, as it clarifies their postulates and shows the instruments they used in their intervention with young people and how they

“AMOR, EDUCACIÓN Y CAMBIO. MODELOS ORGANIZADORES Y APRENDIZAJE”.
“LOVE, EDUCATION AND CHANGE: ORGANIZATIONAL MODELS AND LEARNING”

analysed them. Similarly, a broad bibliography facilitates the substantiation of any educational activity that is proposed in this sense.

Furthermore, the work, which is not unduly difficult to understand, even for those from outside the fields of psychology and education, will be of interest to anyone interested in making a psychosocial approach to love. It is also useful, and this is no small matter, for carrying out a personal review of one's own loving feelings, of our mechanisms for thinking about love, which is something that is spoken about too little, even in adulthood and beyond romance ☺

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION. Everyday Transcendence. (EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. Una trascendencia cotidiana). William Gaudelli (Routledge/ Taylor & Francis, 2016)



Es interesante como el profesor Gaudelli, de la Universidad de Columbia empieza su libro citando al conocido filósofo griego Diógenes de Sínope y su famosa frase sobre que se consideraba “ciudadano del mundo”. El historiador griego Diógenes Laercio que comenta en su libro “Vida de los filósofos más ilustres” esta cita, no da muchos datos más. Sin embargo, sí que hay abundantes menciones en este texto al mundo y a la ciudadanía, interpretada de diversas maneras por los filósofos que va presentando. Entre todas ellas quizá la que contrasta más sea la de la Teodoro, discípulo de Anniceri y de Dionisio el Dialéctico que afirmaba que “la patria es el mundo”, pero no es la única, mostrando la diversidad de concepciones sobre lo que es el mundo y aún más la ciudadanía global y del mundo, que ya por entonces existía.

Han pasado muchos siglos desde entonces y, a pesar de todo, sigue habiendo ciertas dudas sobre de que estamos hablando. A pesar de ello, Gaudelli hace un esfuerzo para centrar la temática en los dos primeros capítulos de su texto. En el primero se centra en reflexionar sobre lo que podemos entender por Ciudadanía Global (CG) y desde ahí, en el segundo trata de describir que sería la Educación para la Ciudadanía Global (ECG).

Me llama la atención que, salvo alguna excepción, el autor huya de definiciones ajenas y propias y que se decida a presentar posibles enfoques de la misma. Esto significa que partiendo de la ambigüedad que parecía existir, sí que podemos encontrar accesos para la comprensión de la CG a través de la propia historia de la ciudadanía y las revoluciones asociadas, así como a través de como la escala del mundo ha variado a través de los transportes y de los medios de comunicación social (y con todo ello la generación de megaestructuras sociales que sea artículan en nuestras en nuestras sociedades, automáticas y, a veces, invisibles). Desde ahí surge otra aproximación a la comprensión de la ciudadanía global como es el cuidado del medio ambiente, la ecología y la movilización que nos supone, de manera personal y comunitaria.

Esta estrategia narrativa de aproximación por enfoques a los conceptos es un estilo general en este libro y, en mi opinión, se agradece, pues frente a la técnica clasificatoria más clásica, tiene una visión que parte de la diversidad que construye el conocimiento colaborativo. Así, reflexionando desde ahí que sería la ECG no puede sino recurrir a los estudios de educación comparada en diferentes países y en diferentes contextos. Me parece una buena diferenciación tener en cuenta que hablamos de educación global y no de educación internacionalista, un término bastante usado a mediados del siglo XX, especialmente por la UNESCO. Mientras que la educación internacionalista se centraría

¹ Realizada por Miguel Ardanaz Ibáñez.

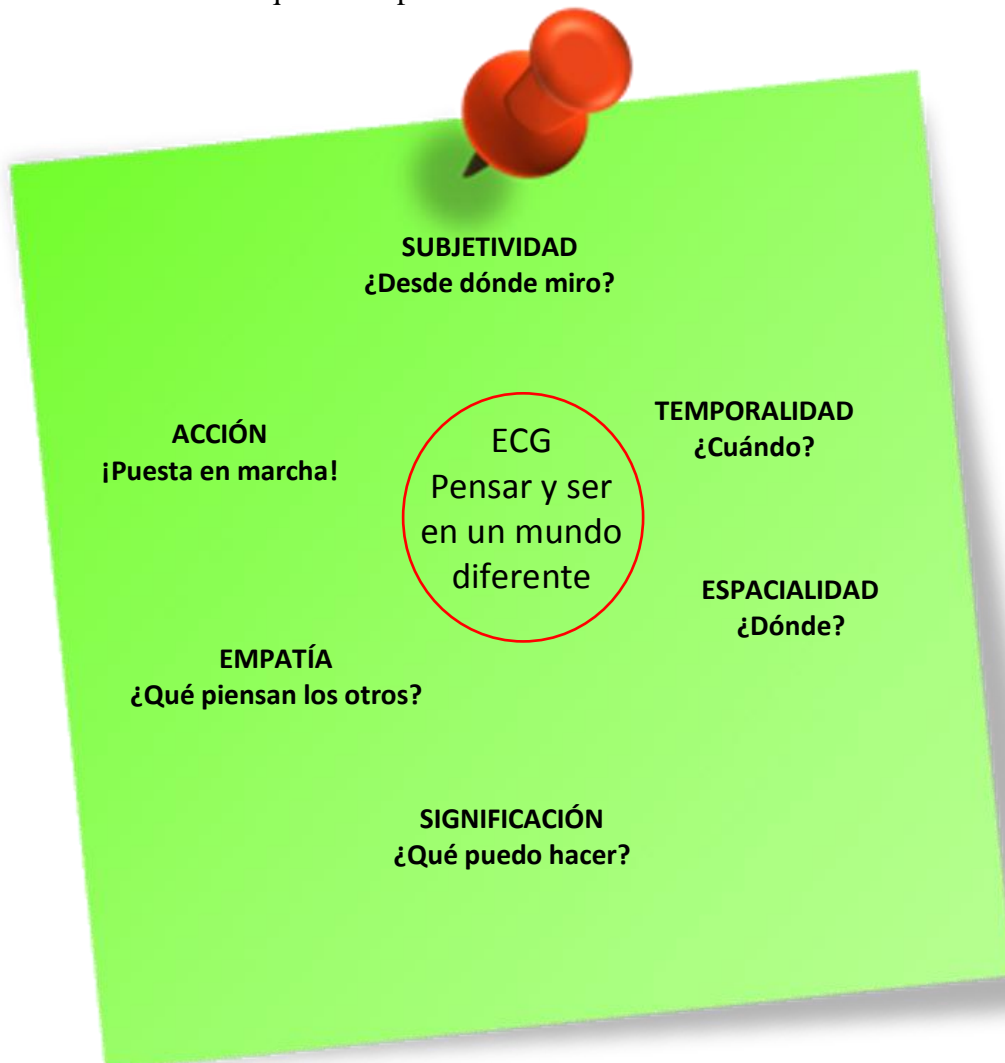
Contacto: miguelardanaz@gmail.com

“GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION. Everyday Transcendence”.
“EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. Una trascendencia cotidiana”.

más en las relaciones entre países, en la ECG la figura clave es la interdependencia y esta diferenciación es algo fundamental.

Otro matiz interesante, profundizando en las dimensiones de lo global es como, en primera instancia la globalización se entendía bajo el cuádruple eje: político, moral, económico y cultural. Sin embargo, el autor reconoce como en realidad existen otros cuatro ejes, en perspectiva reivindicativa, yo diría de “conquista social”, que serían: social, crítica, medioambiental y espiritual. Una vez más el matiz es importante porque las primeras estarían cortadas por el patrón de la individualidad (o a lo sumo de lo grupal), mientras que las segundas serían más bien el reflejo de una perspectiva comunitaria, donde todos nos preocupamos de todos.

Aunque es cierto que se trabaja sobre los ocho ejes también lo es que los cuatro últimos son los que predominan, como se pueden ver en los ejemplos que presenta sobre las descripciones de OXFAM, la Unión Europea (GENE) y la UNESCO, todas ellas realmente interesantes y con fundamentos a tener en cuenta. Una vez más el autor, plantea desde ahí un esquema de pensamiento a la hora de reflexionar sobre la ECG.



“GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION. Everyday Transcendence”.
“EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. Una trascendencia cotidiana”.

Este esquema no se trata de una plantilla más, sino la invitación a una “trascendencia cotidiana” (de ahí el subtítulo del libro) que otorga un valor extra a lo que estamos planteando, quizá en línea con lo que antes mencionaba de las conquistas sociales, que por si tienen unas ciertas connotaciones épicas. Con todo ello, vuelve a la educación comparada y realiza estudios sobre como se practica la ECG en diferentes lugares del mundo teniendo en cuenta el tipo de aproximaciones predominante en cada uno de ellos.

En este sentido selecciona cuatro posibilidades:

- La primera tiene que ver las organizaciones y proyectos que trabajan interrelacionando los derechos humanos y la ECG. Es llamativo como esta última, según muestra el autor, da volumen a la enseñanza de los derechos humanos y les da situación y contexto. Esto lo realiza, una vez más a través de iniciativas ejemplo, como The Child Rights Project (CRP) del International Committee for Human Rights Protection (ICHRP) de Canada, o los trabajos en Mumbay de la ONG india “The Darpali Group” y su proyecto en las escuelas de los suburbios.

- La segunda trabaja la ECG desde el concepto de identidad y sociedad propias, pues supone una reconsideración de nuestros presupuestos y estereotipos. Para ello trabaja sobre los casos de Marjoon School (Bangkok, Thailandia), escuela basada en principios budistas y la Global Education Academy en New York, en un contexto complejo.

- La tercera enfoca desde el concepto de sostenibilidad y como ello reconfigura nuestras prácticas cotidianas, teniendo en cuenta lo que supone especialmente para el medio ambiente y las generaciones posteriores. Para ello investiga los casos de la Hawaii and New Kulanui University y un caso muy distinto como es el del Global Youth Leaders’ digital film making, un programa con base en New York.

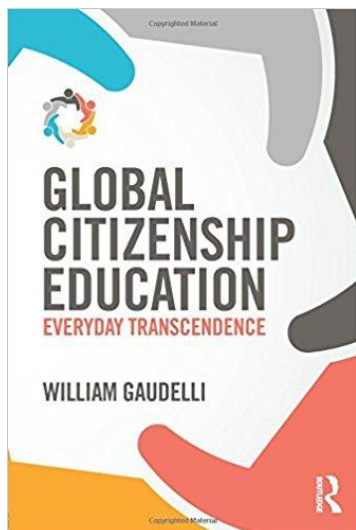
- La cuarta y última trabaja curiosamente sobre la formación del profesorado, tanto inicial, como continua. El autor reivindica esta cuestión como un tema fundamental y habla de que las y los docentes han de conseguir tener una especie de competencia global (no en vano el autor dirige un Certificado oficial de Competencia Global en colaboración con World Savvy y la Universidad de Columbia www.globalcompetencecertificate.org). Para ello cuenta con las experiencias de dos universidades, la primera en EEUU: Midland University y su iniciativa the Global Learners Cohort; así como otra en Canadá: Torg University y el proyecto the Global Citizenship Cohort. En esta ocasión se examina un tercer caso en la interrelación entre ONGDs, autoridades y escuelas en Polonia, completando la visión de este apartado.

El texto concluye con un capítulo que trata de centrar todo lo visto anteriormente, entresacando los aprendizajes realizados. De todos ellos, aunque todos interesantes, destaca la idea de que la educación para la ciudadanía global sea vivida en clave de trascendencia cotidiana, con la importancia que requiere, que no va estar exenta de dilemas y conflictos, pero que ayuda a construir mejores sociedades y más sostenibles.

“GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION. Everyday Transcendence”.
“EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. Una trascendencia cotidiana”.

En resumen, un interesante trabajo del autor, que merece una lectura atenta y reflexiva, donde destaca una investigación de tipo cualitativo que nos ayuda a acercarnos a esta realidad compleja que es un vivir en un mundo globalizado, con ejemplos de diversas partes del planeta, lo que enriquece, sin duda, una proyecto ya de partida que reclama nuestra atención ☺

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION. Everyday Transcendence. (EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. Una trascendencia cotidiana). William Gaudelli (Routledge/ Taylor & Francis, 2016)



It is striking to note how professor Gaudelli, from Columbia University, begins his book by citing the well-known Greek philosopher Diogenes of Sinope and his famous phrase where he considered himself a "citizen of the world". The Greek historian Diogenes Laërtius, who mentions this quote in his book "Lives of Eminent Philosophers", does not provide any more information. That being said, there are indeed numerous mentions in this text of the world and citizenship, which is interpreted in varying ways by philosophers who are referenced throughout. Perhaps the one that stands out most is by Theodorus, disciple of Anniceris and Dionysius of Chalcedon, who claimed that "the world is the motherland"; however, it is not the only one, highlighting the diversity of notions on what the world is and even

more so, global and world citizenship, which existed back then.

Many centuries have passed since then and, despite everything, there are still certain doubts concerning the topic at hand. Undeterred by this, Gaudelli strives to establish the thematic focus in the first two chapters of his book. In the first of two, he focuses on contemplating what we are able to understand by Global Citizenship (GC) and on this basis, in the second sets out to describe what Global Citizenship Education (GCE) would entail. It is noteworthy that, albeit with some exceptions, the author eschews his own and external definitions and chooses to present possible approaches to the topic. This means that on the basis of the ambiguity that seemed to exist, we can identify ways to understand GC through the history of citizenship and its affiliated revolutions, as well as by taking a look at how the scale of the world has varied through transport and social media (and in turn the generation of social megastructures that are assembled in our automatic and sometimes invisible societies). This gives rise to another approach to understanding global citizenship as the environmental protection, ecology and mobilisation it commands from us, both individually and collectively.

This narrative strategy to approach the concepts is a common style in this book and, in my opinion, is refreshing, since as opposed to the more traditional qualifying technique, it has a diversity-based perspective that builds collaborative knowledge. Thus, reflecting on what GCE would entail requires drawing on studies of comparative education in different countries and in different contexts. It is fitting to differentiate between global education and internationalist education, a common mid-twentieth century term notably used by UNESCO. While internationalist education would focus more on relationships

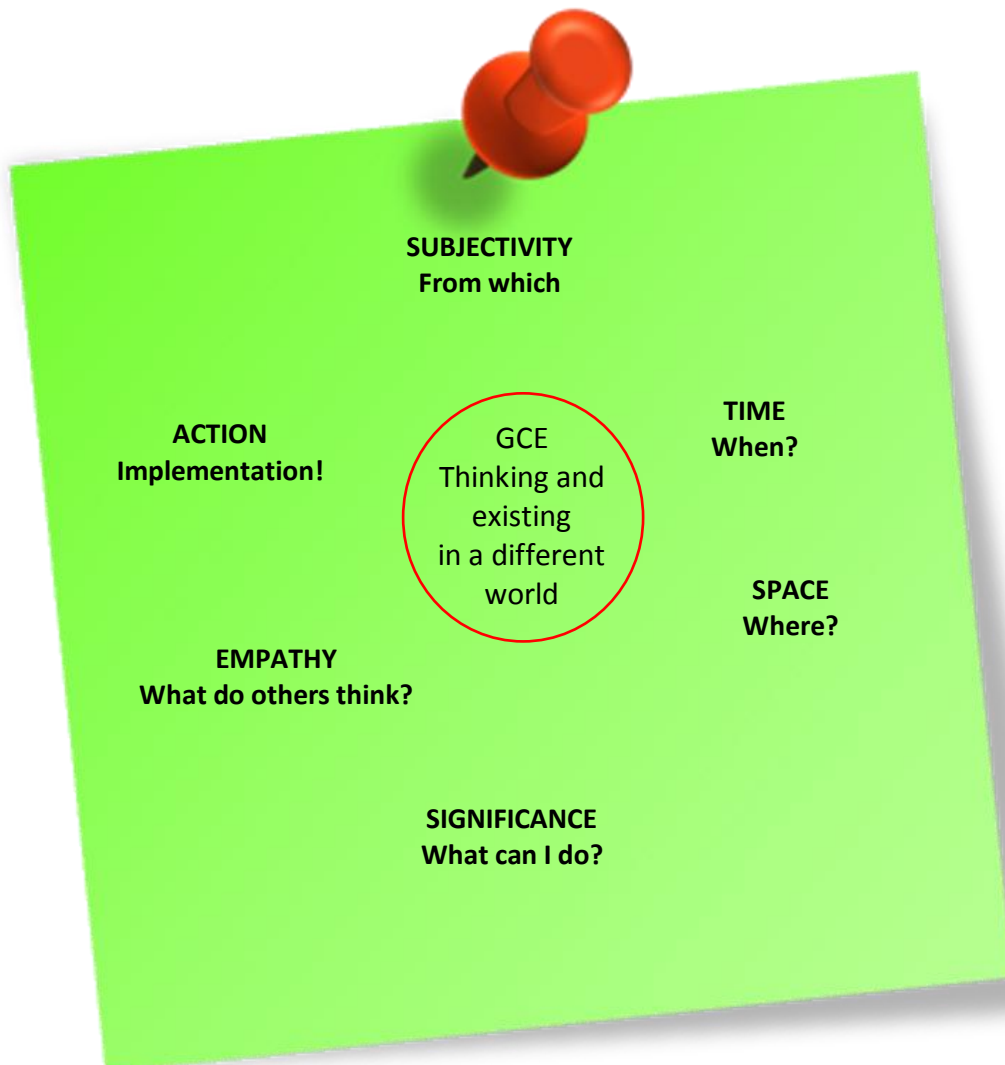
¹ By Miguel Ardanaz Ibáñez.

Contact: miguelardanaz@gmail.com

“GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION. Everyday Transcendence”.
“EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. Una trascendencia cotidiana”.

between countries, the key aspect of GCE is interdependence, and this distinction is fundamental.

Another interesting nuance, delving into the dimensions of the global sphere, is the fact that globalisation was initially understood under the fourfold central concept: political, moral, economic and cultural. That said, the author recognises that there are in fact another four central concepts, from an activist perspective, perhaps of "social gain", which would be: social, critical, environmental and spiritual. Once more the nuance is important because the first set would be cut from the cloth of individuality (or at most from a group context), meanwhile the second fourfold concept would instead convey a community perspective, where we all care for one another. Whilst it is true that endeavours are made on the eight central concepts, it can also be said that the last four are those which take precedence. This can be corroborated through examples that the author includes of descriptions of OXFAM, the European Union (GENE) and UNESCO, all of which are truly interesting and with foundations worth respecting. Thus, once again the author proposes a thinking pattern when it comes to reflecting on GCE.



“GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION. Everyday Transcendence”.
“EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. Una trascendencia cotidiana”.

This pattern is not another template, but rather the invitation to "daily transcendence" (hence the title of the book) that attributes extra value to what we are proposing, perhaps in line with what was mentioned before on social gain, which in itself has certain epic connotations. Thus, the author returns to comparative education and conducts studies on how GCE is practiced in different places around the world whilst taking into account the prevailing type of approach in each one. In this regard, he selects four possibilities:

- The first concerns organisations and projects that carry out their work on the basis of interconnecting human rights and GCE. It is worth noting how the latter, according to the author, boosts the teaching of human rights and furnishes them with space and context. It is fostered through initiatives, such as The Child Rights Project (CRP) of the International Committee for Human Rights Protection (ICHRP) of Canada, or endeavours in Mumbai by the Indian NGO "The Darpali Group" and its project in suburban schools.

- The second cultivates GCE through the concept of distinct identities and societies, since it entails re-examining our assumptions and stereotypes. To this end, the author examines the cases of Marjoon School (Bangkok, Thailand), which is founded on Buddhist principles, and the Global Education Academy in New York, within a complex context.

- The third focuses on the concept of sustainability and how it reshapes our daily practices, taking into account how this has an impact on the environment and for generations to come. To this end, the author explores the case of the Hawaii and New Kulanui University and the completely different case of the Global Youth Leaders' digital film making, a program based in New York.

- Strangely, the fourth and final possibility entails initial and ongoing teacher training. The author defends this issue as a matter of crucial importance and states that teachers must strive to possess a form of global competence (for this purpose, the author has developed an official Global Competence Certificate in collaboration with World Savvy and Columbia University www.globalcompetencecertificate.org). Along these lines, the author studies the experiences of two universities: the first in the US: Midland University and its Global Learners Cohort initiative; and the second in Canada: Torg University and the Global Citizenship Cohort project. A third case study is carried out on this occasion by looking at the interrelation between NGOs, authorities and schools in Poland, in turn enriching the overview of this section.

The text ends with a chapter that seeks to sharpen the observations made thus far, extracting all of the learning undertaken. Although interesting as a whole, it is particularly worth highlighting the idea that global citizenship education is experienced in terms of daily transcendence, with the importance it requires, which is not going to be exempt from dilemmas and conflicts, but will help build better and more sustainable societies.

“GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION. Everyday Transcendence”.
“EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. Una trascendencia cotidiana”.

In essence, an interesting piece of work by the author that warrants an attentive and reflective approach. It draws attention to qualitative investigation that enables us to decipher this complex reality of living in a globalised world through examples from various parts of the planet, undoubtedly enhancing a project already underway that captures our attention ☺

LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA VISUAL PARA ANALIZAR TEXTOS. Propuestas de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz.

[THE IMPORTANCE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND VISUAL GRAMMAR WHEN REVIEWING TEXTS. Proposals of activities within the scope of development education, education with a gender perspective and education for peace.]

María Martínez Lirola (Interlingua/ Editorial Comares, 2017)

La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos

Propuesta de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz



María Martínez Lirola

EDITORIAL COMARES



Disfruto con los libros que puedo subrayar y llenar de notas. Este es el caso de la publicación de la profesora Martínez Lirola, especialmente en su primera parte. En ella podemos encontrar una presentación del “análisis crítico del discurso” (ACD) y sus posibilidades. Los que trabajamos en educación para la ciudadanía global somos conscientes desde hace años de la importancia del pensamiento crítico. Como dice la autora, el pensamiento crítico no es un pensamiento negativo, sino la huella de que pensamos por nosotros mismos. Desde esa perspectiva, podríamos concluir que lo que se presenta es algo ya visto y conocido. Sin embargo, el ACD se presenta aquí como una técnica específica y concreta para desarrollar ese pensamiento crítico de una manera constructiva.

Esto es un paso importante, al menos en el contexto en el que escribo estas líneas, en el que tenemos claras las ideas (pensar críticamente es empoderador y emancipador) pero a la hora de concretarlo comenzamos a tener dificultades (nuestras competencias a este respecto son de corte general). El ACD ofrece una metodología concreta para todo esto. Tiene una trayectoria de recorrido considerable (en desarrollo desde los años ochenta) que parte del mundo académico, y que parece tener dificultades para implantarse, pese a sus virtudes, por cuestiones que más adelante comentaré.

Ahora comentaré algunos subrayados, que captan mi atención desde el principio, y que pienso que pueden ayudar a perfilar el ACD:

- “Los discursos no son solo formas de hablar sobre algo, también son maneras de pensar sobre algo” (p. 15).
- “Presta atención a los distintos recursos que la lengua tiene para perpetuar situaciones de marginación, discriminación y desigualdad en el poder en contextos determinados” (p. 15).

¹ Realizada por Miguel Ardanaz Ibáñez.

Contacto: miguelardanaz@gmail.com

LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA VISUAL PARA ANALIZAR TEXTOS.

[THE IMPORTANCE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND VISUAL GRAMMAR WHEN REVIEWING TEXTS.]

- “El ACD está orientado a desenmascarar problemas sociales y su naturaleza es interdisciplinaria y ecléctica” (p. 16).

Como vemos, estamos ante una perspectiva, que considera que el análisis del discurso clásico tiene más dimensiones que las puramente lingüísticas y necesita para ello de la ayuda de otras especialidades. De esta manera, el ACD tiene en cuenta la ideología o visiones del mundo y especialmente las relaciones de poder. Nace especialmente de las intuiciones de cinco autores: Norman Fairclough, Gunther Kress, Teun Van Dijk, Ruth Wodak y Theo van Leeuwen. Incluyo sus nombres porque, como es habitual, la traducción de sus obras al castellano es escasa (lo más a mano que se puede encontrar es de Van Dijk en la editorial Gedisa).

En esta primera parte del libro se presenta el ACD y como se sustenta en la Gramática Sistémica Funcional (GSF). Esta última, desarrollada por Michael Halliday, insistía ya desde los años sesenta en analizar las relaciones entre estructuras sociales, valores e ideologías. Así, la GSF entiende la lengua como un sistema de significado potencial. Una de estas potencialidades puede ser aprovechada para estudiar la función cohesiva del lenguaje, cuestión que la autora presenta con sus posibilidades.

Como el título del libro indica también se centra sobre la gramática visual y de manera general sobre la multimodalidad. Esto significa que aparte de los lenguajes escritos también existen otros modos, como el visual, el habla o el musical. No obstante, la autora se centra en los que tiene experiencia como son el lingüístico y el visual y será lo que desarrolle en la segunda parte del texto. Antes de llegar a esta profundizamos en las relaciones que se da en los mensajes y en la comunicación por los modos mencionados. Así, el valor de la información, los rasgos sobresalientes y los marcos son elementos a tener en cuenta desde la perspectiva ACD.

En la segunda parte del libro disponemos de una aplicación práctica del ACD. En primer lugar hay una introducción a la Educación para el Desarrollo (EpD), la educación con perspectiva de género y la educación para la paz. La EpD la explica en base al clásico modelo de generaciones, que es algo que me llama la atención teniendo en cuenta que estamos en la quinta generación, de la ciudadanía global, y eso es algo que, en mi opinión, cambia el lenguaje y las clasificaciones de las educaciones “para”, algo más propio de la cuarta generación. No obstante soy capaz de asumir la diferenciación entre la EpD y las otras (género, paz...) teniendo en cuenta que esta últimas son especialmente sensibles a la manipulación por parte de los poderes (en este caso del patriarcado) como últimamente podemos ver, aún más, en las cuestiones de micromachismos o en el tratamiento informativo de los conflictos silenciados.

Con todo ello nos ponemos a usar el ACD con varios ejemplos. La autora propone trabajar con varias portadas de la revista de Intermón Oxfam (que no reproduce en la publicación, algo que me sorprende, aunque supongo que tendrán que ver las cuestiones técnicas), organizándose con grupos cooperativos en un actividad desarrollada en el ámbito universitario. Además estudia las posibilidades del discurso de Nelson Mandela en su toma de posesión, así como los derechos

LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA VISUAL PARA ANALIZAR
TEXTOS.

[THE IMPORTANCE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND VISUAL GRAMMAR WHEN REVIEWING
TEXTS.]

humanos en contraste con la vida de Luther King y otra vez de Mandela (que la autora ha estudiado en profundidad²).

En toda esta parte práctica y de aplicación teórica vemos el esfuerzo por aplicar, de verdad, el ACD multimodal y resulta interesante estudiar los procedimientos que usa para desarrollarlo. Tengo ciertas objeciones, todas salvables, que se me ocurren al disfrutar de la lectura y que vienen un poco de mis “obsesiones” con respecto al aprendizaje para la ciudadanía global. El más importante tiene que ver con que la profesora Martínez Lirola intuyo que cada vez le apasionan más las cuestiones relacionadas con la EpD y sus otras modalidades. Esta pasión la reflejamos en las elecciones que hacemos a la hora de seleccionar las relaciones de poder y las ideologías de los textos. Así, los ejemplos relacionados, aunque muy interesantes, me parece que se quedan cortos en una de las tareas fundamentales de la EpCG, como es visibilizar relaciones ocultas de poder. Esto nos cuesta mucho a los que trabajamos en estos temas a no ser que sean especialmente escandalosos. Pero el ACD puede ser especialmente útil en expresiones multimodales aparentemente “inocentes” que recorren nuestro mundo desde cualquier tipo de disciplinas: el lenguaje del profesorado o de mis propios alumnos, la portada del New York Times, un determinado programa de TV familiar, la publicidad en las vallas... Ya digo que no se trata de elegir lenguajes e imágenes obvias, sino precisamente las más ocultas y que tienen un efecto más destructivo de la dignidad humana, precisamente por su ocultamiento e incluso normalización.

Esta es una razón de corte didáctico, pero hay otra más de corte estratégico, que tiene su origen en como “convencemos” de la necesidad de usar el modelo, y de la propia educación transformadora, a nuestras compañeras y compañeros que no lo tienen claro como nosotras. Para ello hemos de demostrar que la perspectiva ACG no es algo para “fans”, ni para personas muy concienciadas, ni muy críticas, ni buenistas... Con esto no hablo de “pensamiento único”, pues puede haber otros modelos siempre que reconozcamos que el lenguaje es mucho más que palabras y que es necesario estudiar ese “extra” de interrelaciones que construye la cultura y el ser de las personas. Para todo esto es necesario que el modelo se aplique en el mayor número posible de disciplinas o de casos que las relacionen. Entonces quizá entenderán que tiene que ver con todas y no sólo con este o aquel docente que tiene especial sensibilidad por estas temáticas.

Mi penúltima objeción tiene que ver con el uso del aprendizaje cooperativo para el que tengo algún matiz. Por lo que leo en la publicación (aunque puede ser una impresión errónea) me da más la sensación que estamos más ante el uso de “dinámicas cooperativas” que ante una

² MARTÍNEZ LIROLA, M. *The Relation of Meaning to Wording in Mandela's Speech of Inauguration as President: A Systemic Functional Analysis of Rhetorical Devices, Marked Syntax and Appraisal*. Journal of Modern Languages Vol. 22, (2012).

<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/26275>

MARTÍNEZ LIROLA, M. *Aproximación sistémico funcional del discurso de Martin Luther King 'I have a dream': relaciones entre la léxico-gramática y el significado*. Tonos Digital, 21, 1-26 (2011).

<http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-19-mlkl.htm>

LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA VISUAL PARA ANALIZAR TEXTOS.

[THE IMPORTANCE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND VISUAL GRAMMAR WHEN REVIEWING TEXTS.]

aplicación integral. Quizá todo esto pueda ser otra de mis manías por el profundo respeto y la delicadeza que necesita el aprendizaje cooperativo para no “quemarlo” como estrategia de aprendizaje. No obstante, es solo un matiz, me parece muy adecuado aplicar técnicas cooperativas para la práctica del ACD en el aula.

A pesar de mis objeciones, no puedo sino felicitar a la autora por esta publicación y por apostar por el ACD multimodal. Se trata de un libro que se agradece leer, con el que cuestionarse y aprender. En mi opinión, aunque resulte extraño, una de sus virtudes, me supone un defecto (el último). Se trata de su brevedad, algo que hace que la autora vaya al grano y cuente exactamente lo que necesita contar, sin mayores florituras. Sin embargo, el tema me ha parecido tan interesante que me ha sabido a poco. Me ha dejado con ganas de saber más y de practicar más en ese ejercicio de empoderamiento que es saber quitar el “velo” de las palabras para mostrar sus ideologías y, en ocasiones, la indignidad humana que generan. Supongo que la autora nos dará nuevas oportunidades para todo ello. Estaré atento ☺

LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA VISUAL PARA ANALIZAR TEXTOS. Propuestas de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz.

[THE IMPORTANCE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND VISUAL GRAMMAR WHEN REVIEWING TEXTS. Proposals of activities within the scope of development education, education with a gender perspective and education for peace.]

María Martínez Lirola (Interlingua/ Editorial Comares, 2017)

La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos

Propuesta de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz



María Martínez Lirola

EDITORIAL COMARES



I enjoy reading books that compel me to highlight their content and fill them with notes. This is case with the publication written by professor Martínez Lirola, primarily in the first part. It gives an overview of "critical discourse analysis" (CDA) and the possibilities it presents. Those of us who work in the field of global citizenship education have been aware of the importance of critical thinking for years. As the author states, critical thinking is not synonymous with negative thought, but is rather an indication that we are engaging in independent thinking. From this perspective, one might come to the conclusion that the book merely conveys something that has already been seen and assimilated. That said, CDA is set out here as a specific and concrete technique to develop critical thinking in a constructive manner.

This is an important step, at least in the context in which I write this review, one in which we are clear on the ideas (thinking critically is empowering and emancipating) yet when it comes to materialising them we hit a brick wall (our skills in this regard are somewhat lacking fruition). CDA offers a specific methodology that covers it all. After emerging in the academic world in the 1980s it has been under development ever since, and, despite its virtues, seems like a challenging approach to implement.

Several salient points that were prominent at the beginning and throughout could also help define CDA:

- "Los discursos no son solo formas de hablar sobre algo, también son maneras de pensar sobre algo" [Discourse is not only a way to speak about something, but also a way to think about it] (p. 15).
- "Presta atención a los distintos recursos que la lengua tiene para perpetuar situaciones de marginación, discriminación y desigualdad en el poder en contextos determinados"

¹ Realizada por Miguel Ardanaz Ibáñez.

Contacto: miguelardanaz@gmail.com

LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA VISUAL PARA ANALIZAR TEXTOS.

[THE IMPORTANCE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND VISUAL GRAMMAR WHEN REVIEWING TEXTS.]

[Pay attention to the different resources that language has to perpetuate situations of marginalisation, discrimination and inequality in power within certain contexts] (p. 15).

- "El ACD está orientado a desenmascarar problemas sociales y su naturaleza es interdisciplinaria y ecléctica" [CDA, interdisciplinary and eclectic in nature, seeks to expose social problems] (p. 16).

We are clearly presented with a view that considers that the dimensions of classic discourse analysis are more than purely linguistic, thus requiring support from other specialities. Therefore, CDA contemplates the ideology or views of the world, particularly the power relations. It emerged primarily through the notions of five authors: Norman Fairclough, Gunther Kress, Teun Van Dijk, Ruth Wodak and Theo Van Leeuwen. I mention their names because, quite typically, Spanish translations of their work are scarce (the most accessible is by Van Dijk in the publishing house Gedisa).

This first part of the book introduces CDA and outlines how it is based on Systemic Functional Grammar (SFG). Since the 1960s, the latter, which was conceived by Michael Halliday, has fostered the analysis of relationships between social structures, values and ideologies. Thus, SFG approaches language as a system of potential meaning. One of these potentialities may be harnessed to examine the cohesive function of language, a point that the author presents with its possibilities.

As the title of the book suggests, it also delves into visual grammar and in a broad sense into multimodality. This means that aside from written languages there are also other ways, including visual, oral or musical. That said, the author focuses on those with which she is most familiar, the linguistic and visual modes, which I will develop in the second half of the text. Before reaching this point, it is important to elaborate on the relationships that are forged within messages and communication using the abovementioned modes. Thus, the value of information, the salient features and the frameworks are elements to be considered from the perspective of CDA.

The second part of the book presents a practical application of CDA. Firstly, there is an introduction to development education (DE), education with a gender perspective and education for peace. The author explains DE using the classic generation model, which is striking considering that we are in the fifth generation of global citizenship, and this is something that, in my opinion, changes language and the classifications of education "for", which is more inherent to the fourth generation. That said, I am able to accept the difference between development education and other variations (gender, peace, and so forth), taking into account that the latter two are particularly susceptible to influence from powers (in this case the patriarchy), which lately can be observed notably in issues of micro-machismo or the reporting of suppressed conflicts.

In light of the above, we begin to use CDA with several examples. The author suggests examining several covers of the Oxfam Intermón magazine (which she surprisingly

LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA VISUAL PARA ANALIZAR
TEXTOS.

[THE IMPORTANCE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND VISUAL GRAMMAR WHEN REVIEWING
TEXTS.]

does not include in the publication, although I assume this is due to technical issues), coordinating with co-operative groups in an activity carried out within the academic sphere. She also studies the possibilities of the speech by Nelson Mandela at his inauguration, as well as human rights in contrast with the life of Martin Luther King and once again Mandela (who the author studied in depth²).

This practical part, which in theory can be applied, draws attention to the effort required to truly implement multimodal CDA, and it is interesting to study the processes used to develop it. Certain objections, albeit mitigable, come to mind when reading the publication, which are loosely connected to my "fixations" with global citizenship learning. The most significant fixation concerns my intuition that professor Martínez Lirola is becoming increasingly more passionate about issues concerning DE and its other forms. We convey this passion through the choices we make when it comes to selecting the power relations and ideologies of texts. Thus, the associated examples, although significantly interesting, fall short in one of the crucial tasks of Global Citizenship Education, that which entails exposing the hidden power relations. Those of us engaged in these issues struggle with this task, unless they are particularly scandalous. However, CDA might be particularly useful in seemingly "innocent" multimodal expressions that are omnipresent through all sorts of disciplines: the language of teachers or that of my own students, the front cover of the New York Times, a certain family TV program, billboard advertising...I would say that it is not a matter of choosing obvious languages and images, but instead those which are more concealed and which have a more destructive effect on human dignity, precisely due to being suppressed and even normalised.

This reason concerns didactics, although there is another reason of a more strategic nature, which derives from contemplation of how we can "convince" colleagues of the need to use the model and the need for transformative education when they are not as clear on the process as us. To this end, we must demonstrate that the perspective of GCL is not intended for "fans", nor conscientious people, or critics, or do-gooders... By this I am not suggesting a "single mindset", considering that other models are viable as long as we recognise that language is much more than words and that it is also necessary to examine interrelations built by the culture and *raison d'être* of individuals. To this end, it is important to ensure that the model is used in as many disciplines or cases that concern the individuals. Perhaps then they will understand that it concerns them all and not only this or that teacher with a special awareness of these topics.

² MARTÍNEZ LIROLA, M. *The Relation of Meaning to Wording in Mandela's Speech of Inauguration as President: A Systemic Functional Analysis of Rhetorical Devices, Marked Syntax and Appraisal*. Journal of Modern Languages Vol. 22, (2012).

<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/26275>

MARTÍNEZ LIROLA, M. *Aproximación sistémico funcional del discurso de Martin Luther King 'I have a dream': relaciones entre la léxico-gramática y el significado*. Tonos Digital, 21, 1-26 (2011).

<http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-19-mlkl.htm>

LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y LA GRAMÁTICA VISUAL PARA ANALIZAR TEXTOS.

[THE IMPORTANCE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND VISUAL GRAMMAR WHEN REVIEWING TEXTS.]

My penultimate objection concerns the use of cooperative learning for which I must make a slight observation. From what I read in the publication (although it might be a printing error), I get the impression that we are more inclined to use "cooperative dynamics" than we are to strive for full implementation. Perhaps this is just another obsession of mine concerning the deep respect and delicacy with which one must approach cooperative learning in order to avoid "wearing it out" as a learning strategy. However, this is merely a hard to discern nuance; it seems appropriate to apply cooperative techniques when approaching CDA in the classroom.

Despite my objections, I can only congratulate the author for this publication and for committing to multimodal CDA. The book is a pleasant read and encourages us to raise issues and learn. Personally, although it seems strange, one of its virtues constitutes a shortcoming (the last one). It concerns its brevity, which sees the author get straight to the point and present exactly what needs to be presented, frills-free. However, the topic was so interesting that the book seemed too short. It left me wanting to find out more and practise the empowering exercise of removing the "veil" from words to expose their ideologies and, at times, the human unworthiness they cause. I suppose the author will provide us with more opportunities in this regard. I shall wait patiently ☺

$f(x) =$ (DOCUMENTO INVITADO
GUEST PAPER) RESEARCH



$f(x) = (\text{EDUCACIÓN GLOBAL})$ RESEARCH

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE. UNESCO, 2017

NOTA SOBRE EL DOCUMENTO INVITADO

En el documento invitado de este número os presentamos la traducción al castellano de la reciente publicación de la UNESCO:

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
Rieckmann, Marco; Paris, UNESCO, 2017

En su versión en inglés la podemos encontrar en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

En su versión en francés la podemos encontrar en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247507f.pdf>

Al no existir traducción en castellano y dado el interés del texto os ofrecemos una traducción del mismo. Se trata de una versión no oficial e incompleta. No obstante, aquí puedes encontrar una traducción del 90% del texto, estando todo el texto fundamental completo.

NOTE REGARDING GUEST PAPER

In the guest paper of this edition we have included a Spanish translation of a recent publication by UNESCO:

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
Rieckmann, Marco; Paris, UNESCO, 2017

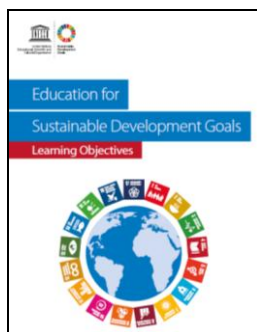
The English version can be found at:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

The French version can be found at:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247507f.pdf>

Since there was no version in Spanish, and in light of expressed interest in the text, we have included a translation. It is a non-official and incomplete version. That said, here you can find a translation of 90% of the text, which covers the fundamental points.



OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

Prefacio

La UNESCO lleva desde 1992 promoviendo la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Ha liderado el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014 y ahora es la punta de lanza de su programa de seguimiento, el Programa Mundial de Acción (GAP) para la EDS.

La EDS vive su mejor momento. Los problemas del mundo —como el cambio climático— requieren un cambio en nuestra forma de vivir y en nuestra manera de pensar y actuar de forma urgente. Para lograrlo, necesitamos nuevas habilidades, valores y actitudes que hagan las sociedades más sostenibles.

Los sistemas educativos deben satisfacer esta necesidad acuciante con el establecimiento de objetivos de aprendizaje y contenidos pertinentes, introduciendo pedagogías que empoderen a los alumnos e instando a sus instituciones a que incluyan principios de sostenibilidad en sus estructuras de gestión.

La nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible refleja con claridad esta visión de la importancia de una respuesta educativa adecuada. La educación se formula expresamente como un objetivo independiente —Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4—. En otros Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se hace referencia a diversos objetivos e indicadores relacionados con la educación.

La educación es a la vez un objetivo en sí misma y un medio para lograr el resto de ODS. No solo es parte integrante del desarrollo, también un vector fundamental del mismo. Por eso, la educación representa una estrategia fundamental para lograr los ODS.

Esta publicación está diseñada como una guía para profesionales de la educación sobre el uso de la EDS en el aprendizaje sobre los ODS y, por lo tanto, para ayudar a que se alcancen los ODS. La guía habla de algunos objetivos de aprendizaje representativos y sugiere temas y actividades de aprendizaje para cada ODS. También presenta métodos de implementación a distintos niveles, desde el diseño del curso hasta las estrategias a nivel nacional.

La guía no pretende en modo alguno tener un carácter prescriptivo, sino ofrecer pautas y sugerencias que los educadores puedan elegir y adaptar para que encajen en contextos de aprendizaje concretos.

Estoy seguro de que esta guía ayudará a desarrollar competencias sostenibles para todos los alumnos y empoderará a todos para que contribuyan a lograr nuestros anhelos y una agenda global fundamental.

Qian Tang, Ph.D.

Director General Asistente para Educación

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

Introducción

1. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una ambiciosa agenda universal para transformar nuestro mundo

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Este nuevo marco mundial para dirigir al mundo hacia una senda de sostenibilidad se creó tras la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible (Rio+20), celebrada en Rio de Janeiro, Brasil, en junio de 2012, en un proceso de tres años en el que se han implicado Estados Miembros de la ONU y se han realizado encuestas nacionales en las que participaron millones de personas y miles de actores de todo el mundo.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son el fundamento de la Agenda 2030. Los ODS universales, inclusivos y transformadores describen los principales retos de desarrollo a los que se enfrenta la humanidad. La finalidad de los 17 ODS (véase el cuadro 1.1) es asegurar que la vida en la tierra sea sostenible, pacífica, próspera y equitativa para todos ahora y en el futuro. Los objetivos se ocupan de retos globales que son cruciales para la supervivencia de la humanidad. Establecen límites medioambientales y umbrales críticos para la utilización de recursos naturales. Los objetivos reconocen que el fin de la pobreza debe acompañarse de estrategias para conseguir el desarrollo económico. Tratan diversas necesidades sociales, como la educación, la salud, la

Cuadro 1. Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

1. Fin de la pobreza: poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo
 2. Hambre cero: poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible
 3. Salud y bienestar: garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades
 4. Educación de calidad: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos
 5. Igualdad de género: lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas
 6. Agua limpia y saneamiento: garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos
 7. Energía asequible y no contaminante: garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos
 8. Trabajo decente y crecimiento económico: promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
 9. Industria, innovación e infraestructura: construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación
 10. Reducción de las desigualdades: reducir la desigualdad en los países y entre ellos
- [sustainabledevelopmentgoals](https://www.un.org/sustainabledevelopment/goals)

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

protección social y las oportunidades laborales, abordando a su vez el cambio climático y la protección del medioambiente. Los ODS se ocupan de las principales barreras sistémicas para el desarrollo sostenible como la desigualdad, los patrones de consumo insostenibles, la debilidad de las instituciones y el deterioro medioambiental.

Para lograr los objetivos, todos tenemos que aportar nuestro granito de arena: la administración, el sector privado, la sociedad civil y todos los seres humanos del mundo. Se espera que las administraciones tomen la iniciativa y establezca marcos nacionales, políticas y medidas para la implementación de la Agenda 2030.

Una característica fundamental de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es su universalidad e indivisibilidad. Los países objetivo son todos: los del Sur y los del Norte. Todos los países que se sumen a la Agenda 2030 deben adaptar sus propios esfuerzos para lograr el desarrollo al objetivo de promover la prosperidad protegiendo a su vez el planeta para lograr un desarrollo sostenible. Por consiguiente, con respecto a los ODS, todos los países pueden considerarse en vías de desarrollo y todos tienen que tomar medidas urgentes.

11. Ciudades y comunidades sostenibles: lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
12. Producción y consumo responsables: garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
13. Acción por el clima: adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
14. Vida submarina: conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible
15. Vida de ecosistemas terrestres: Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad
16. Paz, justicia e instituciones sólidas: promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas
17. Alianzas para lograr los objetivos: fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Fuente:

<http://www.un.org/sustainabledevelopment/>

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

2. Educación para el Desarrollo Sostenible: un instrumento básico para alcanzar los ODS

“Es necesario un cambio radical de la manera en que concebimos la función que desempeña la educación en el desarrollo mundial, debido al efecto catalizador que tiene en el bienestar de las personas y el futuro de nuestro planeta. ... Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de estar a la altura de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI y fomentar las competencias y los valores adecuados para avanzar hacia el desarrollo sostenible e inclusivo y la convivencia pacífica.”

Irina Bokova, Directora General de la UNESCO

“La educación puede, y debe, contribuir a la creación de una nueva visión del desarrollo mundial sostenible.”

(UNESCO, 2015)

Emprender la senda del desarrollo sostenible exigirá una profunda transformación de nuestra forma de pensar y actuar. Para crear un mundo más sostenible y comprometerse con cuestiones relacionadas con la sostenibilidad que describen los ODS, las personas deben convertirse en impulsores del cambio de la sostenibilidad. Necesitan conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les empoderen para contribuir al desarrollo sostenible. Así pues, la educación es fundamental para lograr un desarrollo sostenible. Sin embargo, no todos los tipos de educación lo respaldan. Una educación que se centre únicamente en promover el crecimiento económico puede llevar también a un incremento de patrones de consumo insostenibles. El planteamiento ya consolidado de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) empodera a los alumnos para tomar decisiones informadas y actuar con responsabilidad para lograr la integridad medioambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para las generaciones actuales y venideras.

El objetivo de la EDS es desarrollar competencias que empoderen a las personas para reflexionar sobre sus propios actos, teniendo en cuenta los efectos sociales, culturales, económicos y medioambientales que tendrán ahora y en el futuro, desde un punto de vista tanto local como global. Las personas también deben estar empoderadas para actuar de forma sostenible en situaciones complejas, que puede que les exijan tomar nuevas direcciones y participar en procesos sociopolíticos, orientando sus sociedades hacia el desarrollo sostenible.

La EDS debe entenderse como una parte integrante de la educación de calidad, inherente al concepto de aprendizaje permanente: todas las instituciones educativas — desde parvulario hasta la universidad, pasando por las que ofrecen educación no formal e informal— pueden y deben considerar su responsabilidad para tratar intensamente las cuestiones relativas al desarrollo sostenible y fomentar el desarrollo de competencias

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

sostenibles. La EDS ofrece una educación que importa y es realmente relevante para todos los alumnos habida cuenta de los retos de nuestro tiempo.

La EDS es un tipo de educación holística y transformadora que se ocupa de los contenidos, los resultados, la pedagogía y el entorno del aprendizaje. Por lo tanto, la EDS no solo integra contenidos como el cambio climático, la pobreza y el consumo sostenible en el currículo, también crea estrategias docentes y de aprendizaje interactivas que tienen al alumno como centro. La EDS exige trasladar el foco de la enseñanza al aprendizaje. Demanda una pedagogía orientada a la acción y transformacional que respalde el aprendizaje autónomo, la participación, la colaboración, la orientación a los problemas, la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad y los vínculos entre el aprendizaje formal y el informal. Solo los planteamientos pedagógicos de este tipo hacen posible el desarrollo de las competencias clave necesarias para promover el desarrollo sostenible.

El reconocimiento internacional de la EDS como vector fundamental del desarrollo sostenible no ha hecho más que crecer. La EDS fue reconocida como tal en tres fructíferas cumbres sobre desarrollo sostenible mundial: la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), de 1992 celebrada en Río de Janeiro, la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de 2002 celebrada en Johannesburgo, Sudáfrica, y la Conferencia de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas de 2012, celebrada también en Río de Janeiro, Brasil. La EDS también está reconocida en otros acuerdos globales fundamentales como el Acuerdo de París (Artículo 12).

El Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) (DEDS) tiene como objetivo lograr la integración de los principios y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje. También tiene como objetivo fomentar los cambios en el conocimiento, los valores y las actitudes con el fin de lograr una sociedad más justa y sostenible para todos. El Programa de Acción mundial (GAP) sobre EDS, que fue adoptado por la 37ª Conferencia General de la UNESCO (Noviembre de 2013), reconocido por la Resolución de la Asamblea General de la ONU A/RES/69/211 y presentado el 12 de noviembre de 2014 en la Conferencia Mundial de la UNESCO celebrada en Aichi-Nagoya, Japón, pretende acelerar la consolidación de la EDS en el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Cuadro 2. Objetivo 4.7 de los ODS

Asegurar, antes de 2030, que todos los alumnos adquieren los conocimientos y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, a través, entre otros métodos, de la educación para un desarrollo y modo de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de la paz y de la no violencia, la ciudadanía mundial y el aprecio por la diversidad cultural y la aportación de la cultura al desarrollo sostenible.

Fuente: Naciones Unidas, 2015

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

Asegurar, antes de 2030, que todos los alumnos adquieren los conocimientos y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, a través, entre otros métodos, de la educación para un desarrollo y modo de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de la paz y de la no violencia, la ciudadanía mundial y el aprecio por la diversidad cultural y la aportación de la cultura al desarrollo sostenible. La EDS se encuentra expresamente reconocida en los ODS como parte del Objetivo 4.7 del ODS sobre educación, junto con la Educación Global para un Desarrollo Sostenible (EGDS), que la UNESCO promueve como un planteamiento complementario¹. Al mismo tiempo, es importante hacer hincapié en que la EDS es de vital importancia para los otros 16 ODS. Con la finalidad global de desarrollar una competencia transversal de sostenibilidad en los alumnos, la EDS constituye una aportación esencial a todos los esfuerzos por lograr los ODS, capacitando a las personas para que contribuyan al desarrollo sostenible promoviendo un cambio social, económico y político y transformado además su propia conducta. La EDS puede ofrecer resultados cognitivos, socioemocionales y conductuales específicos que capacitan a la persona para responder a los retos concretos que plantea cada ODS, facilitando así su consecución. En resumen, la EDS capacita a las personas para que ayuden a lograr los ODS dotándoles de los conocimientos y competencias necesarios no solo para entender qué pretenden los ODS, también para que se impliquen, como ciudadanos informados, en la necesaria transformación para conseguirlos.

¹ 1. Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje UNESCO, 2015
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876s.pdf>

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

3. ¿A quién van dirigidas estas pautas y cómo se pueden utilizar?

Esta publicación pretende guiar a quienes la lean sobre la forma de utilizar la educación, sobre todo la EDS, para lograr los ODS. Identifica los objetivos de aprendizaje, sugiere temas y actividades de aprendizaje para cada uno de los ODS y describe la forma de aplicarlos a distintos niveles, desde el diseño de cursos hasta las estrategias nacionales. El documento pretende ayudar a legisladores, educadores y encargados del diseño de planes de estudio a elaborar estrategias, currículos y cursos para promover el aprendizaje de los ODS. Este documento no pretende en modo alguno tener un carácter prescriptivo, sino ofrecer pautas y sugerencias de temas y objetivos de aprendizaje que los educadores puedan elegir y adaptar para que encajen en contextos de aprendizaje concretos.

Los educadores pueden emplear este texto como un recurso para desarrollar material formativo, libros de texto, cursos abiertos en línea y exposiciones. Puede ayudar a los profesores o diseñadores de planes de estudio de instituciones de educación formal, formadores de programas de adquisición de aptitudes profesionales o personal de ONG que diseñe ofertas de educación informal. Puede que a los legisladores les resulte útil tener en cuenta algunas ideas fundamentales sobre aprendizaje para los ODS a la hora de desarrollar políticas o estrategias educativas. Para algunos, estas pautas pueden ofrecer una presentación de los ODS, la EDS y los planteamientos de aprendizaje y enseñanza orientados a competencias de la EDS. Para otros, la guía y los recursos adicionales recomendados pueden servir para que comprendan mejor estos conceptos. También se puede utilizar para consolidar el trabajo ya hecho en EDS y otras áreas relacionadas, como la educación para la ciudadanía mundial, la educación para los derechos humanos o la educación medioambiental entre otras.

Puesto que el grupo objetivo y los posibles usos de esta guía son diversos, los objetivos de aprendizaje, temas y actividades para cada ODS se explican de forma genérica. Como pauta general, no se centran en ningún grupo de edad, entorno de aprendizaje o contexto sociocultural de los alumnos. Están diseñados para que resulten relevantes para todos los alumnos de todas las edades en todo el mundo y para que se puedan aplicar en cualquier entorno de aprendizaje, aunque en el momento de su aplicación concreta habrá que adaptarlos al contexto nacional o local. Para cada objetivo de aprendizaje, los educadores y diseñadores de planes de estudio deben determinar el nivel que han de alcanzar sus alumnos (es decir, desde un dominio “básico” en la educación primaria hasta un dominio “experto” en la educación superior).

Los objetivos, temas y actividades de aprendizaje que se incluyen en la guía deben tomarse como unas pautas genéricas; no son exhaustivas ni definitivas. Aunque los objetivos de aprendizaje se ocupan de los necesarios resultados de ese aprendizaje (conocimientos, habilidades, actitudes y conductas) para respaldar la consecución de los ODS y pretenden poder ser aplicados de forma general en todo el mundo, solo transmiten ideas. Por tanto, deben complementarse con temáticas adecuadas relevantes en el ámbito local y actualizarse para que tengan en cuenta las nuevas problemáticas que

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

surgen constantemente en un mundo tan dinámico como el nuestro. Es posible que algunos de los contenidos ya formen parte de programas educativos actuales. En este caso, este texto se puede utilizar como recurso complementario o como referencia en la revisión o el fortalecimiento de los programas que ya existen. La parte central del documento resume las competencias fundamentales que los alumnos deben desarrollar con la EDS y expone unos objetivos de aprendizaje, temas y planteamientos pedagógicos a modo de ejemplo para cada uno de los 17 ODS. Posteriormente, un apartado más corto da pautas sobre cómo implementarlos en distintos niveles y entornos educativos.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

1. Objetivos de aprendizaje para lograr los ODS

La EDS puede desarrollar competencias transversales clave para la sostenibilidad y pertinentes para todos los ODS. La EDS también puede desarrollar resultados de aprendizaje concretos necesarios para trabajar en la consecución de un ODS específico.

1.1. Competencias transversales clave para lograr todos los ODS

En su esfuerzo por seguir el ritmo del progreso tecnológico y la globalización, las sociedades de todo el mundo se encuentran con nuevos retos. Algunos de ellos son la creciente complejidad e incertidumbre, un mayor individualismo y diversidad social, la expansión de la homogeneidad económica y cultural, el deterioro de los servicios de ecosistemas de los que dependen y una mayor exposición y vulnerabilidad a los peligros naturales y tecnológicos. La rápida proliferación de la cantidad de información de la que disponen. Todas estas condiciones requieren acciones creativas y auto-organizadas, ya que la complejidad de estas situaciones sobrepasa los procesos básicos de resolución de problemas que se limitan a seguir un plan al pie de la letra. Las personas deben aprender a comprender el mundo complejo en el que viven. Necesitan ser capaces de colaborar, decir lo que piensan y actuar en favor de un cambio positivo (UNESCO, 2015). Podemos llamarlas “ciudadanos de la sostenibilidad” (Wals, 2015; Wals y Lenglet, 2016).

Existe consenso en que los ciudadanos de la sostenibilidad necesitan contar con algunas competencias que les permitan participar de forma constructiva y responsable en el mundo de hoy. Las **competencias** describen los atributos específicos que las personas necesitan para actuar y auto-organizarse en distintas situaciones y contextos complejos. Incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales, por lo que interrelacionan conocimientos, capacidades y habilidades,

Cuadro 1.1. Competencias clave para la sostenibilidad

Competencia de pensamiento en sistemas: capacidad de reconocer y entender las relaciones, analizar sistemas complejos, pensar en cómo se integran los sistemas dentro de distintos campos y a distintas escalas y afrontar la incertidumbre.

Competencia de anticipación: capacidad de entender y evaluar diversos escenarios futuros: posibles, probables y deseables, crear visiones de futuro propias, aplicar el principio de precaución, evaluar las consecuencias de los actos y afrontar riesgos y cambios.

Competencia normativa: capacidad de entender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen a los actos personales y negociar valores, principios y objetivos de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses y soluciones intermedias.

Competencia estratégica: capacidad de desarrollar y llevar a cabo actos innovadores que fomenten la sostenibilidad en el ámbito local y mucho más allá de forma colectiva.

Competencia de colaboración: capacidad de aprender de otros, entender y respetar sus necesidades, perspectivas y actos (empatía), entender, relacionarse y ser sensibles hacia los demás (liderazgo empático), tratar los conflictos de un grupo y facilitar la resolución de problemas de forma participativa y colaborativa.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

motivos y disposiciones afectivas. Las competencias no se pueden enseñar; las tienen que desarrollar los alumnos por sí mismos. Se adquieren al actuar, sobre la base de la experiencia y la reflexión (UNESCO, 2015; Weinert, 2001).

Las competencias clave son aquellas transversales y necesarias para todos los alumnos de cualquier edad en todo el mundo (que se desarrollan en distintos grupos adecuados de edad). Las competencias clave pueden considerarse transversales, multifuncionales e independientes del contexto. No sustituyen a las competencias específicas necesarias para actuar con éxito en algunas situaciones y contextos, pero las incluyen y su ámbito de concentración es más amplio (Rychen, 2003; Weinert, 2001). Las siguientes competencias clave se suelen considerar fundamentales para avanzar en el desarrollo sostenible (véase de Haan, 2010; Rieckmann, 2012; Wiek et al., 2011).

Competencia de pensamiento crítico: capacidad de cuestionar las normas, prácticas y opiniones, reflexionar sobre los propios valores, percepciones y actos y formarse una opinión sobre el discurso de la sostenibilidad.

Competencia de autoconciencia: capacidad de reflexionar sobre el papel de uno mismo en la comunidad local y la sociedad (mundial), evaluar y justificar en más detalle los propios actos y gestionar los sentimientos y deseos personales.

Competencia integrada de resolución de problemas: capacidad global de aplicar distintos marcos de resolución de problemas a cuestiones de sostenibilidad complejas y desarrollar soluciones viables, inclusivas y equitativas que integren las competencias mencionadas anteriormente.

Las competencias clave representan lo más importante que necesitan los ciudadanos de la sostenibilidad para enfrentarse a los complejos retos de nuestro tiempo. Son relevantes para todos los ODS y también permiten a las personas relacionar unos ODS con otros —para ver “la panorámica” de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Los objetivos de aprendizaje específicos que se exponen a continuación deben valorarse conjuntamente con las competencias transversales de sostenibilidad. Por ejemplo, un objetivo de aprendizaje específico para el ODS 1 “Fin de la pobreza: Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo” puede definirse como “El alumno conoce las causas y los efectos de la pobreza”. Este conocimiento puede adquirirse mediante el estudio de casos prácticos sobre la pobreza en algunos países. Al mismo tiempo, esta actividad de aprendizaje ayuda a la competencia de pensamiento en sistemas de una persona al facilitar la percepción de que existen diversos factores que inciden sobre la pobreza. Sin embargo, la competencia de pensamiento en sistemas no se limita al pensamiento en sistemas relacionados con la pobreza. Como competencia clave, capacita al alumno para entender también las complejas interrelaciones en los ámbitos de otros ODS.

Resulta fundamental establecer objetivos de aprendizaje específicos para los distintos ODS. Sin embargo, tampoco hay que olvidar que estos objetivos no deben verse de forma aislada de las competencias clave que nos ayudarán en nuestra transición hacia un mundo sostenible. Los objetivos de aprendizaje y las competencias clave deben perseguirse al

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

mismo tiempo. Los planteamientos y métodos de aprendizaje que aparecen en este documento se fundamentan en buenas prácticas para el desarrollo de competencias. Al utilizar este marco, se insta a los educadores a sopesar qué competencias clave facilitan sus actividades, además de los objetivos de aprendizaje específicos descritos para cada ODS en el siguiente apartado.

1.2. Objetivos de aprendizaje específicos para los ODS

A continuación se describen los objetivos de aprendizaje específicos para todos los ODS. Para cada ODS, se describen objetivos de aprendizaje en los ámbitos cognitivo, socioemocional y conductual.

El **ámbito cognitivo** comprende las habilidades de conocimiento y pensamiento necesarias para entender mejor el ODS y los retos que se plantean para lograrlo.

El ámbito **socioemocional** incluye las habilidades sociales que capacitan a los alumnos para colaborar, negociar y comunicar para promover los ODS así como las habilidades de autoreflexión, valores, actitudes y motivaciones que posibilitan su desarrollo.

El ámbito **conductual** describe las competencias para actuar.

Además, se exponen temas y planteamientos pedagógicos ilustrativos para cada ODS.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



1.2.1. ODS 1 | Fin de la pobreza | Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo

Tabla 1.2.1. Objetivos de aprendizaje para el ODS 1 “Fin de la pobreza”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno entiende los conceptos de pobreza extrema y relativa y puede reflexionar de forma crítica sobre las prácticas y supuestos culturales y normativos que subyacen a ellos.
2. El alumno conoce la distribución local, nacional y mundial de la riqueza y la pobreza extremas.
3. El alumno conoce las causas y los efectos de la pobreza, como la distribución desigual de los recursos y la energía, la colonización, los conflictos, las catástrofes naturales y otros efectos provocados por el cambio climático, el deterioro medioambiental, las catástrofes tecnológicas, y la falta de sistemas y medidas de protección social.
4. El alumno entiende cómo la pobreza y la riqueza extremas afectan a las necesidades y derechos humanos básicos.
5. El alumno conoce estrategias y medidas de reducción de la pobreza y puede distinguir entre los planteamientos para enfrentarse a la pobreza basados en las debilidades y los basados en las fortalezas.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede colaborar con los demás para empoderar a las personas y las comunidades para que lleven a cabo un cambio en la distribución de la energía y los recursos en el ámbito comunitario y en otros más amplios.
2. El alumno puede concienciar sobre la pobreza y la riqueza extremas y fomentar un diálogo para buscar soluciones.
3. El alumno puede mostrar sensibilidad ante la cuestión de la pobreza, así como empatía y solidaridad con los pobres y quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad.
4. El alumno puede identificar sus experiencias personales y los sesgos con respecto a la pobreza.
5. El alumno puede reflexionar de forma crítica sobre su propio papel en cuanto al mantenimiento de las estructuras de desigualdad en el mundo.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno puede planificar, implementar, evaluar y reproducir actividades que ayudan a reducir la pobreza.
2. El alumno puede pedir y respaldar el desarrollo y la integración de políticas que promuevan la justicia económica y social, estrategias de reducción de riesgos y acciones para la erradicación de la pobreza.
3. El alumno puede evaluar, participar e influir en la toma de decisiones relativa a las estrategias de gestión de las empresas locales, nacionales e internacionales sobre la generación y la erradicación de la pobreza.
4. El alumno puede incluir reflexiones sobre reducción de la pobreza, justicia social y lucha contra la corrupción en sus actividades de consumo.
5. El alumno puede proponer soluciones para luchar contra problemas sistémicos relacionados con la pobreza.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.1a. Sugerencia de temas para el ODS 1 “Fin de la pobreza”

Las definiciones de pobreza

La distribución de la pobreza y la riqueza extremas en el ámbito local, nacional y mundial y sus causas. La importancia de los sistemas y medidas de protección del bienestar social

La importancia de la igualdad de derechos de acceso a los recursos económicos, los servicios básicos, la propiedad y el control de la tierra y otros bienes, patrimonio, recursos naturales, nuevas tecnologías y servicios financieros adecuados, incluidos los microcréditos

La interrelación entre pobreza, catástrofes naturales, cambio climático y otras conmociones y tensiones económicas, sociales y medioambientales

Las condiciones laborales relacionadas con la pobreza como los talleres clandestinos, el trabajo infantil y las formas modernas de esclavitud

La capacidad de adaptación de las personas en situación de pobreza y vulnerabilidad. Las consecuencias de la pobreza: desnutrición, mortalidad infantil y materna, delincuencia y violencia

La cooperación al desarrollo

Los marcos normativos a nivel local, nacional e internacional, basados en estrategias de desarrollo en favor de los pobres y sensibles al género

Cuadro 1.2.1b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 1 “Fin de la pobreza”

Establecer alianzas entre los colegios y las universidades de distintas regiones del mundo (Sur-Norte, Sur-Sur)

Planificar y poner en marcha campañas de concienciación sobre la pobreza a nivel local y mundial

Planificar y llevar a cabo la venta de productos de comercio justo por parte de los alumnos

Planificar e implementar oportunidades de aprendizaje a través de la prestación de servicios y/o participación para que las personas en situación de pobreza puedan reducir su vulnerabilidad ante distintos peligros e incrementar su resiliencia (en colaboración con las ONG, el sector privado y/o grupos de la comunidad, etc.)

Realizar un estudio de casos prácticos sobre la riqueza y la pobreza en algunos países (a través de la documentación) o en el ámbito local (a través de excursiones, realización de entrevistas, etc.)

Ofrecer prácticas en organizaciones que se ocupen de la pobreza

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Aumenta o disminuye la pobreza?”

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



1.2.2. ODS 2 | Hambre cero | Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible

Tabla 1.2.2. Objetivos de aprendizaje para el ODS 2 “Hambre cero”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno tiene conocimientos sobre lo que supone el hambre y la desnutrición y sus principales efectos físicos y psicológicos sobre la vida humana y sobre grupos vulnerables concretos.
2. El alumno tiene conocimientos sobre la cantidad y la distribución del hambre y la desnutrición a nivel local, nacional y mundial en la actualidad y a lo largo de la historia.
3. El alumno conoce los principales vectores del hambre y las causas que la originan a nivel local, nacional y mundial.
4. El alumno conoce los principios de la agricultura sostenible y entiende la necesidad de que exista el derecho legal a poseer tierra y los bienes necesarios, así como las condiciones que hagan falta para promoverlo.
5. El alumno entiende la necesidad de la agricultura sostenible para luchar contra el hambre y la desnutrición en todo el mundo y conoce otras estrategias para combatir el hambre, la desnutrición y la alimentación deficiente.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede hablar sobre los problemas y los vínculos existentes entre la lucha contra el hambre y la promoción de la agricultura sostenible y la mejora de la nutrición.
2. El alumno puede ayudar a los demás animándoles y empoderándoles a luchar contra el hambre y promover la agricultura sostenible y una mejor nutrición.
3. El alumno puede imaginar un mundo sin hambre ni desnutrición.
4. El alumno puede reflexionar sobre sus propios valores y lidiar con aquellos valores, actitudes y estrategias divergentes en relación con la lucha contra el hambre y la desnutrición y la promoción de la agricultura sostenible.
5. El alumno puede sentir empatía, responsabilidad y solidaridad ante y con quienes sufren el hambre y la desnutrición.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno puede evaluar y llevar a cabo acciones para combatir el hambre y promover la agricultura sostenible a nivel personal y local.
2. El alumno puede evaluar, participar e influir en la toma de decisiones relativas a las políticas públicas de lucha contra el hambre y la desnutrición y promoción de la agricultura sostenible.
3. El alumno puede evaluar, participar e influir en la toma de decisiones relativas a las estrategias de gestión de empresas locales, nacionales e internacionales con respecto a la lucha contra el hambre y la desnutrición y la promoción de la agricultura sostenible.
4. El alumno puede asumir de forma crítica su papel de ciudadano global activo en el reto de la lucha contra el hambre.
5. El alumno puede cambiar sus hábitos de producción y consumo para ayudar a luchar contra el hambre y promover la agricultura sostenible.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

1.2.2a. Sugerencia de temas para el ODS 2 “Hambre cero”

La definición del concepto de hambre y desnutrición

Los grupos especialmente vulnerables al hambre y la desnutrición

Los principales vectores del hambre y la desnutrición y las causas que las originan, incluida la relación entre cambio climático y seguridad alimentaria y el deterioro de la calidad del suelo

Las consecuencias del hambre y la desnutrición sobre la salud y el bienestar de las personas, incluidas las prácticas como la emigración como adaptación

Las funciones físicas, emocionales y socioculturales de los alimentos

La relación entre hambre y abundancia de alimentos, obesidad y desperdicio de comida

La alimentación en el mundo: importación, exportación, cultivos comerciales, impuestos internacionales, subvenciones, sistemas comerciales, méritos, riesgos y retos del uso de organismos genéticamente modificados (OGM)

Las instituciones y movimientos relacionados con el hambre y la agricultura sostenible como la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), Foodwatch, Slow Food, la agricultura comunitaria, el movimiento internacional Vía Campesina, etc.

Los conceptos y principios de la agricultura sostenible, incluidas las prácticas resilientes al clima, la agricultura ecológica, los cultivos biodinámicos, la permacultura y la agro-silvicultura

La biodiversidad de semillas, plantas y animales, sobre todo en relación con las especies salvajes

Cuadro 1.2.2b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 2 “Hambre cero”

Llevar a cabo *role-plays* enfrentando a pequeños productores con grandes empresas de un mercado global en el que influyen impuestos, subvenciones, aranceles, cuotas, etc.

Llevar a cabo el desarrollo de escenarios y el análisis de la producción local o nacional de alimentos y sistemas de consumo y/o el impacto de los riesgos y catástrofes naturales en los sistemas de producción de alimentos

Analizar casos prácticos sobre las políticas públicas o estrategias de gestión de las empresas adecuadas e inadecuadas para luchar contra el hambre, reducir la cantidad de alimentos que se desperdician y promover la agricultura sostenible

Organizar excursiones y viajes a campos en los que se practica la agricultura sostenible

Seguir la trayectoria de la comida desde el campo hasta el plato: cultivo, cosecha y preparación de la comida, por ejemplo, con proyectos de huertos escolares o urbanos

Implicar al alumnado en el esfuerzo por facilitar la comida que sobra a los necesitados

Realizar un análisis del ciclo de vida de los alimentos

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO



1.2.3. ODS 3 | Salud y bienestar | Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades

Tabla 1.2.3. Objetivos de aprendizaje para el ODS 3 “Salud y bienestar”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno conoce los conceptos de salud, higiene y bienestar, puede reflexionar sobre ellos de forma crítica y entiende la importancia del género en relación con la salud y el bienestar.
2. El alumno conoce datos y cifras sobre las enfermedades más graves transmisibles y no transmisibles y los grupos y regiones más vulnerables con respecto a las enfermedades y la muerte prematura.
3. El alumno entiende las dimensiones sociales, políticas y económicas de la salud y el bienestar y conoce el impacto de la publicidad en las estrategias de promoción de ambos.
4. El alumno entiende la importancia de la salud mental. El alumno entiende los efectos perniciosos de conductas como la xenofobia, la discriminación o el acoso sobre la salud mental y el bienestar emocional y por qué las adicciones al alcohol, el tabaco u otras drogas son nocivas para la salud y el bienestar.
5. El alumno conoce estrategias de prevención relevantes para fomentar una buena salud física y mental, incluida la salud sexual y reproductiva, y la información, así como la alerta temprana y la reducción de riesgos.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede interactuar con los enfermos y sentir empatía hacia su situación y hacia sus sentimientos.
2. El alumno puede hablar sobre problemas de salud, incluida la salud sexual y reproductiva, y bienestar, sobre todo para ofrecer argumentos a favor de estrategias de prevención para promover la salud y el bienestar.
3. El alumno puede animar a los demás a decidir y actuar de forma favorable a la promoción de la salud y el bienestar para todos.
4. El alumno puede hacerse una idea global de lo que supone una vida saludable y con bienestar y aclarar los valores, creencias y actitudes que guardan relación con ella.
5. El alumno puede adquirir un compromiso personal de promoción de la salud y el bienestar para sí mismo, sus familiares y los demás, incluyendo la posibilidad de trabajar como voluntario o profesional en el ámbito de la asistencia sanitaria y social.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno puede integrar en su rutina diaria conductas que promuevan la salud.
2. El alumno puede planificar, implementar, evaluar y reproducir estrategias de promoción de la salud, incluida la salud sexual y reproductiva, y el bienestar para sí mismo, sus familiares y los demás.
3. El alumno es capaz de percibir cuándo otras personas necesitan ayuda y puede buscarla para sí mismo y para los demás.
4. El alumno puede pedir públicamente que se pongan en marcha políticas públicas de promoción de la salud y el bienestar y respaldarlas.
5. El alumno puede proponer maneras de tratar los posibles conflictos que surjan entre el interés general en que se ofrezcan servicios médicos a precios razonables y los intereses particulares del sector farmacéutico.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

1.2.3a. Sugerencia de temas para el ODS 3 “Salud y bienestar”

Las enfermedades graves transmisibles y no transmisibles

Los problemas de salud de los grupos y en las regiones más vulnerables y la comprensión de cómo las desigualdades de género pueden afectar a la salud y al bienestar

Las estrategias directas para promover la salud y el bienestar, por ejemplo, vacunas, comida sana, ejercicio físico, salud mental, visitas al médico, y educación sobre salud sexual y reproductiva, incluyendo métodos anticonceptivos y sexo seguro

Las estrategias indirectas (de salud pública) para promover la salud y el bienestar, por ejemplo: programas políticos sobre los seguros de salud, precio asequible de la medicina, los servicios de asistencia sanitaria, incluidos los relativos a la salud sexual y reproductiva, la prevención del consumo de drogas, transferencia de conocimientos y tecnología, reducción de la contaminación, alerta temprana y reducción de riesgos

Los conceptos filosóficos y éticos de la calidad de vida, el bienestar y la felicidad

La educación sobre salud sexual y reproductiva, incluida la planificación familiar

Las actitudes discriminatorias hacia los enfermos de VIH y personas con otras enfermedades o trastornos mentales

Los accidentes de tráfico

El sobrepeso y obesidad, el ejercicio físico insuficiente y la comida no saludable

Los productos químicos y la contaminación del aire, el agua y el suelo

Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 3 “Salud y bienestar”

Colocar un puesto de información en la ciudad, por ejemplo, con motivo del Día Internacional de Acción contra el Sida (1 de diciembre)

Ver vídeos en los que se muestren conductas que promueven la salud (ej. utilizar un preservativo para mantener relaciones sexuales, decir “no” a las drogas...)

Realizar redacciones sobre cuestiones éticas o de reflexión con respecto a lo que implica vivir la vida con salud y bienestar

Generar compromiso a través de los testimonios de personas con enfermedades graves, adicción a las drogas, etc.

Organizar sesiones formativas sobre estrategias de promoción de la salud y prevención de enfermedades (ej. hacer ejercicio físico, preparar platos sanos, ponerse un preservativo, instalar una mosquitera, detectar y gestionar las fuentes de enfermedades transmitidas por el agua)

Llevar a cabo proyectos de comparación de los éxitos y retos ante epidemias y enfermedades endémicas (malaria, zika, ébola, etc.)

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta “¿Es bueno vivir más?”

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



ODS 4 | Educación de calidad | Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos

Tabla 1.2.4. Objetivos de aprendizaje para el ODS 4 “Educación de calidad”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno entiende la importancia de la educación y las oportunidades de aprendizaje permanente para todos los aprendizajes (formal, no formal e informal) como principales impulsores del desarrollo sostenible, la mejora de la vida de las personas y el logro de los ODS.
2. El alumno entiende la educación como un bien público, un bien común de todos en todo el mundo, un derecho humano universal y una base que garantiza que se puedan hacer valer el resto de derechos.
3. El alumno conoce las desigualdades existentes en el acceso a la educación y el rendimiento escolar, sobre todo entre las niñas y los niños de zonas rurales, así como las razones que explican la ausencia de igualdad a la hora de acceder a educación de calidad y oportunidades de aprendizaje permanente.
4. El alumno entiende la importancia de la cultura a la hora de lograr la sostenibilidad.
5. El alumno entiende que la educación puede ayudar a crear un mundo más sostenible, equitativo y pacífico.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede concienciar sobre la importancia de una educación de calidad para todos, el planteamiento humanista y holístico de la misma, la EDS y los planteamientos relacionados.
2. El alumno puede motivar y empoderar a otros para demandar y utilizar las oportunidades educativas a través de métodos participativos.
3. El alumno puede reconocer el valor intrínseco de la educación y analizar e identificar sus propias necesidades de aprendizaje en su desarrollo personal.
4. El alumno es capaz de reconocer la importancia de sus propias habilidades para mejorar su ciclo de vida, sobre todo en lo referente a empleo y emprendimiento.
5. El alumno es capaz de adquirir un compromiso personal con la EDS.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno puede ayudar a facilitar e implementar una educación de calidad para todos, la EDS y los planteamientos relacionados a distintos niveles.
2. El alumno es capaz de promover la igualdad de género en la educación.
3. El alumno puede pedir y respaldar públicamente la puesta en marcha de políticas de promoción de una educación libre, equitativa y de calidad para todos, la EDS y los planteamientos relacionados e instar a que se consigan dependencias educativas seguras, accesibles e inclusivas.
4. El alumno puede promover el empoderamiento de los jóvenes.
5. El alumno puede aprovechar todas las oportunidades para su propia educación a lo largo de toda su vida y aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones cotidianas para promover el desarrollo sostenible.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.4a. Sugerencia de temas para el ODS 4 “Educación de calidad”

La educación como un bien público, un bien común de todos en todo el mundo, un derecho humano universal y una base que garantiza que se puedan hacer valer el resto de derechos

La agenda Educación 2030 y el estudio de casos de innovación y éxito en todo el mundo

La importancia de la educación inclusiva y equitativa y de las oportunidades de aprendizaje permanente para todos (aprendizaje formal, no formal e informal, incluido el uso de TIC) y a todos los niveles para mejorar la vida de las personas y lograr un desarrollo sostenible

Los motivos de la falta de acceso a la educación (ej. pobreza, conflictos, desastres, ausencia de financiación pública, creciente privatización)

El logro global de alfabetización, dominio de las operaciones matemáticas y habilidades básicas

La educación inclusiva y en la diversidad

Las habilidades y competencias básicas necesarias en el siglo XXI

El conocimiento, los valores, las habilidades y las conductas necesarios para promover el desarrollo sostenible

El concepto de educación para el desarrollo sostenible (EDS), el planteamiento paninstitucional como estrategia fundamental para que la educación para el desarrollo sostenible adquiera una mayor dimensión y la pedagogía para el desarrollo de competencias de sostenibilidad

El empoderamiento de los jóvenes y grupos marginados

Cuadro 1.2.4b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 4 “Educación de calidad”

Establecer alianzas entre colegios, universidades y otras instituciones educativas de distintas regiones del mundo (Sur-Norte, Sur-Sur)

Planificar y poner en marcha una campaña de concienciación sobre la importancia de una educación de calidad

Hacer un estudio de caso práctico sobre el sistema educativo y el acceso a la educación (por ejemplo, la matriculación en educación primaria) en algunas comunidades o países

Planificar y llevar a cabo un proyecto de EDS en el colegio o la universidad, o para la comunidad local

Celebrar el Día Mundial de las Habilidades de la Juventud (15 de julio); el Día Internacional de la Alfabetización (8 de septiembre) o el Día Mundial de los Docentes (5 de octubre), o participar en la Semana de Acción Mundial por la Educación

Organizar días de la EDS a nivel local, regional y nacional.

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Qué es un colegio sostenible?”

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO



1.2.5. ODS 5 | Igualdad de género | Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas

Tabla 1.2.5. Objetivos de aprendizaje para el ODS 5 “Igualdad de género”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno entiende el concepto de género, igualdad de género y discriminación de género y conoce todas las formas de discriminación, violencia y desigualdad de género (ej. prácticas nocivas como la mutilación genital femenina, los homicidios por honor y los matrimonios infantiles, la desigualdad en cuanto a oportunidades laborales y salarios, interpretación del lenguaje, roles de género tradicionales, impacto de los riesgos naturales según el género) y entiende las causas históricas de la desigualdad de género.
2. El alumno entiende los derechos básicos de las mujeres y las niñas, incluidos su derecho a ser libres de toda forma de explotación y violencia y sus derechos reproductivos.
3. El alumno entiende los niveles de igualdad de género dentro de su propio país y cultura en comparación con la norma mundial (al tiempo que respeta la sensibilidad cultural), incluyendo la interseccionalidad del género con otras categorías sociales como la cualificación, la religión o la raza.
4. El alumno conoce las oportunidades y las ventajas que ofrece la igualdad de género total y la participación en la legislación y el gobierno, incluidas las asignaciones de presupuesto público, el mercado laboral y la toma de decisiones en el ámbito público y privado.
5. El alumno entiende el papel que desempeña la educación, la legislación y la tecnología habilitante a la hora de empoderar a todos los géneros y asegurar su participación.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno es capaz de reconocer y cuestionar el concepto tradicional de los roles de género con un planteamiento crítico pero respetando a su vez la sensibilidad cultural.
2. El alumno puede identificar y alzar la voz contra cualquier forma de discriminación de género y debatir sobre las ventajas de un empoderamiento total de todos los géneros.
3. El alumno puede ponerse en contacto con otras personas que trabajan para acabar con la discriminación y la violencia de género, empoderar a quienes todavía no lo están y promover el respeto y la total igualdad a todos los niveles.
4. El alumno puede reflexionar sobre su propia identidad de género y los roles de género.
5. El alumno es capaz de sentir empatía y solidaridad con quienes son diferentes en relación con las expectativas de género personales o de la comunidad.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno es capaz de tomar la medida de su entorno para empoderarse a sí mismo o a otras personas que sufran discriminación por causa de su género.
2. El alumno puede evaluar, participar e influir en la toma de decisiones sobre igualdad y participación de género.
3. El alumno puede ayudar a otros a empatizar con los distintos géneros y a superar la discriminación y la violencia de género.
4. El alumno es capaz de observar e identificar la discriminación de género.
5. El alumno es capaz de planificar, implementar, respaldar y evaluar estrategias para lograr la igualdad de género.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.5a. Sugerencia de temas para el ODS 5 “Igualdad de género”

El género como interpretación social y cultural

La desigualdad de género, los roles tradicionales de género y la discriminación estructural

La igualdad de género y la participación en la toma de decisiones

El género y el trabajo, incluida la disparidad salarial y el reconocimiento del trabajo no remunerado

El género y la educación, incluida la igualdad de género a la hora de completar la educación primaria, secundaria y terciaria

La salud y los derechos sexuales y reproductivos

El género y la pobreza, incluida la seguridad alimentaria y la dependencia económica

El género en dinámicas comunitarias (toma de decisiones, gobierno, cuidado de los hijos, resolución de conflictos, reducción del riesgo de catástrofes y adaptación al cambio climático)

La explotación y el tráfico de mujeres y niñas

La interseccionalidad del género con otras categorías sociales como la cualificación, la religión y la raza

Cuadro 1.2.5b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 5 “Igualdad de género”

Celebrar el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (25 de noviembre)

Invitar a ponentes que hayan sufrido violencia a causa de su identidad de género u orientación sexual

Llevar a cabo *role plays* que ahonden en la inclusión y la identidad basada en los roles de género²

Colaborar con grupos de otros lugares del mundo en los que el planteamiento sobre el género pueda ser distinto

Pasar un día realizando un trabajo que tradicionalmente realicen las mujeres o los hombres (intercambio de trabajo)

Investigar las diferencias con las que los riesgos naturales pueden afectar a mujeres, niñas, hombres y niños

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Qué diferencia hay entre igualdad y equidad y cómo se aplica al mundo laboral?”

² Por ejemplo, http://www.youth.ie/sites/youth.ie/files/SDGs_Youth_Resource%20_Pack.pdf

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO



2.6. ODS 6 | Agua limpia y saneamiento | Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos

Tabla 1.2.6. Objetivos de aprendizaje para el ODS 6 “Agua limpia y saneamiento”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno entiende que el agua es condición *sine qua non* para la propia vida, la importancia de la calidad del agua y las causas, efectos y consecuencias de su contaminación y escasez.
2. El alumno entiende que el agua forma parte de muchas interrelaciones y sistemas globales complejos.
3. El alumno conoce la distribución desigual del acceso a instalaciones de potabilización del agua y saneamiento en el mundo.
4. El alumno entiende el concepto de “agua virtual”³.
5. El alumno conoce el concepto de Gestión Integrada de Recursos Hídricos (GIRH) y otras estrategias para asegurar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y los saneamientos, incluida la gestión de riesgo de inundaciones y sequías.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno es capaz de participar en actividades para la mejora de la gestión del agua y el saneamiento en las comunidades locales.
2. El alumno puede hablar sobre medidas contra la contaminación del agua y para favorecer el acceso a la misma y su ahorro y dar visibilidad a casos de éxito.
3. El alumno puede sentirse responsable del uso que hace del agua.
4. El alumno es capaz de ver la utilidad del buen saneamiento y las normas de higiene.
5. El alumno puede cuestionarse las diferencias socioeconómicas y las disparidades de género con respecto al acceso al agua potable y a los saneamientos.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno puede colaborar con las autoridades locales en la mejora de la capacidad local para lograr la autosuficiencia.
2. El alumno puede ayudar a gestionar los recursos hídricos a nivel local.
3. El alumno puede reducir su huella sobre el agua y ahorrarla en su día a día.
4. El alumno puede planificar, implementar, evaluar y reproducir actividades que ayudan a aumentar la calidad y seguridad del agua.
5. El alumno puede evaluar, participar e influir en la toma de decisiones sobre las estrategias de gestión de empresas locales, nacionales e internacionales con respecto a la contaminación del agua.

³ El agua virtual es el agua “integrada en las materias primas” La producción de bienes y servicios requiere agua, el agua utilizada en la producción de productos industriales o agrícolas es el agua virtual de dichos productos.

<http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/environment/water/wwap/facts-and-figures/all-facts-wwdr3/fact-25-virtual-water-flows/>

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.6a. Sugerencia de temas para el ODS 6 “Agua limpia y saneamiento”

El ciclo global del agua y su distribución
La importancia del acceso equitativo al agua potable segura y asequible (lograr la seguridad hídrica teniendo en cuenta el cambio climático, es decir, resistir la presión económica y social provocada por olas de sequías frecuentes y, por tanto, la escasez de agua, así como por las inundaciones y, por tanto, el exceso de agua)
La importancia de los parámetros de saneamiento e higiene adecuados y equitativos, la calidad y la cantidad de agua para la salud
El derecho humano al agua y el agua como bien común mundial
Los efectos de la contaminación, los vertidos y la liberación de productos químicos y materiales peligrosos sobre la calidad del agua
La escasez del agua y su uso eficiente
La importancia de los ecosistemas relacionados con el agua
Las actividades y programas relacionados con el agua, como el acopio, la desalinización, la eficiencia hídrica, el tratamiento de aguas residuales, las tecnologías de reciclaje y reutilización, las patentes hídricas, el paisajismo para la recuperación de aguas subterráneas o la gestión integrada de recursos hídricos
La exportación de agua (agua virtual)
El agua y el desarrollo sostenible (ej. agua y género, agua y desigualdad, agua y salud, agua y ciudades, agua y energía, agua y seguridad alimentaria, agua y reducción del riesgo de catástrofes, agua y cambio climático, agua y economía ecológica, agua y puestos de trabajo)

Cuadro 1.2.6b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 6 “Agua limpia y saneamiento”

Calcular la huella hídrica personal⁴
Desarrollar un concepto de uso y suministro sostenible del agua a nivel local tomando como referencia casos de éxito
Crear alianzas entre colegios situados en regiones donde abunde o escasee el agua
Organizar excursiones y visitas a infraestructuras hídricas locales y monitorear la calidad del agua en casa y en el colegio
Planificar y poner en marcha campañas de concienciación o proyectos de acción juvenil sobre el agua y su importancia
Desarrollar un proyecto sobre el agua que no vemos; por ejemplo, la cantidad de agua que hay en un litro de cerveza, un kilo de ternera, una camiseta, etc. Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Qué actividad humana puede desarrollarse sin agua?”

⁴ La huella hídrica mide la cantidad de agua utilizada para producir cada uno de los productos y servicios que utilizamos. Puede medirse con respecto a un proceso único, como el cultivo de arroz, a un producto como los pantalones vaqueros, al combustible de nuestro coche o a toda una multinacional. La huella hídrica también nos puede decir cuánta agua consumen un país o una persona en concreto. Véase: <http://waterfootprint.org/en/resources/interactivetools/personal-water-footprint-calculator/>

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



1.2.7. ODS 7 | Energía asequible y no contaminante | Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos

Tabla 1.2.7. Objetivos de aprendizaje para el ODS 7 “Energía asequible y no contaminante”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno conoce las diferencias entre los recursos energéticos —renovables y no renovables— y sus respectivas ventajas y desventajas, incluidos el impacto medioambiental, las cuestiones de salud, uso, y seguridad energética y su cuota dentro de la mezcla energética en el ámbito local, nacional y mundial.
2. El alumno sabe cuáles son los usos principales de la energía en distintas regiones del mundo.
3. El alumno comprende los conceptos de eficiencia y suficiencia energética y conoce estrategias y políticas sociales y técnicas para lograrlas.
4. El alumno entiende cómo pueden influir las políticas en el desarrollo de la producción, suministro, demanda y uso de la energía.
5. El alumno conoce los efectos nocivos de la producción de energía no sostenible, entiende la forma en la que las tecnologías de energías renovables pueden impulsar el desarrollo sostenible y comprende que son necesarias tecnologías nuevas e innovadoras y, en especial, la colaboración entre países para la transferencia tecnológica.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede hablar sobre la necesidad de la eficiencia y suficiencia energéticas.
2. El alumno puede evaluar y entender la necesidad de energía asequible, fiable, sostenible y no contaminante para otras personas u otros países o regiones.
3. El alumno puede ayudar y colaborar con los demás en la transferencia y adopción de tecnologías energéticas en distintos contextos y compartir buenas prácticas energéticas con su comunidad.
4. El alumno puede aclarar normas y valores personales en relación con la producción y el uso de energía y reflexionar sobre su propia utilización de la energía y valorarla en cuanto a eficiencia y suficiencia.
5. El alumno puede desarrollar un concepto de producción, suministro y uso de energía fiable y sostenible en su país.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno puede aplicar y evaluar medidas para incrementar la eficiencia y suficiencia energéticas en su entorno y aumentar la cuota de energía renovable en su mezcla energética local.
2. El alumno puede aplicar principios básicos para determinar la estrategia sobre energías renovables más adecuada para una situación concreta.
3. El alumno puede analizar el impacto y los efectos a largo plazo de los grandes proyectos energéticos (por ejemplo, la construcción de un parque eólico marítimo) y las políticas relacionadas con la energía sobre los distintos grupos de interés (incluido el medio natural).
4. El alumno puede influir sobre las políticas públicas relativas a la producción, suministro y uso de energía.
5. El alumno puede comparar y valorar distintos modelos de negocio de diversas soluciones energéticas y su sostenibilidad e influir en los proveedores de energía para que produzcan energías seguras, fiables y sostenibles.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

1.2.7a. Sugerencia de temas para el ODS 7 “Energía asequible y no contaminante”

Los distintos tipos de energía, sobre todo, energías renovables como la solar, la eólica, la hidráulica, la geotérmica o la mareomotriz

La producción, suministro, demanda y uso de energía en distintos países. La eficiencia y suficiencia en el uso de energía

Las estrategias: producción de energía centralizada vs. descentralizada, autosuficiencia energética, por ejemplo, a través de empresas de suministro energético locales

La dimensión política, económica y social de la energía y sus vínculos con las redes de poder, por ejemplo, en megaproyectos energéticos como grandes huertos solares o presas: posibles conflictos de interés con el poder político y económico (internacional), derechos de los pueblos, sobre todo, indígenas

Impacto y cuestiones medioambientales de la producción de energía (por ejemplo, cambio climático, energía gris⁵)

El papel de los sectores público y privado a la hora de asegurar que se desarrollen soluciones energéticas con bajas emisiones de carbono. El pico en la producción de petróleo y la seguridad energética: (sobre)dependencia de energías no renovables como el petróleo

Las tecnologías puente y la tecnología para un uso menos contaminante de los combustibles fósiles

Las cuestiones de género relacionadas con la producción, el suministro y el uso de energía

Cuadro 1.2.7b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 7 “Energía asequible y no contaminante”

Experimentar con tecnologías de energías renovables

Reflexionar y debatir sobre el uso de energía, por ejemplo, clasificando por orden de importancia los motivos para utilizar energía en una dimensión (subjetiva) desde “para satisfacer necesidades básicas” (ej. para cocinar) hasta “para un estilo de vida lujoso” (ej. para mantener una piscina)

Organizar excursiones a instalaciones energéticas en las que se produzca un debate ético sobre los pros y contras de distintos tipos de energía y proyectos relacionados con ella

Analizar los distintos escenarios de producción, suministro y uso de energía en el futuro

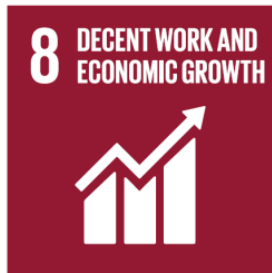
Poner en marcha una campaña para ahorrar energía en la propia institución o a nivel local

Coordinar un trabajo en grupo sobre la cantidad de energía que hace falta para producir aquello que necesitamos a diario, por ejemplo, una barra de pan, cereales, etc.

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Qué relación tiene la energía con el bienestar de las personas?”

⁵ La energía gris es aquella energía oculta asociada a un producto, es decir, la energía total que se consume a lo largo del ciclo de vida de un producto, desde su fabricación hasta su destrucción.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



1.2.8. ODS 8 | Trabajo decente y crecimiento económico | Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos

Tabla 1.2.8. Objetivos de aprendizaje para el ODS 8 “Trabajo decente y crecimiento económico”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno entiende los conceptos de crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo productivo y a tiempo completo y el trabajo decente, incluidos los avances en paridad e igualdad de género, y conoce modelos e indicadores económicos alternativos.
2. El alumno sabe cómo se distribuyen las tasas de empleo formal por sectores, empleo informal y desempleo en distintas regiones o países del mundo, así como cuáles son los grupos sociales más castigados por el desempleo.
3. El alumno entiende la relación entre empleo y crecimiento económico y conoce otros factores de moderación como la creciente cantidad de mano de obra o las nuevas tecnologías que sustituyen los puestos de trabajo.
4. El alumno entiende por qué unos salarios bajos y cada vez menores para la mano de obra combinados con salarios y beneficios muy abultados para los directivos y propietarios o accionistas están generando desigualdades, pobreza, disturbios civiles, etc.
5. El alumno entiende la forma en la que la innovación, el emprendimiento y la creación de nuevos empleos puede ser de ayuda para lograr un trabajo decente y una economía impulsada por la sostenibilidad y desligar el crecimiento económico del impacto de las catástrofes naturales y el deterioro del medioambiente.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede debatir sobre modelos económicos y visiones del futuro de la economía y la sociedad de forma crítica y hablar de ellas en público.
2. El alumno puede colaborar con otras personas para pedir salarios justos, que se paguen los mismos sueldos por el mismo trabajo y derechos laborales a la clase política y a su empresa.
3. El alumno es capaz de comprender cómo afecta el propio consumo a las condiciones laborales de otras personas en la economía mundial.
4. El alumno puede identificar sus derechos personales y aclarar sus necesidades y valores en relación con el trabajo.
5. El alumno puede imaginar y planear su propia vida económica analizando sus competencias y su contexto.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno es capaz de comprometerse con nuevas visiones y modelos de economía sostenible e inclusiva y trabajo decente.
2. El alumno puede facilitar mejoras con respecto a los salarios injustos, las diferencias salariales por el mismo trabajo y las malas condiciones laborales.
3. El alumno puede desarrollar y valorar ideas de innovación y emprendimiento sostenibles.
4. El alumno es capaz de planificar y poner en marcha proyectos de emprendimiento.
5. El alumno puede tomar decisiones y desarrollar criterios de opciones de consumo responsable como forma de respaldar las condiciones laborales y los esfuerzos por desligar la producción del impacto de las catástrofes naturales y el deterioro del medioambiente.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.8a. Sugerencia de temas para el ODS 8 “Trabajo decente y crecimiento económico”

Las aportaciones de la economía al bienestar de las personas y los efectos sociales y personales del desempleo

La ética de la economía

Los supuestos, modelos e indicadores teóricos de crecimiento económico (PIB, RNB, IDH)

Los modelos e indicadores económicos alternativos: economías de fase estable, economías de bienestar general, economías de subsistencia en decrecimiento, Índice de Riqueza Inclusiva⁶, Índice Global del Hambre⁷

Los conceptos y fenómenos de los sistemas financieros y su influencia en el desarrollo económico (inversiones, créditos, intereses, bancos, especulación en los mercados de valores, inflación, etc.)

La mano de obra (incremento de la población a través de la inmigración, las tasas de natalidad, etc.)

La igualdad de género en la economía y el valor (económico) del trabajo asistencial

Las desigualdades del mercado laboral: representación y participación de distintos grupos sociales, y distintos ingresos/salarios y horas de trabajo semanales entre países, sectores, grupos sociales o géneros

El trabajo formal e informal, los derechos laborales, sobre todo los de emigrantes y refugiados, trabajos forzados, esclavitud y tráfico de personas

Emprendimiento, innovación (social), nuevas tecnologías y economías locales de desarrollo sostenible

Cuadro 1.2.8b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 8 “Trabajo decente y crecimiento

Hacer de abogado del diablo con los distintos modelos de crecimiento

Planificar y poner en marcha proyectos de emprendimiento y emprendimiento social

Firmar convenios de prácticas con empresas locales

Descubrir las necesidades de trabajadores y empresas a través de entrevistas

Esbozar distintos itinerarios profesionales y personales

Implicar a la empresa en las actividades en el aula

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Qué puede aportar mi profesión al desarrollo sostenible?”

⁶ <http://inclusivewealthindex.org/#the-world-wants-to-know-how-its-doing>

⁷ <http://www.ifpri.org/topic/global-hunger-index>

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



1.2.9. ODS 9. Industria, innovación e infraestructura | Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación

Tabla 1.2.9. Objetivos de aprendizaje para el ODS 9 “Industria, innovación e infraestructura”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno entiende los conceptos de infraestructura e industrialización sostenible y la necesidad de que exista un planteamiento sistémico del desarrollo de la sociedad.
2. El alumno entiende los retos y conflictos locales, nacionales y mundiales que plantea el logro de unas infraestructuras e industrialización sostenibles.
3. El alumno puede definir el término resiliencia en el contexto de las infraestructuras y la planificación espacial, entiende conceptos fundamentales como modularidad o diversidad y los aplica a su comunidad y su país.
4. El alumno es consciente de los peligros de una industrialización no sostenible y, como contrapunto, conoce ejemplos de desarrollo industrial resiliente, inclusivo y sostenible y es consciente de la necesidad de que existan planes de contingencia.
5. El alumno conoce las nuevas oportunidades y mercados para la innovación sostenible, las infraestructuras resilientes y el desarrollo industrial.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno es capaz de argumentar a favor de unas infraestructuras sostenibles, resilientes e inclusivas en su zona de residencia.
2. El alumno puede fomentar un cambio en el desarrollo de las infraestructuras y la industria de su comunidad para hacerla más resiliente y sostenible.
3. El alumno es capaz de encontrar colaboradores para crear industrias sostenibles que respondan a su contexto y a los retos cambiantes a los que nos enfrentamos y lleguen a nuevos mercados.
4. El alumno puede reconocer y reflexionar sobre lo que él mismo demanda de las infraestructuras locales, como la huella de carbono, la huella hídrica o el transporte de alimentos.
5. El alumno es capaz de entender que es posible que tenga que cambiar radicalmente sus perspectivas sobre las infraestructuras y lo que demanda de ellas a causa de una disponibilidad de los recursos que varía (ej. pico de petróleo, pico de todo) y otras conmociones y tensiones externas (ej. catástrofes naturales, conflictos) en lo relativo a la disponibilidad de energías renovables para las TIC, medios de transporte, saneamiento, etc.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno es capaz de identificar oportunidades dentro de su cultura y su país para los planteamientos favorables a unas infraestructuras más ecológicas y resilientes, entendiendo las ventajas generales que presentan para las sociedades, sobre todo en lo referente a la reducción del riesgo de catástrofes.
2. El alumno es capaz de evaluar diversas formas de industrialización y comparar su resiliencia.
3. El alumno es capaz de innovar y crear empresas sostenibles que respondan a las necesidades industriales de su país.
4. El alumno puede acceder a servicios financieros como préstamos o microcréditos que brinden respaldo a su empresa.
5. El alumno puede trabajar con los responsables para mejorar la aceptación de infraestructuras sostenibles (incluido el acceso a internet).

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.9a. Sugerencia de temas para el ODS 9 “Industria, innovación e infraestructura”

La sostenibilidad de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), incluidas las cadenas de suministro, la eliminación de residuos y el reciclaje

La relación entre infraestructuras de calidad y el logro de objetivos políticos, económicos y sociales

La necesidad de infraestructuras básicas como carreteras, redes de información y telecomunicaciones, saneamientos y redes eléctricas e hídricas

La innovación e industrialización inclusiva y sostenible

El desarrollo de infraestructuras sostenibles y resilientes

La electricidad sostenible: redes nacionales, tarifas de alimentación, expansión de las fuentes de energía renovables, conflictos

El mercado laboral, las oportunidades y las inversiones sostenibles

La sostenibilidad en internet: desde foros sobre ecología hasta la huella ecológica de los buscadores

La sostenibilidad de la infraestructura de transportes

Las divisas alternativas como inversión en infraestructuras locales

Cuadro 1.2.9b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 9 “Industria, innovación e infraestructura”

Fingir un día sin luz

Desarrollar un plan de continuidad del negocio tras el impacto de una catástrofe natural para una empresa local

Desarrollar un plan de acción para reducir el consumo energético en su comunidad

Plasmar cómo sería un mundo en el que ningún transporte utilizase combustibles fósiles

Desarrollar un trabajo de investigación sobre las infraestructuras físicas o sociales que permiten el funcionamiento de su barrio

Comprometer a los alumnos y a los jóvenes con el desarrollo de espacios de reuniones comunitarias

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Son positivas todas las innovaciones?”

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO



01/02/2010. ODS 10 | Reducción de las desigualdades | Reducir la desigualdad en los países y entre ellos

Tabla 1.2.10: Objetivos de aprendizaje para el ODS 10 “Reducción de las desigualdades”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno conoce las distintas dimensiones de la desigualdad, su interrelación y las estadísticas correspondientes.
2. El alumno conoce indicadores que miden y describen desigualdades y entiende su importancia a la hora de tomar decisiones.
3. El alumno entiende que la desigualdad es una de las principales causas de conflictos sociales e insatisfacción personal.
4. El alumno entiende los procesos locales, nacionales y globales que promueven y perjudican la igualdad (fiscalidad, salarios, políticas de protección social, actividades empresariales, etc.).
5. El alumno comprende los principios éticos que subyacen a la igualdad y es consciente de los procesos psicológicos que fomentan las conductas y decisiones discriminatorias.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede concienciar sobre las desigualdades.
2. El alumno puede sentir empatía ante quienes sufren discriminación y solidarizarse con ellos.
3. El alumno puede negociar los derechos de distintos grupos basándose en valores y principios éticos compartidos.
4. El alumno toma consciencia de las desigualdades que le rodean y que ocurren en el mundo en general y es capaz de reconocer sus consecuencias problemáticas.
5. El alumno puede imaginar un mundo en el que imperen la justicia y la igualdad.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno es capaz de evaluar las desigualdades de su entorno local a nivel cualitativo (distintas dimensiones e impacto cualitativo sobre las personas) y cuantitativo (indicadores, impacto cuantitativo sobre las personas).
2. El alumno es capaz de identificar o desarrollar un indicador objetivo para comparar las desigualdades entre distintos grupos, países, etc.
3. El alumno puede identificar y analizar los distintos tipos de causas y motivos de desigualdades.
4. El alumno es capaz de planificar, implementar y evaluar estrategias para reducir las desigualdades.
5. El alumno puede participar en el desarrollo de políticas públicas y actividades corporativas de reducción de las desigualdades.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.10a. Sugerencia de temas para el ODS 10 “Reducción de las desigualdades”

La inclusión social, económica y política frente a las desigualdades (a nivel nacional y mundial):
categorías de discriminación típicas

Los distintos indicadores para medir la desigualdad

Lo que implica el derecho a la tierra, la propiedad y los recursos naturales para la igualdad y el impacto
de las desigualdades sobre las vulnerabilidades y capacidades

Las políticas fiscales, salariales y de protección social

Los sistemas y normativas del comercio mundial (incluidos los regímenes fiscales)

La normativa laboral

La representación de distintos grupos sociales/países en gobiernos/órganos de instituciones relevantes y
poderosas

La cantidad y efectos de la cooperación internacional al desarrollo

Raíces históricas de las desigualdades actuales (incluido el papel de las multinacionales)

La migración y movilidad de las personas

**Cuadro 1.2.10b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 10
“Reducción de las desigualdades”**

Hacer juegos sencillos de reparto para hablar de los efectos psicológicos de un trato injusto o desigual o
de la exacerbación del impacto de una catástrofe natural sobre una comunidad debido a la desigualdad

Analizar la proporción de las distintas categorías sociales en la propia institución

Planificar una campaña política o de concienciación centrada en las desigualdades en los sistemas de
comercio mundial

Analizar la propia historia personal y buscar épocas en las que uno fuese discriminado o gozase de
privilegios

Realizar entrevistas a personas vulnerables (ej. inmigrantes)

Crear una web o bitácora en la que se destaque la situación de los inmigrantes y refugiados en el ámbito
local

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Cómo afecta la desigualdad a la
felicidad de las personas?”

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



1.2.11. ODS 11 | Ciudades y comunidades sostenibles | Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles

Tabla 1.2.11. Objetivos de aprendizaje para el ODS 11 “Ciudades y comunidades sostenibles”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno comprende las necesidades físicas, sociales y psicológicas básicas de la personas y es capaz de reconocer la forma en la que se tratan actualmente estas necesidades en sus propios entornos físicos, urbanos, periurbanos y rurales.
2. El alumno puede evaluar y comparar la sostenibilidad de los sistemas de su asentamiento y de los demás a la hora de satisfacer sus necesidades, sobre todo en lo relativo a la alimentación, la energía, el transporte, el agua, la seguridad, la gestión de los residuos, la inclusión y la accesibilidad, la educación, la integración de zonas verdes y la reducción del riesgo de catástrofes.
3. El alumno entiende las razones históricas de los patrones de asentamiento y, a la vez que respeta el patrimonio cultural, entiende que es necesario buscar compromisos para desarrollar mejores sistemas de sostenibilidad.
4. El alumno conoce los principios básicos de la planificación y la edificación sostenibles para hacer la zona en la que vive más sostenible e inclusiva.
5. El alumno entiende el papel de los responsables políticos locales y del gobierno participativo y la importancia de dar voz a la sostenibilidad en la planificación y la política urbanística de su barrio.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede utilizar su voz y los puntos de entrada de la opinión pública en la ordenación del territorio local para instar a que se invierta en infraestructuras, edificios y parques sostenibles en su barrio y para debatir las ventajas de la planificación a largo plazo.
2. El alumno puede ponerse en contacto con grupos comunitarios a nivel local y a través de internet y ayudarles a crear una visión de futuro sostenible para su comunidad.
3. El alumno es capaz de reflexionar sobre la región en la que vive en el desarrollo de su identidad personal y entender el papel que ha desempeñado su entorno natural, social y técnico en la construcción de su identidad y su cultura.
4. El alumno es capaz de contextualizar sus necesidades en el marco de las de otros ecosistemas más grandes que le rodean, tanto locales como mundiales, para lograr asentamientos humanos más sostenibles.
5. El alumno es capaz de sentirse responsable de los impactos medioambientales y sociales de su propio modo de vida.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno puede planificar, implementar y evaluar proyectos de sostenibilidad comunitarios.
2. El alumno puede participar e influir en el proceso de toma de decisiones sobre su comunidad.
3. El alumno puede expresarse y organizarse para que se escuche su opinión a favor o en contra de las decisiones que afecten a su comunidad.
4. El alumno puede crear, con ayuda de los demás, una comunidad sostenible, inclusiva, segura y resiliente.
5. El alumno puede promover los planteamientos de reducción de emisiones de carbono en el ámbito local.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.11a. Sugerencia de temas para el ODS 11 “Ciudades y comunidades sostenibles”

La necesidad de cobijo, seguridad e inclusión (necesidades de la persona, contextualización de nuestras necesidades y deseos a nivel individual y colectivo por género, edad, renta y cualificación)
La gestión y uso de los recursos naturales (renovables y no renovables)
La energía sostenible (uso de energía en casa, energías renovables, programas energéticos comunitarios) y transporte
La alimentación sostenible (agricultura, cultivos ecológicos y permacultura, agricultura con el respaldo de la comunidad, cuencas alimentarias⁸, procesado de alimentos, elecciones y hábitos alimenticios, generación de residuos)
La ecología urbana y la forma en la que la fauna se adapta a los asentamientos humanos
Los edificios y la planificación espacial sostenibles y resilientes (materiales de construcción, ahorro de energía, procesos de planificación)
La generación y gestión de residuos (prevención, reducción, reciclaje, reutilización)
Las comunidades y sus dinámicas (toma de decisiones, gobierno, planificación, resolución de conflictos, comunidades alternativas, comunidades saludables, comunidades inclusivas, pueblos ecológicos, comunidades de transición)
El ciclo del agua y la recuperación de las aguas subterráneas a través de la ordenación urbanística (cubiertas vegetales, recogida de agua de lluvia, redirección de antiguos cauces de ríos, drenaje urbano sostenible)
La preparación ante los desastres, la resiliencia ante las inclemencias del tiempo en el futuro y la cultura de la prevención y la preparación

Cuadro 1.2.11b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 11 “Ciudades y comunidades sostenibles”

Hacer excursiones a pueblos ecológicos y otros “laboratorios de vida”, estaciones de tratamiento del agua y otros centros de servicio para mostrar las buenas prácticas y las prácticas actuales
Desarrollar y poner en marcha un proyecto de acción (juvenil) sobre ciudades y comunidades sostenibles
Invitar a personas de generaciones anteriores a hablar sobre cómo ha cambiado el lugar donde viven a lo largo del tiempo. Preguntarles sobre sus vínculos con la región biológica. Utilizar el arte, la literatura y la historia para explorar la zona del asentamiento y su transformación a lo largo del tiempo
Crear un jardín comunitario
Proyectos de mapeo: proyectar un mapa de la zona para señalar aquellos lugares en los que se hace un buen uso de los lugares públicos al aire libre, la planificación a escala humana, las zonas en las que se atienden las necesidades de la comunidad, las zonas verdes, etc. También se puede crear un mapa de las zonas que deben mejorarse, como las más expuestas a las catástrofes naturales
Grabar un vídeo de dos minutos que ilustre un ejemplo de comunidad urbana sostenible
Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Sería más sostenible que todos viviésemos en ciudades?”

⁸ Una cuenca alimentaria es una ubicación geográfica que produce alimentos para una población en concreto (<http://foodshedalliance.org/what-is-a-foodshed>).

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



1.2.12. ODS 12 | Producción y consumo responsables | Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles

Tabla 1.2.12. Objetivos de aprendizaje para el ODS 12 “Producción y consumo responsables”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno entiende cómo la forma en la que cada uno elige vivir influye en el desarrollo social, económico y medioambiental.
2. El alumno entiende los patrones de producción y consumo y las cadenas de valor, así como la interrelación entre producción y consumo (oferta y demanda, elementos tóxicos, emisiones de CO₂, generación de residuos, salud, condiciones laborales, pobreza, etc.).
3. El alumno conoce las funciones, derechos y deberes de los distintos actores en los procesos de producción y consumo (medios de comunicación, publicidad, empresas, ayuntamientos, legislación, consumidores, etc.).
4. El alumno conoce estrategias y prácticas de producción y consumo sostenibles.
5. El alumno entiende los dilemas/renuncias que implica lograr la producción y el consumo responsables así como los cambios sistémicos necesarios para ello.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede hablar sobre la necesidad de adoptar prácticas de producción y consumo sostenibles.
2. El alumno puede animar a otros a que participen de prácticas de producción y consumo sostenibles.
3. El alumno es capaz de diferenciar entre necesidades y deseos y de reflexionar sobre sus propios hábitos de consumo teniendo en cuenta las necesidades del medio natural, de otras personas, culturas y países y de las generaciones venideras.
4. El alumno puede concebir estilos de vida sostenibles.
5. El alumno es capaz de sentirse responsable de los impactos medioambientales y sociales de sus propios hábitos de producción o consumo.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno puede planificar, poner en marcha y evaluar las actividades relacionadas con el consumo de acuerdo con criterios de sostenibilidad.
2. El alumno puede evaluar, participar e influir en los procesos de toma de decisiones sobre compras en el sector público.
3. El alumno puede promover patrones de producción sostenibles.
4. El alumno puede asumir de forma crítica su papel de parte interesada activa en el mercado.
5. El alumno es capaz de poner en tela de juicio las orientaciones sociales y culturales en cuanto al consumo.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.12a. Sugerencia de temas para el ODS 12 “Producción y consumo responsables”

La publicidad, la presión del grupo, el sentimiento de pertenencia y la construcción de identidad

La historia, los patrones y las cadenas de valor de la producción y el consumo y la gestión y uso de los recursos naturales (renovables y no renovables)

Los efectos medioambientales y sociales de la producción y el consumo

La producción y el consumo de energía (uso de energía en viviendas, comercios y transporte, energías renovables)

La producción y el consumo de alimentos (agricultura, procesado de alimentos, elecciones y hábitos alimenticios, generación de residuos, deforestación, sobrealimentación y hambre)

El turismo

La generación y gestión de residuos (prevención, reducción, reciclaje, reutilización). Los estilos de vida sostenibles y las diversas prácticas de producción y consumo sostenibles

Los sistemas de etiquetado y los certificados de producción y consumo sostenibles

La economía ecológica (“de cuna a cuna”), la economía circular, el crecimiento ecológico, el decrecimiento)

Cuadro 1.2.12b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 12 “Producción y consumo responsables”

Calcular la huella ecológica⁹ de cada uno y reflexionar sobre ella

Analizar distintos productos (ej. móviles, ordenadores, ropa) con el Análisis de Ciclo de Vida (ACV)

Poner en marcha una empresa de estudiantes que comercialice productos sostenibles

Hacer *role-plays* en los que cada uno asuma el papel de los distintos actores del sistema de comercio (productor, anunciante, consumidor, gestor de residuos, etc.)

Ver películas/documentales breves para ayudar al alumno a entender los patrones de producción y consumo (ej. *Story of Stuff* de Annie Leonard¹⁰)

Desarrollar y llevar a cabo un plan de acción (juvenil) relacionado con la producción y el consumo (ej. moda, tecnología.)

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Consiste la sostenibilidad en renunciar a cosas?”

⁹ La huella ecológica es una forma de medir el impacto del ser humano sobre los ecosistemas de la Tierra. Mide la oferta y la demanda en la naturaleza y se mide teniendo en cuenta la cantidad de capital natural que se consume anualmente. Véase:

<http://www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/page/calculators/> .

¹⁰ <http://storyofstuff.org/movies/story-of-stuff/>

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO



1.2.13. ODS 13 | Acción por el clima | Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos

Tabla 1.2.13. Objetivos de aprendizaje para el ODS 13 “Acción por el clima”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno entiende el efecto invernadero como un fenómeno natural provocado por una capa aislante de gases de efecto invernadero.
2. El alumno comprende el actual cambio climático como un fenómeno creado por el hombre resultante del incremento de emisiones de gases de efecto invernadero.
3. El alumno sabe qué actividades humanas —a nivel nacional, local y personal— son las que más contribuyen al cambio climático.
4. El alumno conoce las principales consecuencias ecológicas, sociales, culturales y económicas del cambio climático a escala local, nacional y global y comprende cómo estos factores pueden convertirse en catalizadores y reforzadores del cambio climático en sí mismos.
5. El alumno conoce estrategias de prevención, reducción y adaptación a distintos niveles (desde el mundial hasta el personal) y para distintos contextos y su vinculación con la respuesta a las catástrofes y la reducción del riesgo de que ocurran.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede explicar las dinámicas del ecosistema y el impacto medioambiental, social, económico y ético del cambio climático.
2. El alumno puede animar a otros a proteger el clima.
3. El alumno es capaz de colaborar con otras personas y de desarrollar estrategias consensuadas para hacer frente al cambio climático.
4. El alumno es capaz de entender su impacto personal sobre el clima mundial, desde un punto de vista local y mundial.
5. El alumno puede reconocer que la protección de un buen clima es una tarea fundamental de todos y que para lograrlo tenemos que redefinir nuestra visión del mundo y nuestra conducta cotidiana.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno es capaz de evaluar si sus actividades personales y laborales son respetuosas con el clima y de revisarlas en caso de que no sea así.
2. El alumno es capaz de actuar en favor de las personas amenazadas por el cambio climático.
3. El alumno puede anticipar, estimar y evaluar el impacto de las decisiones o actividades personales, locales y nacionales sobre otras personas y regiones del mundo.
4. El alumno es capaz de promover las políticas públicas de protección del clima.
5. El alumno es capaz de dar su apoyo a actividades económicas respetuosas con el medioambiente.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.13a. Sugerencia de temas para el ODS 13 “Acción por el clima”

Los gases de efecto invernadero y su emisión

Las emisiones de gases de efecto invernadero relacionadas con la energía, la industria y la agricultura

Los riesgos relacionados con el cambio climático que provocan catástrofes, como las sequías, la climatología extrema y su impacto social y económico desigual en los hogares, las comunidades y los países y entre países

El aumento del nivel del mar y sus consecuencias para los países (pequeños Estados isleños)

La emigración y la huida de personas con motivo del cambio climático

Las estrategias de prevención, reducción y adaptación y su vinculación con la respuesta a las catástrofes y la reducción del riesgo de que ocurran

Las instituciones locales, nacionales y mundiales que se ocupan de las cuestiones del cambio climático

Las estrategias políticas locales, nacionales y mundiales para proteger el clima

Los escenarios futuros (incluidas explicaciones alternativas para el aumento de temperatura global)

El efecto e impacto sobre grandes ecosistemas como bosques, océanos o glaciares y la biodiversidad

Ética y cambio climático

Cuadro 1.2.13b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 13 “Acción por el clima”

Hacer un *role-play* para estimar y sentir el impacto de los fenómenos relacionados con el cambio climático desde distintos puntos de vista

Analizar distintos escenarios en relación con el cambio climático con respecto a sus supuestos y consecuencias, así como a los acontecimientos anteriores

Desarrollar y poner en marcha un plan de acción o una campaña sobre la protección del clima

Crear una web o bitácora para plasmar las aportaciones del grupo sobre cuestiones relacionadas con el cambio climático

Elaborar modelos de conducta respetuosos con el medioambiente

Desarrollar un estudio de caso práctico sobre cómo podría incrementar el cambio climático el riesgo de catástrofes en una comunidad local

Desarrollar un proyecto de investigación acerca de la afirmación “Los que más daño hagan a la atmósfera deben pagar por ello”

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



1.2.14. ODS 14 | Vida submarina | Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible

Tabla 1.2.14. Objetivos de aprendizaje para el ODS 14 “Vida submarina”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno comprende la ecología, los ecosistemas y las relaciones depredador-presa básicas en el medio marino.
2. El alumno entiende el vínculo que tienen muchas personas con el mar y la vida que alberga, incluyendo su función de proveedor de alimentos, puestos de trabajo y oportunidades interesantes.
3. El alumno conoce la premisa básica del cambio climático y el papel de los océanos en la moderación del clima.
4. El alumno comprende las amenazas a las que se enfrenta el ecosistema submarino, como la contaminación o la sobrepesca, y reconoce y puede explicar la fragilidad relativa de muchos ecosistemas oceánicos, como los arrecifes de coral o las zonas muertas como resultado de la hipoxia.
5. El alumno conoce las oportunidades para utilizar los recursos marinos vivos de forma sostenible.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede esgrimir argumentos a favor de las prácticas de pesca sostenible.
2. El alumno es capaz de mostrar a los demás el impacto del hombre sobre los océanos (pérdida de biomasa, acidificación, contaminación, etc.) y el valor que tienen los océanos limpios y sanos.
3. El alumno puede influir sobre grupos que participen en prácticas no sostenibles de producción y consumo de productos procedentes de los océanos.
4. El alumno es capaz de reflexionar sobre sus propias necesidades alimenticias y preguntarse si sus hábitos alimenticios constituyen un uso sostenible de los recursos limitados del mar.
5. El alumno puede empatizar con las personas cuya subsistencia se vea afectada por el cambio en las prácticas de pesca.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno puede investigar sobre el grado de dependencia del mar de su país.
2. El alumno puede debatir sobre métodos sostenibles, como las cuotas de pesca estrictas o las moratorias sobre especies en peligro de extinción.
3. El alumno es capaz de identificar, acceder y comprar vida marina cultivada de forma sostenible, por ejemplo, productos con ecoetiquetas.
4. El alumno es capaz de ponerse en contacto con sus representantes para hablar sobre la amenaza de la sobrepesca para los modos de subsistencia locales.
5. El alumno puede hacer campañas para ampliar las zonas en las que se prohíba la pesca y las reservas marinas y para protegerlas con argumentos científicos.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.14a. Sugerencia de temas para el ODS 14 “Vida submarina”

La hidrosfera: el ciclo del agua, la formación de las nubes, el agua como gran regulador del clima

La gestión y el uso de los recursos marinos (renovables y no renovables): el patrimonio mundial y la sobrepesca, las cuotas y su negociación, acuicultura, algas, recursos minerales

La Energía Marina Sostenible (energías renovables, turbinas de viento y por qué son polémicas)

La ecología marina: la cadena alimentaria, depredadores y presas, competencia, colapso

Los arrecifes de coral, las costas, los manglares y su importancia ecológica

El aumento del nivel del mar y los países que experimentarán una pérdida de tierra total o parcial, los refugiados climáticos y lo que implicará una pérdida de soberanía

Los océanos y el derecho internacional: aguas internacionales, disputas territoriales, pabellones de conveniencia y los problemas que implican

Los contaminantes del océano: plásticos, micropartículas, aguas residuales, nutrientes y productos químicos

Las criaturas de las profundidades de mares y océanos

Las relaciones culturales con el mar: el mar como fuente de servicios de un ecosistema cultural tales como el ocio, la inspiración o la construcción de identidad cultural

Cuadro 1.2.14b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 14 “Vida submarina”

Desarrollar y poner en marcha un proyecto de acción (juvenil) relacionado con la vida submarina

Hacer excursiones a lugares costeros

Debatir sobre el uso y la gestión de los recursos pesqueros en el colegio

Fingir que se es un isleño que tiene que mudarse a otro país como resultado del incremento del nivel del mar

Realizar un estudio de caso práctico de las relaciones culturales y de subsistencia con el mar en diversos países

Hacer experimentos en el laboratorio para demostrar a los alumnos que el océano se acidifica

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Necesitamos a los océanos o son los océanos los que nos necesitan?”

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



1.2.15. ODS 15 | Vida de ecosistemas terrestres | Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad

Tabla 1.2.15. Objetivos de aprendizaje para el ODS 15 “Vida de ecosistemas terrestres”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno entiende conceptos básicos sobre ecología en referencia a ecosistemas locales y globales, identifica especies locales y entiende la forma de medir la biodiversidad.
2. El alumno entiende las distintas amenazas a las que se enfrenta la biodiversidad, como la pérdida del hábitat, la deforestación, la fragmentación, la sobreexplotación y las especies invasoras, y puede relacionar estas amenazas con la biodiversidad local.
3. El alumno puede clasificar los servicios de los ecosistemas locales, incluidos los servicios de respaldo, abastecimiento, regulación y culturales y los servicios de los ecosistemas para la reducción del riesgo de catástrofes.
4. El alumno es consciente de que la regeneración del suelo es lenta y de las diversas amenazas que lo están destruyendo y eliminando a un ritmo mucho más rápido del que se puede recuperar, como las malas prácticas forestales y de cultivo.
5. El alumno comprende que las estrategias de conservación realistas van más allá de las reservas naturales y se centran también en mejorar la legislación, restablecer los hábitats y suelos deteriorados, conectar los corredores ecológicos, la agricultura y silvicultura sostenibles y la redefinición de la relación del hombre con la naturaleza.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede esgrimir argumentos en contra de las prácticas de destrucción del medioambiente que provocan la pérdida de biodiversidad.
2. El alumno puede argumentar a favor de la conservación de la biodiversidad por diversos motivos, tales como los servicios de los ecosistemas y su valor intrínseco.
3. El alumno puede conectar con los espacios naturales locales y empatizar con la vida no humana en la Tierra.
4. El alumno es capaz de plantearse preguntas sobre la dualidad hombre/naturaleza y es consciente de que formamos parte de la naturaleza y no estamos ajenos a ella.
5. El alumno puede imaginar una vida en armonía con la naturaleza.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno es capaz de ponerse en contacto con grupos locales que trabajan por la conservación de la biodiversidad en su zona.
2. El alumno puede hacerse oír de forma eficaz en los procesos de toma de decisiones para ayudar a las zonas urbanas y rurales a ser más permeables a la vida silvestre mediante la creación de corredores ecológicos, los programas agromedioambientales o la restauración ecológica, entre otros.
3. El alumno puede trabajar con los responsables políticos para mejorar la legislación en materia de conservación de la biodiversidad y la naturaleza y su implementación.
4. El alumno puede destacar la importancia del suelo como el lugar de cultivo de todos los alimentos y la importancia de poner fin o remedio a su erosión.
5. El alumno es capaz de llevar a cabo una campaña de concienciación internacional sobre la explotación de las especies y trabajar para que se desarrolle y aplique la normativa CITES (Convención sobre el Comercio Internacional de Especies Amenazadas de Fauna y Flora Silvestres).

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.15a. Sugerencia de temas para el ODS 15 “Vida de ecosistemas terrestres”

La ecología: competición, depredadores y presas, dinámicas de la comunidad, flujo de energía a través de las cadenas alimentarias, dispersión y rangos. Ecosistemas concretos: ecosistemas autóctonos locales y mundiales, además de aquellos creados por el hombre como las explotaciones forestales

Las amenazas a la biodiversidad: pérdida de hábitat, deforestación, fragmentación, especies invasoras y sobreexplotación (provocadas por prácticas de producción y consumo o tecnologías no sostenibles, etc.)

Los peligros de la extinción: especies amenazadas individualmente, el hecho de que la extinción es irreversible, la cantidad de tiempo que tarda en surgir una nueva especie y las seis extinciones masivas

La recuperación de la vida silvestre y la visión del hombre como fuerza sanadora
El cambio climático y la biodiversidad, los ecosistemas como sumideros de carbono, la reducción del riesgo de catástrofes y los ecosistemas (los ecosistemas como una barrera natural contra las catástrofes naturales)

El suelo, su formación y estructura

La desertización, la deforestación y los esfuerzos para luchar contra ellas

El vínculo del hombre con la naturaleza: el yo natural

Los servicios del ecosistema (culturales, de abastecimiento, reguladores y de respaldo)

La evolución y la genética, recursos genéticos, ética

Cuadro 1.2.15b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 15 “Vida de ecosistemas terrestres”

Establecer un mapa de la zona, marcar las áreas de diversas poblaciones silvestres y de las barreras, por ejemplo, las barreras de dispersión como carreteras o poblaciones de especies invasoras

Celebrar un “bioblitz”: un día al año en el que la comunidad se reúne para identificar todas las especies posibles en su zona

Celebrar un taller de composición y demostrar la formación de material orgánico

Ir de excursión a un parque con fines culturales, por ejemplo, para divertirse, meditar o desarrollar creaciones artísticas

Plantar un jardín silvestre para la fauna salvaje, ej. flores adecuadas para las abejas, hoteles para insectos, estanques, etc. en zonas rurales

Celebrar el Día de la Tierra (22 de abril) o el Día Mundial del Medioambiente (5 de junio)

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Por qué es importante la biodiversidad?”

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



1.2.16. ODS 16 | Paz, justicia e instituciones sólidas | Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas

Tabla 1.2.16. Objetivos de aprendizaje para el ODS 16 “Paz, justicia e instituciones sólidas”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno entiende los conceptos de justicia, inclusión y paz y su relación con el Derecho.
2. El alumno entiende su ordenamiento jurídico y régimen político local y nacional, la forma en la que le representan y que la corrupción permite abusar de ellos.
3. El alumno puede comparar su sistema judicial con el de otros países.
4. El alumno entiende la importancia de las personas y los grupos a la hora de defender la justicia, la inclusión y la paz y apoyar la existencia de instituciones sólidas en su país y en el mundo.
5. El alumno entiende la importancia del marco internacional de los derechos humanos.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno puede ponerse en contacto con otras personas que pueden ayudarle a facilitar la paz, la justicia, la inclusión y la existencia de instituciones sólidas en su país.
2. El alumno puede debatir sobre cuestiones locales y mundiales relacionadas con la paz, la justicia, la inclusión y las instituciones sólidas.
3. El alumno puede mostrar empatía por quienes sufren injusticia en otros países y en el suyo propio y solidarizarse con ellos.
4. El alumno puede reflexionar sobre el papel que desempeña en cuestiones relacionadas con la paz, la justicia, la inclusión y las instituciones sólidas.
5. El alumno puede reflexionar sobre su pertenencia personal a diversos grupos (de género, sociales, económicos, políticos, nacionales, de cualificación, de orientación sexual, etc.) su acceso a la justicia y su sentimiento compartido de humanidad.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno puede evaluar de forma crítica cuestiones relacionadas con la paz, la justicia, la inclusión y las instituciones sólidas a nivel regional, nacional y mundial.
2. El alumno puede pedir públicamente que se pongan en marcha políticas públicas de promoción de la paz, la justicia, la inclusión y las instituciones sólidas.
3. El alumno puede colaborar con aquellos grupos que estén experimentando injusticias y/o conflictos.
4. El alumno es capaz de convertirse en un agente del cambio en la toma de decisiones en el ámbito local y denunciar la injusticia.
5. El alumno puede ayudar a resolver conflictos a nivel local y nacional.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.16a. Sugerencia de temas para el ODS 16 “Paz, justicia e instituciones sólidas”

Las definiciones de justicia: retributiva y restaurativa

El delito y sus penas, comparar legislaciones y penas en países de todo el mundo

La justicia climática

La justicia comercial

La explotación de los niños y el trabajo infantil

Tratados y acuerdos mundiales en relación con las guerras, la paz y los refugiados

La corrupción y cómo medirla

El tráfico ilegal de armas

El tráfico de drogas y la drogadicción

La Corte Penal Internacional y su función

Cuadro 1.2.16b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 16 “Paz, justicia e instituciones sólidas”

Hacer un *role-play* sobre distintas personas de todo el mundo que son víctimas de la injusticia

Mantener diálogos interreligiosos sobre la justicia y la igualdad en los colegios y universidades

Organizar una excursión a un juzgado o comisaría de policía local

Diseñar un mural con el tema “¿Qué es justo y qué no?” en el colegio

Debatir sobre temas de justicia desde una perspectiva histórica y cultural, por ejemplo, los desaparecidos en Argentina, el *apartheid* en Sudáfrica, etc. y cuál ha sido su evolución

Celebrar el Día Internacional de la Paz (21 de septiembre)

Desarrollar un proyecto de investigación que responda a la pregunta: “¿Cómo sería un mundo en paz?”

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO



1.2.17. ODS 17 | Alianzas para lograr los objetivos | Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Tabla 1.2.17. Objetivos de aprendizaje para el ODS 17 “Alianzas para lograr los objetivos”

Objetivos de aprendizaje cognitivos

1. El alumno entiende los problemas globales, tales como los relativos a la financiación para el desarrollo, la tributación, las políticas comerciales y de deuda y la interconexión e interdependencia entre distintos países y pueblos.
2. El alumno entiende la importancia de las alianzas mundiales entre distintos grupos de interés y la responsabilidad compartida para con el desarrollo sostenible y conoce ejemplos de redes, instituciones y campañas de alianzas globales.
3. El alumno entiende los conceptos de gobierno y ciudadanía mundiales.
4. El alumno reconoce la importancia de la colaboración en materia de ciencia, tecnología e innovación y el acceso a estos ámbitos, así como la importancia de compartir conocimientos.
5. El alumno conoce conceptos para medir los avances en cuanto al desarrollo sostenible.

Objetivos de aprendizaje socioemocionales

1. El alumno es capaz de concienciar acerca de la importancia de las alianzas mundiales para el desarrollo sostenible.
2. El alumno puede trabajar con otras personas para promover alianzas globales para el desarrollo sostenible y pedir a las autoridades que asuman la responsabilidad de los ODS.
3. El alumno es capaz de asumir como propios los ODS.
4. El alumno puede imaginar una sociedad mundial sostenible.
5. El alumno es capaz de experimentar un sentimiento de pertenencia a la humanidad y de compartir responsabilidades y valores inspirados en los derechos humanos.

Objetivos de aprendizaje conductuales

1. El alumno puede convertirse en un agente del cambio para hacer realidad los ODS y asumir su papel de ciudadano activo, crítico, global y sostenible.
2. El alumno es capaz de ayudar a facilitar y establecer alianzas para un desarrollo sostenible a nivel local, nacional y mundial.
3. El alumno puede pedir públicamente que se pongan en marcha políticas públicas de promoción de las alianzas globales para el desarrollo sostenible.
4. El alumno es capaz de dar su apoyo a actividades de desarrollo sostenible.
5. El alumno es capaz de influir sobre las empresas para que formen parte de alianzas globales para el desarrollo sostenible.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 1.2.17a. Sugerencia de temas para el ODS 17 “Alianzas para lograr los objetivos”

Las alianzas globales entre las administraciones, el sector privado y la sociedad civil para el desarrollo sostenible, su responsabilidad compartida y los posibles conflictos entre los distintos actores

Los sistemas, estructuras y dinámicas de poder locales, nacionales y mundiales

El gobierno y las políticas mundiales, el mercado y el sistema de comercio global con respecto al desarrollo sostenible

El dilema del prisionero¹¹ y la Tragedia de los comunes¹² como retos para el logro del buen gobierno mundial y la promoción del desarrollo sostenible por parte del mercado

Ciudadanía mundial y ciudadanos como agentes del cambio para el desarrollo sostenible

El acceso a la ciencia, la tecnología y la innovación, la colaboración en estos ámbitos, y la compartición de conocimientos

La distribución del acceso a internet en el mundo

La cooperación al desarrollo, la ayuda al desarrollo y los recursos económicos adicionales para los países en vías de desarrollo procedentes de distintas fuentes

La creación de capacidad para respaldar los planes nacionales para lograr todos los ODS

Las medidas del progreso en cuanto al desarrollo sostenible

Cuadro 1.2.17b. Ejemplos de planteamientos y métodos de aprendizaje para el ODS 17 “Alianzas para lograr los objetivos”

Crear alianzas o experiencias educativas virtuales de carácter global entre colegios, universidades u otras instituciones en distintas regiones del mundo (Sur-Norte, Sur-Sur)

Analizar el desarrollo y la implementación de las políticas mundiales sobre el cambio climático, la biodiversidad, etc.

Analizar los avances en la implementación de los ODS en los ámbitos nacional y mundial y determinar quién es responsable de dichos avances o de la falta de ellos

Planificar y poner en marcha una campaña de concienciación sobre los ODS

Jugar a juegos de simulación relacionados con las negociaciones de las conferencias globales (ej. Modelo Nacional de Naciones Unidas)

Desarrollar y poner en marcha un proyecto de acción (juvenil) sobre los ODS y su importancia

Desarrollar un proyecto de investigación sobre el lema: “Juntos podemos...”. Examinar esta frase utilizada comúnmente y ver cómo se aplica a los ODS

¹¹ <http://www.prisoners-dilemma.com>

¹² <http://www.econlib.org/library/Enc/TragedyoftheCommons.html>

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

2. Aplicar el aprendizaje para los ODS a través de la EDS

La EDS ayuda a desarrollar los resultados de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y conductuales y las competencias transversales de sostenibilidad fundamentales para lograr todos los ODS. Esta tercera parte del marco de pautas ofrece recomendaciones y ejemplos de estrategias para aplicar la EDS.

El planteamiento sigue la idea general de integrar la EDS en los sistemas educativos que se señala en el indicador mundial para el Objetivo 4.7: “Medida en la que (i) la educación para la ciudadanía mundial y (ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluidos los derechos humanos y la igualdad de género, están integrados a todos los niveles en: (a) las políticas nacionales de educación, (b) los planes de estudio, (c) la formación del profesorado y (d) la evaluación de los estudiantes” (IAEG-ODS, 2016: 7). En primer lugar, el texto describe el papel de las políticas y señala cuestiones fundamentales para que se apliquen con éxito las políticas, estrategias y programas de promoción de la EDS. A continuación, habla de la pertinencia de su integración en los planes de estudio y las últimas novedades a este respecto. En tercer lugar, se examina la importancia de la formación del profesorado y las oportunidades que ofrece para facilitar la EDS. En cuarto lugar, se presentan el planteamiento paninstitucional y las pedagogías transformacionales orientadas a la acción como vectores fundamentales para la EDS en el aula y otros entornos de aprendizaje. Por último se aborda la cuestión de cómo evaluar los resultados del aprendizaje y la calidad de los programas en el contexto de la EDS.

2.1. Integrar la EDS en políticas, estrategias y programas

Las políticas son un factor fundamental para integrar la EDS en todos los entornos de aprendizaje, formales, no formales e informales. Necesitamos políticas pertinentes y coherentes para facilitar un cambio en los sistemas educativos. Los Ministerios de Educación de todo el mundo tienen una importante responsabilidad a la hora de garantizar que los sistemas educativos estén preparados para responder a los retos de sostenibilidad actuales y futuros. Entre otras cosas, esto implica la integración de la EDS en los planes de estudio y los criterios nacionales de calidad y el desarrollo de los marcos de indicadores pertinentes que establezcan normas para los resultados del aprendizaje.

El seguimiento y evaluación del DEEDS ha mostrado que se han conseguido avances importantes en la integración de la EDS en las políticas educativas (véase el cuadro 2.1.1). Existe un proceso de reorientación de las políticas educativas hacia el desarrollo sostenible en marcha en muchos países (véase el cuadro 2.1.2 para ver dos ejemplos), si bien su implementación continúa siendo desigual (UNESCO 2014a).

En este contexto, el Ámbito de acción prioritario 1 del Programa de Acción mundial para la EDS de la UNESCO dice lo siguiente: “Fomento de las políticas: Integrar la EDS en las políticas de educación y de desarrollo sostenible a fin de crear un entorno propicio para la EDS y suscitar un cambio sistémico” (UNESCO 2014b). Para iniciar un

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

cambio sistémico, la creación de unas políticas coherentes y relevantes diseñadas por los ministerios en colaboración con el sector privado, las comunidades locales, el sector académico y la sociedad civil resultan fundamentales. Los actuales esfuerzos para desarrollar políticas de EDS basadas en planteamientos transversales y diversos grupos de interés deben coordinarse y fortalecerse aún más. La EDS tiene que estar “integrada en los marcos normativos, los planes, las estrategias, los programas y los procesos subnacionales, nacionales, regionales e internacionales relacionados con la educación y el desarrollo sostenible” (UNESCO 2014b: 17).

Al capacitar al alumno para vivir y actuar en un mundo dinámico, la EDS incrementa la calidad del aprendizaje y la enseñanza. Por consiguiente, las políticas educativas deben considerar la EDS como un factor importante de mejora de la calidad educativa y, por eso, los criterios de calidad de los sistemas educativos nacionales deben incluirla. Las políticas nacionales e internacionales que se ocupen de la dimensión social, económica y medioambiental del desarrollo sostenible, que van desde las estrategias de reducción de la pobreza y los planes de gestión de catástrofes hasta las de desarrollo con bajas emisiones de carbono, deben incluir la EDS como medio para su aplicación. La EDS también debe integrarse de forma sistemática en los marcos de cooperación bilaterales y multilaterales en materia de desarrollo (UNESCO, 2014b).

Existen algunas cuestiones que pueden considerarse fundamentales para la promoción de la EDS (véase el cuadro 2.1.3).

Cuadro 2.1.1. Avances en las políticas para la EDS

Diversas políticas de varias administraciones de países tanto del Sur como del Norte instan a la integración de la EDS y/o los conceptos educativos relacionados, como la educación para el desarrollo, la educación para la paz, la educación para la ciudadanía mundial, la educación para los derechos humanos y la educación medioambiental en el aprendizaje formal y no formal.

La EDS se ha convertido en una parte importante del discurso de las políticas mundiales.

Cada vez más, la EDS forma parte de las políticas locales, nacionales y mundiales para ocuparse de cuestiones de desarrollo sostenible (por ejemplo, el cambio climático).

Cada vez hay más coincidencias entre las políticas de desarrollo y las de educación.

Fuente: UNESCO (2014a)

Cuadro 2.1.2. Ejemplos de países con buenas prácticas a la hora de integrar la EDS en sus políticas

Costa Rica: caso de éxito en la integración de la EDS en las políticas de desarrollo sostenible

“En 2006, Costa Rica aprobó el Compromiso Nacional con el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, por el que se acordaba considerar la educación como un aspecto indispensable para crear un cambio cultural hacia el desarrollo sostenible y

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

promover la incorporación de la educación medioambiental en materias transdisciplinarias. Un estudio sobre el impacto de la meta de carbono neutralidad 2021, publicado más recientemente con el objetivo de hacer de Costa Rica el primer país neutro en cuanto a las emisiones de carbono, llevado a cabo por Tsuneki y Shaw ha llegado a la conclusión de que la meta de carbono neutralidad 2021 ha supuesto “un importante hito en el sector educativo costarricense, pasando de la educación medioambiental ya existente a una reciente EDS y ECC” Tsuneki y Shaw, en prensa: 1).

El instrumento de política nacional completo más reciente sobre el cambio climático, la Estrategia Nacional de Cambio Climático, incluye la creación de capacidades y la concienciación de la opinión pública, la educación y el cambio cultural y tiene el objetivo de incrementar la cultura sobre el medioambiente. El Ejemplo de Costa Rica muestra cómo las políticas de desarrollo sostenible que incluyen la EDS pueden ayudar a apuntalar e impulsar cambios en los sistemas educativos.”

Kenia: caso de éxito en la integración de la EDS en las políticas de educación

“La Estrategia de la Aplicación de la EDS de Kenia, aprobada en 2008, reconoce que para tener una “educación y formación para el desarrollo de calidad”, la educación debe promover el desarrollo de personas productivas y socialmente responsables. El objetivo de esta estrategia de EDS era promover una enseñanza y un aprendizaje que inculcasen los valores, comportamientos y estilos de vida adecuados para el buen gobierno y la sostenibilidad, además de centrarse en otras cuestiones. Más recientemente, Kenia elaboró en 2012 una Política Marco para la EDS nacional a través del Instituto para el Desarrollo de los Planes de Estudio con el objetivo de mejorar el desarrollo sostenible a través de innovadores materiales de apoyo. La EDS se ha integrado también en el Programa Nacional del Sector Educativo para implementarse en un quinquenio (2013-2018) y es la esencia de Vision 2030, la hoja de ruta keniana hacia la consecución de un desarrollo sostenible, mostrando la importancia de su alineación con los objetivos nacionales de desarrollo sostenible.”

Fuente: UNESCO (2014a: 50, 52)

Cuadro 2.1.3. Cuestiones básicas para la aplicación con éxito de políticas de promoción de la EDS

Se debe asegurar la coherencia total entre las políticas de educación y las de desarrollo sostenible. La alineación de los objetivos y estrategias de desarrollo sostenible nacionales y locales con las políticas educativas puede ayudar a reorientar los sistemas educativos hacia el desarrollo sostenible. La EDS debe integrarse de forma coherente en todas las políticas sectoriales y subsectoriales relevantes.

No existe una EDS “estandarizada”. Las realidades política, social y cultural, así como los retos medioambientales y ecológicos concretos hacen que sea esencial contextualizar la EDS. Por eso, necesitamos interpretaciones de la EDS y los modelos educativos relacionados relevantes en el ámbito local y nacional.

El liderazgo político es fundamental para la EDS. Los mecanismos y órganos de coordinación han demostrado ser útiles para integrar la EDS en los sistemas educativos. Por lo tanto, las políticas deberían crear estructuras para ello a distintos niveles. Además, las autoridades deberían fijar objetivos para la EDS.

La EDS no solo la promueven órganos administrativos formales, también diversas ONG independientes que a menudo trabajan en entornos de aprendizaje no formales e informales. Las

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

políticas internacionales, nacionales y locales deben respaldar a las ONG a la hora de facilitar estas actividades ofreciendo financiación, pero también creando redes y posibilitando procesos de aprendizaje social.

Fuente: UNESCO (2014a)

2.2. Integrar la EDS en planes de estudio y libros de texto

La EDS debe integrarse en todos los planes de estudios de la educación formal, incluidos los de la educación infantil, primaria y secundaria, la formación profesional y la educación superior. La EDS afecta a los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje y no debe considerarse un añadido a los actuales planes de estudio. Para integrar la EDS es necesario incluir temas de sostenibilidad en el currículo, además de los resultados que se pretenda conseguir en relación con la sostenibilidad.

“Los planes de estudio deben asegurar que todos los niños y jóvenes aprenden, además de habilidades básicas, otras habilidades que se puedan transmitir, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la defensa de sus opiniones y la resolución de conflictos, para que puedan convertirse en ciudadanos responsables” (UNESCO, 2014c: 36). Del desarrollo de currículos de sostenibilidad se espera que “mejore la capacidad de nuestros sistemas educativos para preparar a las personas en la búsqueda de un desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2012: para 230).

El monitoreo y evaluación del DEDS ha puesto de relieve muchos de los buenos ejemplos que hay con respecto a la integración de la EDS en los planes de estudio (véase el cuadro 2.2.1). Las revisiones de documentos de planes de estudios oficiales muestran que “ahora, muchos países incluyen temas de sostenibilidad y/o medioambiente en los objetivos generales de la educación” (UNESCO, 2014a: 30). Los mayores avances en cuanto a la creación de planes de estudio orientados a la EDS se han producido en educación primaria y secundaria. “Casi el 40% de los Estados Miembros señalan que su mayor logro durante el DEDS ha sido la integración de la EDS en los planes de estudios formales, y una quinta parte de ellos consideran que sus aportaciones más importantes a la EDS son las referentes a proyectos específicos en colegios” (UNESCO, 2014a: 82).

Cuadro 2.2.1. Ejemplos de integración de la EDS en los planes de estudio

Mauricio: Marco Curricular Nacional

La política Isla Mauricio Duradera se aprobó en 2008 con el objetivo de convertir al país en un modelo de desarrollo sostenible a nivel mundial antes de 2020. La educación es uno de sus cinco pilares, algo que refleja la constitución de un grupo de trabajo en los que están representados diversos grupos de interés para integrar la EDS a todos los niveles del sistema educativo. El objetivo es reorientar el sistema educativo hacia la sostenibilidad, crear capacidad a todos los niveles e incidir en la concienciación sobre cuestiones fundamentales. Según afirma Mauricio, la EDS ahora “forma parte del Marco Curricular Nacional y gracias al proyecto social Isla Mauricio Duradera, muchas instituciones y organizaciones formales y no formales se están ocupando de la EDS.” Como resultado de esta política, distintos ministerios como el de Medio

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

Ambiente y Desarrollo Sostenible y el de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos colaboran más estrechamente para lograr un planteamiento más integrado. Ahora, ya convertido en país piloto de la Educación sobre el cambio climático para el desarrollo sostenible en la UNESCO, Mauricio podría convertirse en un país modélico para la EDS una vez que la política de Isla Mauricio Duradera esté totalmente implementada.”

Togo: educación de calidad para un desarrollo sostenible

“En Togo, el marco de política educativa (Lakalaka) se basa en la cultura nacional e incluye un nuevo currículo orientado hacia la EDS denominado Educación de Calidad para un Futuro Sostenible.”

Finlandia: reformar los programas de las asignaturas troncales en educación infantil y primaria

“Finlandia está implementando reformas en el plan de estudios de las materias troncales en la educación infantil y primaria para respaldar y promover el desarrollo sostenible y el bienestar basándose en los valores básicos de la educación. Con estas reformas se hace hincapié en la necesidad de una concepción ecosocial y un modo de vida sostenible. El objetivo es ayudar a que todos los alumnos adquieran conocimientos, habilidades, valores y actitudes que fomenten su capacidad de comprender la importancia de un futuro sostenible.”

Manitoba, Canadá: caso de éxito en el liderazgo

“En Manitoba, la EDS es un área de acción prioritaria de la administración y se ha integrado en los objetivos generales de la educación primaria y secundaria. Ahora, la política del gobierno es “asegurar que todos los niños y jóvenes de Manitoba tengan acceso a diversas oportunidades educativas de modo que todos los alumnos alcancen el éxito a través de una educación relevante, atractiva y de calidad que les prepare para un aprendizaje permanente y les convierta en ciudadanos de una sociedad justa y sostenible en la que impere la justicia social”. Esta afirmación está incluida en la misión del Ministerio de Educación y Formación Superior de la provincia. En respuesta a este compromiso político, la EDS se ha integrado en los planes de estudio desde parvulario hasta bachillerato, con resultados de aprendizaje concretos identificados en ciencias naturales, ciencias sociales, salud y educación física. La capacitación de educadores y líderes educativos y una financiación específica que garantice el desarrollo de prácticas, principios, programas y alianzas para la sostenibilidad ayuda a los colegios a integrar la sostenibilidad en sus aulas, actividades y gestión.”

Fuente: UNESCO (2014a: 50, 51, 53)

El Marco Curricular Nacional para la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) contiene temas, competencias y ejemplos concretos para la educación primaria, todas las materias de educación secundaria y la formación profesional. Es el resultado de la iniciativa conjunta de la Conferencia Permanente del Ministerio de Educación y Cultura y del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo, en colaboración con los 16 estados federales alemanes y la sociedad civil (KMK/BMZ, 2016).

El Ámbito de acción prioritario 1 del GAP “Fomento de las políticas” propone “la integración de la EDS en los planes de estudio y los criterios nacionales de calidad” (UNESCO, 2014b: 16). Con el fin de facilitar la necesaria modificación de los planes de estudio, algunas actuaciones son de vital importancia.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

El incremento de la demanda por parte de los estudiantes de una educación centrada en la sostenibilidad puede ser un importante impulsor de los cambios en el plan de estudios y la práctica docente. Por lo tanto, esta demanda debe seguirse más de cerca (UNESCO, 2014a).

En todos los niveles y tipos de educación, los cambios en el plan de estudios deben ser más profundos y afectar a todos los contenidos relevantes para la EDS y los objetivos y prácticas de aprendizaje. Las escuelas infantiles, los colegios y los centros de formación profesional no solo deben ofrecer cursos específicos, además deben asegurar que todos los alumnos puedan adquirir los conocimientos, actitudes y competencias necesarias para dar respuesta a los retos que plantea la sostenibilidad a lo largo de toda su vida personal y profesional (UNESCO, 2014a). Para que esto pase, lo primero que tiene que ocurrir es que no se considere la EDS como una educación adyacente o una materia aislada. Por ejemplo, en la educación escolar, debe formar parte integrante del aprendizaje y la enseñanza de las asignaturas troncales (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales e idiomas). En segundo lugar, es importante que los objetivos de aprendizaje, los métodos de enseñanza y aprendizaje y las pruebas de evaluación persigan los mismos fines para que se refuercen entre sí. En tercer lugar, se deben fijar objetivos de aprendizaje progresivos, es decir, que vayan construyendo las competencias nivel a nivel (capa a capa).

Cuadro 2.2.2. Posibles actuaciones para impulsar el cambio en los planes de estudio

Esfuerzo continuo por profundizar en lo que implica una educación de calidad e incluir la importancia, los fines y los valores de la sostenibilidad

Más investigación, evaluación y compartición de experiencias de cómo se ha abordado la modificación de los planes de estudio

Institucionalización de la EDS, incluyendo inversión en personal y recursos económicos. Integrar la EDS en las competencias, los criterios profesionales y la titulación y acreditación de los profesores e instituciones de formación del profesorado

Más apoyo a los profesores en el aula (ej. pautas para la elaboración y evaluación de material de EDS, mecanismos para facilitar que se compartan conocimientos y se empodere al profesorado local, los facilitadores de EDS y los formadores internos)

Aumento de la creación de capacidades de los responsables políticos, líderes educativos y educadores

Flexibilidad en la política curricular que permita a los centros de primaria y secundaria desarrollar contenidos y proyectos relevantes a nivel local

Fuente: UNESCO (2014a)

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

2.3. Integrar la EDS en la formación del profesorado¹³

Los educadores son potentes agentes del cambio que pueden dar la respuesta educativa necesaria para lograr los ODS. El conocimiento y las competencias son esenciales para reorientar las instituciones y procesos educativos hacia la sostenibilidad.

La formación del profesorado debe afrontar este reto reorientándose a sí misma hacia la EDS. El seguimiento y evaluación del DEDS ha puesto de manifiesto muchos buenos ejemplos de integración de la EDS en la formación del profesorado (véase el cuadro 2.3.1) y ha mostrado que el apoyo de los docentes ha sido fundamental para adoptar e implementar con éxito la EDS (UNESCO, 2014a).

Sin embargo, los esfuerzos por preparar a los profesores para implementar la EDS no han avanzado lo suficiente. Hay que seguir trabajando para reorientar los planteamientos de la formación del profesorado hacia la EDS, en lo relativo tanto a contenidos como a métodos de enseñanza y aprendizaje. El Ámbito de acción prioritario 3 se centra en crear capacidades entre los educadores. Una de las actuaciones propuestas en este ámbito consiste en integrar la EDS en los programas de formación del profesorado previa a su incorporación al trabajo docente y durante el periodo de docencia (UNESCO, 2014b).

Para que los profesores estén preparados para facilitar la EDS, deben desarrollar competencias de sostenibilidad clave (incluidos conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivación y compromiso). Sin embargo, además de las competencias generales de sostenibilidad, también necesitan competencias de EDS, que pueden describirse como la capacidad de un profesor de ayudar a las personas a adquirir competencias de sostenibilidad mediante diversas prácticas de enseñanza y aprendizaje (véase cuadro 2.3.2).

Cuadro 2.3.1. Ejemplos de países con buenas prácticas de integración de la EDS en los programas de formación del profesorado

Jamaica: Formación del profesorado en EDS previa a su incorporación a la profesión docente a través de proyectos de acción en la comunidad

“Literatura y Educación para el Desarrollo Sostenible es una materia troncal para aquellos alumnos que deseen completar el posgrado en Formación Lingüística y una optativa para los alumnos del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de las Antillas, impartido en el campus de Mona, Jamaica. El objetivo de la asignatura es presentar a los alumnos el

¹³ Este capítulo se basa principalmente en el artículo *Formación del profesorado para el desarrollo sostenible: de proyectos e iniciativas piloto a nuevas estructuras. Un memorándum sobre la reorientación de la formación del profesorado en Alemania, Austria y Suiza* de la Red de Formación del Profesorado para el Desarrollo Sostenible (2015).

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

concepto de desarrollo sostenible y sus principios y ofrecerles oportunidades para descubrir el papel de la EDS a la hora de lograr un mundo sostenible. La materia cuenta con tres módulos:

1. Un marco global en el que los alumnos estudian los retos de sostenibilidad a nivel tanto local como mundial.
2. El estudio de la literatura como forma de desarrollar empatía, dar a los alumnos un sentimiento de comunidad, aclarar valores, entender la sostenibilidad desde distintos puntos de vista, y motivarles para que actúen.
3. Participación en proyectos de acción de la comunidad. Como principal tarea, se pide a los alumnos que se ocupen de los retos para la sostenibilidad en su comunidad. Los alumnos han elegido tratar cuestiones de violencia, pobreza y deterioro medioambiental a través de proyectos para favorecer la paz, el trabajo con los sin techo, trabajando en jardines de colegios o trabajando en la apicultura, por nombrar algunos ejemplos. El curso les ha parecido muy útil, porque en él ven problemas reales y trabajan codo con codo con sus comunidades. Llegan a la conclusión de que pueden aprender de su comunidad y mejorar su calidad de vida.”

Grecia: formación del profesorado en el trabajo

“El Ministerio de Educación ha creado 46 Centros de Formación Medioambiental para la Sostenibilidad dependientes de las Direcciones Regionales de Educación por todo el país. Los proyectos llevados a cabo en estos centros tienen como objetivo formar al profesorado para implementar proyectos relacionados con la EDS en sus colegios. Durante el curso académico 2011, se celebraron 184 seminarios a los que asistieron 8.745 profesores de primaria y secundaria.”

Fuente: UNESCO (2014a: 92, 97)

Estos elementos de las competencias de EDS se describen de forma mucho más detallada en diversos marcos conceptuales de competencias del profesorado en el campo de la EDS, como los modelos CSCT (Sleurs, 2008), UNECE (UNECE, 2012) y KOM-BiNE (Rauch y Steiner, 2013), y el planteamiento de Bertschy *et al.* (2013). Los programas de formación del profesorado deben desarrollarse aún más para cumplir estos criterios.

Para facilitar el desarrollo de las competencias de EDS en la formación del profesorado, hacen falta cambios en el contenido en la estructura de la formación recibida antes de la incorporación a un cuerpo docente una vez dentro del mismo. La EDS debería ser la base de los programas de formación del profesorado. Las disciplinas y la didáctica de las materias, las ciencias de la educación y los estudios orientados a la práctica deben incluir principios metodológicos y conocimientos procedentes de la EDS (véase cuadro 2.3.3).

El aprendizaje basado en retos sociales reales en ámbitos locales requiere colaborar con socios externos. Los módulos deben, por lo tanto, permitir el acceso a socios externos (como comunidades, instituciones educativas no formales o redes de EDS) e incluir la posibilidad de colaborar en proyectos.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.
UNESCO

Cuadro 2.3.2. Objetivos de aprendizaje para profesores a efectos de la promoción de la EDS

Tener conocimientos sobre desarrollo sostenible, conocer los distintos ODS y los temas y retos relacionados con ellos

Entender el discurso sobre la EDS y su puesta en práctica en sus entornos local, nacional y mundial

Desarrollar su propia opinión crítica sobre los problemas y retos del desarrollo sostenible teniendo en cuenta las dimensiones sociales, ecológicas, económicas y culturales desde la perspectiva de los principios y valores del desarrollo sostenible, incluida la justicia global e intergeneracional.

Contar con perspectivas disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares¹⁴ sobre cuestiones de cambio global y sus manifestaciones a nivel local

Reflexionar sobre el concepto de desarrollo sostenible, los retos a la hora de lograr los ODS, la importancia de su propio campo de especialidad para lograr los ODS y su papel personal en este proceso

Reflexionar sobre la relación del aprendizaje formal, no formal e informal con el desarrollo sostenible y aplicar este conocimiento en su propio trabajo profesional

Entender cómo la diversidad cultural, la igualdad de género, la justicia social, la protección del medioambiente y el desarrollo personal son elementos integrales de la EDS y saber cómo lograr que formen parte del proceso educativo

Ejercer una pedagogía orientada a la acción y transformacional que introduzca a los alumnos en procesos de pensamiento y actuación participativos, sistémicos, creativos e innovadores en el contexto de las comunidades locales y la vida cotidiana de los mismos

Actuar como agente del cambio en un proceso de aprendizaje organizativo que haga que su colegio avance hacia el desarrollo sostenible

Identificar oportunidades de aprendizaje local relacionadas con el desarrollo sostenible y establecer convenios de colaboración

Evaluar el desarrollo de competencias de sostenibilidad transversales por parte de los alumnos, así como resultados de aprendizaje concretos en relación con ella

¹⁴ Por interdisciplinariedad se entiende la colaboración entre distintas disciplinas científicas y la “integración de distintas perspectivas, teorías y métodos disciplinares”. La transdisciplinariedad hace referencia a la “colaboración con expertos que cuenten con experiencia práctica fuera del mundo académico” (Godemann, 2006: 52).

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

Además, la EDS requiere que la internacionalización forme parte de la formación del profesorado, sobre todo a través de debates internacionales sobre la EDS y coloquios sobre la diversidad cultural como parte integrante de los módulos. Esto implica brindar a los alumnos la oportunidad de poder estudiar en el extranjero, facilitándoles experiencias prácticas.

Para integrar la EDS de forma más profunda en la formación del profesorado, el contenido y la organización de sus programas deben elaborarse con la participación de los principales grupos de interés como alumnos, profesores, ONG locales y expertos en EDS. Para facilitar la innovación, es fundamental que la institución educativa cuente con las condiciones estructurales necesarias y la libertad para participar en procesos de aprendizaje organizativos.

Puesto que aún hay muchos profesores que no han oído hablar de la EDS en la formación previa a su incorporación a la función docente, deben poder acceder a formación sobre esta materia en su trabajo. Por un lado, brinda oportunidades para desarrollar las competencias y conocimientos necesarios para participar en el proceso del desarrollo sostenible. Por otro lado, este desarrollo profesional es un requisito previo para reorientar las instituciones y procesos educativos. En este punto, es fundamental que el desarrollo profesional en EDS esté disponible para más de un profesor por institución y que sea reconocido por los sistemas educativos en lo que respecta a solicitudes, ascensos, etc. Los centros nacionales y regionales de conocimiento experto sobre EDS también pueden brindar oportunidades de desarrollo profesional y servicios de asesoramiento, aprovechando el potencial de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, universidades y otras instituciones de educación superior.

Cuadro 2.3.3. Posibles módulos de un plan de estudios de formación del profesorado con la EDS como elemento fundamental

Conceptos básicos del desarrollo sostenible desde una perspectiva local, nacional e internacional
Conceptos de EDS desde una perspectiva local, nacional e internacional
Opiniones disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares de algunos de los principales retos para la sostenibilidad
Trabajo en forma de proyectos sobre problemas concretos relevantes a nivel nacional y mundial en colaboración con instituciones educativas y otros socios (locales)
Análisis basado en la investigación de los procesos de EDS en distintos entornos educativos (como colegios, universidades o instituciones educativas no formales)
Experiencias prácticas con planteamientos de EDS y reflexión crítica sobre los mismos

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

2.4. Ofrecer EDS en el aula y el resto de entornos de aprendizaje

2.4.1 Planteamiento paninstitucional

La EDS no solo trata de enseñar el desarrollo sostenible e incorporar nuevos contenidos a las materias y la formación. Los colegios y las universidades deben considerarse a sí mismos como lugares para aprender y experimentar el desarrollo sostenible y, por lo tanto, deben orientar todos sus procesos hacia los principios de sostenibilidad. Para que la EDS sea más eficaz, debe transformarse la institución educativa en su conjunto. El planteamiento paninstitucional pretende integrar la sostenibilidad en todos los aspectos de la institución educativa. Implica una redefinición del plan de estudios, el funcionamiento del campus, la cultura de la organización, la participación estudiantil, el liderazgo y la dirección, las relaciones con la comunidad y la investigación (UNESCO, 2014a). De esta forma, la propia institución constituye un modelo de conducta para los alumnos. Entornos de aprendizaje sostenibles, como eco-colegios o campus ecológicos, permiten a los educadores y alumnos integrar principios de sostenibilidad en sus actos cotidianos y facilitan la construcción de capacidades, el desarrollo de competencias y la educación integral en valores.

El seguimiento y evaluación del DEDS ha puesto de relieve muchos de los buenos ejemplos que hay con respecto a los planteamientos paninstitucionales (véase el cuadro 2.4.1).

La importancia de transformar toda la institución educativa, el Ámbito de acción prioritario 2 (“Transformar los entornos de aprendizaje y formación: Integrar los principios de la sostenibilidad en los entornos de educación y formación”) propone “planteamientos paninstitucionales de la EDS en las escuelas y en otros contextos de aprendizaje y formación.” (UNESCO, 2014b: 18). Por lo tanto, los planteamientos paninstitucionales deben promoverse a todos los niveles y en todos los contextos. Se anima a los colegios y al resto de instituciones educativas, así como a otras organizaciones de los sectores público y privado a poner en marcha planes o estrategias de la sostenibilidad. Las experiencias que ya existen con planteamientos paninstitucionales en educación superior y educación secundaria deben ampliarse a otros niveles y tipos de educación, como la educación infantil, la formación profesional y la educación no formal para jóvenes y adultos. Los elementos clave para un planteamiento paninstitucional se resumen en el cuadro 2.4.2.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

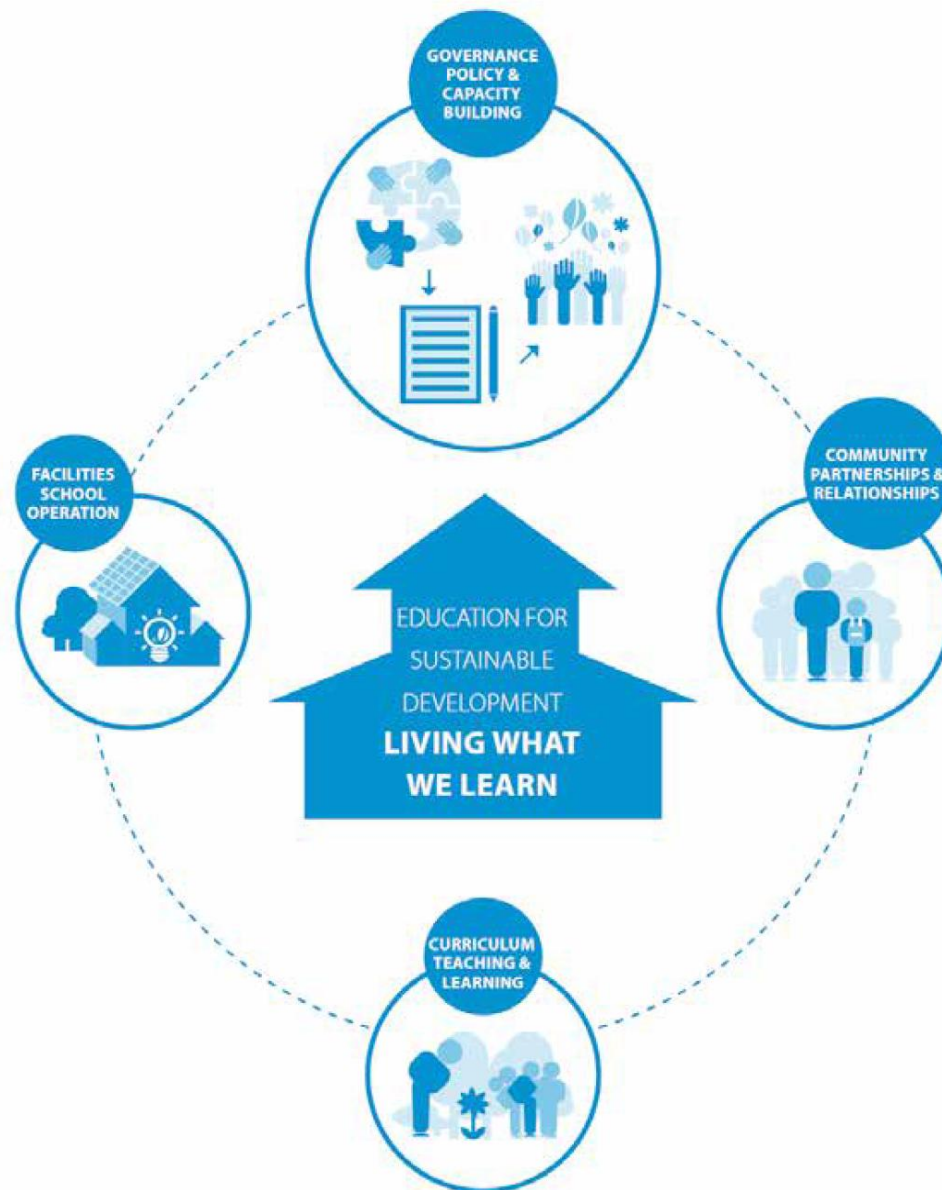


Figura 1. El planteamiento paninstitucional (UNESCO 2014a: 89)

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

Cuadro 2.4.1. Ejemplos de planteamientos paninstitucionales

Australia: Iniciativa de los Colegios Australianos para lograr el Desarrollo Sostenible

“La Iniciativa de Colegios Australianos para lograr el Desarrollo Sostenible es solo un ejemplo del esfuerzo por animar a los colegios a que adopten planteamientos paninstitucionales y pansistémicos hacia la Educación para la Sostenibilidad (EplS). Presentada por primera vez en 2005, esta iniciativa ha conseguido que cada vez se aprecie más un planteamiento paninstitucional de la EDS. Entre sus resultados, ha demostrado: un incremento de la profundidad y amplitud de los proyectos de EplS llevados a cabo; una mejor integración de la EplS en el plan de estudios, ventajas organizativas, económicas y medioambientales en el sentido más amplio y vínculos con los compromisos y objetivos de la sostenibilidad en un ámbito más amplio. En resumen, la participación en la Iniciativa Colegios Australianos de Desarrollo Sostenible ayudó a los colegios a elaborar un programa de EplS más completo y eficaz.”

Bután: Programa Colegios Ecológicos para un Bután Ecológico

“Integrados en el Programa Bután Ecológico desde 2009, los Colegios Ecológicos forman parte de la iniciativa reformista del Ministerio de Educación a nivel nacional: Felicidad Interior Bruta en Educación. El concepto de colegio ecológico también se ha convertido en parte integrante del Sistema de Gestión del Rendimiento (PMS, por sus siglas en inglés), con el objetivo de elevar el rendimiento académico y ofrecer una educación de calidad. El PMS se basa en las herramientas de autoevaluación de los colegios, con el objetivo de adoptar los valores y procesos de la Felicidad Nacional Bruta y la EDS. UNICEF Bután ha colaborado con las autoridades para ayudar a implementar la iniciativa de los colegios ecológicos y ha incluido una iniciativa de formación del profesorado en todo el país que lleva los principios de los colegios ecológicos a la práctica. Hasta ahora, los resultados han sido positivos: ‘Varios colegios han informado de mejoras sustanciales y palpables, sobre todo en cuanto al ambiente físico, el bienestar emocional y la comprensión de los alumnos de la cultura, la naturaleza, etc. y la consideración de los mismos hacia ellas (Ministerio de Educación de Bután, 2012).’

Fuente: UNESCO (2014a: 89, 90)

Cuadro 2.4.2. Elementos fundamentales de los planteamientos paninstitucionales

Un proceso que abarque a toda la institución y permita a los grupos de interés —líderes, profesores, alumnos, administración— desarrollar conjuntamente una visión y un plan para implementar la EDS en toda la institución.

Respaldo técnico y económico para la institución para poder brindar apoyo a su reorientación, incluyendo, por ejemplo el suministro de ejemplos de buenas prácticas, formación para los líderes y administrativos, la creación de pautas y la investigación asociada.

Redes interinstitucionales que faciliten la ayuda mutua como el aprendizaje entre compañeros en un planteamiento paninstitucional y el incremento de la visibilidad del planteamiento para su promoción como modelo al que adaptarse.

Fuente: UNESCO (2014b)

Aunque todos los elementos del planteamiento paninstitucional son importantes, la base de la EDS en el aula y otros entornos educativos son formas de aprendizaje interactivas, integradoras y críticas: una pedagogía orientada a la acción.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

2.4.2. Pedagogía transformacional orientada a la acción

La EDS consiste en empoderar y motivar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos de sostenibilidad activos capaces de pensar de forma crítica y de construir un futuro sostenible. Los planteamientos pedagógicos que se adecúan a este objetivo se centran en el alumno, están orientados a la acción y son transformacionales (véase el cuadro 2.4.3).

Los planteamientos pedagógicos representan el carácter general o los principios básicos del diseño de procesos de aprendizaje en la EDS, hacen falta métodos concretos basados en estos principios para facilitar el proceso de aprendizaje. En la EDS, se favorecen aquellos métodos que fomentan la adquisición de competencias a través del aprendizaje activo. Algunos métodos pueden ser particularmente aconsejables para la EDS. (Se han citado algunos de ellos anteriormente en los cuadros del Capítulo 2, ya adaptados a ODS concretos.) (Véase cuadro 2.4.4)

Estos métodos de enseñanza y aprendizaje participativos empoderan a los alumnos para actuar en pro del desarrollo sostenible. Al elegir los métodos de enseñanza y aprendizaje para un entorno concreto, deben satisfacer las necesidades del grupo de alumnos (ej. edad, conocimientos previos, intereses, capacidades), el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje (ej. espacio en el plan de estudios, clima pedagógico, tradiciones culturales) y los recursos y la ayuda disponibles (ej. competencias del profesorado, materiales formativos, tecnología, fondos).

Cuadro 2.4.3: Principales planteamientos pedagógicos en la EDS

Un planteamiento centrado en el alumno

La pedagogía centrada en el alumno ve a los estudiantes como aprendices autónomos y hace hincapié en el desarrollo activo de los conocimientos y no tanto en su mera transmisión y/o las experiencias de aprendizaje pasivo. Los conocimientos previos del alumno así como sus experiencias en el contexto social son los puntos de partida para la estimulación de los procesos de aprendizaje en los que los estudiantes crean su propia base de conocimientos. Los planteamientos centrados en el alumno requieren que los estudiantes reflexionen sobre sus propios conocimientos y procesos de aprendizaje para gestionarlos y realizar su seguimiento. Los educadores deben estimular y respaldar estas reflexiones. Los planteamientos centrados en el alumno cambian la función del educador y lo convierten en un facilitador de los procesos de aprendizaje (en vez de ser un experto que se limita a transmitir conocimientos estructurados) (Barth, 2015).

Aprendizaje orientado a la acción

En el aprendizaje orientado a la acción, los alumnos participan en actuaciones y reflexionan sobre sus experiencias en cuanto al proceso de aprendizaje y el desarrollo personal que se pretendía.

La experiencia puede proceder de un proyecto (aprendizaje en servicio), unas prácticas, la facilitación de un taller, la puesta en marcha de una campaña, etc. El aprendizaje orientado a la acción hace referencia a la teoría de Kolb del ciclo de aprendizaje experiencial, que cuenta con

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

las siguientes etapas: 1. Tener una experiencia concreta, 2. Observar y reflexionar, 3. Crear conceptos abstractos para su generalización y 4. Aplicarlos en situaciones nuevas (Kolb, 1984). El aprendizaje orientado a la acción incrementa la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias y la aclaración de valores al vincular conceptos abstractos a la experiencia personal y la vida del alumno. El papel del educador es crear un entorno de aprendizaje que fomente las experiencias y procesos de pensamiento reflexivo del alumno.

Aprendizaje transformacional

La mejor manera de definir el aprendizaje transformacional son sus objetivos y principios, más que una estrategia concreta de enseñanza o aprendizaje. Su objetivo es empoderar a los alumnos para que pongan en tela de juicio su forma de ver el mundo y pensar sobre él y la cambien de modo que lo entiendan mejor (Slavich y Zimbardo, 2012; Mezirow, 2000). El educador es un facilitador que empodera a los alumnos para cambiar su forma de ver el mundo y les reta a hacerlo. El concepto relacionado de aprendizaje transgresivo (Lotz-Sisitka et al., 2015) va un paso más allá: Destaca que el aprendizaje en la EDS debe superar el *statu quo* y preparar al alumno para el pensamiento disruptivo y la cocreación de nuevos conocimientos.

Para crear estrategias de aprendizaje diversas y transversales y ofrecer una panorámica holística y completa de los ODS, las instituciones educativas y los educadores deben fomentar las alianzas a nivel local, nacional e internacional. Es importante reconocer que una respuesta adecuada a los retos que plantea la sostenibilidad no puede limitarse a perspectivas, disciplinas o formas de trabajar únicas. Las alianzas, en las que participa un amplio elenco de actores sociales como empresas, ONG, instituciones públicas, legisladores y/o personas particulares, facilitan nuevas posibilidades de aprendizaje y se convierten en fuente de creatividad e innovación. En un diálogo o un proyecto que incluya la colaboración con un socio en prácticas, los alumnos pueden aprender sobre los retos que presenta el mundo real y aprovechar la experiencia y el conocimiento experto del colaborador. Al mismo tiempo, también se puede empoderar a los colaboradores, incrementándose su capacidad como agentes del cambio críticos. Las alianzas entre alumnos de todo el mundo fomentan el intercambio de distintos puntos de vista y conocimientos sobre un mismo tema. Por ejemplo, los cursos virtuales pueden proporcionar un entorno propicio para la puesta en práctica de un diálogo global y el fomento de la comprensión y el respeto mutuos (véase el cuadro 2.4.5).

Cuadro 2.4.4. Principales métodos de aprendizaje para los ODS

Proyectos colaborativos reales, tales como proyectos de aprendizaje a través de la prestación de servicios y campañas en pro de distintos ODS Ejercicios de creación de visión como talleres sobre el futuro, análisis de escenarios, creación de relatos utópicos/distópicos, pensamiento de ciencia-ficción, previsión de acontecimientos futuros y suposición de posibles acontecimientos pasados, análisis de sistemas complejos a través de proyectos de investigación comunitarios, estudio de casos prácticos, análisis de los grupos de interés, análisis de los actores, elaboración de modelos, juegos de sistemas, etc. Pensamiento crítico y reflexivo a través de debates en formato “pecera”, diarios de reflexión, etc.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

Cuadro 2.4.5. Un ejemplo de diálogo intercultural entre alumnos

Young Masters Programme: Planteamiento de aprendizaje flexible

El Young Masters Programme es una red global de educación y aprendizaje a través de internet para escolares de entre 16 y 18 años. Los alumnos y los profesores se reúnen en aulas virtuales donde pueden adquirir conocimientos y establecer colaboraciones sobre temas de sostenibilidad. En estas aulas virtuales, los alumnos aprenden unos de otros compartiendo información de primera mano con sus compañeros de distintos países. Aprenden sobre retos comunes desde el punto de vista de la sostenibilidad y sobre las distintas perspectivas y soluciones locales existentes para ellos.

Hasta ahora, más de 30.000 alumnos y 3.000 profesores de más de 116 países han acabado el Young Masters Programme. La evaluación del programa ofrece resultados positivos para los alumnos, los profesores y los colegios, incluido “un mayor conocimiento del medioambiente, mejores habilidades comunicativas, participación en actividades extraescolares relacionadas con el medioambiente, múltiples amistades internacionales y mejora de las habilidades de informática” (McCormick et al., 2005).

Fuente: UNESCO (2014a: 88)

Una pedagogía transformacional orientada a la acción también ayuda a lograr los objetivos del Ámbito de acción prioritario 4 (“Empoderar y movilizar a los jóvenes”), que propone “más posibilidades de aprendizaje a distancia por medios electrónicos; la participación de los jóvenes en el fomento de la EDS y la formulación de políticas y su aplicación en los planos local, nacional e internacional, y su contribución al respecto; y más actividades en materia de EDS impulsadas por los jóvenes.” (UNESCO, 2014b: 23).

2.5. ¿Cómo evaluar los resultados de aprendizaje de la EDS y la calidad de los programas de EDS?

Evaluar los resultados de la EDS y los esfuerzos para reorientar los sistemas educativos constituye un importante reto (UNESCO, 2014a). Los programas e iniciativas de EDS se deben evaluar a muchos niveles. Aquí, podemos mencionar los siguientes planteamientos: evaluación a gran escala de los resultados de aprendizaje, evaluación de los resultados de aprendizaje a nivel individual, evaluaciones nacionales más alineadas con las prioridades educativas nacionales, evaluaciones escolares e institucionales contextualizadas para mejorar la implementación y enseñanza; desarrollo de prácticas de evaluación formativa para empoderar a los profesores para valorar prácticas pedagógicas concretas en el aula y evaluación personal del propio progreso.

Ya existen algunos ejemplos de cómo se están incluyendo elementos de la EDS en planteamientos de evaluación a gran escala (véase el cuadro 2.5.1).

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

Cuadro 2.5.1. Ejemplos de evaluaciones a gran escala que incluyen elementos de EDS

Evaluación de la exposición al desarrollo sostenible

“Las evaluaciones internacionales de los logros de aprendizaje están empezando a incorporar aspectos de EDS. El informe PISA 2006 se centró en la cultura científica y, entre otras cosas, recabó información sobre la inclusión de temas de ciencias medioambientales currículo escolar (OCDE, 2009). PISA reveló que el 98% de los alumnos de países de la OCDE asisten a colegios en los que se enseñan temas medioambientales (ej. contaminación, deterioro del medioambiente, relaciones entre los organismos, biodiversidad y conservación de los recursos). Aunque los lugares del currículo que ocupan estos temas pueden variar de unos países a otros, a la mayoría de alumnos del (primer ciclo) de secundaria en países de la OCDE se les han explicado, y deben dominar, una serie de temas fundamentales relativos al medioambiente. Entre aquellos países que no forman parte de la OCDE, la posibilidad de aprender sobre el medioambiente varía en mucha mayor medida.”

Evaluación de las elecciones y actos relacionados con la sostenibilidad

“Todavía más difícil de determinar es si los logros en cuanto a conocimientos y aprendizaje están desembocando en actos y elecciones relacionados con la sostenibilidad. En este sentido, existen algunas iniciativas prometedoras: por ejemplo, el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés), realizado en 38 países en 2008 y 2009, patrocinado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Aprovechamiento Escolar (IEA por sus siglas en inglés), ha revelado una correlación positiva entre la educación para la ciudadanía y el compromiso del alumnado con la ciudadanía activa (Schulz et al., 2010).”

Fuente: UNESCO (2014a: 98)

En 2013, el Consejo de Administración de PISA decidió explorar una evaluación de la “Competencia Global” (OCDE, 2016) en el informe PISA de 2018. La OCDE define “competencia global” como

“la capacidad de analizar de forma crítica y desde diversas perspectivas los problemas mundiales e interculturales, entender la manera en que las diferencias afectan a las percepciones, juicios e ideas de uno mismo y de los demás y participar en interacciones abiertas, adecuadas y eficaces con personas con distintos bagajes sobre la base del respeto compartido a la dignidad humana.” (OCDE, 2016: 4)

La prueba, desarrollada en colaboración con los países miembros de la OCDE y asesores expertos, evaluará a través de una prueba de conocimientos lo que los jóvenes saben y entienden sobre los problemas del mundo, su conocimiento intercultural y sus habilidades de pensamiento crítico y analítico. De igual forma, habilidades como la de interactuar de forma respetuosa, adecuada y eficaz, la empatía y la flexibilidad, así como actitudes como la apertura hacia personas de otras culturas, el respeto por la alteridad cultural, su perspectiva global y su responsabilidad se evaluarán a través de los datos aportados en el cuestionario del alumno (OCDE, 2016: 6). De esta manera, la prueba “ofrecerá la primera panorámica completa del éxito de los sistemas educativos a la hora de equipar a los jóvenes para que contribuyan al desarrollo de comunidades pacíficas y diversas” (OCDE, 2016: 3). En la reunión de Ministros de Educación del G7

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

celebrada en Kurashiki, Japón, el 14 de mayo de 2016, los ministros señalaron que esta evaluación sería una muy buena forma de medir el progreso en esta cuestión.

PISA y otras evaluaciones a gran escala, por ejemplo, el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) de 2016¹⁵, pueden hacer importantes aportaciones para entender mejor el desarrollo de los resultados de aprendizaje de la EDS e incrementar la visibilidad de lo que aporta la EDS a una educación de calidad. También pueden ofrecer los datos necesarios para realizar el seguimiento de dos indicadores temáticos del Objetivo 4.7: el número 26, “Porcentaje de alumnos por grupo de edad (o nivel educativo) que entienden adecuadamente cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y la sostenibilidad”, y 27, “Porcentaje de alumnos de 15 años que demuestran maestría en el conocimiento de las ciencias medioambientales y geológicas” (UNESCO, 2015b).

La evaluación sobre la EDS puede tener distintos fines (véase cuadro 2.5.2).

Cuadro 2.5.2. Distintos fines de la evaluación sobre la EDS a nivel particular

Recopilar información y registrar el progreso y los logros del alumnado con respecto a los resultados de aprendizaje deseados

Comunicar los avances y progresos a los alumnos, identificar fortalezas y áreas en las que es posible mejorar, y utilizar esta información para establecer objetivos de aprendizaje

Ofrecer *feedback* sobre el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje para ayudar a planificar, implementar y mejorar dichos procesos

En la educación formal, guiar las decisiones sobre las calificaciones del alumno y sus decisiones académicas y profesionales

Existen muchas formas de evaluar los resultados del aprendizaje. El planteamiento que se adopte dependerá del contexto (ej. las características del sistema educativo) y de cómo se enseñe la EDS: por ejemplo, en la educación formal, en todo el plan de estudios o dentro de una materia específica, o de otra forma. Los métodos de evaluación deberán coincidir con los objetivos de aprendizaje y con las prácticas de docencia y aprendizaje. Debido a la variedad de objetivos de aprendizaje y competencias que engloba la EDS, es probable que sean necesarios diversos métodos para evaluar el aprendizaje de forma precisa.

La EDS implica una finalidad transformacional en sentido amplio. Por tanto, los educadores deben tener en cuenta esa amplitud. Deben ir un paso más allá de la mera utilización de la evaluación *del* aprendizaje; también deben efectuar una evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje. Los educadores deben utilizar una mezcla de métodos de evaluación tradicionales y otros más reflexivos basados en el rendimiento, como la autoevaluación y la evaluación por parte de compañeros, que capten la perspectiva del alumnado en aspectos como la transformación personal, la mayor

¹⁵ <http://iccs.iea.nl>

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. LEARNING OBJECTIVES.

UNESCO

comprensión del pensamiento crítico, el compromiso con la sociedad civil y su papel como agentes de la misma. Las observaciones de los educadores y compañeros y la autoevaluación (por ejemplo, a través de diarios o dosieres de reflexión) empoderan a los alumnos para realizar el seguimiento de sus propios procesos de aprendizaje e identificar posibilidades de mejora.

Además de evaluar los resultados de aprendizaje, también son importantes el seguimiento continuo y la evaluación de la calidad de los programas de EDS. El seguimiento y la evaluación pueden centrarse en aspectos programáticos (ej. expectativas de aprendizaje, recursos, competencias de enseñanza, entorno de aprendizaje), procesos (ej. prácticas de enseñanza, recursos de aprendizaje, compromiso del alumnado), resultados (ej. conocimientos, competencias, valores y actitudes, efecto transformacional) y consideraciones contextuales.

Llevar a cabo una evaluación eficaz de los programas de EDS debería formar parte de las evaluaciones ya existentes, cuando sea posible, y exige que se atiendan de forma minuciosa diversos factores. Los fines e indicadores de la evaluación deben definirse de forma clara, hay que tener en cuenta la naturaleza de la población docente/el alumnado y el contexto y se debe determinar qué tipo de información se considera una evidencia aceptable y el método de recopilación de datos.

Los resultados de la evaluación de un programa se pueden utilizar con distintos fines (véase el cuadro 2.5.3).

Cuadro 2.5.3. Distintos fines de la evaluación de un programa

Identificar limitaciones problemáticas

Fijar áreas concretas para su mejora

Presentar las tendencias y resultados a nivel local, nacional e internacional

Evaluar la eficacia del programa

Promover la trazabilidad y la transparencia

El seguimiento y la evaluación deben mejorarse para garantizar que la inversión en EDS continúa y se amplía y que el compromiso reflexivo con la EDS es un proceso emergente de reorientación educativa. El desarrollo de marcos de indicadores que establezcan los criterios de los resultados de aprendizaje de la EDS es, por tanto, crucial.

3. Conclusiones sobre los objetivos de la Educación para el Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje

La EDS puede ayudar a lograr los ODS, en primer lugar, a través del desarrollo de competencias transversales necesarias para hacer frente a diversos retos de sostenibilidad y relacionando entre sí los distintos ODS. En segundo lugar, la EDS puede proporcionar a los alumnos los conocimientos cognitivos, socioemocionales y conductuales específicos que les capaciten para responder a los retos concretos que plantea cada ODS.

Para que todas las personas del mundo tengan la posibilidad de actuar en favor de los ODS, todas las instituciones educativas deben tener en cuenta su responsabilidad de tratar intensamente las cuestiones de desarrollo sostenible, fomentar el desarrollo de competencias de sostenibilidad y desarrollar resultados de aprendizaje concretos que guarden relación con todos los ODS. Por lo tanto, no basta solo con incluir contenido relacionado con los ODS en los planes de estudios, además hay que emplear una pedagogía transformacional orientada a la acción.

Se insta a los funcionarios de educación, responsables políticos, educadores, diseñadores de planes de estudio y demás personas concernidas a redefinir la educación para lograr que se alcancen los ODS a tiempo, desde ahora hasta 2030. Estas pautas ofrecen una orientación sobre las competencias de sostenibilidad y aquellos conocimientos de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y conductuales específicos que son relevantes a tal efecto y describen lo que hace falta para implementar el aprendizaje para el desarrollo sostenible a través de la EDS ©

$f(x) = (\text{EDUCACIÓN GLOBAL})$ RESEARCH

UNAS BREVES NOTAS SOBRE EL PROYECTO:

1. EDG (Educación para el Desarrollo Global) agrupa el conjunto de denominaciones siguientes: Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, Educación Global, Educación para el Desarrollo Sostenible, Educación Popular, Compromiso Ciudadano, Estudios Mundiales, Educación Internacional... todas ellas preocupadas por justicia social, la dignidad humana, la sostenibilidad integral y el compromiso con el mundo presente y futuro.

2. El proyecto $f(x) = \frac{\text{EDUCACIÓN RESEARCH}}{\text{GLOBAL}}$ tiene como objetivos:

- Promover la investigación pedagógica en EDG.
- Crear un espacio para la publicación de investigaciones EDG.
- Generar una comunidad de aprendizaje global sobre EDG.

3. Los destinatarios son:

- Universidades o espacios de educación superior.
- Centros de Educación Primaria y Secundaria y otros espacios educativos.
- ONGD y otras organizaciones sociales.

4. ¿Cómo lo queremos hacer?

- Con una revista electrónica sobre investigación en EDG:

La **Revista Internacional sobre Educación Global y para el Desarrollo**.

1. Es una revista bilingüe: inglés-castellano.
2. Es diversa en enfoques y perspectivas, como refleja su Consejo Editorial.
3. Se centra en cuatro aspectos muy concretos: a. **Investigación pura**. b. **Evaluación y sistematización**. c. **Metodologías apropiadas**. d. **Enfoques, perspectivas y creatividad**.
4. Se publicarán tres números al año.
5. Es una revista de nivel universitario. La calidad y el rigor son un dato fundamental.
6. El número cero se ha publicado en Octubre de 2011.

- Con una Red Internacional de Investigación en EDG

A través del **Espacio Ágora**.

Con tres secciones:

- A. Eventos: Coméntanos los encuentros en tu zona.
- B. Biblioteca: Publicaciones para todos. Algunos bilingües.
- C. Tus Investigaciones: Comenta, propón, comparte tus pequeñas o grandes investigaciones en EDG.

5. ¿Cómo participar?

1. Siendo simpatizante de la Revista
2. Siendo Investigador@s Ágora
3. Siendo Investigador@s Journal
4. Formando un grupo de trabajo
5. Demandando socios de investigación
6. Dando a conocer el proyecto y la revista
7. Con una idea genial

Para saber más sobre estas posibilidades, puedes consultar en nuestra página web.

www.educacionglobalresearch.net

SOME BRIEF NOTES ABOUT THE PROJECT:

1. EGD (Education for Global Development) gathers a group of denominations: Education for Development and Global Citizenship, Global Education, Education for Sustainable Development, Popular Education, Citizen Engagement, Global Studies, International Education ... all of them concerned with social justice, human dignity, sustainability and commitment to the present and future world.

2. The Project $f(x) = \frac{\text{EDUCACIÓN RESEARCH}}{\text{GLOBAL}}$ has the following goals:

- Promoting educational EGD research.
- Creating a space for sharing EGD research.
- Generating an EGD global learning community.

3. Recipients are:

- Universities or higher education schools.
- Primary and Secondary Education and other educational areas.
- NGOs and other social organizations.

4. How do we do?

- With an electronic research journal in EGD:

The International Journal For Global and Development Education Research

1. It is a bilingual Journal: English-Spanish
2. It comes from different approaches and perspectives, as it is reflected by the Editorial Board.
3. It focuses on four specific aspects: a. **Pure research**. b. **Evaluation and systematization**. c. **Appropriate methodologies**. d. **Approaches, perspectives and creativity**.
4. It is published three times a year
5. It is a university standard journal. The quality and rigor are a fundamental fact.
6. The number zero is published in October 2011

- With an international EGD network Research

A Space called Agora

Three sections:

- A. Events Area: Tell us the meetings, conferences, symposiums, congresses... in your area.
- B. Library Area: Documents for everybody. Some of them are bilingual.
- C. "your Research" Area: Commenting, proposing, sharing your small or large EGD research.

5. How can you participate?

1. Being a supporter of the journal
2. Being an Agora Researcher
3. Being a Journal Researcher
4. Creating a working group
5. Demanding research partners
6. By announcing the project and the journal
7. With a great idea

To learn some more about these opportunities, please check our website.

www.educacionglobalresearch.net

El proyecto *This project*

$f(x) = (\text{EDUCACIÓN GLOBAL})^{\text{RESEARCH}}$

nace de la asociación de: *is born from partnership:*



FERE-CEGA MADRID



CEAL
consejo de educación
de adultos de américa latina



entreculturas
ORG. JESUITA PARA LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO



TECNOLÓGICO
DE MONTERREY

Con el apoyo de / With the support of



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN



aecid