

La Educación para el Desarrollo y la Transformación Social en la ESO:

*Una
oportunidad
para el
cambio*



Edición y coordinación:

*Profª Dra. Esther Prieto Jiménez
Universidad Pablo de Olavide*

Diseño y maquetación:

William Sánchez Decicco

Ilustraciones:

Adrián García Díaz

Autoría:

*Antonia Lozano Díaz
Libia Arenal Lora
Natalia Sánchez García
María V. Uribe Lucero
Rocío Rodríguez Casado
Elisabeth Padial García
Francisco Barea
María Burgos Sánchez*

Edita:

GEDUPO

**Financia:****Coordina:**

Esta publicación es fruto del trabajo desarrollado en el marco del Proyecto 2020UE004, titulado "Incluyendo la Educación para el Desarrollo en el Currículum de la ESO: Promoviendo un modelo de ciudadanía crítica y empoderamiento social ante los nuevos retos de la emergencia climática, pobreza y desigualdades agudizadas por la COVID19", financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

00

Profª Dra. Esther Prieto Jiménez

INTRODUCCIÓN

- Pág 5

01

Antonia Lozano Díaz | Universidad de Almería

LAS DESIGUALDADES EN EL MUNDO. MARCO DE ACCIÓN DE LA SOLIDARIDAD

- Pág 8

1. **INTRODUCCIÓN** - Pág 9
2. **EL ORIGEN DE LAS DESIGUALDADES** - Pág 10
 - 2.1 **Los mecanismos de la desigualdad** - Pág 10
 - 2.2 **Desigualdad entre los países del Norte y del Sur** - Pág 11
 - 2.2.1 **Causas de la desigualdad en el Sur Global** - Pág 11
 - 2.2.2 **Causas de la desigualdad en el Norte Global** - Pág 13
3. **EL DESARROLLO DEL SISTEMA DE SOLIDARIDAD** - Pág 16
 - 3.1 **Concepto, modelos y características de la solidaridad** - Pág 16
 - 3.1.1 **Concepto de solidaridad** - Pág 16
 - 3.1.2 **Modelos de solidaridad** - Pág 16
 - 3.1.3 **Características de la solidaridad** - Pág 18
4. **MARCO DE ACCIÓN DE LA SOLIDARIDAD** - Pág 19
 - 4.1 **Surgimiento y evolución del sistema de solidaridad** - Pág 16
 - 4.1.1 **La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS** - Pág 20
 - 4.1.2 **ODS 4: Educación de Calidad** - Pág 21
 - 4.1.3 **La educación de calidad y la pandemia por COVID** - Pág 22

02

Libia Arenal Lora | APY Solidaridad Internacional

DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ - Pág 26

1. **BREVE REFERENCIA A LA CONFIGURACIÓN JURÍDICA DE LOS DERECHOS HUMANOS** - Pág 27
2. **EL RECONOCIMIENTO Y LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PLANO INTERNACIONAL** - Pág 28
3. **EL SISTEMA UNIVERSAL DE PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS** - Pág 29
4. **LOS SISTEMAS REGIONALES DE PROTECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS** - Pág 33
5. **DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ** - Pág 37
6. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** - Pág 38

03

Natalia Sánchez García | Orientadora IES Ramón Carande Mariví Lucero Uribe

EDUCACIÓN PARA DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL COMO ASIGNATURA DE E.S.O. - Pág 41

1. **INTRODUCCIÓN** - Pág 42
2. **LOMLOE: DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL** - Pág 43
 - 2.1 **Nuevo perfil docente promotor del modelo de ciudadanía crítica y empoderamiento social como respuesta a los nuevos retos globales** - Pág 45
 - 2.2 **Experiencia transformadora en la Escuela: Educación para el Desarrollo y la transformación social como asignatura de libre configuración en ESO** - Pág 47
 - 2.2.1 **Homologación y pilotaje en dos IES de la Provincia de Sevilla** - Pág 48
3. **CONCLUSIONES** - Pág 50
4. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** - Pág 50

04

Rocío Rodríguez Casado | Universidad Pablo de Olavide

LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA - Pág 53

1. **INTRODUCCIÓN - Pág 54**
2. **¿QUÉ ENTENDEMOS POR ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA? - Pág 55**
3. **NORMATIVA SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA - Pág 56**
4. **CONCEPTUALIZACIÓN DE DIVERSIDAD - Pág 58**
 - 4.1 **Diversidad cultural - Pág 58**
 - 4.2 **Diversidad sexual y de género - Pág 60**
 - 4.3 **Diversidad funcional - Pág 61**
5. **LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA DESDE LA INTERCULTURALIDAD - Pág 62**
6. **CONCLUSIONES - Pág 65**
7. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS - Pág 67**

05

Elisabet Padial García | (CAONGD)

GÉNERO - Pág 70

1. **INTRODUCCIÓN - Pág 71**
2. **PLAN DE IGUALDAD EN LA E.S.O. - Pág 72**
3. **COEDUCACIÓN. ROLES Y ESTEREOTIPOS. - Pág 74**
4. **VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO - Pág 77**
5. **ECONOMÍA DE LOS CUIDADOS - Pág 80**
6. **ACTIVIDADES - Pág 81**
7. **BIBLIOGRAFÍA - Pág 82**

06

Mariví Lucero Uribe

EMERGENCIA CLIMÁTICA Y ESCUELA - Pág 84

1. **INTRODUCCIÓN - Pág 86**
2. **EMERGENCIA CLIMÁTICA Y ESCUELA - Pág 87**
 - 2.1 **Normativa educativa y emergencia climática - Pág 88**
 - 2.2 **Docente como motor de cambio: competencia ecosocial - Pág 94**
 - 2.3 **Movimientos de sociedad civil frente a emergencia climática - Pág 96**
3. **CONCLUSIONES - Pág 98**
4. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS - Pág 100**

07

Francisco Barea

HERRAMIENTAS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL - Pág 102

1. **INTRODUCCIÓN - Pág 103**
2. **METODOLOGÍAS TRANSFORMADORAS: APS - Pág 104**
3. **¿CÓMO TRABAJAR EN EL AULA? - Pág 106**
4. **MATERIALES Y BUENAS PRÁCTICAS EN LA ESCUELA - Pág 113**
5. **CONCLUSIONES - Pág 118**
6. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS - Pág 118**

08

María Burgos | Asociación Madre Coraje

EVALUACIÓN TRANSFORMADORA - Pág 120

1. **INTRODUCCIÓN - Pág 121**
 - 1.1 **Elementos para definir la evaluación - Pág 123**
 - 1.2 **Elementos para una evaluación transformadora - Pág 130**
 - 1.3 **Instrumentos para la evaluación transformadora - Pág 131**
2. **EVALÚA ACTITUDES PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA - Pág 132**
3. **CONCLUSIONES - Pág 135**
4. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS - Pág 136**

00 INTRODUCCIÓN

Profª Dra. Esther Prieto Jiménez
Coordinadora de la Publicación

El desempeño de la labor docente se establece como un elemento clave para la transformación de la sociedad, ya que ejerce un efecto multiplicador formando a su alumnado. La necesidad de hacer cosas diferentes para conseguir resultados distintos, que nuestro entorno nos está demandando.

Para ello, consideramos que la Educación para el Desarrollo y la Transformación Social, es una herramienta esencial para que docentes de todos los niveles educativos puedan considerar para introducir en su práctica educativa con su grupo de estudiantes.

Con esta intención publicamos este manual docente en el que se presentan una serie de temáticas y recursos válidos para que el profesorado pueda utilizar y adaptar a su entorno específico y realidad propia.

La oportunidad de ofrecer esta publicación viene derivada de la realización del proyecto de Educación para el Desarrollo, titulado "Incluyendo la Educación para el Desarrollo en el currículum de la ESO: Promoviendo un

modelo de ciudadanía crítica y empoderamiento social ante los nuevos retos de la emergencia climática, pobreza y desigualdades, agudizadas por la COVID19", financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Las diferentes temáticas que en este manual se recogen, tienen que ver con posibilidades de abordar nuevas metodologías y líneas de acción en las aulas: el marco de la Agenda 2030 con sus ODS, los DDHH, la diversidad, la igualdad de género, la emergencia climática, las metodologías y las formas de evaluar estos nuevos enfoques.

La calidad de las autoras y los autores que en esa publicación participan, con su dilatada experiencia en la materia desarrollada, garantiza que todo lo que aquí se compila parta de la práctica y validación acreditada.

Confiamos que sea de interés y utilidad tanto al profesorado que ya ejerce su desempeño docente, como a aquellas personas que se están formando para ello.

01 LAS DESIGUALDADES EN EL MUNDO. MARCO DE ACCIÓN DE LA SOLIDARIDAD

Antonia Lozano Díaz | Universidad de Almería



1. INTRODUCCIÓN

La situación actual de crisis climática, social y económica supone la necesidad de asumir, sin más aplazamientos, medidas encaminadas a sumar propuestas de abordaje y vías de solución de dicha situación. En el momento actual de pandemia por COVID, resultado de la debacle ambiental que facilitó la zoonosis, el impacto afecta a niveles jamás conocidos en la historia moderna del ser humano. Se suman, así, diversos eventos de alcance global que vienen a agravar y condicionar, de modo determinante, cualquier planteamiento que se haga en torno a propuestas para alcanzar una sociedad más justa, solidaria y sostenible. Se hace necesaria una acción sistemática, organizada y articulada en torno a metas comunes para poder hacer frente a esta situación. La educación y la formación de los y las educadoras debe fortalecerse en torno a estos aspectos para que a su vez lo transmitan a la ciudadanía del mañana. Es necesario así un primer acercamiento al germen de las desigualdades desde un enfoque amplio, global y sistémico, de este modo podrá entenderse la necesidad de un frente global como el recogido en la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este bloque de contenidos se plantea un primer apartado de explicación del origen de las desigualdades en el mundo: una aproximación a los mecanismos que perpetúan las desigualdades; la categorización, social que no geográfica, de las causas de la desigualdad en el Sur Global y en el Norte Global; la evolución y papel de los diversos actores e implicados en dichas cuestiones. En la segunda parte se establece el origen del surgimiento del sistema de solidaridad, definición, modelos y evolución del sistema de solidaridad; este apartado finaliza con un planteamiento de lo que es y lo que no es la solidaridad. En el último apartado de este bloque se plantea el marco en el que se incardina todo el sistema de solidaridad: su origen y evolución; la Agenda 2030 como horizonte que enmarca todo el sistema de solidaridad en España; el ODS 4 “Educación de calidad” y su interpelación al papel que debe jugar la acción educativa para el logro de los restantes ODS, este apartado finaliza con algunos datos sobre la afectación de la educación a raíz de la pandemia por COVID-19.

2. El origen de las desigualdades en el mundo

2.1. Los mecanismos de la desigualdad

Desigualdad, pobreza y desarrollo son aspectos profundamente unidos, de hecho, el enfoque que se adopte sobre tales conceptos determinará las medidas para combatir la desigualdad. Las reflexiones sobre las desigualdades sociales incorporan aportaciones de diversos campos como la filosofía, la política y la sociología. Todas coinciden en que la desigualdad está basada en la organización general de la sociedad y el modo de acceso, gestión y distribución de los recursos materiales e inmateriales de una sociedad (Plaza, 2008). La pobreza se constituye como objeto de estudio y análisis al margen de la desigualdad y el desarrollo, sería la forma de expresión de la desigualdad social. Por su parte, los enfoques sobre el desarrollo han caracterizado por centrarse en cuestiones económicas y macrosociales que han descuidado las particularidades de cada sociedad concreta.

2.1.1. Desigualdad

La desigualdad es la condición por la cual las personas tienen un acceso desigual a servicios, recursos y posiciones en la escala social (López-Aranguren, 2005). Cualquier tipo de desigualdad correlaciona con la clase social, el género, la edad o la etnia de la persona. Según FUHEM (2018), las manifestaciones más evidentes de la desigualdad se encuentran en ámbitos como los siguientes:

- Desigualdad económica: desigualdad generada por el puesto de trabajo que se ocupa (cualificado/no cualificado), posesión (dueño/empleador) y geografía (trabajador en país rico/pobre).
- Desigualdad jurídico-política: generada por la existencia de normativas que benefician especialmente a determinados sectores de la población, sentencias que discriminan en función de la etnia/clase social, así como desigualdad de acceso a la defensa legal por motivos económicos.
- Desigualdad informativa: generada por la falta de acceso a las fuentes de información y medios de comunicación al servicio de los intereses de los grupos de poder. También es relevante la ausencia de medios de comunicación alternativos.
- Desigualdad educativa: acceso desigual a los diferentes niveles educativos según el sexo, clase y procedencia.
- Desigualdad sanitaria: generada por el desigual acceso a la sanidad y atención sanitaria de calidad.

2.1.2 Pobreza

En este TED Ed tienes una explicación de lo que es la pobreza <https://www.youtube.com/watch?v=KXeJm2wla6I>



2.1.3. Desarrollo.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (Oficina sobre Desarrollo Humano, 2015), define el desarrollo humano como el proceso de expansión de las capacidades de la persona de modo que amplíen sus oportunidades y opciones, los aspectos a considerar serían:

- Las personas y la mejora de su vida es el centro del desarrollo en lugar de confiar solo en el crecimiento económico. El crecimiento económico sería un medio para el desarrollo no un fin.
- Las oportunidades. El desarrollo humano consiste en dar a las personas libertad y oportunidades para vivir una vida que valoren.
- Las posibilidades de elección. Se busca que las personas tengan más posibilidades de elección para decidir sobre su vida.

La puesta en práctica de lo comentado se traduciría en las siguientes dimensiones del desarrollo humano:

1. Mejora de las capacidades humanas para:
 - Vivir una vida sana y creativa
 - Adquirir conocimientos
 - Acceder a los recursos para una vida digna
2. Condiciones para el desarrollo humano
 - Participar en la vida política y la comunidad
 - Sostenibilidad ambiental
 - Seguridad humana y derechos
 - Igualdad de género

Por todo ello el desarrollo humano integra aspectos como el desarrollo social, el desarrollo económico, el desarrollo local y rural y el desarrollo sostenible.

2.2. Causas de la desigualdad en los países del Norte y del Sur

Las causas de la desigualdad son múltiples y complejas. El origen dependerá del enfoque del debate, así, podemos encontrar planteamientos que lo atribuyen a razones de desigualdad global, otros que lo atribuyen a motivos internos de cada país y planteamientos que se centran en atribuciones que van más allá de las consideraciones económicas como son el poder y la percepción sobre el mismo (Del Prado, 1998). Los términos países del Norte-Sur no se corresponde exactamente con la ubicación geográfica, sino que alude básicamente a las diferencias en lo social, lo político y lo económico existentes entre los países del Norte Global y los países menos desarrollados del Sur Global. En el siguiente apartado se verán las causas de las desigualdades y la responsabilidad que tiene cada una de las partes implicadas.

2.2.1. Causas de la desigualdad en el Sur Global (SG)

El origen de la desigualdad en el Sur se va a introducir desde el gasto en armamento, innecesario y cautivo por el mercado, el uso del dinero público y el modelo de desarrollo.

Gasto militar

Según el Instituto del Tercer mundo (s.f.), en los países menos desarrollados del Sur el aumento en el gasto militar comienza en los años 50-60 coincidiendo con el desarrollo de la Guerra Fría entre Estados Unidos y la URSS. Los conflictos internos de los países en desarrollo fueron asumidos como batallas propias entre las superpotencias. Mediante la transferencia de grandes cantidades de material armamentístico los países del Sur quedaron en situación de dependencia política, institucional y técnica de tales abastecimientos. Con la caída del muro de Berlín, fin de la Guerra Fría, se redujo el gasto militar en el mundo durante más de dos décadas. Sin embargo, partir de 1996 empezó de nuevo a crecer y no ha dejado de incrementarse según Allepuz (2013), por diferentes motivos:

- Para consolidar la hegemonía del país vencedor.
- Presiones de la política exterior de los demás países.
- Intereses económicos, políticos y militares.
- Organismos internacionales al servicio de los poderosos.

De este modo también las zonas más pobres han incrementado su gasto militar: África (40%), América del Sur (50%) y Asia del Sur (41%). Los principales vendedores de armas son Estados Unidos que vende el 33%, seguido de Rusia que vende el 23% de las armas (SIPRI, 2019).

El problema estriba en que el gasto militar, a diferencia del gasto en educación, salud e infraestructura, no produce riqueza por lo que la carga de gasto es acumulativa. La experiencia demuestra que existe una estrecha relación entre pobreza y gasto militar pues

Tabla Comparativa del gasto en Educación, Sanidad, Militar, de países con ingresos bajos, expresado en porcentaje del PIB (Producto Interior Bruto)

	Educación	Sanidad	Militar
Camboya	2,2	1,4	2,2
Chad	2,5	0,7	2,1
Eritrea	2,1	0,8	20,9
Pakistán	2,9	0,9	4,03
Guinea	2,5	0,7	2,5

Fuente: <https://datosmacro.expansion.com/>

Uso del dinero público: corrupción

En este vídeo de Transparency International tienes un vídeo explicativo <https://www.youtube.com/watch?v=CmzAX8VOr8w>



Hay que destacar, no obstante, el papel que según Transparency International (2020), juegan los países más desarrollados del Norte en la corrupción de los países del Sur:

- Los sobornos, como estrategia empresarial, provienen de multinacionales de los países ricos.
- Los centros financieros mundiales del Norte son clave para movilizar, encubrir e invertir la riqueza robada por los políticos/líderes corruptos a sus países pobres.
- El rastreo y recuperación de los fondos se ve dificultado por el blanqueo de dinero gestionado por bancos transnacionales a los que se permite el secreto bancario.
- La devolución de fondos robados supone litigios prolongados y caros para los países más pobres.

Modelo de desarrollo

Desde el siglo XIX el modelo del mundo actual está basado en el culto al progreso y al desarrollo, entendido este como crecimiento económico y producción material. La brecha Norte-Sur se agravó cuando las antiguas colonias lograron su independencia y

comenzaron su propio proceso de desarrollo industrial. Sin embargo, surgieron diversos problemas como el aumento del precio del petróleo, fallos en los mercados financieros y crisis varia que impactaron a escala mundial en los años 80. La llegada de la desregulación y liberalización del mercado se tradujo en grandes presiones de las multinacionales para que los países abrieran sus mercados y adoptaran una política no intervencionista (Nishikawa, 1998). De este modo, muchos países en desarrollo adoptaron políticas neoliberales que en nada beneficiaron a la evolución de su nación. Al mismo tiempo, el modelo de desarrollo junto a cuestiones como la corrupción ha supuesto un gran aumento de la deuda de los países más pobres, ahogando así su escasa capacidad para desarrollarse. Éric Toussaint explica la diferencia entre deuda legal, deuda ilegal, deuda ilegítima y deuda odiosa en este enlace <https://www.youtube.com/watch?v=tzBY27HBp4o>



2.2.1. Causas de la desigualdad en los países del Norte Global (NG)

Como se ha visto, los países del NG son bastante más responsables en la desigualdad mundial que los del SG. No obstante, no todos los habitantes de los países más ricos tienen el mismo nivel de responsabilidad:

- La responsabilidad de las personas corrientes estriba en la aceptación pasiva, cuando no cómplice o activa, de un sistema económico injusto que nos favorece.
- Las empresas controlan las relaciones abusivas con el SG al gestionarlas buscando el beneficio a cualquier precio.
- Gobiernos y organismos internacionales toman decisiones para beneficiar a empresas de todo tipo sin considerar la justicia o la solidaridad internacional.

Las causas de la desigualdad desde el NG estriban básicamente en las particularidades del funcionamiento del sistema capitalista o de mercado, las empresas y multinacionales y los gobiernos y agentes internacionales.

El sistema de mercado

El modelo de desarrollo capitalista o de mercado está basado en la producción de riquezas y se evalúa según el PIB (Producto Interior Bruto), es decir, los bienes y servicios producidos en un año por un país determinado. Según el CADTM (2020a), el problema de usar el PIB como indicador de la riqueza tiene problemas como los siguientes:

- No se tiene en cuenta el trabajo no remunerado que es fundamental para la reproducción social y que está hecho fundamentalmente por las mujeres.
- Solo considera el precio de un bien o servicio, pero no el tiempo para llevarlo a cabo.
- No tiene en cuenta la desigualdad dentro de cada país.
- No se tiene en cuenta el impacto de la deuda en los indicadores económicos, políticos, sociales y culturales.

La acumulación de riqueza está concentrada en los países del NG, es decir, de modo inversamente proporcional a la cantidad de población. Una minoría de la población, más rica que el resto, aumenta su riqueza gracias al trabajo de la gran mayoría de la población y la explotación de la naturaleza. Para mantener los beneficios lo más alto posibles las

- Mantener los salarios lo más bajo posible.
- Pagar el mínimo de impuestos para la riqueza y desarrollo de bienes públicos como la educación, vivienda, sanidad, etc.
- Combatir la organización y defensa de los derechos del trabajo.

La lógica del sistema promueve un flujo de capitales del SG al NG a través de un comercio totalmente injusto establecido por los mecanismos financieros y las Bolsas de los países del NG que establecen el precio de las materias primas del SG, el cobro de la deuda abusiva a los países del Sur Global, el proteccionismo para los productos del Norte Global, las fugas de capitales apoyados por los paraísos fiscales y el secreto bancario....

Empresas y Multinacionales

En las relaciones Norte-Sur juegan un papel primordial las empresas, sobre todo las de carácter multinacional o transnacional. Este tipo de empresas extienden sus actividades más allá de su país de origen poseyendo o controlando su actividad en dos o más países. Su objetivo no es otro que el afán de lucro sin tener en cuenta los perjuicios económicos, sociales, políticos o ambientales que puedan ocasionar a otros países. El establecimiento en un país se lleva a cabo con el fin de acceder a mano de obra barata, acogerse a una normativa más laxa (en cuestiones laborales, económicas y ambientales), acceder a materias primas y mercado interno, etc. Mediante su asentamiento en países menos desarrollados en cuestiones normativas, financieras y tecnológicas las multinacionales se colocan en una posición de hegemonía y poder económico, tecnológico y organizativo en dicho país.

El poder y papel de las multinacionales se ha incrementado desde la 2ª mitad del siglo XX a partir de la introducción de las nuevas tecnologías en los procesos socioeconómicos, políticos y militares, constituyéndose así en el motor de la globalización (Romero y Vera 2014). La gran mayoría tiene su origen en los países más desarrollados como Estados Unidos, Canadá, Francia, Reino Unido, Alemania, etc. Una de sus principales características es el control que un pequeño grupo de multinacionales ejerce sobre las principales actividades económicas del mundo, según Romero y Vera (2014), 10 multinacionales controlan el mercado en aspectos como:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| - Farmacéutica: 55% | - Semillas patentadas: 67% |
| - Agroquímica: 89% | - Alimentación: 26% |
| - Distribución de comestibles: 40% | - Biotecnología: 66% |
| - Farmacéutica veterinaria: 63% | |

ACTIVIDAD 1 Del artículo de Romero y Vera (2014), fíjate en la tabla de “Multinacionales más villanas”, escoger 2 de dichas multinacionales y buscar noticias sobre actividades ilegales/denuncias en este año o años cercanos. El artículo lo tienes en este enlace <http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v15n2/0124-8693-tend-15-02-00058.pdf>

En este enlace tenéis un vídeo sobre el impacto de las multinacionales en los países del Sur Global mediante el “Negocio de la pobreza” <https://www.youtube.com/watch?v=gCNsBa5EvDc>



Gobiernos y Organismos Internacionales

En los años 30 la crisis económica azotó la economía mundial de mercado o capitalista, la consecuencia fue que varios países dejaron de pagar/cobrar su deuda externa. Uno de los principales afectados fue Alemania que dejó de pagar la deuda a Italia, Reino Unido, Bélgica y Francia contraída tras haber perdido la 1ª guerra mundial. Como resultado dichos países dejaron de pagar su deuda a Estados Unidos lo cual, junto a otros factores, desencadenó la crisis de los años 20-30. Para evitar que algo así volviera a suceder Estados Unidos propuso, en la Conferencia de Bretton Woods en 1944, la creación de instituciones internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

El Banco Mundial (BM), se creó para financiar la reconstrucción de Europa tras la 2ª Guerra Mundial, de este modo Estados Unidos se aseguró tanto la alianza como el mercado europeo. Poco después se dedicó a financiar a los países en vías de desarrollo. El Fondo Monetario Internacional (FMI) se crea inicialmente con un doble objetivo: estabilizar el sistema financiero internacional y regular la circulación de capitales. Ambos organismos son gestionados por la mayor parte de los países del mundo, aunque con diferente peso en el voto para la toma de decisiones lo cual hace que esté totalmente controlado por los países más ricos. Toussaint (2013), critica el papel de estos organismos en los países en desarrollo:

- Desde su creación han respaldado dictaduras y regímenes corruptos de ideología liberal.
- Imponen condiciones a los países que empobrecen a la población, aumentan las desigualdades, ponen al país y su normativa en aspectos sociales, económicos, laborales y ambientales al servicio de las multinacionales y las inversiones extranjeras.
- Toleran, con conocimiento de causa, el desvío masivo de capitales.
- Exigen el pago de la deuda a países que han sufrido dictaduras genocidas a las que financiaron.
- Financian proyectos que han supuesto la violación sistemática de derechos humanos: destrucción del entorno natural de pueblos, desplazamiento forzoso de poblaciones, abuso de los derechos laborales, etc.
- El BM, a pesar de su apoyo a una economía productivista, logró la gestión de los permisos de contaminación.
- Apoyaron dictaduras comunistas como la China, desde 1980, o la de Rumanía, de 1973 a 1980, con el fin de debilitar a la URSS.
- Apoyaron privatizaciones masivas, a favor de unos pocos oligarcas, durante la desaparición de la URSS en los 90.
- Sabotearon iniciativas democráticas porque no eran lo suficientemente liberales y eran progresistas.
- Exigieron a las antiguas colonias, una vez que estas lograron la independencia, que abonaran a las potencias colonizadoras las mejoras que introdujeron en el país.
- Debilitan gobiernos, la economía local y los pequeños productores a favor de las multinacionales.
- Con sus políticas de ajuste estructural dificultan el desarrollo de los países más pobres sometiendo los gobiernos a sus exigencias económicas.

La Organización Mundial del Comercio (OMC), se crea en 1995 con el fin de analizar y regular el comercio mundial mediante acuerdos para mejorar la interacción entre países. Los acuerdos de la OMC son de obligado cumplimiento, bajo sanción, para todos los países. Los acuerdos se hacen sobre los siguientes aspectos y su regulación ha impactado de modo especialmente negativo a los países más pobres según Teitelbaum (2010):

1. Acuerdos sobre Propiedad Intelectual. Los acuerdos favorecen a los poseedores de las patentes impidiendo que, por ejemplo, países pobres puedan desarrollar medicamentos genéricos para mejorar la salud de su población.
2. Acuerdos sobre Textiles y Ropa. Se abrió el mercado textil a las exportaciones de China en 2005 para de este modo poder venderles alta tecnología, biotecnología,

servicios, etc. El resultado fue pérdida y empeoramiento de las condiciones de millones de trabajos de los países pobres que no pueden competir con los precios chinos, los beneficios son para las multinacionales de la distribución e importación de los países más desarrollados.

3. Acuerdos sobre Inversiones. Implica que los países no pueden limitar las inversiones extranjeras para proteger sus intereses nacionales.

4. Acuerdo sobre Comercio de Servicios. Es el sector más lucrativo de todos, implica la privatización de servicios básicos como la salud, la educación, el agua potable, etc.

5. Acuerdo sobre Comercio Agrícola. Los países ricos subvencionan determinados productos para mantener los precios muy bajos, eliminar la competencia de los países pobres e introducirse en su mercado. El resultado es que en los países pobres se arruina la agricultura local y el consumo se hace dependiente de los productos del exterior, en los países ricos las subvenciones (hasta el 80%) van a parar a las multinacionales.

3.Desarrollo del sistema de solidaridad

Según Zubero (2000), la solidaridad puede analizarse también por el modo en el que se ha desarrollado en los países más desarrollados. En su análisis hace coincidir cada etapa con un momento del desarrollo del capitalismo:

- 1ª solidaridad. Abarca desde la Revolución Industrial hasta el período de entreguerras, la solidaridad se basa en la idea de la organización obrera entendida como un *nosotros poderoso* organizado colectivamente para mejorar y defender la situación de los trabajadores.

- 2ª solidaridad. Después de la 2ª Guerra Mundial se pone en funcionamiento el estado del bienestar, ello supone un modelo de solidaridad descendente y ya no se basa en luchar por salir juntos de la injusticia, se basa en un contrato social o consenso que garantice unas condiciones mínimas de vida para todos.

3.1. Concepto, modelos y características de la solidaridad

3.1.1 Concepto de solidaridad

No existe un acuerdo unánime o concepto único de solidaridad, algunas definiciones serían las siguientes.

- Sobrino (2002), solidaridad es “un modo de ser y de comprendernos como seres humanos, consistente en ser los unos para los otros para llegar a estar los unos con los otros, abiertos a dar y recibir unos a otros y unos de otros”.

- De Sebastián (1996), solidaridad es “El reconocimiento práctico de la obligación natural que tienen los individuos y los grupos humanos de contribuir al bienestar de los que tienen que ver con ellos, especialmente de los que tienen mayor necesidad.”

3.1.2. Modelos de solidaridad

Existe una diversidad de modelos que van a depender del tipo de acepción de lo que es la solidaridad, siguiendo una serie de indicadores Aranguren (1997), establece los siguientes modelos:

ejercicio de consumo, indoloro. No requiere ningún tipo de sacrificio, ni esfuerzo, ni confrontación personal, pero me hace sentir bien, estar más a gusto. Se trata de la concepción más epidérmica de la solidaridad, que se da en un contexto de abuso del papel de los medios de comunicación y de las leyes del mercado.

2. *Solidaridad como campaña.* Vinculada con la anterior, este concepto de solidaridad destaca la reacción urgente y puntual antes las tragedias humanitarias. Se promueve una solidaridad puntual, reactiva, que no se prolonga hacia un compromiso duradero. Se trata por tanto de un uso perverso de la compasión ya que se utiliza como reclamo de ayuda puntual. En este modelo los medios de comunicación juegan un papel

fundamental, pues no solo actúan como canales de difusión de las tragedias y los reclamos de ayuda (normalmente descontextualizados), sino como selectores de aquellas crisis que se publican y de las que no constituyen noticia y por tanto no son objeto de nuestra solidaridad. El problema fundamental de este modelo es que el dolor por sufrimiento ajeno, la compasión, no es motor de un proceso de cambio personal, sino que se utiliza como reclamo de ayuda económica a cambio de la tranquilidad de conciencia.

3. *Solidaridad como cooperación.* Este modelo de solidaridad, supone una notable evolución con relación a los anteriores. La solidaridad se entiende aquí no ya como simple bien de consumo o como ejercicio de ayuda puntual, sino como propuesta de cooperación y como estrategia de desarrollo. Al menos formalmente, la mayoría de las ONG se sitúan en este modelo. La solidaridad es una apuesta que pretende promover el desarrollo de los grupos de población más vulnerables, mediante los proyectos de desarrollo o de intervención social. Pero, la toma de conciencia y revisión de la propia vida es muy limitada, como también lo es la implicación y participación de los propios beneficiarios. Se trata, en definitiva, de un modelo de solidaridad que profundiza y mantiene una vinculación a medio y largo plazo, pero que no es capaz de transformar la propia vida de los sujetos (tanto agentes como beneficiarios).
4. *Solidaridad como encuentro.* Los dos rasgos más característicos de este modelo de solidaridad son: la solidaridad surge "de la experiencia de encontrarse con el mundo del dolor y no quedarse indiferente", sino iniciar todo un proceso pedagógico y la solidaridad se concibe como un principio ético capaz de provocar "cambios en la manera de pensar y de vivir", capaz de alterar mi proyecto de vida personal, en la medida en que adquiera un valor significativo en mi propia escala de valores. En este modelo de solidaridad la relación con los beneficiarios se basa, sobre todo, en el acompañamiento de procesos individuales y colectivos. Es un modelo de solidaridad que, desde la experiencia concreta de encuentro con el sufrimiento, es capaz de incorporar el análisis de las causas y los contextos, ejercer una acción, transformar y convertirse en criterio de revisión del proyecto personal, afectando por tanto a todas las dimensiones de la vida
- 5.

Modelos de solidaridad según Aranguren (1997).

	ESPECTÁCULO	CAMPAÑAS	COOPERACIÓN	ENCUENTRO
Objetivo	Consumir solidaridad	Desculpabilizar	Tomar conciencia	Contribuir a un proyecto de vida
Metodología	Ocasional, Descendente, Festivales	Ocasional, Descendente, Información	Ocas./Perm., Desc./Asc., Organización	Permanente, Ascendente, Encuentro
Cauce	Medios-ONG	Medios-ONG	ONG-Voluntariado	ONG-Voluntariado
Conflicto	Desgracia	Lacra	Desajuste del sistema	Desequilibrio radical
Palabra clave	Mercado	Ayuda	Desarrollo	Transformación

ACTIVIDAD 2. A continuación tienes dos carteles con ejemplos de campañas de solidaridad ¿en qué modelo de solidaridad se basa cada cartel? ¿por qué consideras que es ese modelo y no otro?

CARTEL A

TELEMARATÓN SOLIDARIO

Si necesitas más información sobre el evento, donaciones o posibles colaboraciones no dudes en consultarnos: **Tfno. 650 377 781**

Domingo, 19 de abril
de 17 a 21 horas
en directo desde:
y en : www.tv-a.es

Intervienen:

La organización agradece a todos los artistas su intervención desinteresada, GRACIAS A TODOS, ENTRE TODOS PODEMOS, QUE NADIE QUEDE ATRAS!!

Donativos: Tfno. 636 867 225
por transferencia bancaria a: ES14 0081 0267 8600 0231 3137
Enviar comprobante por whatsapp al 650 377 781 con nombre de persona o empresa que realiza el ingreso.
por teléfono al: 650377781

Organiza: Rotary Club Alcoy

Colaboran: el nostre, pagina80, ARA MULTIMEDIA, COPE ALCOY, MAGO HUGO

CARTEL B

SI YO BEBO

ELLA BEBE

FONTECELTA

ALDEAS INFANTILES SOS

3.1.3. Características de la solidaridad

Las principales características de la solidaridad son las siguientes:

- Es un principio ético y una virtud. Como virtud es una actitud moral que cambia la vida de las personas al implicarse en la vida de los otros. Como principio ético la solidaridad modifica las relaciones, las instituciones y las infraestructuras.
- La solidaridad es transformadora. La verdadera solidaridad no provoca indiferencia sino que interpela la propia forma de vivir y pensar.

- La solidaridad es radical. Radical proviene de raíz, la solidaridad alude a la raíz de las causas de las injusticias y la forma en la que se manifiestan.
- La solidaridad es universal. La solidaridad debe incluir tanto a los cercanos como al resto de los seres humanos y el propio entorno natural.
- La solidaridad es integral. La solidaridad es integral e implica todas las dimensiones del ser humano: lo sensible (ver la injusticia, oír el sufrimiento injusto); lo racional (después uno comprende por qué las cosas son así y como pueden cambiarse) y la praxis (una actitud que se traduce necesariamente en hechos y en cambios en los hábitos o conductas).
- La solidaridad es utópica. La solidaridad se construye denunciando las injusticias y proponiendo algo nuevo.
- La solidaridad está orientada a los más débiles. La solidaridad no es imparcial ya que desde el reconocimiento de las desigualdades se posiciona en su preferencia por los más débiles.

Características de la solidaridad

LA SOLIDARIDAD NO ES	LA SOLIDARIDAD ES
Medio	Principio
Pasiva	Transformadora
Superficial	Radical.
Particular	Universal
Sólo sentimiento	Integral (sensible, racional y praxis)
Conservadora	Utópica
Neutral o imparcial	Orientada a los más débiles

4. Marco de acción de la solidaridad

4.1. Evolución del sistema de solidaridad

El sistema de solidaridad y cooperación al desarrollo entre países ha sido una estrategia usual que empieza a sistematizarse a partir de la 2ª Guerra Mundial, evolucionando del siguiente modo según Lozano-Díaz y Fernández-Prados (2021):

Surgimiento del sistema de cooperación al desarrollo: años 50-60

- El desarrollo es exclusivamente entendido como desarrollo económico
- Creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que recoge en su Carta Fundacional la promoción económica y social de todos los pueblos.

Replanteamiento de la cooperación al desarrollo: años 70

- Se cuestiona la relación entre crecimiento económico y desarrollo porque no supone un reparto justo de beneficios entre los diversos sectores y grupos sociales.
- La cooperación al desarrollo debe ir más allá de la simple transferencia de fondos y debe basarse en la comprensión y respeto entre países.

Nuevo escenario internacional: años 80

- Crisis internacional: cambios en la estructura productiva, oferta y demanda de materias primas, conflictos bélicos, problemas ambientales, sequías, hambrunas, ...
- Se cuestiona la existencia de la ayuda al desarrollo por ineficaz.

Grandes desafíos y propuestas alternativas: años 90

- Se plantea la necesidad de poner al ser humano como centro del desarrollo en lugar del crecimiento económico.
- Se crea el concepto de desarrollo sostenible: supone hacer compatible la satisfacción de las necesidades de la generación actual para no comprometer el bienestar de las generaciones futuras (Informe Brundtland).
- Se destaca la incompatibilidad del modelo de desarrollo y consumo de los países ricos (NG) con la satisfacción de las necesidades de todos los habitantes del planeta en un mundo de recursos finitos.

Globalización y cooperación internacional al desarrollo: siglo XXI

- Se trasladan a nivel internacional la preocupación y promoción de una serie de bienes públicos globales como son el medio ambiente, la estabilidad macroeconómica global, la paz, etc.

- Las estrategias de solidaridad y cooperación para el desarrollo se traducen en planes sucesivos a nivel mundial como los siguientes:
 - a. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000-2015). En la Declaración del Milenio (2000), la ONU propone una serie de Objetivos en torno a temas como: erradicar la pobreza y el hambre, la enseñanza primaria, igualdad de género, mortalidad infantil y salud materna, sostenibilidad y asociación mundial para el desarrollo
 - b. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030).

4.2. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

La ONU aprueba en 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Según Sanahuja (2019), más que un conjunto de metas los ODS representan una “narrativa de progreso humano universalista, respetuosa de la diversidad, que convoca a la comunidad internacional en un momento en que la globalización está en crisis, como modelo de relaciones sociales y como narrativa de progreso.” Los ODS no se ciñen a los países en vías de desarrollo, sino que implican y hacen corresponsable a todos los países del mundo de modo que, respecto de los ODS, todos los países están en vías de desarrollo y deben adoptar medidas urgentes (UNESCO, 2017). Los 17 ODS abarcan los diversos ámbitos donde se desenvuelve la vida de las personas entendidos de modo multisistémico, interconectado e interdependiente. En la Agenda 2030 los ODS se estructuran en torno a 5 grandes ejes:

- El planeta: abarca los ODS 12 Producción y consumo responsable; 13 Acción por el clima; 14 Vida submarina y 15 Vida de los ecosistemas terrestres.
- Las personas: ODS 1 Fin de la pobreza; 2 Hambre Cero; 3 Salud y bienestar; 4 Educación de calidad y 5 Igualdad de género.
- Prosperidad: ODS 6 Agua limpia y saneamiento; 7 Energía sostenible y no contaminante; 8 Trabajo decente y crecimiento económico; 9 Industria, innovación e infraestructuras; 10 Reducción de las desigualdades; 11 Ciudades y comunidades sostenibles.
- Paz: ODS 16 Paz, justicia e instituciones sólidas
- Alianzas: ODS 17 Alianzas para lograr los objetivos.



ACTIVIDAD 3.

- 1- Ve al vídeo sobre los ODS que tienes en este enlace <https://www.youtube.com/watch?v=MCKH5xk8X-g>
- 2- Una vez que hayas visto el vídeo contesta a las siguientes preguntas
 - a. ¿cuál es el problema de nuestro modelo de vida?
 - b. ¿quiénes adoptan y por qué la Agenda 2030?
 - c. ¿quiénes deben involucrarse para alcanzar los ODS?
 - d. ¿qué cantidad de población mundial tiene menos derechos por ser mujer?
 - e. ¿qué propone el ODS sobre Educación de calidad?

1.2.1 El ODS 4: Educación de Calidad

El ODS 4 está dedicado a la educación de calidad para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Para ello el ODS 4 se estructura en torno a 7 metas de las que destaca en especial la meta 4.7 que pretende: De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. Esta meta se desglosa en una serie de aspectos a tener en cuenta para su logro:

- A. Construir instalaciones educativas accesibles y seguras
- B. Aumentar considerablemente las becas para los países menos desarrollados de modo que su alumnado pueda acceder a estudios superiores en países más desarrollados.
- C. Aumentar considerablemente la formación de docentes cualificados en los países menos desarrollados.

De este modo la Agenda 2030 interpela a la comunidad educativa de todos los niveles y les traslada la responsabilidad de educar en y para el logro de los ODS.

4.2.2. La educación de calidad y la pandemia por COVID-19

A lo largo de 2020 las escuelas fueron cerrando a medida que se extendía la pandemia por todo el planeta. De este modo, la medida llegó a afectar en abril de 2020 a más del 91% del alumnado de todo el mundo según la ONU. Estas interrupciones han ido desde casi ningún cierre de escuelas en algunos países hasta más de un año de cierre en otros. La pandemia ha aumentado las desigualdades y agudizado la crisis educativa que ya existía: la falta de conexión a internet y de infraestructuras impidió la educación a distancia de al menos la tercera parte del alumnado.

Meinck et al. (2022), llevan a cabo un estudio sobre el impacto de la pandemia por COVID-19 en la educación. Para ello se sirvieron de una muestra amplísima de 11 países de todos los continentes, 150 escuelas por país, una selección de más de 21.000 alumnos/as, más de 15.000 profesores/as y más de 1.500 directores/as. Sus conclusiones muestran el siguiente impacto en la educación: los países menos desarrollados como Burkina Faso y Etiopía no pudieron ofrecer educación a distancia; en Burkina Faso, Etiopía y Kenia el alumnado estuvo un mínimo de 4 meses sin atención educativa; los principales problemas para la educación a distancia fueron la falta de infraestructura y acceso digital y la falta de formación del profesorado en educación digital; el profesorado percibió un notable descenso en el aprendizaje y participación del alumnado, resultó especialmente dificultoso la educación y evaluación del alumnado con discapacidad así como la evaluación de los aspectos más prácticos; los países menos desarrollados no pudieron incrementar sus herramientas para la educación a distancia; al alumnado le fue difícil readaptarse a la educación presencial y mostraban menor concentración en el aula; los países menos desarrollados no han previsto medidas para futuros confinamientos; el

alumnado con bajo rendimiento o los más vulnerables fueron los que menos progresaron; el alumnado de menor nivel socioeconómico y las chicas fueron los que mayor preocupación mostraron por quedar atrás en su aprendizaje.

En una revisión de las publicaciones sobre afectación durante la pandemia del alumnado con discapacidad Tello-Zuluaga (2022), concluye que: las medidas adoptadas se centraron en la población general agudizando y pasando por alto las necesidades del alumnado con algún tipo de discapacidad; las orientaciones con explicaciones concretas y medidas para abordar la pandemia no se distribuyó con lenguaje accesible; dificultades de aprendizaje autónomo por falta de acceso a dispositivos, conexión y apoyo familiar; ausencia de material accesible fuera del aula. Por otro lado, propuesta globales con estrategias para el alumnado con discapacidad como las diseñadas por la UNESCO deben asumirse y desarrollarse como planes socioeducativos para que sean efectivas en su finalidad de fortalecer a las comunidades más vulnerables (Figueredo y Lozano, 2022).

La educación superior tampoco ha quedado al margen de los efectos de la pandemia por COVID-19. Estudios como el de Bokutz (2022), llevan a cabo un metaanálisis de los diversos tópicos más investigados con la educación superior durante el confinamiento y concluye con la necesidad de llevar a cabo cambios en las pedagogías digitales evitando el tecnocentrismo y prestando también especial atención al bienestar psicológico del alumnado y profesorado. Fueron recurrentes los estudios sobre problemas de ansiedad y presión psicológica durante el confinamiento.

La UNESCO (2021), impulsa la Coalición Global por la Educación (CGE) junto a diversas entidades, organizaciones privadas, organizaciones sin ánimo de lucro, la sociedad civil, etc. con los siguientes objetivos:

1. Dar respuesta a los problemas generados por la interrupción escolar durante el confinamiento.
2. Gestionar de forma eficaz la recuperación y vuelta a la escuela presencial.
3. Apoyar la transformación digital de la educación, la asignación de recursos y competencias digitales de los jóvenes y la conexión de los jóvenes y centros educativos a internet.

Hasta el momento se han desarrollado diversas acciones a gran escala como las siguientes:

- dotar a 1 millón de jóvenes de habilidades de empleabilidad,
- dotar a 1 millón de profesores de habilidades de aprendizaje a distancia,
- ayudar a 1 millón de alumnos a beneficiarse del aprendizaje de recuperación en STEM
- apoyar a 5 millones de niñas para que ejerzan su derecho a la educación en los 20 países con mayores disparidades de género en la educación

También se han desarrollado diferentes campañas encaminadas a: garantizar que el aprendizaje nunca se detenga y proteger a los grupos desfavorecidos, al profesorado y a las niñas.

2. Conclusiones

La pandemia por COVID-19 ha venido a poner de manifiesto una verdad evidente más allá de razonamientos más o menos abstractos y es el hecho de que el mundo está cada vez más interconectado e interdependiente como resultado de las acciones del ser humano. Estamos en plena era de lo que los especialistas denominan Antropoceno, los resultados y problemas se han generalizado en un mundo globalizado, también tienen que ser globales las soluciones y sus propuestas. Tanto los países del NG como los del SG juegan su papel en la situación actual de crisis a todos los niveles, la solución pasa por establecer acuerdos con diversos niveles de responsabilidad e implicación en el horizonte establecido por la Agenda 2030.

Referencias

- Allepuz, R. (2013). *Los efectos de las guerras sobre el desarrollo de los países pobres*. Universitat de Lleida.
- Aranguren, L. A. (1997). Educar en la reinención de la solidaridad. *Cuadernos Bakeaz*, nº 22, 1-15.
- Bozkurt, A. (2022). Resilience, adaptability, and sustainability of higher education: A systematic mapping study on the impact of the coronavirus (COVID-19) pandemic and the transition to the new normal. *Journal of Learning for Development*, 9(1), 1-16
- CADTM (2020a). *Norte-Sur, países en desarrollo/países desarrollados ¿exactamente de qué estamos hablando?* Recuperado de <https://www.cadtm.org/Norte-Sur-paises-en-desarrollo-paises-desarrollados-Exactamente-de-que-estamos>
- Del Prado, J. (1998). La división Norte-Sur en las relaciones internacionales. *Agenda Internacional*, 23-35
- Figueredo, V. y Lozano, A. (2022). Educación inclusiva y COVID-19: análisis del marco legislativo español. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-18, <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e13.4520>
- FUHEM (2018). *Educar para la transformación ecosocial*. Madrid, España: FUHEM.
- Instituto del Tercer Mundo (s.f.). *Carrera armamentística y Globalización*. Recuperado de <http://www.eurosur.org/guiadelmundo.bak/temas/armamento/index.htm>
- López-Aranguren, E. (2005). *Problemas sociales: desigualdad, pobreza y exclusión social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lozano-Díaz, A. y Fernández-Prados, J. S. (2021). *Educación para el desarrollo y para una ciudadanía global*. Almería: Universidad de Almería.
- Meinck, S.; Fraillon, J. y Strietholt, R. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on education. International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS). UNESCO.
- Nishikawa, J. (1998). *Las relaciones Norte-Sur en el período post-guerra fría*. En *Los retos de la globalización. Ensayo en homenaje a Theotonio Dos Santos*, F. López Segre (ed.). UNESCO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/unesco/alvater.rtf>
- Oficina sobre el Desarrollo Humano (2015). *¿Qué es el desarrollo humano?* Human Development Reports. Recuperado de <http://hdr.undp.org/en/node/2228>
- Plaza, O. (2008). *Desigualdad, pobreza y desarrollo. Cuaderno de trabajo nº 5*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Romero, A. y Vera, A. (2014). Las empresas transnacionales y los países en desarrollo. Tendencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 15(2), 58-89. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v15n2/0124-8693-tend-15-02-00058.pdf>
- Sanahuja, J. A. (2019). Futuro de la cooperación internacional para el desarrollo. ¿Cooperación o competencia? *Temas para el debate*, 300, 80-82. https://eprints.ucm.es/id/eprint/58041/1/Tezanos%20y%20Sanahuja_T300_Futuro%20cooperacio%CC%81n.pdf
- SIPRI (2019). *Armament, Disarmament and International Security*. Recuperado de https://www.sipri.org/sites/default/files/2019-08/yb19_summary_es_0.pdf
- Sobrino, J. (2002). Solidaridad, en J. Conill (Coord.) *Glosario para una sociedad intercultural*. Bancaja, Valencia.
- Teitelbaum, A. (2010). *La armadura del capitalismo. El poder de las sociedades transnacionales en el mundo contemporáneo*. Editorial Icaria, España.
- Tello-Zuluaga, J. (2022). Educación y discapacidad en el marco de una pandemia: breve revisión. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 7(1), 58-69. <https://doi.org/10.25214/27114406.1293>
- Toussaint, E. (2013). *El FMI y el Banco Mundial: llegó la hora del balance*. Recuperado de <https://www.cadtm.org/El-FMI-y-el-Banco-Mundial-llego-la>
- Transparency International (2007). *La corrupción permanente en los países pobres requiere de una acción global*. Recuperado de https://transparencia.org.es/wp-content/uploads/2015/11/aspectos_mas_destacados_ipc_2007.pdf

UNESCO (Ed.) (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://bit.ly/2YC6w5J>

Zubero, I. (2000). Las nuevas condiciones de la solidaridad. *Comunicar*, VIII(15), 15-20. <https://doi.org/10.3916/C15-2000-03>



02 DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ

Libia Arenal Lora | APY Solidaridad Internacional

1.- BREVE REFERENCIA A LA CONFIGURACIÓN JURÍDICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

La noción de derechos humanos, es decir, de aquellos derechos que son inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición, universales, interdependientes e indivisibles, se encuentra presente en la historia de la humanidad desde la antigüedad.

Las primeras referencias a esta idea del necesario respeto a la dignidad del ser humano la podemos encontrar en textos anteriores al comienzo de la era cristiana. Así, allá por el año 539 a.C., Ciro el Grande, el primer rey de la Persia antigua, conquistó la ciudad de Babilonia y liberó a los esclavos, declaró que todas las personas tenían el derecho a escoger su propia religión, y estableció la igualdad racial. Éstos y otros decretos fueron grabados en un cilindro de barro cocido, conocido hoy como el Cilindro de Ciro, y ha sido reconocido como el primer documento de derechos humanos en la historia de la humanidad.

A pesar de este pasado remoto, los primeros textos jurídicos en los que se reconocen derechos humanos y libertades fundamentales no llegan hasta los procesos revolucionarios acontecidos en la edad contemporánea. El precedente inmediato a las modernas “Declaraciones de Derechos” lo constituye la “Bill of Rights”, impuesta por el Parlamento inglés al Príncipe Guillermo de Orange en 1689, con el propósito de recuperar algunas de las facultades parlamentarias enterradas durante el reinado absolutista.

A esta primera declaración le siguen, ya en el último tercio del siglo XVIII, la “Declaración de derechos del buen pueblo de Virginia”, proclamada el 12 de junio de 1776, en las colonias de América del norte, a la que siguieron otras declaraciones aprobadas por los demás Estados de la Confederación y, la imprescindible “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano”, adoptada por la Asamblea constituyente francesa el 26 de agosto de 1789, así como la no tan conocida “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana” de 1791, redactada por la escritora francesa Olympe de Gouges, que es uno de los primeros documentos históricos que propone la emancipación femenina en el sentido de la igualdad de derechos o la equiparación jurídica y legal de las mujeres en relación con los varones.

En este orden de ideas, debe señalarse que desde una perspectiva histórica el reconocimiento de derechos humanos y libertades fundamentales tiene su origen en las constituciones nacionales como un ejercicio de las competencias de los Estados soberanos sobre las individuos que se encuentran en su territorio –normas relativas a sus propios ciudadanos y algunas orientadas a la garantía de ciertos derechos a los extranjeros–.

2.- EL RECONOCIMIENTO Y LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PLANO INTERNACIONAL

Si bien, como hemos visto, con anterioridad al S. XIX el reconocimiento y la protección de los derechos humanos se realizaron en el plano nacional, es a partir del segundo tercio del siglo XIX que empiezan a surgir una serie de normas convencionales internacionales- que reconocen algunas normas de origen consuetudinario- orientadas a la protección de los individuos que se encuentran en situaciones especialmente vulnerables, con independencia de su nacionalidad.

En este sentido cabe destacar un conjunto de instrumentos jurídicos internacionales adoptados en materia de prohibición de la esclavitud y la trata de esclavos (Acta Final de la Conferencia de Berlín de 1885 y el posterior Convenio contra la Esclavitud de la sociedad de Naciones de 1926); de humanización de la guerra y la protección de los heridos, náufragos, prisioneros y población civil (Convenciones de la Haya de 1899 y 1907 y las 4 Convenciones de Ginebra de 1864, 1906, 1929 y 1949 con sus respectivas actualizaciones, hasta la que tuvo lugar 1949 y que entró en vigor el 21 de octubre de 1950)¹; de protección ciertas minorías, como las poblaciones indígenas (aquellas sometidas a condiciones de colonialismo formal), para lo que se adoptaron una serie de instrumentos desde la Conferencia de Berlín hasta el sistema de mandatos de la Sociedad de Naciones (art. 22 del Tratado de Versalles, 1919); y, finalmente, con relación al reconocimiento y la garantía de los derechos y las libertades de los trabajadores, a través de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) también por el Tratado de Versalles.

Video 1. LA HISTORIA DE LOS DERECHOS HUMANOS



Fuente. *La Historia de los derechos humanos*
<https://www.youtube.com/watch?v=huvS7BzQAps>

Aplica...

Tras ver el video 1 explica con tus palabras en el foro cuál es el fundamento de los derechos humanos y qué significa el concepto de dignidad humano y el principio de igualdad.

3.- EL SISTEMA UNIVERSAL DE PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS.

Los hechos que acontecieron durante el periodo de entreguerras y, de manera muy particular, los actos de barbarie que fueron cometidos durante la Segunda Guerra Mundial pusieron de manifiesto, dos elementos incontestables para establecer un régimen internacional de protección de los derechos humanos. De un lado, que el Estado es, con demasiada frecuencia, el principal responsable de las violaciones de los derechos humanos, y, de otro, que existe una estrecha relación entre el respeto a los derechos humanos dentro de los Estados y el mantenimiento de la paz en la comunidad internacional.

Este régimen internacional surge a raíz del tratado constitutivo de la primera organización internacional de carácter universal, la Carta de las Naciones Unidas (UN) de 1945 dando lugar a lo que llamamos el sistema de protección universal de los derechos humanos. El preámbulo y las disposiciones de la Carta anunciaron el compromiso de la nueva organización con la protección de los derechos humanos y la dignidad humana.

Una vez adoptada la Carta de las Naciones Unidas, y con el fin de la II Guerra Mundial, echó a andar uno de los proyectos más ambiciosos de la nueva organización: la codificación de las normas de derechos humanos, labor encomendada a la ahora extinta Comisión de Derechos Humanos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que aspiraba a ser una Convención y fue una declaración de intenciones de las dificultades que enfrentaría el desarrollo progresivo de las normas de Derecho internacional, fue adoptada por votación por la Asamblea General de las Naciones Unidas (AG) mediante resolución 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948.

Cuadro 1. Carta de las Naciones Unidas (1945)

Artículo 1

Los propósitos de las Naciones Unidas son:

3. Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión;

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), aunque formalmente en una resolución de la AG sin fuerza vinculante, es un documento que ha alcanzado un valor político, ético y jurídico incontestable -actualmente se considera que sus disposiciones substantivas son parte del derecho internacional general o consuetudinario, e incluso algunas de ellas, como la prohibición de la esclavitud o de la tortura, son también normas de derecho general imperativo o *ius cogens*-. En ella se contiene una amplia gama de derechos, tanto de carácter civil y político como de carácter social, económico y cultural que han sido objeto de desarrollo normativo en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos de 1966 y en sus Protocolo adicionales. Si bien después de la adopción de la DUDH en 1948, la Comisión de Derechos Humanos retomó la idea de adoptar una sola convención internacional de derechos humanos que desarrollara los derechos recogidos en la Declaración, el contexto de la Guerra Fría y el enfrentamiento entre los dos bloques dominantes en la AG impidió esta tarea, trasladando la batalla ideológica al campo de los derechos humanos. Las tensiones más visibles entre el bloque socialista y el bloque occidental surgieron con relación al estatus que habría de concederse, respectivamente, a los derechos civiles y políticos, y a los derechos económicos, sociales y culturales, y sobre los mecanismos internacionales de protección más adecuados, y aceptables, para cada categoría de derechos.

Las disputas y resistencias de los dos bloques antagónicos motivaron la demora en la elaboración y adopción final de dos Pactos diferenciados, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), que no fueron aprobados hasta 1966, y hubo que esperar otros diez años para que se lograra un número suficiente de ratificaciones y adhesiones para su entrada en vigor.

El objeto de los Pactos era detallar el contenido de los derechos humanos y las libertades fundamentales internacionalmente protegidos, precisar las obligaciones de los Estados en esta materia y establecer mecanismos de protección.

El PIDCP, el PIDESC y el Primer Protocolo Facultativo al PIDCP fueron simultáneamente adoptados y abiertos a la firma, ratificación y adhesión por la AGNU en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. El PIDESC entró en vigor el 3 de enero de 1976 y el PIDCP y su Protocolo Facultativo el 23 de marzo del mismo año. El Segundo Protocolo Facultativo al PIDCP, destinado a abolir la pena de muerte, fue aprobado y proclamado por la Asamblea General en su resolución 44/128 15 de diciembre de 1989. El Protocolo Facultativo al PIDESC, es un protocolo adicional en el que se establecen mecanismos de denuncia e investigación para el Pacto, y fue aprobado por la AGNU el 10 de diciembre de 2008, entrando en vigor el 5 de mayo de 2013.

Además de los tres instrumentos que configuran la Carta internacional de los derechos humanos –la DUDH y los Pactos Internacionales– que son el marco de referencia general para definir el contenido de la obligación de respetar los derechos humanos, la codificación del DIDDHH ha ido progresando, atendiendo campos más concretos y exhaustivos. Por un lado, se han codificado derechos específicos –discriminación racial, desaparición forzada, derecho al desarrollo–; por otro lado, se han reconocido derechos de grupos o colectivos específicos en virtud de una situación de especial vulnerabilidad en relación con el goce de sus derechos –pueblos indígenas, infancia o mujeres–. Estos instrumentos recogen los mecanismos de supervisión del cumplimiento de los tratados, incluyendo la creación y el funcionamiento de un órgano de control.

Cuadro 2: Principales instrumentos de derechos humanos de Naciones Unidas

Instrumentos sobre derechos específicos

Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965)

Convención internacional contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (1984)

Convención internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas (2006)

Instrumentos sobre derechos de grupos específicos

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979)

Convención sobre los derechos del niño (1989)

Convención Internacional sobre la protección de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990)

Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas

Los tratados de derechos humanos han creado mecanismos convencionales para el control de su aplicación por parte de los Estados que los han ratificado. En la actualidad, existen siete órganos de tratados de derechos humanos de Naciones Unidas, responsables de la supervisión de las principales convenciones. El Comité de Derechos Humanos, para el PIDCP; el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, para el PIDESC, y el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, el Comité contra la Tortura, el Comité de los Derechos del Niño y el Comité de Protección de los Derechos de los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, para las convenciones del mismo nombre.

Los procedimientos comunes a estos mecanismos de control convencional pueden resumirse en los siguientes:

Revisión de los informes periódicos presentados por los Estados parte sobre el cumplimiento de las obligaciones dimanantes de los tratados. La revisión de dichos informes concluye con las observaciones finales de los comités.

Elaboración de observaciones o recomendaciones generales por parte de los comités, que desarrollan jurisprudencialmente algunas de las disposiciones de sus respectivos tratados o cuestiones de derechos humanos de especial relevancia para la aplicación de dichos tratados.

En algunos casos, los comités tienen también competencias contenciosas de carácter cuasi judicial (los órganos de tratados no son tribunales internacionales), en virtud de los cuales pueden recibir demandas de parte de individuos sobre presuntas violaciones de los derechos humanos reconocidos en las convenciones respectivas. Al igual que ocurre con los procedimientos internacionales de carácter judicial, estos procedimientos se basan en el sometimiento voluntario previo por parte de los Estados a través de un acto jurídico independiente de la ratificación del tratado (e.g., la ratificación de un protocolo facultativo).

Entre estos mecanismos de control convencionales cabe destacar dos de ellos, el del PIDCP y el del PIDESC, que pasamos a resumir a continuación.

El PIDCP creó el Comité de Derechos Humanos (CDH), compuesto por dieciocho expertos independientes de reconocido prestigio, que actúan a título individual. Este comité está encargado de supervisar la aplicación del Pacto por parte de los Estados miembros por medio de tres mecanismos:

Mecanismo de informes periódicos: En virtud de este mecanismo, previsto en el artículo 40 del PIDCP, los Estados parte deberán presentar al Secretario General de las NU, con carácter periódico, un informe sobre las medidas adoptadas para dar efecto a los derechos reconocidos en el PIDCP y los avances realizados. El informe estatal es examinado por el CDH en una sesión pública en presencia de representantes del Estado examinado, con los cuales entabla un “diálogo constructivo”. A continuación, el Comité aprueba unas conclusiones sobre el informe, en las que señala los aspectos más preocupantes y formula una serie de recomendaciones para mejorar la aplicación de los derechos.

Mecanismo de reclamaciones interestatales: Establecido en virtud del artículo 41 del PIDCP, permite a un Estado parte reclamar contra otro Estado parte por la presunta violación de alguno de los derechos reconocidos en el Pacto. El mecanismo sólo se puede accionar si ambos Estados han aceptado la competencia del CDH y si se han agotado todos los recursos de la jurisdicción interna del Estado demandado. El CDH ofrecerá sus buenos oficios en la resolución de la controversia. Si no se alcanza el acuerdo, el Comité se limitará a enviar un informe a cada Estado con las exposiciones realizadas por ambos. Este procedimiento nunca ha sido utilizado.

Mecanismo de comunicaciones individuales: Previsto en el Primer Protocolo al PIDCP. El mecanismo permite a los individuos que se encuentran bajo la jurisdicción de un Estado parte en el protocolo denunciarle ante el CDH por violación de alguno de los derechos reconocidos en el PIDCP. El CDH dará traslado de la denuncia al Estado afectado – previamente admitida al cumplir los requisitos de haber agotado los recursos internos del Estado demandado, no ser anónima y no haber sido sometido a otro procedimiento de arreglo o examen internacional- que podrá formular sus alegaciones sobre la admisibilidad y el fondo. Al término del examen, que se realiza a puerta cerrada, el Comité aprueba un dictamen con sus observaciones y recomendaciones, que remite al Estado y al demandante, en el que el CDH declarará si, a su juicio, ha habido o no

violación del PIDCP y podrá recomendar al Estado medidas para adecuarse al pacto y reparar al particular perjudicado. Este dictamen no es una sentencia; por lo tanto, no es de obligado cumplimiento.

El PIDESC creó el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC), órgano compuesto por dieciocho expertos independientes que actúan a título individual y que, por lo tanto, no representan a ningún Estado. Este órgano es el encargado de supervisar la aplicación del Pacto por medio de los siguientes mecanismos:

Mecanismo de informes periódicos: presentar informes periódicos cada cuatro años al secretario general de las NU sobre las medidas adoptadas y los progresos realizados en orden a la protección de los derechos reconocidos en el Pacto. Este informe se traslada al CDESC, quien examina el informe en una sesión pública, tratando de establecer un diálogo constructivo con el Estado concernido. término del examen, el comité formula unas observaciones finales al Estado examinado, en las que hace constar tanto los aspectos positivos como los más preocupantes del informe analizado, los factores y dificultades que a su juicio afectan a la aplicación del Pacto, e incluyen recomendaciones específicas al Estado.

Mecanismos de denuncias individuales: el Protocolo Facultativo establece un mecanismo de denuncias individuales para el PIDESC similar al establecido en el Primer Protocolo de PIDCP. Las partes firmantes se comprometen a reconocer la competencia del CDESC para examinar las denuncias de personas o grupos que se hallan bajo la jurisdicción de un Estado parte y afirman que sus derechos en virtud del Pacto han sido violados. Tras examinar una comunicación, el Comité hará llegar a las partes interesadas su dictamen sobre la comunicación, junto con sus recomendaciones, si las hubiere. El Estado Parte dará la debida consideración al dictamen del Comité, así como a sus recomendaciones, si las hubiere, y enviará al Comité, en un plazo de seis meses, una respuesta por escrito que incluya información sobre toda medida que haya adoptado a la luz del dictamen y las recomendaciones del Comité.

Mecanismos de comunicaciones entre Estados: Yodo Estado Parte en el presente Protocolo podrá declarar en cualquier momento que reconoce la competencia del Comité para recibir y examinar comunicaciones en las que un Estado Parte alegue que otro Estado Parte no cumple sus obligaciones dimanantes del Pacto.

Mecanismos de investigación: El Protocolo también incluye un mecanismo de investigación. Los firmantes pueden permitir al Comité investigar, reportar y hacer recomendaciones acerca de “violaciones graves o sistemáticas”.

Cuando no existen mecanismos previstos en alguno de los convenios de derechos humanos, otros tantos han sido establecidos por diversas resoluciones del ECOSOC y de la AG. Estos encuentran su fundamento directamente en la Carta de las NU y en las disposiciones de la DUDH. Entre estos mecanismos cabe destacar los siguientes:

Los procedimientos especiales del Consejo de Derechos Humanos: sin perjuicio de las competencias que la Carta otorga a la Asamblea General y a ECOSOC, el órgano principal de la UN en la materia es el Consejo de Derechos Humanos (CDH). EL procedimiento más importante en manos del CDH –además del Comité Asesor y el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas- es el de los procedimientos especiales en virtud de los cuales un órgano –unipersonal o colegiado- analizar una cuestión específica de derechos humanos (mandatos temáticos) o la situación de los derechos humanos en países específicos (mandatos de países). Esto procedimientos especiales, que se caracterizan por su flexibilidad, realizan informes temáticos en el ámbito de sus mandatos respectivos, visitas a países para investigar la situación de los derechos humanos y reciben comunicaciones, en virtud del cual los individuos pueden presentar “alegaciones” sobre violaciones concretas de derechos humanos, aunque debemos tener en cuenta que sus recomendaciones no son de obligado cumplimiento.

El mecanismo de examen periódico universal (EPU): Este es un sistema de evaluación de la práctica de derechos humanos en cada Estado miembro de Naciones Unidas. Los Estados son examinados por el Grupo de Trabajo establecido para el Examen Periódico Universal - tres Estados seleccionados al azar de entre los miembros del Consejo de Derechos Humanos-. El marco normativo del EPU está integrado por Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, los instrumentos de derechos humanos en que es Parte un Estado, así como las promesas y compromisos que hayan asumido voluntariamente los Estados... (ibid., párr. 1). Tras la presentación del informe del Estado concernido y su debate en el Grupo de Trabajo, éste presenta recomendaciones que deben ser previamente aceptadas por el propio Estado. El informe final del EPU incluye el resumen del debate en el Grupo de Trabajo y las recomendaciones finales, que los Estados están comprometidos a cumplir.



Actividad:

Lee el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) – Artículo 13. Derecho a la educación.

Lee la Observación General nº.13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC) y analiza el contenido normativo y las obligaciones de los Estados y otros actores para el cumplimiento del Derecho a la Educación.

Discutan en el foro el cumplimiento de estas obligaciones por parte del Estado español y aporten ideas para mejorar la efectividad de este derecho humano.

4.- LOS SISTEMAS REGIONALES DE PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

Además del sistema universal de protección de los derechos humanos de la ONU, otras organizaciones internacionales regionales –Consejo de Europa, Organizaciones de Estados Americanos y la Unión Africana– también han realizado una importante aportación al campo de la protección y de la promoción de los derechos humanos y han contribuido a la codificación de sus normas adoptando importantes instrumentos, al desarrollo progresivo de este campo del Derecho, y a la creación de órganos y mecanismos no judiciales y judiciales de control que han desarrollado un importante acervo jurisprudencial.

El sistema europeo

El sistema europeo de protección de derechos humanos nace como obra del Consejo de Europa. Esta organización, constituida por el Tratado de Londres el 5 de mayo de 1949, es la más antigua de las organizaciones que persiguen los ideales de la integración europea y tiene entre sus objetivos reforzar la democracia y los derechos humanos, la cohesión social y la cooperación jurídica en el continente.

El principal instrumento del sistema europeo es la Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, conocida también como la Carta de Roma, de 1950, que ha sido reformada y completada sucesivamente por una serie de protocolos abiertos a la ratificación de los Estados parte de la convención. El Convenio de Roma y sus protocolos adicionales protegen fundamentalmente derechos civiles y políticos, de los que se benefician todos los ciudadanos que se encuentren bajo la jurisdicción de los Estados miembros del Consejo de Europa.

El mecanismo de protección de los derechos humanos establecido en el Convenio de Roma de 1950 fue reformado el 1 de noviembre de 1998, como consecuencia de la entrada en vigor del Protocolo 11. El nuevo mecanismo gira en torno al Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), que tiene su sede en Estrasburgo, funciona permanentemente y está compuesto por un juez por cada Estado parte en el convenio. Su principal función consiste en velar por el cumplimiento del Convenio de Roma de 1950 y sus protocolos adicionales. Con este fin puede recibir reclamaciones procedentes de un Estado miembro o de particulares (personas físicas o jurídicas) acusando a un Estado parte del incumplimiento de alguno de los derechos y libertades reconocidos en el convenio o en sus protocolos.

En relación con la naturaleza y contenido de las sentencias del Tribunal, éstas son obligatorias, tienen valor de cosa juzgada y deben estar motivadas. Las sentencias son declarativas.

La finalidad principal del procedimiento consiste en que el TEDH se pronuncie acerca de la compatibilidad o no de las medidas adoptadas por el Estado (por cualquiera de sus órganos) con el convenio o sus protocolos. La declaración de incompatibilidad que realiza el Tribunal no produce ipso facto la invalidez del acto ilícito, ni permite anular sentencias dictadas por tribunales internos. Es más, el TEDH ni siquiera examina en abstracto la compatibilidad de la norma interna con el convenio, sino que se limita a analizar la aplicación de dicha norma en el caso concreto. Tampoco puede el Tribunal obligar al Estado a adoptar determinadas medidas que subsanen la violación, sino que corresponde al Estado condenado adoptar todas las medidas que considere oportunas para poner fin a la violación, suprimir las consecuencias de la misma y restablecer, en la medida de lo posible, la situación anterior.

Los derechos económicos, sociales y culturales, no figuran en la Convención Europea, sino que fueron recogidos posteriormente en la Carta Social Europea de 1961, revisada en 1996. La supervisión de la aplicación de la Carta por los Estados parte no es competencia específica del TEDH, sino de un comité especial, el Comité Europeo de Derechos Sociales, que no es un tribunal internacional, sino un comité de supervisión similar a los órganos de tratados de Naciones Unidas.

El sistema americano

El sistema interamericano de derechos humanos nace en seno de la Organización de Estados Americanos (OEA), organización creada el 30 de abril de 1948. La Carta de la OEA señala que esta organización trabajará para fortalecer la paz, seguridad y consolidar la democracia, promover los derechos humanos, apoyar el desarrollo social y económico favoreciendo el crecimiento sostenible en América.

La codificación y desarrollo progresivo de las normas de derechos humanos al amparo de la OEA se producen de manera paralela a las del sistema universal de las Naciones Unidas.

Los tres instrumentos fundamentales en materia de derechos humanos son:

La Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre de 1948, adoptada meses antes de la DUDH, con independencia de su naturaleza jurídica, es considerada de obligado cumplimiento para los Estados miembros de la OEA, en la medida en que desarrolla las obligaciones de derechos humanos recogidas en el tratado fundacional de la organización.

La Convención Americana de Derechos Humanos de 1969 también conocida como "Pacto de San José", un tratado internacional que, de manera similar al convenio europeo, reconoce una serie de derechos individuales de carácter civil y político.

El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre derechos económicos, sociales y culturales de 1988, también conocido como "Protocolo de San Salvador", regula los derechos económicos, sociales y culturales.

Otros instrumentos adoptados por la Asamblea General de la OEA desarrollan derechos específicos, por ejemplo, la Convención Interamericana sobre desaparición forzosa de personas, Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, entre otros.

Los órganos del Sistema Interamericano de protección de derechos humanos (SIDH) son la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), con sede en Washington D.C., y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, con sede en San José de Costa Rica, que es competente para conocer de casos relativos a Estados miembros de la OEA que han ratificado la Convención Americana y han reconocido expresamente la jurisdicción de la Corte.

La CIDH es un órgano principal y autónomo de la Organización de los Estados Americanos (OEA) encargado de la promoción y protección de los derechos humanos en el continente americano. La Comisión, en cumplimiento de su mandato: Recibe, analiza e investiga peticiones individuales en que se alega que Estados Miembros de la OEA que han ratificado la Convención Americana o aquellos Estados que aún no la han ratificado han violado derechos humanos; observa la situación general de los derechos humanos en los Estados Miembros y publica informes especiales; realiza visitas in loco a los países para analizar en profundidad de la situación general y/o para investigar una situación específica; estimula la conciencia pública respecto de los derechos humanos en las Américas; recomienda a los Estados Miembros de la OEA la adopción de medidas que contribuyan a la protección de los derechos humanos en los países del Continente; solicita a los Estados Miembros que adopten medidas cautelares para prevenir daños irreparables a las personas o al objeto de una petición ante la CIDH en casos graves y urgentes, además de solicitar que la Corte Interamericana disponga la adopción de “medidas provisionales” en casos de extrema gravedad y urgencia para evitar daños irreparables a las personas; presenta casos ante la Corte Interamericana y comparece ante la misma durante la tramitación y consideración de los casos; solicita opiniones consultivas a la Corte Interamericana; recibe y examina comunicaciones en las que un Estado parte alegue que otro Estado parte ha incurrido en violaciones de los derechos humanos reconocidos en la Convención Americana.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) es un órgano judicial autónomo de la OEA. Su función es aplicar e interpretar la Convención Americana sobre Derechos Humanos y otros tratados de derechos humanos a los cuales se somete el llamado Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Está integrada por siete jueces nacionales de los Estados miembros de la OEA. La Corte tiene dos funciones: una función jurisdiccional y una función consultiva.

En lo que se refiere a la función jurisdiccional, sólo la Comisión y los Estados parte en la Convención Americana que hubieren reconocido la competencia de la Corte están autorizados para someter a su decisión un caso relativo a la interpretación o aplicación de la Convención Americana, a condición de que se haya agotado el procedimiento que debe tener lugar ante la Comisión. Para que pueda presentarse ante la Corte un caso contra un Estado parte, éste debe reconocer la competencia de dicho órgano. La declaración de reconocimiento de la competencia de la Corte puede ser hecha en forma incondicional para todos los casos o bien, bajo condición de reciprocidad, por un tiempo determinado o para un caso específico. Las sus sentencias son definitivas, inapelables y de obligado cumplimiento.

En cuanto a la función consultiva de la Corte, la Convención Americana prevé en su que cualquier Estado miembro de la Organización puede consultar a la Corte acerca de la interpretación de la Convención Americana o de otros tratados concernientes a la protección de los derechos humanos en los Estados americanos. Este derecho de consulta se hace extensivo, en lo que a cada uno les compete, a los órganos enumerados en el Artículo 53 de la Carta de la OEA. La Corte puede también, a solicitud de cualquier Estado miembro de la Organización, emitir opinión acerca de la compatibilidad entre cualquiera de sus leyes internas y los tratados concernientes a la protección de los derechos humanos en los Estados americano.

El sistema africano

El sistema africano de protección de los derechos humanos es el más reciente y el menos evolucionado de los sistemas regionales actualmente en funcionamiento.

El principal instrumento convencional con el que cuenta es la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos (CADH), aprobada el 27 de junio de 1981 en el marco de la XVIII Conferencia de jefes de Estado y de Gobierno de la Organización para la Unidad Africana (OUA), que entró en vigor en octubre de 1986. En dicha Carta se expresa un concepto peculiar de los derechos humanos, concepto que es reflejo de las propias singularidades del continente africano. Nos encontramos ante el único tratado internacional de derechos humanos que consagra explícitamente no solo derechos humanos individuales, sino también colectivos; además, integra no solo derechos civiles y políticos sino también derechos de la llamada tercera generación como el derecho al medio ambiente o el derecho al desarrollo.

La Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos y la Corte Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, creada mediante el Protocolo a la Carta de Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos adoptado al efecto, tienen atribuidas competencias en materia de aplicación e interpretación de la CADH.

La Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, de naturaleza cuasi judicial, está compuesta por once personalidades africanas de prestigio con funciones a título personal. En cuanto a los mecanismos de control y protección, la Carta utiliza los tres mecanismos tradicionales:

Informes periódicos: los Estados tienen que presentar cada dos años al Secretario General de la OUA, dando cuenta de las medidas adoptadas para hacer efectivos los derechos de la Carta.

Denuncias interestatales: acusación que un Estado puede cursar contra otro ante la Comisión cuando entienda que haya vulnerado las disposiciones de la Carta.

Denuncias individuales: presentadas por individuos ante la Comisión, la cual, si ve indicios de violaciones graves o masivas de los derechos humanos, puede llamar la atención de la Conferencia de jefes de Estado y de Gobierno de la OUA sobre estas situaciones, al tiempo que la Conferencia puede encargarle a la Comisión la realización de una investigación y un informe con recomendaciones.

La Corte Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (TADHP) fue creada mediante el Protocolo a la Carta de Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos adoptado al efecto en 1998. Las decisiones emanadas del TADHP son obligatorias y se ha logrado establecer un mecanismo represivo a través del cual el Consejo ejecutivo de la UA es el órgano encargado de hacer cumplir las resoluciones. Ahora bien, dicho órgano actúa en nombre de la Asamblea de jefes de Estado y de Gobierno de la UA, por lo que dependerá de la voluntad política de esta institución hacer efectiva los pronunciamientos de la Corte. Al mismo tiempo, hay que señalar que en 2003 se aprobó la creación del Tribunal de Justicia de la Unión Africana y que los jefes de Estado y de Gobierno de la UA acordaron en 2004 la fusión de este Tribunal con el Tribunal Africano de Derechos Humanos y de los Pueblos dando lugar al Tribunal Africano de Justicia y Derechos Humanos. El Protocolo por el que se crea este Tribunal refundido, el Protocolo del Estatuto de la Corte Africana de Justicia y Derechos Humanos, requiere para su entrada en vigor 15 ratificaciones, y actualmente solo ha sido ratificado por 5 Estados. Hay que añadir, sumando un ápice de caos institucional al sistema africano que en el año 2014 se aprobó el Protocolo de Reforma del Protocolo del Estatuto de la Corte Africana de Justicia y Derechos Humanos, o Protocolo de Malabo, por el que se le atribuye competencia penal al Tribunal refundido y se modifica el nombre de este, pasándose a denominar Tribunal Africano de Justicia y Derechos Humanos y de los Pueblos (TAJDHP). Para su entrada en vigor se requieren 15 ratificaciones y en la fecha de redacción de este artículo ningún Estado había dado el primer paso.

5.- CULTURA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS

Una aproximación al concepto de cultura de paz se elaboró por primera vez en el Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres (Yamusukro, 1989). A raíz de este congreso, la UNESCO asume un papel clave en “construcción de una mejor concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre mujeres y hombres”.

La UNESCO, en su programa Cultura de Paz, la define como un cuerpo creciente de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida compartidos, basados en la no violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la comprensión, la tolerancia y la solidaridad, en la coparticipación y la libre circulación de la información, así como en la plena participación y fortalecimiento de las mujeres”.

Federico Mayor Zaragoza ha señalado que cuando se habla de una cultura de paz se trata de “construir la paz, cultivarla con medidas que permitan su arraigo y fructificación, no sólo mediante la contención de los conflictos y la violencia, sino también merced a iniciativas orientadas a atacar la raíz misma de este mal: la ignorancia, la pobreza, el fanatismo social, religioso o ideológico, el desdén por la legalidad y los derechos del hombre”.

Resulta evidente que la paz de la que hablamos no es la mera ausencia de guerra sino de la construcción de una sociedad y un orden internacional en los que los valores universales que ponen en el centro la dignidad del ser humano y el respeto de nuestro planeta sea sus pilares fundamentales

La construcción de una cultura de paz parte de las siguientes premisas:

- La violencia no es consustancial al ser humano, es una expresión cultural y debe confrontarse y reducirse a lo que debe ser una excepción.
- Las controversias y los conflictos han estado presentes a lo largo de la historia en la construcción y desarrollo de las relaciones interpersonales, interestatales e internacionales. Sin embargo, es una obligación resolver los conflictos a través de medios pacíficos siendo la violencia el último recurso que debe ser utilizado.
- La cultura de paz debe estar fundamentada sobre los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la tolerancia, la solidaridad y la igualdad en todas sus dimensiones.
- La cultura de paz debe basarse en un modelo de desarrollo económico que integre los conceptos de sostenibilidad y respeto por el medio ambiente.

Asimismo, la construcción de una cultura de paz tendrá que enfrentar algunos elementos que se encuentran arraigados en nuestra sociedad, elementos que ha sistematizado el profesor Vicenç Fisas y que pueden resumirse en los siguientes:

- el patriarcado y la mística de la masculinidad;
- la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio;
- la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos;
- el economicismo generador de desintegración social y su principio de competitividad;
- el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados;
- los intereses de las grandes potencias;
- las interpretaciones religiosas, que permiten matar a otras personas;
- las ideologías exclusivistas;
- el etnocentrismo y la ignorancia cultural;
- la deshumanización (la consideración de otros seres humanos como “objetos”);
- el mantenimiento de estructuras que perpetúan la injusticia y la falta de oportunidades y de participación.

De nuevo, frente a estos “contravalores” habrá que contraponer los valores propios de una cultura de paz. La búsqueda de paz y el desarrollo sostenible y la protección de los derechos humanos se encuentran tan íntimamente ligadas que podríamos decir que la cultura de paz y la cultura de los derechos humanos es una misma cosa.

6.- CONCLUSIONES

La educación en derechos humanos y cultura de paz, desde las primeras etapas de la escuela, es una tarea urgente y necesaria si queremos construir sociedad pacíficas, igualitarias, integradoras e incluyentes, solidarias y comprometidas con las personas y el planeta.

Escribir la paz es una tarea de todos y todas, sin embargo, los docentes desempeñamos un papel fundamental. Tenemos la responsabilidad de transmitir conocimientos, inculcar valores y fascinar a nuestro alumnado en el proyecto de transformar la visión del mundo. Esperamos que este curso y manual sirvan para contribuir a esta labor.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía general:

Manuales:

- Morán Navarro, S.A (2022). *Manual de Derechos Humanos*, Tirant lo Blanch.
- Pastor Ridruejo, J. A. y Acosta Alvarado, P. A. (2014). *Los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos*, Universidad el Externado de Colombia,
- Pizarro Sotomayor, A y Méndez Powell, F. (2006). *Manuel de Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Aspectos sustantivos*, Universal Books.

Monografías:

- Arango Darling, Virginia (2007). *Paz social y cultura de paz*, Panamá Viejo, 2007.
- Boni, A. (2007): “Derechos Humanos”, en *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Instituto Hegoa. Bilbao.
- Pisarello, G. y Wilhelmi, M. A. (2008): *Los derechos humanos y sus garantías: nociones básicas*, Universitat Oberta de Catalunya.
- Trindade, Antonio Augusto Cancado (2007). *Derecho internacional de los derechos humanos: esencia y trascendencia: (votos en la corte Interamericana de derechos humanos, 1991-2006)*. México: Editorial Porrúa/Universidad Iberoamericana.
- Trindade, Antonio Augusto Cancado (2001). *El derecho internacional de los derechos humanos en el siglo XXI*. Santiago de Chile/México: Jurídica de Chile, 2001.
- Villán Durán, Carlos y Faleh Pérez, Carmelo (2016). *Manual de Derecho internacional de los Derechos Humanos*, Ubijus Editorial.

Bibliografía para educar en derechos humanos y cultura de paz

- Amnistía Internacional (2000). *Educación en derechos humanos – Propuestas didácticas de Amnistía Internacional*, Catarata.
- Freire, Paulo (2012) *La pedagogía del oprimido*, 2ª edición, Siglo XXI.
- Gómez Lara *et. al* (2011). *Ochenta actividades para educar lúdicamente en valores y ciudadanía* (VV.AA.), Catarata.
- Consejo de Europa (2015). *Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes* (<https://www.coe.int/es/web/compass>).
- Materiales Didácticos para Educar por los Derechos Humanos y la Paz. Direcciones Electrónicas (<http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/materiales2014.htm>)



03 EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL COMO ASIGNATURA EN E.S.O.

Natalia Sánchez García | Orientadora IES Ramón Carande

Mariví Lucero Uribe



1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un momento de CRISIS, palabra “mágica” que nos está bombardeando continuamente. La palabra crisis nos evade a un momento de ruptura, a una situación negativa y nefasta, pero no debemos obviar que crisis sin duda es OPORTUNIDAD.

Tras la crisis sanitaria, nos replanteamos la situación vivida, reflexionando sobre las causas y cómo recomponernos para actuar de manera directa o indirecta sobre las causas. Es en este contexto en el que toma más sentido la educación para el desarrollo y la transformación social. Siéndonos útil como herramienta para canalizar el momento y ayudarnos a replantearnos el mundo tal y como lo conocíamos hasta ahora.

La salud es un derecho fundamental recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), “Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia sanitaria y los servicios sociales necesarios”. De esto se desprende que la salud no es solo ausencia de enfermedad sino bien estar físico, mental y social. La educación garantiza el cumplimiento de las dos últimas dimensiones de la salud, el bienestar mental y social de los más jóvenes. La escuela es después de la familia la primera “paidocenisis” (Tourrián López, 2015), es el lugar donde infancia y jóvenes desarrollarán el proceso de la socialización. Entonces podemos afirmar que para estar sanos y sanas, el bienestar social es requisito indispensable y la escuela es el lugar de desarrollo de esta dimensión, por lo que la educación para el desarrollo cobra en estos momentos aún más sentido.

Todo esto nos invita a, como docentes, replantearnos el currículo educativo e introducir procesos sociales que nos ayuden a desarrollarnos de la forma más sana posible.

Para que la escuela asuma este compromiso social, debe basarse en una serie de valores justos, solidarios y equitativos, debe estar ligada a una moralidad. La educación moral pretende enseñar a vivir colectivamente de modo justo y solidario, respetando a la vez a conciencia personal de cada sujeto y las normas de la sociedad.” La educación para el desarrollo está ligada a este compromiso social y moral de la escuela. Josep María Puig habla de que el aprendizaje “reglado” ha reservado tiempo para trabajar en el aula ciertos valores: escuchar, dialogar, buscar soluciones, resolver conflictos... (Martínez, M y Puig, J.M. 1989). En definitiva, aprender a convivir. Pero no nos podemos conformar solo con este trabajo. Debemos aprender a transformar las sociedades en

busca de la igualdad de oportunidades. La escuela no es un agente aislado del entorno, sino que se nutre de él a la vez que influye en el mismo modificándolo. Por todo ello decimos que la educación para el desarrollo es actualidad ahora más que nunca. Trabaja y se nutre de situaciones de crisis, vela por la salud y el bienestar social, apoya procesos educativos encaminados al compromiso social y conecta a esta con la sociedad en la que vive.

Esta crisis ha tenido un efecto profundo, por un lado, a nivel económico y sanitario a nivel mundial, y por otro, también a nivel educativo. El periodo de declaración el Estado de Alarma y confinamiento en nuestro país, puso en evidencia el sistema educativo, poniendo de manifiesto la incapacidad de la institución escolar actual de dar respuesta, por una parte, a las singularidades del alumnado, haciéndose más acusada la brecha educativa en la población más vulnerable por sexo, cultura y diversidad funcional, distanciándose así del principio de inclusión e igualdad de oportunidades. Y por otra, poniendo de manifiesto la ineffectividad de las políticas educativas y currículo actual, para propiciar una escuela generadora de cambio, frente al trepidante avance del cambio climático, conflictos internacionales por el control de recursos y sus consecuencias.

La educación para el desarrollo es un requisito ineludible para plantar cara a esta crisis desde la escuela.

2. NORMATIVA EDUCATIVA Y DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIUDADANÍA MUNDIAL EN LA ESCUELA.

El actual contexto de crisis global también se presenta como una oportunidad única para impulsar un proceso de deconstrucción de un modelo de sociedad basado en los valores patriarcales de sobreproducción, extractivismo y competitividad para transitar a modelos que ponga en el centro el planeta y las personas, el valor de la acción comunitaria y la acción por el clima; y así caminar hacia una mayor convergencia con la AGENDA 2030, realizando un cambio de paradigma como requisito indispensable para garantizar la supervivencia humana en términos de bienestar y justicia social. Garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la calidad de la vida de las personas y el desarrollo sostenible.

ODS 4:

Meta 4.7: De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Meta 4.a: Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Por otro lado, con el ODS 13¹: Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.

Concretamente con:

Meta 13.3 Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana.

La UNESCO ha propuesto un marco de actuación para el periodo comprendido entre 2020-2030, en el que señala una serie de acciones y propósitos para hacer frente a estos desafíos, entre los que destaca la incorporación de educación para desarrollo sostenible en marcos educativos de los diferentes países.

Los avances producidos en el marco normativo andaluz y nacional en educación y sus planes estratégicos hacen de la educación pública un espacio de referencia para que, desde la cohesión institucional, podamos implementar procesos transformadores que construyan una ciudadanía consciente y capaz de impulsar un cambio de modelo más sostenible y respetuoso con las personas y con el Planeta.

La normativa educativa actual en la que podemos fundamentar la viabilidad de lo expuesto anteriormente es:

- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, como que la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los **PLANES Y PROGRAMAS** educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones

fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo.

También en esta ley se hace referencias a Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Según el *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030* del Gobierno de España, se establece el objetivo de *garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, incluyendo para la consecución del mismo, que es de capital importancia aumentar los esfuerzos encaminados a reforzar la función que desempeña la educación en la plena realización de los derechos humanos, la paz, el ejercicio responsable de la ciudadanía local y mundial, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud.*

LECTURAS DE INTERÉS

***Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

***Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030**

<https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/plan-accion-implementacion-a2030.pdf>

¹ En LOMLOE 2020 se afirma que los centros docentes han de convertirse en un lugar de custodia y cuidado del medio ambiente.

Entre las medidas transformadoras, incluye impulsar la educación para el desarrollo sostenible como un pilar fundamental *para alcanzar la meta 4.7 en 2025*.

Para ello, se establece como metas:

- Incorporar la educación para el desarrollo sostenible, tal como se define en la meta 4.7 y según las directrices de la UNESCO, en la totalidad de la enseñanza obligatoria y en el sistema educativo, a través de los planes y programas educativos, para 2025.
- Incorporar para 2022 el sistema de acceso a la función docente (obligatoria y universitaria), en los contenidos mínimos requeridos en los procesos de selección, los conocimientos y destrezas necesarios para la educación para el desarrollo sostenible y la Agenda 2030.

DE INTERÉS:

En su Disposición adicional 6ª. Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. Tal como se establece en ODS4 DE AGENDA2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la AGENDA 2030.

2.1. NUEVO PERFIL DOCENTE PROMOTOR DE MODELO DE CIUDADANÍA CRÍTICA Y EMPODERAMIENTO SOCIAL COMO RESPUESTA A NUEVOS RETOS GLOBALES

Hemos de poner de relieve el papel fundamental de la formación de futuros profesionales de la educación, críticos y comprometidos con el cambio y la transformación social.

La UNESCO destaca la necesidad de que la universidad lidere el cambio para poder abordar los desafíos que acechan este siglo, emergencia climática, gestión del agua, diversidad cultural, etc. Ello supone una apelación a la ciudadanía global desde una perspectiva de contribución a la paz, a la defensa de valores éticos y democráticos y de derechos humanos (MARTÍNEZ-USARRALDE, LLORET-CATALÁ Y MAS-GIL, 2017).

Este proceso debe implicar “un nuevo modelo educativo acorde a las expectativas sociales y basado en los valores de sostenibilidad, igualdad, solidaridad, entre otros”. Todo asociado a “metodologías y formación en el desarrollo de las competencias para la capacitación socialmente responsable del alumnado” (MARTÍNEZ-USARRALDE, LLORET-CATALÁ Y MAS-GIL, 2017, p. 15).



Para conseguir esto se hace fundamental un tipo de escuela que se caracterice por “aprender haciendo” permitiendo así poder compartir, constatar y dar sentido a los conocimientos, para generar ciudadanía crítica y transformadora, es fundamental lograr un perfil docente competente, a través de un proceso de formación basada en desarrollo sostenible y ciudadanía mundial. Rompiendo con la tradicional tendencia a “desbordar” de contenidos y hace posible fomentar, entre otras, la práctica y el trabajo colaborativo permitiendo una interacción continua y coordinada del conocimiento teórico con el práctico y ayudando a fundamentar la toma de decisiones durante la planificación y práctica docente (SALLAN, 2011).

El concepto de competencia se abre camino cada vez más por todo el sistema educativo y los procesos de formación profesional continua, donde este término tan complejo, tal y como asegura PERALES et al. (2014), incluye e integra distintos tipos de saberes. Así pues, como afirma SALLAN (2011), “una formación adecuada de docentes exige que estos actúen de manera competente y con el mismo modelo que pretenden enseñar, combinen diferentes tipos de aprendizajes y utilicen diversas estrategias con la finalidad de dar una respuesta eficiente a la tarea que ejecutan”. Según ARISTIZABAL, LÓPEZ TORREJÓN, BARAHONA Y RODRÍGUEZ (2013) podemos hablar de diferentes esferas de cambio:

De esta forma, se pretende que la educación y la formación profesional se centren en la adquisición de competencias por parte de los individuos, lo que permita a los docentes en formación resolver problemas propios de su ámbito de actuación.

En los años 90 se inician procesos que van a tener influencia en los sistemas educativos europeos, entre ellos destacan *Proceso de Bolonia*, que persigue la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Promotor de un modelo docente centrado en la actividad del alumnado, orientado al desarrollo de competencias, planteándose el cambiar el tipo de educación para así cambiar a la ciudadanía, formando profesionales y ciudadanía capaces de generar y provocar cambio en su contexto.

El aprendizaje universitario en base a competencias tiene como objetivo unificar la formación académica y el desarrollo personal. Según COLÁS (2005) una definición sintética y global es entender la competencia como la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados. Es decir, poner en marcha todos los mecanismos y engranaje de los que dispone el individuo para dar respuestas a las diferentes escenarios y situaciones con que puede encontrar.

Así, la currícula educativa deberá incluir *contenidos, metodologías y prácticas* que preparen explícitamente en las competencias vinculadas a *desarrollo sostenible y ciudadanía mundial* que se especifiquen en el perfil de los títulos de las diferentes carreras. Entendiendo por *competencias para la sostenibilidad* el conjunto complejo e integrado de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que los sujetos ponen en juego en los diferentes contextos en los que interactúan para resolver situaciones relacionadas con la problemática ambiental desde criterios de sostenibilidad.

2.2 EXPERIENCIA TRANSFORMADORA EN LA ESCUELA: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL COMO ASIGNATURA DE LIBRE CONFIGURACIÓN EN ESO

El curso 2013/2014, *APY Solidaridad*², gracias a la financiación de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID) trabajó con tres centros educativos (El IES Itálica, el CEIP Andalucía y el IES Diamantino García Acosta), con el enfoque de la educación para el desarrollo.

Tras este proceso participativo conseguimos los siguientes *resultados*:

- Se ha creó un área de EpD en cada centro. Para la consolidación del área se ha apostado por la figura del coordinador/a de la misma y se les facilitó formación de postgrado en educación para desarrollo.
- Se incluyó la educación para el desarrollo en los Proyectos Educativos de los centros, introduciendo cambios en los objetivos, contenidos y metodología.
- Se diseñó de manera participativa con equipos docentes materiales didácticos de transversalización de educación para el desarrollo.
- Se incluyeron actividades de sensibilización dentro del Plan de centro y dentro de las programaciones de aula.
- Se generaron procesos de incidencia social en cada una de las comunidades locales de los centros, liderados y protagonizados por el por el alumnado.

Fruto de este trabajo fue el reconocimiento de dichas acciones transformadoras, dos años consecutivos, con el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer” organizado por la Agencia Española de cooperación Internacional para el Desarrollo. De la mano del CEIP Andalucía y el IES Diamantino García Acosta, ambos de la ciudad de Sevilla, en 2017 y con el IES Itálica, de la localidad sevillana de Santiponce, en 2018.

Tras el proceso de evaluación y diagnóstico participativo realizado con los centros implicados se decidió, entre lo más reseñable, el apostar por la inclusión de la educación para el desarrollo, aprovechando el contexto normativo, permitiendo el poder dar el salto e incluir en la currícula educativa una asignatura específica de educación para el desarrollo y transformación social.

En esta aventura, y con el apoyo y respaldo económico de la financiación del proyecto en 2018 por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo(AACID), en el curso 2019/20 se embarcan dos centros educativos, IES Diamantino García Acosta e IES Antonio Domínguez Ortiz, ambos de la ciudad de Sevilla. Ambos con sus singularidades, situados en barrios catalogados como Zona de Transformación Social. Integrando la educación para el desarrollo en la formación del alumnado, contribuimos a generar ciudadanía crítica, inclusiva, comprometida en erradicar cualquier tipo de brecha o desigualdad, y empoderar a la ciudadanía como agentes del cambio.

² <https://apysolidaridad.org/>

APLICA 1...



Busca ejemplos de buenas prácticas de transformación social en centros escolares y expon en un comentario que remitirás a la docente en qué consisten y como contribuye a generar ciudadanía crítica y transformadora

2.2.1 HOMOLOGACIÓN Y PILOTAJE EN DOS IES DE LA PROVINCIA DE SEVILLA.

Basándonos en la normativa educativa vigente en ESO Andalucía

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

Concretamente en:

Artículo 9. Autorización de materias de diseño propio.

1. Con objeto de ofertar las materias de diseño propio a las que se refieren los artículos 7.3 y 8.5, los centros docentes deberán solicitar y obtener previamente la correspondiente autorización. Los centros docentes podrán solicitar materias de diseño propio para cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

2. Los departamentos de coordinación didáctica y/o el departamento de orientación presentarán al Claustro de profesorado, para su debate y conformidad, aquellas materias que el centro vaya a solicitar como materias de diseño propio.

Las materias propuestas deberán contar con el visto bueno previo del equipo técnico de coordinación pedagógica.

3. La solicitud de incorporación de cada una de las materias deberá contener, al menos, los siguientes elementos:

- a) Denominación de la materia y curso en el que se propone ofertar.
- b) Justificación de su inclusión en la oferta educativa del centro docente y breve descripción de la materia ofertada.
- c) Certificación de la persona que ejerza la secretaría del centro relativa a la fecha de conformidad de la propuesta por parte del Claustro de profesorado.
- d) Profesorado con atribución docente que impartirá la materia y recursos de los que se dispone para ello.
- e) Acreditación de que la incorporación de la materia propuesta a la oferta educativa es sostenible y asumible con los recursos humanos y materiales de que dispone el centro docente y que, por tanto, no implica aumento de plantilla del mismo.

4. La dirección del centro docente presentará sus propuestas ante la persona titular de la Delegación Territorial correspondiente competente en materia de educación, antes del día 31 de mayo del curso anterior al de la implantación de las nuevas materias, de acuerdo con lo indicado en el apartado anterior, quien resolverá la autorización de incorporación de las mismas a la oferta educativa del centro docente y la notificará antes de la finalización del mes de junio, previo informe del Servicio de Inspección.

El currículo y la programación didáctica de las materias propuestas se incluirán en el proyecto educativo, una vez que hayan sido autorizadas.

5. Si los centros docentes desean sustituir materias autorizadas en años académicos anteriores por otras materias nuevas, deberán realizar el procedimiento citado anteriormente indicando tanto las materias autorizadas que se dejan de ofertar como las nuevas materias para las que solicitan autorización.

Se diseñó de manera conjunta por el grupo motor compuesto por:

El grupo motor (IES Diamantino García Acosta, IES Antonio Domínguez Ortíz, evaluadora de implementación de la experiencia, técnicas de EPD de APY Solidaridad y el Grupo de Educación de la Universidad Pablo de Olavide-GEDUPO) diseñó tanto los bloques temáticos, contenidos, estándares y criterios de evaluación, al ser asignatura de nueva creación, basándonos Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y en los indicadores detallados en INDIED. (Instrumento elaborado por la entidad Madre Coraje³).

Se asignó a los departamentos de Ciencia y Tecnología en el IES Diamantino García Acosta y al Sociolingüístico en el IES Antonio Domínguez Ortíz.

Los profesores que impartieron la materia contaban con *experiencia y formación*, siendo su grado de implicación y sensibilización tanto con el alumnado, como con sus familias y el entorno bastante alto, ambos con formación de postgrado en *Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz* de la Universidad Pablo de Olavide.

Se propusieron y finalmente se seleccionaron los siguientes bloques temáticos:

Bloque 1: La Agenda 2030.Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Bloque 2: Sostenibilidad Medioambiental

Bloque 3: Derechos Humanos y Cultura de Paz

Bloque 4: Diversidad cultural

Bloque 5: Igualdad de género

Bloque 6: Herramientas de transformación social

APLICA 2...



Selecciona 3 bloques temáticos y expón en un documento que enviarás a la docente del módulo actividades/ prácticas que podrían desarrollarse en los mismos ¿qué competencias trabajaríamos? Justifica tu respuesta

En el pilotaje de esta experiencia apostamos, principalmente, por el Aprendizaje y Servicio Solidario (APS) en consonancia con otras metodologías afines a la EPD, teniendo como finalidad última conseguir:

- Enfoque integral de la persona, es decir, el aprendizaje es un proceso individual en qué cada cual va construyendo su identidad y se va configurando éticamente.
- Aproximación multidisciplinar, realizando propuestas educativas que permitan, potencien y armonicen diferentes ámbitos del saber.
- Papel protagonista del alumnado, por lo tanto, el papel del profesorado tiene que ser de acompañamiento y de creación de las condiciones pedagógicas necesarias para capacitarlo en esta línea.

³ <https://www.madrecoraje.org/guia-indied/>

- Acción y participación en el proceso de aprendizaje del alumnado para fomentar la capacidad de transformar el entorno y transformarse, es decir, el aprendizaje debe basarse en actividades y participación activa del alumnado.
- Vivencia y experiencia para desarrollar aprendizajes significativos, es decir, cualquier aprendizaje nuevo tiene que partir de los intereses del alumnado. De este modo, estos nuevos conocimientos pueden acontecer en relevantes, funcionales y significativos para el alumnado y, por lo tanto, aplicables a la vida diaria.
- Flexibilidad y contextualización didáctico-metodológica, es decir, la acción educativa tiene que ser adecuada a las diferentes características, ritmos de aprendizaje y niveles del alumnado, sus circunstancias concretas y su momento vital.
- En la misma línea, la educación para el desarrollo tiene que promover el uso de diferentes estrategias didácticas que fomenten la curiosidad, la indagación, la reflexión, la contrastación, el intercambio, la sensibilización y la transformación de la realidad que nos rodea.
- Multidireccionalidad en la acción educativa, significa el reconocimiento de los diferentes agentes educativos que forman parte del proceso de aprendizaje. En consecuencia, el sentido de la acción educativa no se reduce a la acción unidireccional empujada por el profesorado hacia el alumnado o por el centro educativo hacia las familias o el entorno, sino que acontece un crecimiento y adquisición de aprendizaje compartido. Con el APS como complemento de nuestra experiencia apostamos por la formación integral de la ciudadanía del futuro, desarrollando acciones que movilizan y transforman el entorno en el que se aplican, dotando de soluciones alternativas y creativas a los problemas que se plantean en el ámbito escolar y comunitario, creando conciencia y pensamiento crítico.

3. CONCLUSIÓN

Poder contar con una materia que gire entono a la Educación para el Desarrollo y la Transformación Social consideramos que permite al profesorado poder planificar a largo plazo, realizar acciones y diseñar otras en función de los resultados que vayamos obteniendo con el alumnado, permitiendo realizar un trabajo constante de difusión y sensibilización con el resto de la comunidad educativa.

Esto implica un cambio en la institución escolar, abriendo la puerta a metodologías generadoras de cambio (en este proyecto tanto APY como los dos IES beneficiarios apostamos por el Aprendizaje Servicio como eje), siendo el alumnado el encargado de construir su propio aprendizaje significativo y, a su vez, motor de cambio y transformación que da respuesta a las necesidades de su entorno local para generar incidencia en lo global. Si hay algo, que completa el círculo, para la consecución de la Agenda 2030 es esto, poniendo de relieve la importancia de la presencia explícita de la Educación para el Desarrollo en el currículo oficial, demostrando que las alianzas son fundamentales, tanto en el diseño de las acciones como en la implicación de la comunidad educativa, entidades y demás agentes sociales, siendo incuestionable la suma de todos estos actores para contribuir a la multiplicación de experiencias de transformación social generadoras de ciudadanía global.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argibay, M; Celorio, G y Celorio, J (1997). Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. Cuadernos de trabajo de HEGOA, 19. Vitoria-Gasteiz: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional HEGOA. ISSN 1130-9962
- Argibay, M; Celorio, G y Celorio, J (2009). Educación para la Ciudadanía Global. Debates y Desafíos. Vitoria-Gasteiz: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional HEGOA. ISBN: 978-84-89916-32-6

- Bolívar Botía, A (2007). Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura. Barcelona: Garó., D.L. B. 6138-2007
- Celorio Díaz, G y López de Munain Solar, A (2007), Diccionario de Educación para el Desarrollo. Vitoria-Gasteiz: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional HEGOA. Celorio Díaz, G y López de Munain Solar, A (2011), Educación para la Ciudadanía global. Estrategias para la acción educativa. Vitoria-Gasteiz: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional HEGOA
- Celorio Díaz, G y López de Munain Solar, A (2014), Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Vitoria-Gasteiz: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y cooperación Internacional HEGOA.
- De Arribas Rivas, Cecilia (2015): Jóvenes actuando con cuidados. Guía para la movilización de Jóvenes.
- Ortega Carpio, M^a Luz (2007). Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Padial, E; Burgos, M y Macarro, R (2008). Estudio sobre la educación para el desarrollo en Andalucía Fase II: las organizaciones de la Coordinadora Andaluza de ONGD. Sevilla: CAONGD, 2011. D.L. SE 947-2011.
- Padial, E (2011). La educación para el desarrollo en las coordinadoras autonómicas de ONGD. Publicaciones Coordinadora. Madrid: Coordinadora de ONG para el Desarrollo España. D.L. M 44163-2011-
- PACODE(2015).<https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/pacode.pdf>
- Solidaridad Don Bosco ONGD (2017). El Secreto de un mundo mejor: 17 objetivos de desarrollo sostenible. Sevilla: Solidaridad Don Bosco.
- **NORMATIVA**
- Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1999, Resolución A/53/243).
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE).
 - Ley Orgánica, de 3 de mayo de Educación (LOE).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación en Andalucía (LEA).
- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Ley orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.



MOTIVACIÓN

EMPATÍA



PARTICIPACIÓN

04

LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Rocío Rodríguez Casado | Universidad Pablo de Olavide

1.- INTRODUCCIÓN

En este material nos centraremos en una educación para la diversidad basada en el respeto a las diferencias, que necesita del conocimiento mutuo entre las personas para alcanzar un bien comunitario, tanto para el presente como para el futuro de nuestra sociedad.

Es obvio que diversos y diferentes somos los seres humanos desde el comienzo de la humanidad, pero siempre con un trato distinto en los ámbitos sociales, culturales, educativos, políticos, económicos, religiosos... “la diversidad, no es algo que surge en nuestra sociedad en estos momentos, ha existido siempre, aunque con diferentes tratamientos según las épocas históricas” (Castaño, 2009, p. 405). Esto tiene multitud de lecturas como, por ejemplo, la construcción de una herencia histórica sociocultural y política bastante compleja que da paso a la formación de estereotipos y prejuicios adquiridos de forma directa o indirecta a través de la educación y, por ende, la cultura (Rodríguez-Casado, 2017).

De acuerdo con Ballesteros et al. (2014, p. 99) “la diversidad humana siempre está presente y se deriva de las diversas situaciones sociales, educativas, económicas, lingüísticas, religiosas en las que viven los estudiantes y sus familias”. Por ello, desde la escuela se hace imprescindible una estrecha vinculación con el entorno del alumnado y su familia, “saber quiénes son y ser cómplices con ellos” desde y por la enseñanza y el aprendizaje de toda la comunidad educativa.

Desde la diversidad y diferencia inmersa en los centros escolares, necesitamos reflexionar y actuar para dar respuesta a las desigualdades socioculturales y educativas que surgen y se perpetúan en función a la cultura que influye y confluye en la educación que recibidos. Alternativas educativas inclusivas que faciliten que cada alumnado forme parte de la escuela a partir de sus propias características, potencialidades, necesidades e intereses a partir de los siguientes objetivos (Castaño, 2009)

- Favorecer la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, alcanzando el desarrollo máximo de sus posibilidades y capacidades.
- Proporcionar una educación personalizada adaptada a las características individuales de cada alumnado.
- Fomentar la solidaridad, la empatía y la cooperación entre el alumnado propiciando el trabajo colaborativo y cooperativo.
- Mejorar la calidad y eficacia del sistema educativo y, especialmente, de las instituciones educativas como espacios en contacto directo con la sociedad.

Video 1. La inclusión es darle la bienvenida a la diversidad



Fuente. La inclusión es darle la bienvenida a la diversidad | Doris González Rodhe | TEDxHumboldtMexicoCity <https://www.youtube.com/watch?v=3WKO67L0KAM&t=1s>

Como es bien sabido, todo proceso educativo requiere de consensos sobre aspectos básicos de la educación dentro de un contexto determinado, de la implicación de protagonistas y de la puesta en marcha de toda una serie de recursos (materiales, humanos, económicos). Además, la educación requiere formar una ciudadanía mundial y una sociedad civil activa, desde una perspectiva basada en la justicia y en la solidaridad, sin olvidar los derechos fundamentales del ser humano, y apostando por una educación inclusiva para la atención a la diversidad de forma integral, participativa, respetuosa e innovadora.



Lecturas de interés...

Escuelas y diversidad cultural. (2015) Revista del Cisen TRAMAS/MAEPOVA, 3 (2), pp. 40 - 62. ISSN. 2344 - 9594.

Atención a la diversidad cultural desde la educación para el desarrollo. La importancia de la educación intercultural en los centros escolares. (2013) *Revista Educativa Digital Hekademos*. Volumen. 14, Año VI, pp. 53 – 62. ISSN. 1989-3558

Educación y Desarrollo. Una perspectiva desde la diversidad (2012). Actas del Congreso. I Congreso Internacional Virtual Innovagogia 2012. Congreso Virtual sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Pp. 1545-1553. ISBN. 978-84-616-1780-7.

2.- ¿QUÉ ENTENDEMOS POR DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

La diversidad es una evidencia objetiva que nos permite identificar e identificarnos, incluso en el caso de hermanos gemelos que, aunque sean “iguales” (similares) son, naturalmente, distintos. La diversidad en sí no es ni buena ni mala, es un hecho, es una realidad que merece una atención pedagógica concreta y que se resiste a prácticas homogeneizadoras.

En palabras de Jiménez Martínez y Vilá Suñé (1999) la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales.

Por su parte, la UNESCO (2008) define la atención a la diversidad como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación.

La atención a la diversidad en educación es un principio que debe regir toda la enseñanza para proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. El sistema educativo debe procurar medidas flexibles que se adecuen a las diferencias personales y ritmos de maduración de cada alumnado. Por ello, la atención a la diversidad debe alcanzar el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado, con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos generales de las diferentes etapas educativas. Para ello, los centros educativos adoptarán, formando parte del proyecto educativo, las medidas de atención a la diversidad, que les permitan una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades educativas.

La respuesta educativa para atender a la diversidad del alumnado se compone de medidas y recursos, generales y específicos, que tienen como finalidad la promoción del aprendizaje y el éxito escolar de todo el alumnado incluyendo, entre otras, sus especificaciones y adecuaciones en la programación didáctica, la integración de materias en ámbitos de enseñanzas, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los programas de refuerzo y recuperación y los programas de enriquecimiento

Video 2. Ejemplo de diversidad desde la diferencia



Fuente. *Diversidad e inclusión. ¿Cómo entendemos la diferencia?*
<https://www.youtube.com/watch?v=4Dfbd6QUzPA>

Aplica...

Tras ver el video 2 reflexiona sobre qué significa diversidad y cómo puede afectar en tu contexto profesional si no se atiende de forma adecuada el hecho de ser diferente.

3.- NORMATIVA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

A continuación, presentamos un listado sobre la legislación educativa andaluza y española, de ámbito estatal en vigor en Andalucía con la finalidad de conocer la importancia de la ley para que se cumpla la gestión y la atención de la diversidad en los centros escolares¹.

¹ Para más información podéis consultar el siguiente enlace <https://www.adideandalucia.es/index.php>

[RESOLUCIÓN de 20 de diciembre de 2022](#), de la Dirección General de Ordenación, Inclusión, Participación y Evaluación Educativa, por la que se establece la convocatoria, organización y funcionamiento del Programa de Profundización de Conocimientos "Andalucía Profundiza", en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional para el curso 2022/2023.

[INSTRUCCIÓN de 11 de mayo de 2022](#), de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se dispone la celebración del Día Internacional de las Familias en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

[RESOLUCIÓN de 20 de diciembre de 2021](#), de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se establece la convocatoria, organización y funcionamiento del Programa de Profundización de Conocimientos "Andalucía Profundiza", en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte, para el curso 2021/2022.

[ACLARACIÓN de 3 de mayo de 2021](#) de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa relativa a los programas de atención a la diversidad establecidos en las Órdenes de 15 de enero de 2021 para las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

[ACUERDO de 23 de marzo de 2021](#), del Consejo de Gobierno, por el que se toma conocimiento del Protocolo de Atención a Personas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (BOJA 26-03-2021).

[CORRECCIÓN de errores de las Instrucciones de 12 de mayo de 2020](#) de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

[INSTRUCCIONES de 12 de mayo de 2020](#) de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

[CIRCULAR de 24 de abril de 2020](#) de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar por la que se dictan instrucciones para la adaptación del proceso de detección e identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y organización de la respuesta educativa.

[CIRCULAR de 28 de abril de 2020](#) de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar sobre la aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolaridad obligatoria del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

[INSTRUCCIONES de 3 de junio de 2019](#) de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

[INSTRUCCIONES de 8 de marzo de 2017](#), de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

[PROTOCOLO de 30 de marzo de 2015](#) de coordinación entre las Consejerías de Igualdad, Salud y Políticas Sociales y de Educación, Cultura y Deporte para el desarrollo de la atención temprana.

[CIRCULAR de 4 de abril de 2014](#), de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establece el procedimiento para solicitar la adaptación de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

[INSTRUCCIONES de 28 de mayo de 2013](#) de la Dirección General de Participación y Equidad por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

[ACLARACIONES de 4 de marzo de 2013](#) de las Direcciones Generales de Participación y Equidad y de Planificación y Centros sobre escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

[CIRCULAR de 10 de septiembre de 2012](#) de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el Sistema de Información "Séneca" (Modificado anexo I por Instrucciones de 8 de marzo de 2017).

[INSTRUCCIONES de la Dirección General de Participación y Equidad](#), de 11 de septiembre de 2012, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

[INSTRUCCIONES de la Dirección General de Participación y Equidad](#), de 11 de septiembre de 2012, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

[INSTRUCCIONES de 10 de marzo de 2011](#) de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se concretan determinados aspectos sobre los dictámenes para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

4.- CONCEPTUALIZACIÓN DE DIVERSIDAD

Si buscamos en el mundo que nos rodea la diversidad podemos observar que existen numerosas fuentes donde encontrarla: diversidad geográfica, familiar, biológica, social, económica, personal, sexual, cultura... No obstante, en este apartado nos interesa trabajar el concepto de diversidad relacionado con la cultura, el género-sexualidad y la funcionalidad de las personas. Así vamos a trabajar brevemente la diversidad cultural, la diversidad sexual y de género y la diversidad funcional ¿Qué significa cada una de ellas?

4.1.- La diversidad cultural

Los continuos movimientos de personas han sido, son y serán un hecho histórico, sociocultural, económico y político, entre otros factores, surgido, en cierta medida, para la búsqueda de mejores condiciones de vida. Actualmente, nos encontramos inmersos en la globalización donde la economía y el mercado toman un papel muy relevante. Esta realidad migratoria no depende solo de factores estructurales a nivel mundial, sino que, además, entra en juego la situación de precariedad y vulnerabilidad de cada país, de cada grupo y de cada persona (Montero, Boquet y Martínez, 2011).

Los ámbitos educativo, social, cultural, político, económico... inmersos en la era de la globalización y en procesos migratorios comprenden la coexistencia de una diversidad, sobre todo, cultural en los centros escolares, como reflejo de la actual sociedad heterogénea.

Teniendo en cuenta la diversidad cultural que está presente en el contexto educativo diferentes proyectos de investigación del Grupo Inter² indagan sobre la eficacia y eficiencia de la escuela, como institución con respecto a la diversidad cultural del alumnado, y analizan prácticas interculturales desarrolladas en las instituciones de educación obligatoria. No obstante, en palabras de Castaño (2009), no podemos actuar dentro de una escuela intercultural sin que las acciones que se pongan en marcha en su seno tengan en cuenta la diversidad de todo el alumnado matriculado y no nos pongamos a reflexionar sobre estrategias y actuaciones para poder gestionar la diversidad y la diferencia. No se trata de la institución educativa, en sí, sino de la educación que, como proceso de transformación socioeducativo, proporciona los/as docentes al alumnado a través de su práctica diaria en cuanto a pensamiento, actitudes y comportamientos. Por ello, no queremos plantear la diversidad cultural como una atención específica, sino como una forma de gestión abierta para trabajarla en las aulas.

Video 3. La Vida Secreta de los Niños



Fuente. *La Vida Secreta de los Niños: El resto de los niños conocen a Kaily* | #0
<https://www.youtube.com/watch?v=8a7WjIN1EV4>

Aplica...

Tras ver el vídeo 3, ¿cómo es la entrada de Kaily en el centro escolar? ¿Consideras que los/as niños y niñas de la clase tienen estereotipos y/o prejuicios por la llegada de Kaily?

El encuentro entre culturas en el aula se constituye como uno de los hechos socioculturales y estructurales más importantes, en la actualidad para la educación. Todo lo que supone este encuentro multicultural, que es la coexistencia de diferentes culturas, crea nuevos retos tanto para las instituciones sociales como para las educativas: la interculturalidad entendida como la convivencia y relación mutua entre culturas. Como exponen multitud de autores y autoras que trabajan en esta materia, lo que parece más obvio desde la realidad escolar es que se hace imprescindible aprender de y con otras culturas, a la misma vez que se entra en contacto con valores y costumbres diferentes (Rodríguez et al. en Amador y Musitu, 2011). De esta manera, si hablamos de educación intercultural se necesita hablar de

- Organizar los centros educativos partiendo de la idea de diversidad y diferencia cultural, social, educativa, contextual, política...
- Planificar un aprendizaje basado en la convivencia, donde todas las culturas presentes se acojan a la igualdad a través de un conocimiento mutuo y de un diálogo y pensamiento crítico.
- Priorizar las necesidades manifiestas y latentes por toda la comunidad educativa y actuar de forma integral y participativa.

² Grupo de investigación de la UNED desde 2007. Ref. G79EDU7. Aprobado en Consejo de Gobierno de la UNED de 7 de marzo de 2012, ref. GI38. Para más información sobre sus proyectos e investigaciones: <https://www2.uned.es/grupointer/>

Para una mayor comprensión sobre conceptos que engloban la atención a la diversidad cultural, a continuación, podéis ver un vídeo donde se trabaja el significado de cultura, multiculturalidad, pluralidad e interculturalidad, así como indicadores de buenas prácticas para su gestión en el ámbito educativo.

Video 4. ¿Qué es la interculturalidad?



Fuente. Fundación Futuro Latinoamericano.

<https://www.youtube.com/watch?v=qdXk6HK8Tvo>

4.2.- La diversidad sexual y de género

La diversidad sexual hace referencia a todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir la sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones, identidades sexuales y de género distintas en cada cultura y persona.

Tabla 1. Diversidad sexual y de género

Sexo biológico	Hace referencia a aspectos físicos objetivamente mensurables (cromosomas, órganos, hormonas...)
Género	Es una construcción sociocultural binaria comúnmente asociada al sexo biológico. Es lo que la sociedad espera de varones y mujeres
Identidad de género	Es la vivencia del género tal como cada persona la siente, por lo que puede corresponder o no con el sexo binario
Expresión de género	Se vincula con cómo mostramos nuestro género al mundo, a través de nuestro nombre, cómo nos vestimos, nos comportamos, interactuamos...
Orientación sexual	Es la atracción física, emocional, erótica, afectiva y espiritual que sentimos hacia otra persona

Fuente. Fundación Huésped. Diversidad sexual y género.

La identidad de género de una persona puede ser independiente del sexo con el que nació y de su orientación sexual. No hay una única forma de ejercer la sexualidad y los afectos, existen diferentes formas de expresarlos. Esta atracción puede ser hacia personas del mismo género (lesbiana o gay), del género opuesto (heterosexual), de ambos géneros (bisexual) o de personas independientemente de su orientación sexual, identidad y/o expresión de género (pansexual). A lo largo de la vida, es posible cambiar de orientación sexual.

Video 5. La diversidad sexual y de género en las aulas



Fuente. Diversidad sexual y de género en las aulas

<https://www.youtube.com/watch?v=IXesc9IRe7M>

4.3.- La diversidad funcional

La diversidad funcional es un término que tiene el objetivo de superar las definiciones en negativo de palabras como discapacidad, minusvalía, retrasado, subnormal.... Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Es entendida y hace referencia a una enfermedad. Sin embargo, el término diversidad funcional propone una visión positiva de la discapacidad hablando de "diferentes capacidades", no de deficiencias, ni limitaciones, ni restricciones de las personas y con este término evitamos las diferenciaciones peyorativas como minusválido, retrasado, subnormal...

Dichos términos califican como si no fueran capaces de hacer nada en la vida y lleva implícito la idea de que no pueden hacer nada solos y deben ser atendidos por otras personas. Y esto no es así. Todos formamos parte de una sociedad diversa y no es necesario ponerles más obstáculos... ya tienen suficientes con las barreras que deben superar todos los días: las barreras arquitectónicas las personas con movilidad reducida, la falta de información y adaptación a la lengua de signos las personas sordas o la falta de estructuración visual en los edificios públicos para las personas con autismo. Es la sociedad la que debe facilitar esa serie de instrumentos para que todos podamos demostrar lo que valemos con nuestras propias capacidades.

[...] La cuestión no está en inventar cada vez más y más palabras o crear un lenguaje políticamente correcto para designar el hecho de la discapacidad. Las personas con discapacidad existen, igual que existen mujeres y varones, personas blancas y negras, altas y bajas, adultas, adolescentes, bebés y ancianas. El problema no está en la diversidad, en la existencia de gente diferente, más bien todo lo contrario: la diversidad enriquece. El problema está en la valoración desigual que se hace de la diferencia, lo cual convierte la diferencia en desigualdad. Por ello, con toda nuestra mejor intención podremos sacar a la luz vocablos nuevos, pero esto de nada vale si no eliminamos de nuestras cabezas la concepción de que quienes tienen discapacidad, al igual que las personas de cualquier otro colectivo excluido o en riesgo de exclusión, son personas de segunda categoría. De nada sirve puesto que, con el tiempo, esos conceptos adquirirán otra vez ese sentido discriminatorio y tendríamos que volver a crear otros ([Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje, en el entorno de la discapacidad. Por Isabel Frutos Fruto, con la colaboración de Pilar Rodríguez Aparicio](#)).

Este es el trabajo más complejo, cambiar la idea de la sociedad para que no tengamos que emplear en el futuro ningún término más. Para ello, es necesaria la visibilización, la información, la concienciación, el respeto por la diferencia... Porque una sociedad plural y diversa es la sociedad del futuro. Porque somos seres únicos, diferentes, con nuestras potencialidades, con nuestras carencias y debemos ser vistos así, sin ser comparados con el resto. Porque todos somos diferentes.

Video 6. La discapacidad no existe, existe la diversidad



Fuente. La discapacidad no existe, existe la diversidad | Richard Mateos | TEDxUMSA
<https://www.youtube.com/watch?v=MtwK8YBWvvM>

El término diversidad funcional se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad y fue propuesto en el Foro de Vida Independiente y Diversidad (2005) que lo define como “la diferencia de funcionamiento de una persona al realizar las tareas habituales (desplazarse, leer, agarrar, ir al baño, comunicarse, relacionarse, etc.) de manera diferente a la mayoría de la población”. Pongamos varios ejemplos:

1. Una persona sorda se comunica a través de lenguaje de signos y una persona oyente se comunica con el lenguaje oral y el sentido del oído. Ambos realizan la misma función: comunicarse, pero lo hacen de forma diferente.
2. Una persona con lesión medular utiliza su silla de ruedas para desplazarse, mientras que una persona sin lesión medular utiliza sus piernas. Diferente manera de realizar la misma función: desplazamiento a pie o en silla de ruedas.

Por eso, con el término diversidad funcional no hablamos de discapacidad, de que una determinada persona no es capaz de hacer algo, sino que las funciones se realizan de manera diferente según sus capacidades, es decir, diferentes maneras de hacer la misma cosa.



Lectura de interés...

LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA. Guía de actividades de sensibilización de alumnado y personal docente y no docente en centros educativos. <https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2020/02/Guia-actividades-sensibilizacion-alumnado.pdf>



Fuente. *Discapacidad, poder distinto* | Constanza Orbaiz | TEDxRiodelaPlata
<https://www.youtube.com/watch?v=4NuF4HD94Qs>



Recuerda...

La atención a la diversidad en la escuela depende no solo del profesorado, sino de la colaboración de toda la comunidad educativa: alumnado, familias, administración pública, entidades que trabajan dentro y fuera del centro escolar, etc.

5.- LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA DESDE LA INTERCULTURALIDAD.

¿Qué significa trabajar desde un enfoque intercultural en el ámbito educativo? De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD³, 2013, pp. 36-37) en una de sus últimas publicaciones, investigar y trabajar desde un enfoque intercultural en educación constituye “una herramienta de análisis que nos permite conocer a fondo la realidad de una comunidad y/o de una población determinada”. Es decir,

3 Manual para la inclusión de la perspectiva de género en programas con población internamente desplazada. PNUD Chiapas, Fondo para el logro de los ODM, Programa Conjunto por una cultura de Paz. Enero 2013. El manual es producto de un trabajo colectivo de hombres y mujeres de las siguientes agencias: UNICEF, UNODC, UNESCO y PNUD.

[...] considerando la educación como una herramienta de cambio social con capacidad transformadora, posibilitando la construcción de personas reflexivas y críticas que desarrollen habilidades, actitudes y destrezas para enfrentarse y comprender las distintas evoluciones y variaciones como una ciudadanía mundial, ya que la educación nunca se puede considerar al margen de la sociedad en la que interviene (Rodríguez-Casado, 2017, p. 34).

En palabras de Aguado (2004, p. 40), la educación intercultural es

[...] Una práctica, una forma de pensar y hacer que entiende la educación como transmisión y construcción cultural que promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de análisis y de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Los objetivos de esta educación son la igualdad de oportunidades (...), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural sea cual sea su grupo cultural de referencia (Aguado, 2004, p. 40).

Esta tarea requiere prácticas y metodologías participativas en donde las personas de toda la comunidad educativa tomen conciencia de su situación y de las demás personas en convivencia y que, poco a poco, se vaya transformando a través de la educación y la intervención socioeducativa los esquemas mentales estereotipados que perpetúan las desigualdades socioculturales en contextos diversos como son las instituciones educativas (Rodríguez-Casado, 2017). Pues, trabajar desde la diversidad cultural en el ámbito educativo hace que nos cuestionemos los distintos estereotipos con los que hemos crecido y hemos sido educados/as, y nos abre la posibilidad de elaborar nuevos o mejorar los existentes contenidos de socialización y relación entre las personas.

Video 8. Corto Animado Ian



Fuente. Ian | Corto Animado | Fundación Ian

<https://www.youtube.com/watch?v=OHma93eZiBY&t=3s>

Para saber más sobre la Fundación Ian visiten: <https://fundacionian.org.ar/> o pueden seguir a la fundación en Facebook: <https://www.facebook.com/FundacionIan/> e Instagram:

<https://www.instagram.com/fundacionian/> #Cortolan

Desde lo intercultural tenemos claro que podemos construir una comunidad educativa más justa, equitativa, capaz de mirar al futuro desde la reflexión, crítica y compromiso de transformación social (Blanchard, 2011). A nivel curricular, según el Consejo de Europa, es el conjunto de procesos a través de los cuales se construyen las relaciones entre las distintas culturas. He aquí la importancia de incorporar y/o reforzar el enfoque intercultural en los currículos, no solo en el desarrollo transversal de valores interculturales, sino integrando el valor intercultural en las diferentes materias, entendiendo la interculturalidad como:

- Una actitud del formador/a hacia la reflexión crítica sobre el entorno cultural.
- Una valoración positiva de la diversidad y el respeto por las personas.
- Un espacio y tiempo común para todas las culturas, en el que se favorezca, no solo el mero contacto, sino también el encuentro, la relación, el intercambio y la convivencia.
- Un sentido de trabajo en conjunto que abarque a la minoría con la mayoría y viceversa.

- Un conocimiento mutuo de las distintas culturas en convivencia como una experiencia positiva y enriquecedora.
- Una toma de conciencia sobre el mundo en el que estamos inmersos, un mundo globalizado e interdependiente, accediendo a claves de desigualdad económicas y necesidad de paliar las desventajas.
- Una forma de afrontar los conflictos en clave positiva, sin negarlos, dando su importancia, afrontando su existencia, pero, a la vez, estimando que puede ser motor de cambio a mejor.
- Una práctica socioeducativa que implique a todos los destinatarios inmersos en una comunidad educativa, tanto las mayorías como las minorías.

En este sentido, a continuación, presentamos una tabla en la que se especifica qué es y qué no es la educación intercultural:

Tabla 2. ¿Qué es y no es la educación intercultural?

NO ES	ES
Educación para grupos específicos, educación compensatoria	Educación para todos y todas: para la sociedad en conjunto
Folklore: semana intercultural, día de la gastronomía, etc.	Afecta a todas las dimensiones del proceso educativo
Buscar recetas para la solución de problemas puntuales	Un proceso transformador
Exaltar las diferencias	Valorar la riqueza de la diversidad
Evitar conflictos	Aprender a aprender de los conflictos
Juntar personas o grupos	Promover relaciones entre personas
Tolerar	Desarrollar competencias interculturales

Fuente. Elaboración propia

En este punto, consideramos importante construir entre todos y todas una escuela inclusiva que facilite al alumnado adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permita conocer, comprender y respetar las diferentes culturas, las diferentes condiciones sociales, sexuales y funcionalidades entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación por razón de nacimiento, etnia, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal, social o cultural (Rodríguez-Casado, 2017).

En este sentido, como estrategias socioeducativas con el fin de favorecer la interculturalidad en instituciones educativas presentamos las siguientes (Cárdenas, Rebolledo y Rodríguez, 2019):

- La escuela debe generar información desagregada por sexo y origen étnico-racial y otras características identitarias (edad, clase socioeconómica, discapacidad, etc.) de forma continuada y, recoger información cualitativa sobre sus condiciones específicas. Se trata de visibilizar a las personas invisibles para poder diseñar acciones que mejor se adapten a sus realidades. Es importante superar la invisibilización estadística de las diferencias culturales y de género.
- Introducir en el currículum escolar contenido en torno a la historia, a la condición, y a la situación y posición de las minorías étnicas, incorporando además el enfoque de género, con el objetivo de analizar y ser conscientes de las opresiones, subordinaciones y asimetrías de las minorías culturales y género.
- La erradicación de todas las formas de discriminación y el respeto a la diversidad cultural deben ser un eje central en el centro educativo.
- Reconocer e intervenir sobre la especial discriminación que viven quienes comparten dos identidades o más, marcadas por relaciones de dominación, aplicando un enfoque interseccional.

- Crear espacios de diálogo que reúnan a los distintos grupos culturales que conviven en la escuela, con igual participación de mujeres y hombres, para generar conocimiento sobre las múltiples discriminaciones a las que se enfrentan, construir de forma conjunta propuestas de intervención y fortalecer su participación en el sistema educativo.
- Establecer procesos de comunicación e información en el centro educativo que contribuyan a una mayor y mejor difusión de las iniciativas y programas a favor de mujeres, así como erradicar en el centro cualquier imagen racista y sexista, fomentando a través de la información impresa, carteles, etc. una imagen igualitaria en relación con el género y a la cultura presente en los centros educativos.
- Incorporar como ejes transversales, la diversidad cultural y la interculturalidad con enfoque de género en los planes de estudio. Esta propuesta de interculturalidad debe partir del reconocimiento y valoración de las minorías culturales, sus visiones de mundo, sus propios saberes, formas de producción de conocimiento y modos de aprendizaje.
- Incorporar en las normativas del centro los criterios de equidad e igualdad étnica y de género: Proyecto de Centro, Plan de Convivencia, Programación de Ciclo, etc.
- Crear en el centro educativo normativas que establezcan medidas específicas para prevenir y sancionar comportamientos sexistas, xenófobos y racistas.
- Impulsar en el centro planes de acción tutorial para mujeres de minorías étnicas y culturales con el fin de evitar el abandono y el fracaso escolar. Es importante trabajar para que estas alumnas puedan llegar a obtener el mayor grado de estudios posible, ya que se convierten en un modelo a seguir por otras mujeres de su grupo cultural.

En definitiva, la incorporación de medidas para favorecer la interculturalidad en los centros educativos depende de la voluntad política, de las autoridades de los centros (Dirección, Consejo Escolar, etc.) y de la comunidad educativa en sí (administración, profesorado, alumnado y familiares), pero también es importante la coordinación con otros agentes locales, entidades del entorno como asociaciones, que pueden contribuir al fomento de una convivencia democrática y equitativa en instituciones educativas (Rodríguez-Casado, 2017).

Aplica...

Busca un ejemplo de buena práctica intercultural realizada en centros escolares.

6.- CONCLUSIONES

La educación constituye todo un proceso de socialización de las personas a través del cual aprendemos, asimilamos y recreamos lo que el contexto nos aporta. Implica una concienciación sociocultural, actitudinal y conductual donde las recientes generaciones desarrollamos nuevas construcciones mentales, estilos de acción y reacción, aprendemos a enfrentarnos a los nuevos desafíos, generamos nuevas respuestas y aprendemos a diseñar soluciones adecuadas a las demandas de la sociedad (Pérez de Guzmán, 2010).

Así, cuando trabajamos en pro de la igualdad porque aún persisten las desigualdades ante la atención a la diversidad en el ámbito educativo, no pensamos que sea una tarea compleja de repensar y reflexionar sobre lo que estamos haciendo o defendiendo, sino que luchamos para conseguir unos objetivos comunes. No obstante, caemos en el error de negar o anular la igualdad cuando trabajamos en el campo de la diferencia y lo diverso. En palabras de Flecha y Puigvert (1998, p. 27) existen dos formas de negarla

[...] una es a través de una concepción homogeneizadora que trata de imponer a todos un mismo modelo educativo, lo cual asegura la superioridad de resultados académicos de los pueblos, grupos y personas dominantes. La otra es afirmar como primer objetivo la diversidad, con lo cual se llega incluso a valorar como positivo que el alumnado de grupos excluidos no aprenda lo que exige actualmente la sociedad de la información, incluso alabando cómo se “salen del sistema”. Las reformas de la diversidad han generado dobles lenguajes en muchos especialistas de educación.

Por ello, entendemos la diversidad desde el respeto y el reconocimiento de las diferencias en contra de las desigualdades, por cualquier motivo (sexo, género, cultural, funcionalidad, creencia, estatus, etc.), que de ellas se genera, pues la desigualdad es una construcción y, por consiguiente, producto educativo y sociocultural adquirido desde que nacemos. Sin embargo, ¿por qué se perpetúan las desigualdades ante la diversidad en la escuela? Ante esta pregunta consultamos el Informe Mundial sobre Ciencias Sociales (UNESCO, IDS y CICS, 2016) titulado “*Afrontar el reto de las desigualdades y traza vías hacia un mundo justo*”. En este informe se trabaja siete aspectos de la desigualdad. En cambio, hacemos referencias a dos de ellos, a saber, lo social y lo cultural.

Con desigualdad social se apunta a las “diferencias entre el estatus social de distintos grupos de población desequilibrio en el funcionamiento de los sistemas de educación, salud, justicia y protección”. Por otra parte, la desigualdad cultural se entiende como aquellas discriminaciones basadas en el género, la étnica, la religión, la discapacidad y otras identidades grupales (UNESCO, IDS y CICS, 2016, p. 5). Ante estas dos dimensiones de la desigualdad, queremos señalar que también guardan relación entre sí, y entre las otras que solo nombramos: económica, política, territorial, cognitiva y de conocimientos. Aunque solo nos centremos en la social y cultural, también consideramos pertinentes reflexionar sobre otros aspectos que influyen y confluyen en la desigualdad.

Según dicho informe, la diversidad cultural es una de las formas más tenaces de las desigualdades e injusticias, y que entrecruza múltiples aspectos sociales discriminatorios, entre los que destacamos la cuestión del género. También, en la actualidad, la justicia y la desigualdad social son cuestiones en debates. Sin embargo, antes de exponer algunas conclusiones relevantes sobre la desigualdad, profundizamos en las consecuencias de las desigualdades.

[...] ¿Cuáles con las consecuencias de las desigualdades presentes y futuras? La pluralidad de desigualdad entrecruzadas hace que sus consecuencias sean también múltiples y entrelazadas; y el entrecruzamiento de las diferentes dimensiones de la desigualdad implica que con frecuencia sean difíciles de distinguir las causas y los efectos de las propias desigualdades (UNESCO, IDS y CICS, 2016, p. 9).

A tenor de las circunstancias de las desigualdades, debemos comprender también las causas para trabajar en ellas, creando medidas en las que se reduzcan las desigualdades sociales y culturales que se perpetúan en los centros escolares (Calvo y Picazo, 2016). Una de las acciones globales y actuales para afrontar las desigualdades son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), proclamados en septiembre de 2015, los cuales conforman la Agenda 2030 para “que nadie se quede atrás” en las que los gobiernos participantes, a nivel mundial, se comprometen a actuar en el ámbito de las desigualdades, persiguiendo una pluralidad de objetivos conexos entre sí que exigen una acción combinada en materia de políticas a nivel local y comunitario.

Aplica...

Busca los ODS de la Agenda 2030 que tengan relación con la atención a la diversidad.

Transformar instituciones y actores en beneficio del alumnado no es una tarea fácil. La educación, en general, y la educación intercultural en particular, no se fomentan para crear solamente buenos/as estudiantes, sino estudiantes capaces de reproducir su propio conocimiento y que sean conscientes de las capacidades, habilidades, destrezas y competencias que poseen y los hacen ser diferentes. Además, los centros escolares deben permitir que lo aprendido sea también para la vida. Por ello, en definitiva, con este material docente queremos poner en debate los fines de la educación y el rol que ocupa la escuela como institución pública en nuestra sociedad plural, dinámica y cambiante. Esto requiere de una reflexión acerca de la cultura organizativa de los centros escolares, sobre sus valores y actitudes y sobre la manera en la que se construye el conocimiento de la realidad sociocultural. En este sentido, manifestamos que una vez que se alcance dicha reflexión podremos conseguir la interculturalidad como filosofía de vida escolar.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Odina, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39-57.

Amador Muñoz, L. y Musitu Ochoa, G. (2011). Exclusión Social y Diversidad. México: Trillas.

Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T. & Malik-Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93---107. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>

Blanchard, M. (2011). La educación transformadora de la realidad social. *Revista Crítica*, 972, 13-16.

Calvo García, G. y Picazo Gutiérrez, M. (2016). La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (1), 81-90.

Cárdenas Rodríguez, R., Rebolledo Gámez, T. y Rodríguez Casado, R. (2019). Elaboración de proyectos interculturales en el ámbito educativo. En 7th International Congress of Educational Sciences and Development. Granada (ESPAÑA), 24-26 abril, 2019, Libro de Actas 7th International Congress of Educational Sciences and Development (pp. 222). Granada: Editorial Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). ISBN: 978-84-09-11221-0.

Castaño Gómez, A. M, (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva, evolución histórica. En M.R. Berruezo Albéniz, S. Conejero López (Coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (405-416). España: Universidad Pública de Navarra.

Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). De la educación especial a la educación en la diversidad. Málaga: Ediciones Aljibe.

Montero, M., Boquet, A. y Martínez, A. (2011). Análisis Multinivel de movimientos migratorios: consideraciones y estrategia. *Revista Investigación Operacional*, 32 (1), 20-29.

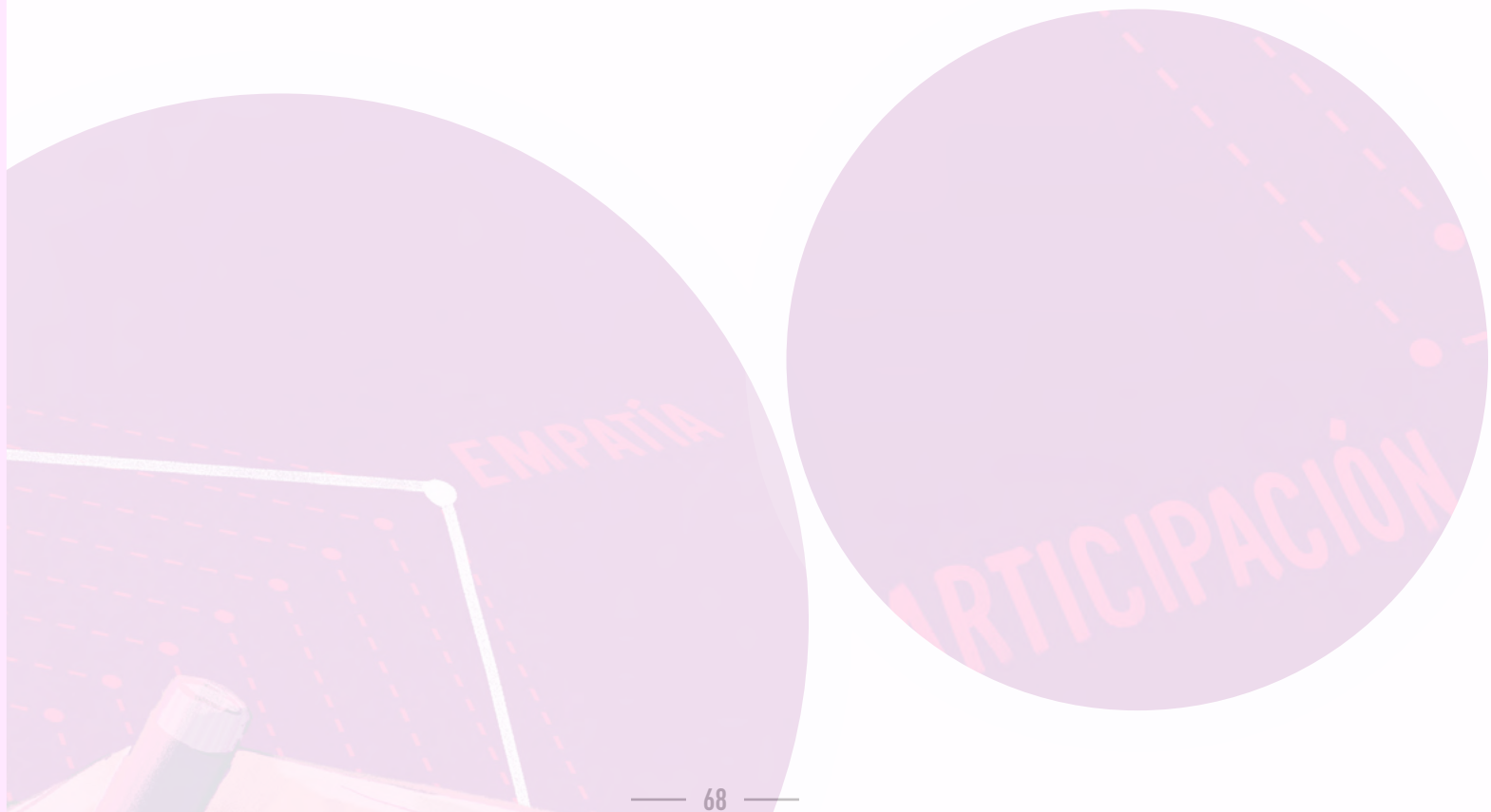
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto de Estudios del Desarrollo y Consejo Internacional de Ciencias Sociales (2016). Informe Mundial sobre Ciencias Sociales “*Afrontar el reto de las desigualdades y traza vías hacia un mundo justo*”. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245995s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). Informe *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

Pérez de Guzmán, M.V. (2010). El proceso educativo de la educación para el desarrollo: prevención, exclusión e inclusión social. Máster de Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). Manual para la inclusión de la perspectiva de género en programas con población internamente desplazada. Chiapas: Fondo para el logro de los ODM, Programa Conjunto por una cultura de Paz. http://cinu.mx/minisitio/Cultura_de_Paz/11.GuiaTransversalizacionGenero_PobDesplazada.pdf

Rodríguez-Casado, M.^a R. (2017) Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria. Estudio de caso múltiple en Sevilla y Salta (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.





05 GÉNERO

Elisabet Padial García | (CAONGD)

1. Introducción

En cualquier lugar del mundo nacer hombre o mujer determina la vida de las personas, sus derechos y sus posibilidades de desarrollo. En todas las sociedades las mujeres se encuentran en peores condiciones económicas que los hombres, son peor valoradas socialmente y tienen menos libertad para decidir su propia vida.

Gracias a los movimientos de mujeres y los avances sociales, en las últimas décadas la situación de las mujeres respecto a los hombres en el mundo ha mejorado, sin embargo, aún existen importantes desigualdades e incluso en algunos aspectos se ha empeorado. El avance conseguido en la igualdad entre hombres y mujeres ha conllevado en nuestra sociedad andaluza la incorporación y participación de las mujeres en todas las esferas de la vida política, social y cultural.

Sin embargo, estos cambios no siempre han venido acompañados de nuevos modelos de relaciones entre los géneros. Aunque se han dado cambios importantes en los modelos de familia, podemos decir que, mientras el modelo de feminidad tradicional ha sufrido una importante transformación, las relaciones de poder dominantes en nuestra sociedad se siguen manifestando.

La desigualdad existe y persiste en todos los ámbitos de la vida: en el acceso al empleo y los salarios, a los puestos de responsabilidad, en el reparto de tareas y responsabilidades familiares, etc., y es nuestra responsabilidad trabajar conjuntamente para eliminarla, y para erradicar todas las violencias contra las niñas y las mujeres, que esta desigualdad provoca.

Por ejemplo, a pesar de la mayor incorporación de las mujeres al mercado laboral y la vida pública, el trabajo de los cuidados y las responsabilidades familiares siguen estando en manos de las mujeres. Esta sobrecarga hace que las mujeres tengan menos libertad y menos oportunidades de educación y tiene graves consecuencias en su salud.

Las desigualdades de género tienen una dimensión individual y una colectiva y permea todo el sistema social, manifestándose tanto en el ámbito privado como en el público.

Los centros escolares están insertos en la sociedad y además son uno de los espacios donde se manifiestan y perpetúan las diferencias de género entre las personas. No es fácil educar para la igualdad cuando se reciben tantos mensajes sexistas a lo largo del día a través de la publicidad, televisión, cine, videojuegos, canciones, redes sociales, etc. La educación integral de las personas implica la adquisición de un conjunto de capacidades básicas de tipo cognitivo, emocional y ético.

Esto supone que a la necesidad incuestionable de educar en habilidades y conocimientos se añade la de educar para una mejor calidad de vida y para dotar a esta de sentido moral. El sistema educativo debe hacerse cargo de crear las condiciones necesarias para que en los centros se potencien los aprendizajes para la vida afectiva e incorpore el valor y la riqueza que supone la diversidad de modos de ser hombre y de ser mujer que son el sustrato imprescindible para establecer unas relaciones basadas en la equidad, el respeto y la corresponsabilidad.

2. Plan de igualdad en la ESO.

Abundante normativa internacional, estatal y autonómica recoge la necesidad de educar en igualdad y la obligación de hacerlo por parte de la administración. La Igualdad entre hombres y mujeres se presenta como un principio básico y un derecho fundamental dentro del marco legal de la Comunidad Europea, la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía de la Comunidad Andaluza. Este último establece que promoverá las condiciones para que la libertad y la igualdad sean reales y, particularmente, siendo consciente de las diferencias culturales que producen desigualdades por razón de sexo, regula como principio relevante la igualdad efectiva del hombre y la mujer, promoviendo la plena incorporación de las mujeres a la vida social superando cualquier discriminación laboral, cultural, económica o política.

Estas leyes obligan al sistema educativo a poner en marcha programas que luchen contra el sexismo, que prevengan la violencia contra las mujeres, que ayuden a comprender y analizar el sexismo existente en la sociedad que nos rodea, en los medios de comunicación (publicidad, series...) y que acompañen al alumnado en la consecución de estrategias y competencias dirigidas a conseguir un proyecto de vida en igualdad.

El II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación andaluz 2016-2021 (aún vigente) ha supuesto algunas novedades para las personas coordinadoras del plan y para los centros educativos en general. La mayor de estas novedades es que los centros educativos tendrán que tener de forma obligatoria un Plan de Igualdad incluido en el Proyecto de Centro.

Los objetivos generales que vienen recogidos en el Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación, son los siguientes:

1. Establecer condiciones para que los centros implementen Planes de Centro coeducativos a través de una organización escolar y un currículo sin sesgos de género.
2. Realizar acciones de sensibilización, formación e implicación de la comunidad educativa en materia de igualdad de género, coeducación y prevención de la violencia de género.
3. Promover actuaciones de sensibilización y prevención de la violencia de género para contribuir a su erradicación, asegurando una intervención adecuada ante posibles casos de violencia de género en el ámbito educativo.

4. Fomentar la integración de la perspectiva de género en el funcionamiento de la Administración educativa, sus organismos adscritos y los centros docentes dependientes de ella.



El Plan de Igualdad plantea dos objetivos básicos: promover la igualdad entre hombres y mujeres y prevenir la violencia de género. Para ello establece como líneas de trabajo, la realización de actividades que haga visible el papel de la mujer en todos los ámbitos del conocimiento, erradicar los estereotipos sociales y roles asignado a cada sexo, así como denunciar las situaciones de violencia de género y que tome conciencia el alumnado de que es un problema real.

Son cuatro los principios que sustentan el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación:

1. *Transversalidad*: El principio de igualdad entre hombres y mujeres impregna el conjunto de acciones y políticas emprendidas por este II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021.

El enfoque transversal supone la inclusión de la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento de todas las actuaciones del centro, afecten, directa o indirectamente, a la comunidad educativa. Por ello, se debe trabajar de forma coordinada entre las diferentes áreas y ámbitos escolares y revisar libros y materiales didácticos por si hubiera que modificarlos. Por último, será todo el Claustro el que apruebe y desarrolle cada una de las actuaciones contempladas en el Plan de Igualdad.

2. *Visibilidad*: Este II Plan incorpora medidas y actuaciones concretas que ponen el acento en la necesidad de visibilizar a las mujeres y su contribución al desarrollo de las sociedades, poniendo en valor el trabajo que, histórica y tradicionalmente, han realizado y su lucha por la igualdad.

Se deben incorporar actividades que analicen la presencia de las mujeres, qué modelos representan, qué valores transmiten y lo que repercute en el modelo social, siendo necesario reflexionar sobre su ausencia en algunos ámbitos y sobre la pervivencia de papeles sociales diferenciados y discriminatorios, detectando y denunciando las desigualdades y discriminaciones. Es indispensable debatir sobre la necesidad de paliar las desigualdades, analizando el trato diferenciado que desde su nacimiento se ofrece a chicos y chicas y cómo repercute en generar pensamientos, actitudes y hábitos diferentes que van a condicionar su desarrollo personal a nivel social, educativo y profesional.

3. Inclusión: La máxima es respetar las diferencias pero no las desigualdades, ya que la diversidad enriquece las relaciones; mientras que la desigualdad y la discriminación, las empobrece y problematiza.

Educar en igualdad de género requiere una intervención en cada una de las personas de la comunidad educativa para corregir los desajustes producidos por los desiguales papeles tradicionales asignados y su jerarquización. Los cambios sociales de las últimas décadas han repercutido de forma muy importante en la eliminación de estereotipos que encasillan a las mujeres en un modelo determinado, pero no siempre han ido acompañados de cambios en el “modelo tradicional de masculinidad”, ya que, también existen muchas formas de ser hombre. Esta desigual evolución ha tenido, en algunos casos, graves consecuencias para algunas mujeres.

4. Paridad: La igualdad formal y la igualdad real entre mujeres y hombres integra el sentido de este principio.

La paridad real exige, por una parte, la participación equilibrada de las mujeres y de los hombres en la toma de decisión pública y política, y, por otra, en el ámbito familiar y en el privado, la corresponsabilidad de los hombres y de las mujeres en las tareas de crianza y cuidado de acuerdo con un reparto y disfrute equitativos. La presencia paritaria de mujeres y hombres en diferentes ámbitos y categorías profesionales o en puestos de liderazgo y de toma de decisiones, debe responder a criterios de capacidad y formación equiparables y gozar de similar consideración.

3. Coeducación. Roles y estereotipos.

La coeducación es una estrategia pedagógica de educación en igualdad e inclusión entre sexos e identidades de género, en la que se reconoce y valora la diversidad de las personas sin que la misma sea motivo de prácticas de desigualdad, inequidad o discriminación. Se trata de promover prácticas educativas inclusivas que apuntan al aprendizaje de todas las personas en todas sus dimensiones.

Las herramientas coeducativas deben poder hacer visible lo invisible, nombrar lo que no se nombra y afinar la mirada para identificar fenómenos, prácticas, interacciones, creencias, prejuicios o estereotipos que se dan en el espacio escolar. Implican “desnaturalizar” la realidad para luego preguntarse, reflexionar y plantearse transformaciones en las que potencialmente toda la comunidad educativa pueda participar.

Conceptos previos.

Por **sexo** nos referimos a las características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, que los definen como macho y hembra. Se reconoce a partir de datos corporales genitales; el sexo es una construcción natural, con la que se nace.

Género refiere diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres por razones sociales y culturales. Estas diferencias se manifiestan por los roles (reproductivo, productivo y de gestión comunitaria), que cada uno desempeña en la sociedad, las responsabilidades, conocimiento local, necesidades, prioridades relacionadas con el acceso, manejo, uso y control de los recursos. Es el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas, económicas asignadas a las personas en forma diferenciada de acuerdo a su sexo.

Los aspectos de género cambian y son diferentes de un lugar a otro, de un grupo étnico a otro y en el tiempo. Las características de género son contracciones socioculturales que varían a través de la historia y se refieren a los rasgos psicológicos y culturales que la sociedad atribuye, a cada uno, de lo que considera "masculino" o "femenino".

El sexo alude a las diferencias entre el macho y la hembra, es una categoría física y biológica, con funciones de reproducción específicas de cada uno: el macho engendra o fecunda y la hembra concibe, gesta, pare y amamanta. Mientras que género (masculino o femenino) es una categoría construida social y culturalmente, se aprende y por lo tanto puede cambiar.

Igualdad es dar las mismas condiciones, trato y oportunidades a mujeres y hombres. La **equidad** es dar las mismas condiciones, trato y oportunidades a mujeres y hombres, pero ajustados a las especiales características o situaciones (sexo, género, clase, etnia, edad, religión) de los diferentes grupos, de tal manera que se pueda garantizar el acceso a bienes y recursos.

A lo largo de nuestra educación aprendemos y ponemos en práctica una serie de comportamientos aceptados como femeninos o masculinos que se supone que debemos respetar para favorecer nuestra inserción en la sociedad. Estos roles de género es lo que se espera de nosotras y nosotros y actuar de otra forma es motivo de extrañeza, burla o incluso castigo.

La construcción de lo masculino y femenino es cultural, no son hechos naturales y actualmente coexisten en nuestra sociedad distintas culturas, por lo tanto, distintas maneras de entender lo que es masculino y femenino. Estas construcciones determinan las funciones de cada sexo, las responsabilidades que tienen que asumir y determina las oportunidades de ejercer derechos tan importantes como la libertad de movimiento, la capacidad de decidir la sexualidad y la reproducción, etc...

Los distintos papeles sociales que se adjudican a mujeres y hombres determinan las expectativas sobre las características personales que requiere su desempeño, esto es, forman la base de los estereotipos de género. Los estereotipos de género no son estáticos, sino que cambian a lo largo del tiempo y pueden ser distintos en cada cultura.

Veamos algunos de estos estereotipos y cómo estos comportamientos son valorados diferentes si son hombres o mujeres

CUANDO ALGUIEN SE COMPORTA ASÍ	SI ES CHICA SE DICE	SI ES CHICO SE DICE
Activa	Nerviosa	Inquieto
Insistente	Terca	Tenaz
Sensible	Delicada	Afeminado
Desenvuelta	Grosera	Seguro de sí mismo
Obediente	Dócil	Débil
Temperamental	Histérica	Apasionado
Audaz	Impulsiva	Valiente
Curiosa	Preguntona	Inteligente
Prudente	Juiciosa	Cobarde
Si no comparte	Egoísta	Defiende lo suyo
Si no se somete	Agresiva	Fuerte
Si cambia de opinión	Voluble, caprichosa	Capaz de reconocer su error
Si tiene éxito con el otro sexo	Puta	Ligón

Fte: Varela, Nuria "Feminismo para principiantes"

Los medios de comunicación son importantes transmisores de valores sexistas. La cuestión no es la prohibición de estos, una cuestión imposible en una sociedad como la nuestra, sino la educación en un pensamiento crítico que haga que nuestras hijas e hijos, a cualquier edad, sean conscientes de su contenido y puedan elegir. Estos mensajes muestran y dividen intereses y deseos de niñas y niños, y transmiten de manera categórica, lo que es para mujeres y lo que es para hombres.

Si nos fijamos en los folletos de juguetes por la campaña de Navidad, veremos que, aún a estas alturas del siglo XXI, están totalmente diferenciados los juguetes para niños y los que se consideran para niñas. Hasta los colores con los que se anuncian son diferentes: azules, rojos o grises para ellos y rosas, violeta y tonos pastel para ellas.

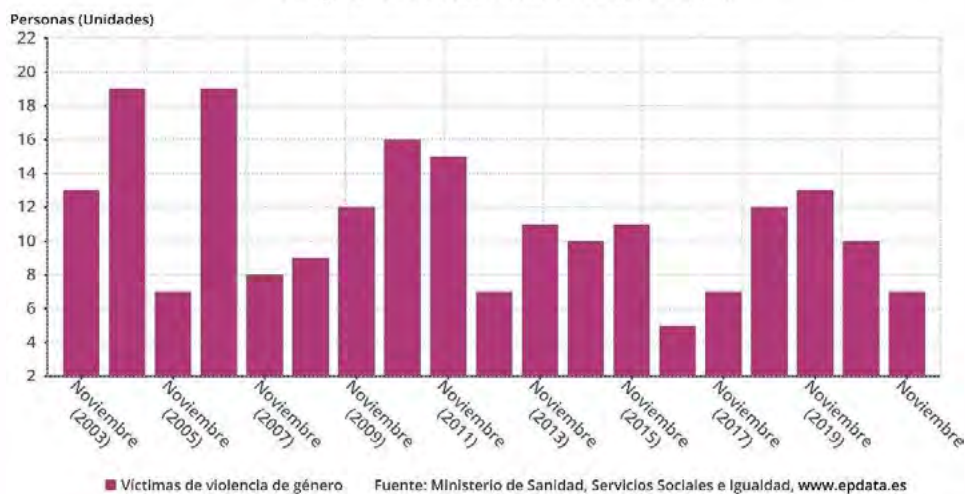
De este modo, podemos encontrar a las niñas en todas las acciones relacionadas con el cuidado de las demás personas, con juguetes como muñecas y muñecos, que no son otra cosa que un entrenamiento para el cuidado. Las imágenes de las niñas están, salvo alguna excepción, asociadas a juegos o actividades que se desarrollan en el interior y en el entorno doméstico como planchar, cocinar, hacer repostería... o relacionadas con la belleza y la cosmética: disfraces, cajas de maquillaje, etc. Si observamos dónde están los niños, veremos que aparecen con juegos de exterior, con juguetes para la construcción, relacionados con el motor, con armas de fuego, y muchas veces con disfraces de series y personajes directamente relacionados con la violencia

4. Violencia Basada en Género.

Según datos de la Consejería Salud y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, en nuestra comunidad autónoma, del año 2002 al 2022, más de 300 mujeres han resultado asesinadas víctimas de la violencia de género.

Víctimas mortales por violencia de género en lo que va de año en Andalucía

7 mujeres han sido asesinadas en los que va de año

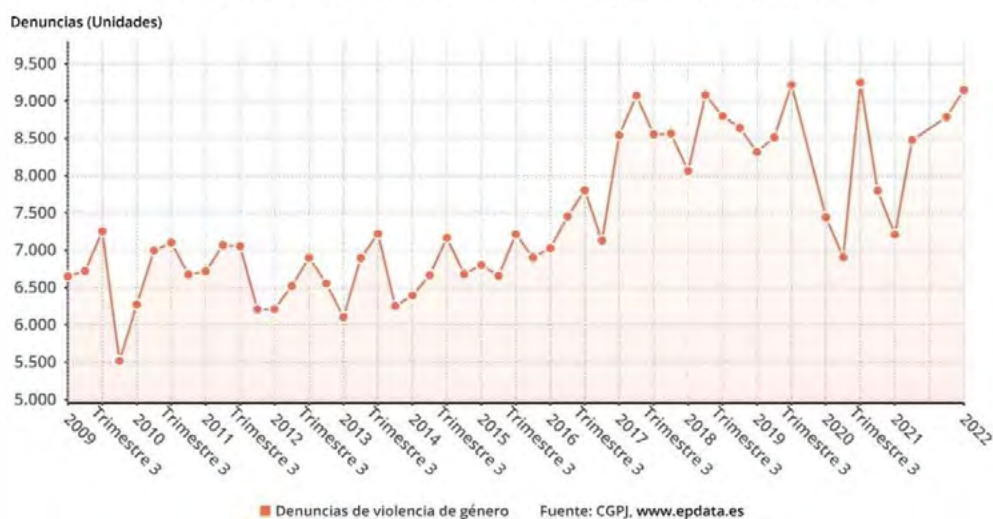


Fte: Instituto Andaluz de la Mujer (IAM) 2022

La violencia incluye prácticas de discriminación, exclusión, abuso y acoso sexual, tanto en el ámbito privado como en el público que se apoyan en patrones culturales y en estereotipos, así como en las relaciones de poder abusivas entre hombres y mujeres

El número de mujeres víctimas de la violencia de género en Andalucía aumentó un 10% en 2021, según los datos del Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género. Además, ha aumentado la violencia de género contra las más jóvenes en Andalucía con un incremento del 15,7% de los casos en los que las víctimas son menores de edad, según el último balance del Instituto Andaluz de la Mujer (IAM) correspondiente a 2021.

Evolución de denuncias de violencia de género en Andalucía



Fte: Instituto Andaluz de la Mujer (IAM) 2022

En concreto, el pasado año se registraron un total de 302 casos de chicas adolescentes que fueron víctimas de violencia de género, lo que supone 41 víctimas más que el año anterior. La mayoría de ellas sufren agresiones, tanto psicológicas, físicas como sexuales, especialmente en sus primeras relaciones de diferentes maneras: celos a través del teléfono, mayor control de sus parejas, violencia psicológica, consentimiento forzoso de las relaciones sexuales, etc.

La sociedad en la que vivimos ha naturalizado la violencia y sus expresiones a través de la saturación de imágenes y de banalizaciones sobre las agresiones de cualquier tipo lo que reduce la sensibilidad ante el hecho violento y aumentar el grado de tolerancia. En el caso de la violencia de género, aunque el discurso de la opinión pública está cambiando y ya casi nadie admite que la violencia es justificable, en la práctica se mantiene como un modo de control de las mujeres y aún se responsabiliza a la mujer afectada de no evitarla y se espera que sea quien inicie la solución, necesitando interponer una denuncia para acceder a la protección social.

Aunque la violencia de género está dejando de ser vista como algo que se desarrolla exclusivamente en el ámbito de lo privado, seguimos pensando que las menores de edad no pueden sufrir violencia de género si aún no están en edad de tener relaciones de pareja. Sin embargo, es un grave problema social que imposibilita la convivencia en equidad entre los seres humanos, afecta gravemente a la salud y a la vida personal y laboral de las víctimas, y sus consecuencias se extienden a las niñas y los niños que la presencian y que la padecen.

Además, la violencia de género no es sólo una expresión de la desigualdad de género, sino que a menudo es un instrumento para perpetuar tal desigualdad, ejerciéndola no solo contra las mujeres, sino contra toda persona cuya expresión de género no se encuadre en las dos categorías aceptada como excluyente (masculino-hombre/femenino-mujer). Por este motivo, debemos analizar convenientemente algunas formas de violencia de género que pueden sufrir en la escuela, en el barrio, con sus amistades y que son distintas de la violencia en la pareja.

Por un lado, tendríamos que entender como algunos actos de violencia están basados en la no adaptación al rol de género, es el caso de las personas agredidas por ser “diferentes” como los chicos afeminados o las chicas “marimachos”, pero también por no cumplir con el ideal que se espera según su rol como los chicos “débiles” y pacíficos o las chicas “gorditas” o “empollonas”. Estas agresiones pueden incluir actos de violencia verbal (insultos humillaciones, amenazas, encierros) o de violencia física (empujones, golpes)

Por otro lado, aunque sean jóvenes, las niñas y adolescentes también sufren violencia basada en la discriminación sexual, ya sea por parte de sus compañeros o de personas adultas. Como en el caso anterior, esta violencia puede ser de tipo físico o verbal e incluye fenómenos desde acusarla de ser una chica “fácil” si se relaciona con chicos y destrozar su reputación o el acoso sexual, hasta palizas o abusos sexuales, incluyendo incesto y violación.

En relación con la violencia sexual, debemos tener en cuenta que, aunque en la mayoría de los casos las víctimas suelen ser niñas y chicas, existe un porcentaje importante de abusos sexuales a niños y chicos y que este tipo de violencia se ejerce fundamentalmente por parte de adultos varones que forman parte de entorno familiar de la víctima, aunque también pueden ser profesores, monitores de actividades extraescolares, párrocos y, cada vez más, adultos que aprovechan las redes sociales y las páginas de Internet para manipular y abusar de menores.

En este entorno, cobra especial importancia la prevención de estas formas de violencia a través de la relación entre madres, padres e hijos, educando para que no sean ni posibles víctimas ni posibles maltratadores y para que actúen en apoyo de sus compañeras y compañeros en caso de que conozcan un caso de violencia o abusos. Pero también es de vital importancia que desde el entorno escolar se promuevan las relaciones de pareja saludables, que el profesorado constituya ejemplos de equidad y que se fomenten las prácticas de resolución pacífica de conflictos y tolerancia en los centros.

5. Economía de los cuidados.

Los cuidados son todas aquellas actividades que proporcionan cotidianamente el bienestar afectivo y material de las personas y que se realizan de manera gratuita o pagando por ellas. Los cuidados incluyen tareas prácticas (tareas del hogar, ayudar a los deberes, curar un enfermo, acompañar al abuelo al médico), tareas de gestión mental (organización de la compra, estar pendiente de cita médica, planificación escolar) y encargarse del autocuidado (asearse, comprarse ropa, cuidar de tu salud, descansar, salir con amigos/as)

Todas las personas necesitamos una serie de cuidados para poder existir, aunque éstos son diferentes en el caso de poblaciones vulnerables y se intensifican a lo largo de nuestra vida. Además, casi todas las personas somos capaces de realizar tareas de cuidado, tanto para nosotras mismas como para otras personas.

Sin embargo, en la realidad, quién cuida a quién, cómo y a cambio de qué, depende de la construcción social de lo masculino y femenino. Es decir, los cuidados se consideran “cosa de mujeres”, se asume que las mujeres son las que deben encargarse del cuidado de su familia y se piensa incluso que cuidar es lo que da “sentido” a sus vidas. A su vez, esto hace que, en muchos casos, los hombres se desentiendan de su propio cuidado o no asuman las responsabilidades en el cuidado de otras personas.

La consecuencia directa es que las mujeres disponen de mucho menos tiempo y posibilidades para realizar otras cosas (dedicarse al empleo remunerado, participar en política o en la vida asociativa, estudiar, tener tiempo libre...), ya que la mayoría de estas actividades se realizan en horarios poco flexibles y ello les dificulta la conciliación de la vida personal con la laboral.

Además, a causa de los recortes de los servicios sociales públicos que estamos sufriendo y de las sucesivas crisis económicas y sociales, los cuidados de los que antes se encargaban las instituciones sociales, han vuelto a recaer en las familias y, dentro de éstas, en las mujeres.

Por lo tanto, para que en las familias se puedan brindar cuidados dignos que generen bienestar, sin que ello destruya las posibilidades de crecimiento personal y desarrollo de las mujeres, se requiere que parte de los cuidados sean asumidos en corresponsabilidad por el Estado y que al interior de los hogares estén repartidos entre hombres y mujeres por igual.

6. Conclusiones.

Entre las diversas expresiones de la desigualdad en nuestra sociedad y temáticas que podemos trabajar con el alumnado de la ESO podemos señalar:

- Brecha salarial entre hombres y mujeres, con peores sueldos y peores contratos para las mujeres.
- Sobrecarga de trabajo en las mujeres, que asumen la mayoría de las tareas de cuidado de otras personas y de las tareas domésticas.
- Menos tiempo propio disponible para las mujeres, tanto para el ocio como para el descanso.
- Orientación académica y expectativas laborales marcadas por el género.
- Difícil acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad, al poder económico y a los ámbitos de decisión.
- Conciliación familiar y laboral desequilibrada, a cargo sobre todo de las mujeres madres.
- Ideas de masculinidad que llevan a los hombres a no asumir sus propias emociones y a no expresarlas, a asumir con su conducta riesgos innecesarios (riesgos para la salud, riesgos en la carretera, deportes de riesgo, en el cuidado propio, en la alimentación, en la defensa de una masculinidad tradicional que lleva a la falta de autocuidado, etc), a establecer relaciones violentas o a ejercer un control innecesario en sus relaciones.
- Ideas de feminidad que llevan a las chicas a asumir conductas de imitación de la agresividad masculina, a adoptar estéticas hipersexualizadas en edades muy tempranas, a aceptar roles sumisos en las relaciones con ciertas dosis de violencia que consideran “aceptables” a cambio de reconocimiento social o a mantener relaciones violentas que son incapaces de romper, a consentir relaciones sexuales no realmente deseadas, etc.

Para ello podemos diseñar ya sea como actividades del Plan de Igualdad de un centro o con actividades extracurriculares, intervenciones que favorezcan los avances hacia la igualdad y la prevención de la violencia contra las mujeres, y que tengan metas tales como:

- Fomentar un pensamiento crítico en el alumnado acerca de las desigualdades de género, aportando claves de análisis para identificar las causas de diversas situaciones.
- Favorecer que alumnas y alumnos identifiquen los mandatos de género que les limitan en el desarrollo de un proyecto vital propio.
- Tomar conciencia de que cada persona es autora de su cambio personal y puede desarrollar una identidad propia igualitaria, más allá de las feminidades y masculinidades hegemónicas.

- Hacer visible y reconocer el valor de los cuidados prestado por mujeres, visibilizar mujeres ilustres en diferentes campos (científicas, deportistas, inventoras, escritoras...) así como mujeres luchadoras y comprometidas con la igualdad.
- Conocer la historia del feminismo y del movimiento sufragista, los movimientos feministas actuales y su repercusión en el impulso de las políticas de igualdad en la actualidad.
- Presentar en clase mujeres y hombres que rompen con los roles y estereotipos de género.
- Identificar las tareas que hay que realizar para prestar los cuidados recibidos y el papel que las distintas personas pueden tomar en ello.
- Impulsar la corresponsabilidad en las relaciones, basadas en cuidados mutuos y autonomía.
- Analizar los sesgos de género en las relaciones entre alumnas y alumnos, fomentando relaciones igualitarias, libres de violencia.

APLICA

Preguntas para la reflexión...



1. ¿Cuáles son las principales resistencias a la hora de implementar un plan de igualdad en un centro como el tuyo? (Piensa en el equipo directivo, en el personal docente, en las familias, el alumnado...)
2. Los roles y estereotipos de género son especialmente marcados en la adolescencia. En tu opinión ¿cuáles son las características que tanto chicos como chicas valoran en las chicas exitosas o “populares”? ¿y en el caso de los chicos? ¿Crees que han sufrido variación en relación a lo que se valoraba en tu propia adolescencia?
3. ¿Qué opinan del control parental sobre las actividades de prevención de la violencia de género y educación afectivo sexual en la ESO?
4. Además del desigual reparto de tareas en el ámbito doméstico ¿Qué otras inequidades de género podemos encontrar vinculadas con el ámbito de los cuidados?

Actividades por Módulo

1. En base a la lectura del texto “Los videojuegos desde la perspectiva de género: roles y estereotipos”, propón una actividad para realizar en un aula de Segundo Ciclo de la ESO.
3. Elabora un Mapa de recursos externos al centro educativo para asesorar a una alumna cuando se ha detectado en el aula que ha sufrido una agresión sexual fuera del centro.

Bibliografía y recursos.

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. Espacio sobre Coeducación, sitio en Internet:
<https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/areas-tematicas/coeducacion>

ANTOLÍN, Luisa (1999): “*Género y educación para el desarrollo: hacia la construcción de un nuevo paradigma*”, en LÓPEZ, I. y Alcalde, A. (coord): *Relaciones de género y desarrollo. Hacia la equidad de la cooperación*. Los libros de la catarata. Madrid.

ARGIBAY, Miguel; Celorio, Gema; Celorio, Juan José (1998): *Vidas paralelas de las mujeres*. Hegoa. Bilbao.

BANTABA (Recursos para el desarrollo humano, la educación global y la participación ciudadana), sitio en internet: [http:// www.bantaba.ehu.es](http://www.bantaba.ehu.es)

CABALLERO, Itziar (coord.) (2004): *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*. Unesco Etxea. Bilbao.

COBO, Rosa (ed.) JUSTO SUÁREZ, Cristina, POSADA KUBISSA Luisa, MIYARES Alicia, SÁNCHEZ BELLO Ana, IGLESIAS GALDO, Ana BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2008): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Catarata.

DE LA CRUZ, Carmen (1998): *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. Emakunde y Secretaría General de Acción Exterior. Vitoria-Gasteiz.

EDUALTER (Red de recursos de educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad), sitio en internet: [http:// www.edualter.org](http://www.edualter.org)

MUJERES EN ZONA DE CONFLICTO: “*Guía útil de recursos en internet sobre género y desarrollo*”, sitio en Internet: www.mzc.es <http://guiagenero.mzc.org.es>

SIMÓN, María Elena (2010) “*La igualdad también se aprende. Cuestión de educación.*” Narcea S.A. de Ediciones.

TOMÉ, Amparo; LOMAS Carlos; SIMÓN, M^a Elena; et al “*Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*”. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.



06 EMERGENCIA CLIMÁTICA Y ESCUELA

Mariví Lucero Uribe



«En el año 2078 celebraré mi 75 cumpleaños. Si por entonces tengo hijos o nietos tal vez vengan a pasar ese día conmigo. A lo mejor me preguntan por todos ustedes. Y a lo mejor también me preguntan por qué decidieron no hacer nada cuando aún tenían tiempo para actuar. Ustedes dicen que aman a sus hijos por encima de todo, pero les están robando su futuro ante sus propios ojos»

Greta Thunberg's speech to COP24 delegates

1. INTRODUCCIÓN

El Planeta está sufriendo la mayor demanda de recursos de su historia. El ser humano no solo lo sobreexplota, sino que reparte de manera desequilibrada los beneficios y provoca una contaminación desmedida. Este trato desigual está llevando al Planeta y sus habitantes al colapso. Conseguir el *Desarrollo Sostenible* significa garantizar que todas las personas tengan los recursos que necesitan y que el consumo de recursos naturales no provoque tensiones en los procesos vitales del sistema terrestre, generando el cambio climático o la pérdida de biodiversidad, por ejemplo.

Centraremos el desarrollo del tema en la importancia del nuevo perfil docente como motor de cambio, generador e impulsor de procesos de transformación social. Siendo pieza fundamental su capacitación y adquisición de competencias vinculadas a **Desarrollo Sostenible y Ciudadanía Mundial**, para generar cambio en el alumnado y en sus comunidades locales.

Una educación para la emancipación, para la justicia global¹, desde el ecofeminismo y con mirada decolonial, con la esperanza de mejorar las condiciones de vida de las personas, que facilite al alumnado *-ciudadanía de pleno derecho-* herramientas que les ayude a **empoderarse mediante conocimientos, competencias y valores** con miras de proteger el Planeta, priorizando la justicia climática, para hacer frente a los retos globales.

Como docentes deberemos cambiar la mirada y apostar por poner la atención en los procesos, no en los resultados. Tratando de abordar la temática desde la complejidad, no con la idea de transmitir un conocimiento en su totalidad, sino desde las fisuras, las dudas y desde las contradicciones, asumiéndonos como seres emocionales y vulnerables, y poniendo consciencia en nuestra existencia ecodependiente e interdependiente². Desde la perspectiva de justicia climática; incorporando la mirada individual – sistémica, del norte al sur global, cuestionando el modelo socioeconómico, aportando alternativas al modelo energético, valorando la biodiversidad y la salud de los ecosistemas... Con la finalidad de motivar y fomentar la movilización hacia la acción, el compromiso personal y comunitario, aumentando la percepción de corresponsabilidad con la temática, teniendo presente tanto aquello más micro, a partir de la propia *cotidianidad*, como aquello macro a partir de la comprensión de las dinámicas globales, los acuerdos internacionales y los compromisos políticos existentes, con la finalidad de poder articular acciones e incidencias contextualizadas y coherentes.

¹ Consultar documento LaFede.cat (2020) Educar para futuros alternativos https://www.lafede.cat/wp-content/uploads/2021/09/Guia_EducarFuturosAlternativos.pdf

² Los [seres humanos](#) necesitan de la [naturaleza](#) y están sujetos a sus condiciones y limitaciones, de lo que se deriva que la [destrucción](#) del [medio ambiente](#) implica también la de los seres vivos, incluida la humanidad.

2. EMERGENCIA CLIMÁTICA Y ESCUELA

La comunidad internacional reconoce desde hace tiempo que la Educación es crucial a la hora de transicionar hacia una economía mundial con bajas emisiones de carbono. Para lograrlo, los acuerdos climáticos prevén medidas de adaptación, mitigación y reconstrucción climáticas que garanticen que también los estados menos preparados podrán hacer frente a las dificultades previstas. Como señala la UNESCO, «la educación y la concientización se pueden utilizar para tomar decisiones informadas, desempeñar un papel vital en el desarrollo de la capacidad de resiliencia y mitigación de las comunidades, y permitir que las mujeres y los hombres adopten estilos de vida sostenibles».

ARTÍCULO 6. DE LA CONVENCIÓN MARCO DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN DEL PÚBLICO

Al llevar a la práctica los compromisos a que se refiere el inciso i) del párrafo 1 del artículo 4 las Partes:

a) Promoverán y facilitarán, en el plano nacional y, según proceda, en los planos subregional y regional, de conformidad con las leyes y reglamentos nacionales y según su capacidad respectiva:

(i) La elaboración y aplicación de programas de educación y sensibilización del público sobre el cambio climático y sus efectos;

(ii) El acceso del público a la información sobre el cambio climático y sus efectos;

(iii) La participación del público en el estudio del cambio climático y sus efectos y en la elaboración de las respuestas adecuadas;

y (iv) La formación de personal científico, técnico y directivo;

(b) Cooperarán, en el plano internacional, y, según proceda, por intermedio de organismos existentes, en las actividades siguientes, y las promoverán:

(i) La preparación y el intercambio de material educativo y material destinado a sensibilizar al público sobre el cambio climático y sus efectos;

y (ii) La elaboración y aplicación de programas de educación y formación, incluido el fortalecimiento de las instituciones nacionales y el intercambio o la adscripción de personal encargado de formar expertos en esta esfera, en particular para países en desarrollo.

Fuente: https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/mini-portales-tematicos/Cclimatico/convenio_cc.aspx

Durante mucho tiempo, la UNESCO promovió la llamada «educación ambiental», pero en la década de 1980 decidió fortalecer su dimensión social e introdujo el concepto de **Educación para el Desarrollo Sostenible** (EDS). Este concepto también ha evolucionado con el tiempo, sobre todo a raíz de las críticas a la UNESCO por no haber abordado suficientemente el tema del cambio climático y del conocimiento climático local dentro del campo de la educación. Está claro, pues, que la educación sobre emergencia climática desempeña un papel sumamente importante en las diferentes etapas de la crisis climática, tanto antes de que ocurra, como después ayudando a las comunidades afectadas a adaptarse y a mitigar sus efectos.

Tras el reconocimiento de la comunidad internacional ha llegado el momento de transformar todas esas palabras en hechos y de garantizar que los debates y los compromisos de los gobiernos se traducen en actos más concretos. A este respecto queda mucho por hacer, tal y como señalaba la UNESCO en uno de sus informes. De hecho, en 2012, solo uno de cada tres países aseguraba incluir los conceptos de educación para el desarrollo sostenible en sus programas educativos, mientras que solo uno de cada cuatro afirmaba haberlos incluido de forma obligatoria. En cuanto a la inclusión de la educación para el desarrollo sostenible en la formación de los docentes, solo el 7 % de los países afirmaron haberla incorporado de manera obligatoria. Esto revela una gran deficiencia en cuanto a la capacidad de los docentes para impartir un

plan de estudios de educación para el desarrollo sostenible. Paralelamente, en un informe resumido sobre los progresos de la aplicación del Programa de Trabajo de Doha publicado en 2016 por la Secretaría de la CMNUCC, se señalaba lo siguiente:

«A pesar de los progresos realizados en la educación sobre el cambio climático, aún quedan muchos desafíos por delante. Algunas partes informaron de que la educación climática es todavía relativamente nueva en sus países, lo que explica la falta general de sensibilización. También señalaron la necesidad de recursos técnicos, financieros y humanos para potenciar la educación climática en los planos regional, nacional y local. Subrayaron, además, la necesidad de disponer de medios para incrementar las formación institucional e individual y poder, así, introducir la educación sobre el cambio climático tanto en la educación formal, como en la no formal».

Los expertos, lejos de valorar si los contenidos ambientales deben darse en una u otra asignatura, recalcan que para que tenga un impacto en la vida de los jóvenes, es imprescindible que se enseñe de forma transversal, que impregne todo el programa académico.

La UNESCO en su Informe Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible³, considera que son necesarias «experiencias directas» que afecten en lo emocional a los alumnos. «Las competencias no se pueden enseñar, sino que los alumnos las adquieren con acción, experiencia y reflexión», señala el documento. Los estudiantes tienen que ser capaces de crear en grupo «acciones innovadoras» que fomenten la sostenibilidad a escala local. «Deben adoptar una postura propia en el discurso del clima», añade.

«En el modelo tradicional de escuela, impera la lógica de transmitir información, pero los retos actuales requieren planteamientos más profundos relacionados con el comportamiento; el vínculo emocional es el que te transforma.... Sucede lo mismo con el bullying o la violencia de género; los power points no sirven para nada, hace falta acción y para eso hay que cambiar el paradigma de cómo enseñamos y aprendemos», apunta Eduard Vallory, director del Centro para la UNESCO de Cataluña. En su opinión, el medio ambiente tiene que estudiarse como un todo, porque *«no se puede desvincular qué son las bacterias de cómo los humanos han creado el plástico, uno de los elementos que nos está matando».*

Aplica...

Visualiza el vídeo “Decrecimiento como alternativa”, de Carlos Taibo y tras reflexionar sobre Decrecimiento, comparte tu aportación en el Foro

<https://www.youtube.com/watch?v=xopPWl6Mom8>

2.1 NORMATIVA EDUCATIVA Y EMERGENCIA CLIMÁTICA

En enero de 2020, después de cerrar la Cumbre del Clima (COP25) en Madrid y de que Europa lanzase el Pacto Verde Europeo, el Gobierno declaraba la emergencia climática. Una situación que obliga a adoptar cambios sistémicos para afrontarla y detectar oportunidades por el cambio de modelo económico al que conmina la transición ecológica. En línea con los compromisos adquiridos con la Agenda 2030, en favor de un Desarrollo Sostenible, que ponga a personas y planeta en el centro. Alineándose nuestra propuesta con la propuesta L19. *Reforzar la incorporación de los contenidos de cambio climático en el sistema educativo y a aprobar en el año 2020 un Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad*⁴

³ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>

⁴ Acuerdo de consejo de ministros por el que se aprueba la declaración del gobierno ante la emergencia climática y ambiental, 2020.

Los avances producidos en el marco normativo andaluz y nacional en educación y sus planes estratégicos hacen de la educación pública un espacio de referencia para que, desde la cohesión institucional, podamos implementar procesos transformadores que construyan una ecociudadanía consciente y capaz de impulsar un cambio de modelo más sostenible y respetuoso con el Planeta. La UNESCO ha propuesto un marco de actuación para el periodo comprendido entre 2020-2030, en el que señala una serie de acciones y propósitos para hacer frente a estos desafíos, entre los que destaca la incorporación de Educación para desarrollo sostenible en marcos educativos de los diferentes países.

La normativa educativa actual en la que podemos fundamentar la viabilidad de lo expuesto anteriormente es:

- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Se pone de manifiesto en ella que los centros docentes han de convertirse en un lugar de custodia y cuidado del medio ambiente. Este marco global, que confiere la AGENDA 2030, que señala el camino hacia el que dirigir el trabajo hacia un desarrollo humano y sostenible es donde se enmarca nuestra intervención. Reconoce la importancia de atender al DS de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el DS y la CM ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo (...). *Disposición adicional sexta.* Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, la educación para el DS Y CM se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el Desarrollo Sostenible y para la Ciudadanía Mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030.

Es necesario un cambio en la forma de actuar de la ciudadanía en todos los aspectos de su vida para que sea posible avanzar hacia la sostenibilidad (BONIL, JUNYET Y PUJOL ,2010). No pudiendo pasar por alto olvidar que la ciudad cumple también un papel esencial en cuánto a los cambios en la forma de actuar de la ciudadanía, y es que, como señalan CALLAI, CATELLAR Y CAVALCANTI (2007, p. 93) “[...] es el lugar de residencia de una gran población, el que produce y decide producir una gran parte de los bienes y servicios, las personas y los bienes que circulan en él, también, producen un forma de vida.” Un cambio que es imprescindible abordar desde una perspectiva compleja (GARCÍA DÍAZ, 1994, 2004), situándonos así en un modelo de vida que entiende la libertad desde la responsabilidad, el entendimiento político desde una democracia participativa y la comunidad como una forma de proyectarse hacia la globalidad (MORIN, 2000).

El **Acuerdo de París**⁵ (2015) establece entre sus puntos introductorios la importancia de la educación, la formación, la sensibilización y participación del público, el acceso público a la información y la cooperación a todos los niveles. En su art.11 menciona que el fomento de la capacidad debería incluir aquellos pertinentes a la educación, formación y sensibilización del público y la comunicación de información de forma transparente, oportuna y exacta.

⁵ <https://www.un.org/es/climatechange/paris-agreement>

Además, en su art. 12, establece que las partes deberán cooperar en la adopción de las medidas que correspondan para mejorar la educación, la formación, la sensibilización y participación del público y el acceso público a la información sobre el cambio climático, teniendo presente la importancia de estas medidas para mejorar la acción.

La inclusión del cambio climático en los currículos educativos es ya un imperativo legal marcado por la Ley de Cambio Climático y Transición Energética recientemente aprobada en el Congreso. En el artículo 31 sobre educación y capacitación frente al cambio climático, en sus apartados 2, 3 y 4 dicta:

“2. El Gobierno revisará el tratamiento del cambio climático en el currículo básico de las enseñanzas que forman parte del Sistema Educativo, incluyendo los elementos necesarios para hacer realidad una educación para el desarrollo sostenible. Asimismo el Gobierno, en el ámbito de sus competencias, impulsará las acciones que garanticen la adecuada formación del profesorado en esta materia.

Asimismo, el Gobierno promoverá que las universidades procedan a la revisión del tratamiento del cambio climático en los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales en los que resulte coherente conforme a las competencias inherentes a los mismos, así como la formación del profesorado universitario en este ámbito”

3. El Gobierno revisará y mantendrá permanentemente actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, así como el catálogo de ofertas formativas en el ámbito de la Formación Profesional que capaciten en perfiles profesionales propios de la sostenibilidad medioambiental y del cambio climático.

4. El Gobierno, en el ámbito de sus competencias, incentivará el proceso de acreditación de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, y vías no formales de formación, fomentando la educación y capacitación para avanzar en la lucha contra el cambio climático.”

La LOMLOE⁶ introduce un marco amplio, y más ambicioso que las anteriores leyes, con relación a la formación de las personas en la sostenibilidad y la ciudadanía, aspecto que impregnará transversalmente las diversas concreciones normativas, y en especial los principios de los Proyectos Educativos de cada centro escolar (art. 121).

En el preámbulo de la LOMLOE se recoge que la UNESCO propone desarrollar en todas las etapas educativas y en la formación permanente una enseñanza que garantice a toda la ciudadanía capacidades de aprender a ser, de aprender a saber, de aprender a hacer y de aprender a convivir.

Dentro del mismo preámbulo, reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo, tanto en el ámbito local como mundial, a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social.

Alude también, en relación al bienestar de los niños y niñas, la consideración de la OMS respecto de que las escuelas y otros establecimientos educativos son instituciones privilegiadas para el bienestar de los niños y niñas. Por lo tanto, el bienestar nutricional de los niños y niñas en las escuelas debe tener una importancia capital y sentar los cimientos para el bienestar de los menores. Ello también es congruente con la recomendación formulada en 2004 en la Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario,

⁶ <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

Actividad Física y Salud, por la que se insta a los gobiernos a adoptar políticas que apoyen un régimen alimentario saludable en las escuelas. La promoción de la salud en el ámbito educativo contribuye a que los grupos de población más joven, independientemente de factores como clase social, género, o el nivel educativo alcanzado por sus padres y madres u otras figuras parentales, desarrollen una vida más saludable.

Indica una nueva redacción en el currículo, en la que se reordenan las áreas, que estarán orientadas al desarrollo de las competencias del alumnado, pudiendo organizarse en ámbitos, añadiendo en el tercer ciclo un área de Educación en Valores cívicos y éticos, en la cual se prestará especial atención al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución Española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la función social de los impuestos y la justicia fiscal, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico, la cultura de paz y no violencia y el respeto por el entorno y los animales.

La formación para una ciudadanía acorde con los retos del siglo XXI se recoge en diversos apartados de la Ley, haciendo alusión al respeto por el entorno y los animales, así como al consumo responsable (área de Valores cívicos y éticos). Si la LOMLOE, como novedad, pone en valor preferente la educación para la sostenibilidad, también introduce un enfoque verdaderamente innovador cuando determina que los centros docentes han de convertirse *en un lugar de custodia y cuidado de nuestro medio ambiente [...] desarrollando programas de estilos de vida sostenible y fomentando el reciclaje y el contacto con los espacios verdes.*

En todas las etapas educativas, la Ley otorga a la educación para la sostenibilidad un lugar de primer orden, estableciendo la necesidad del descubrimiento del entorno y los seres vivos [...] y el consumo responsable (Educación Infantil, art. 14); y la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible (Educación Primaria y Secundaria, art. 19 y art. 25 respectivamente). Para la etapa de Bachillerato, la LOMLOE apuesta por el fomento una ciudadanía responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible (art. 33). Estas directrices se extienden a la Formación Profesional y la Educación de Adultos, concretando, para esta última, la necesidad de adquirir conocimientos vinculados al desarrollo sostenible y a los efectos del cambio climático y las crisis ambientales (art. 66).

En otro orden de cosas, la Ley también incide en la sostenibilidad de los centros, su relación con el medio natural y su adaptación a las consecuencias derivadas del cambio climático, para lo cual apunta a la cooperación con las instituciones y organizaciones del entorno, aludiendo expresamente al fomento de los desplazamientos seguros y sostenibles (art. 110). En concreto, al Consejo Escolar le otorga un papel decisivo en la renovación de las instalaciones y equipo escolar para la mejora de la calidad y la sostenibilidad (art. 127).

La nueva LOMLOE hace una apuesta clara por la educación para la transición ecológica, como uno de los principios fundamentales a tener en cuenta. En su artículo 1, apartado r), concreta que uno de los fines es la educación para la transición ecológica con criterios de justicia social, como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica. En el apartado e) señala la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores como pilares que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

Respecto del apartado k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento, pone de manifiesto la necesidad de contribuir en la formación de una ciudadanía responsable, crítica y con capacidad de acción.

Por otro lado, en su artículo 2 (“FINES DEL SISTEMA EDUCATIVO”), afirma que “Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, humanos y materiales, las condiciones ambientales y de salud del centro escolar y su entorno”. Es decir, la nueva ley pone en valor las condiciones ambientales del Centro Escolar.

También en su artículo 4, (“LA ENSEÑANZA BÁSICA”), sostiene que la educación debe permitir al alumno/a “[...] insertarse y participar activamente en la sociedad en la que vivirá y en el cuidado del entorno natural y del planeta”. En este caso, la norma vuelve a hablar claramente de que uno de los objetivos de la enseñanza básica es el de participar activamente en el cuidado del entorno natural y del planeta.

En el apartado 8, que modifica entre otros, el apartado 3 del artículo 14 pone de relevancia que en ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven.

También se incluirán la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada e igualitaria y adquieran autonomía personal.

En el apartado 9 bis, que modifica, entre otros, el apartado d) del artículo 17 resalta y destaca el Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.

Dentro de los principios pedagógicos establecidos en el apartado once que da una nueva redacción al artículo 19) se indica que Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas. De igual modo, se trabajarán la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión.

Más adelante, en el artículo 110 (“ACCESIBILIDAD, SOSTENIBILIDAD Y RELACIONES CON EL ENTORNO”) se refleja que “Con el fin de promover una cultura de la sostenibilidad ambiental y de la cooperación social para proteger nuestra biodiversidad, las Administraciones educativas favorecerán, en coordinación con las instituciones y organizaciones de su entorno, la sostenibilidad de los centros, su relación con el medio natural y su adaptación a las consecuencias derivadas del Cambio Climático. Se subraya, pues, la cultura de la sostenibilidad como elemento constitutivo del Centro Educativo, de lo cual se deriva la necesidad de contar con unas directrices organizativas que contemplen aquel objetivo.

En el artículo 121 (“PROYECTO EDUCATIVO”), se señala que el Proyecto Educativo de Centro “...incluirá un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible”.

Por otro lado, y tras el título IV, la ley añade que “el sistema educativo no puede ser ajeno a los desafíos que plantea el Cambio Climático. Los Centros docentes han de convertirse en un lugar de custodia y cuidado de nuestro medio ambiente”. Se deriva de ello la necesidad de que los Centros Educativos han de convertirse en el modelo de transición ecológica en el que se educa al alumnado, exigiendo ello un replanteamiento profundo de la organización y las prácticas cotidianas en el seno de la comunidad educativa.

En el apartado 95 se añade una disposición adicional cuadragésima sexta relativa a la Promoción de la actividad física y la alimentación saludable. “Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la alimentación saludable formen parte del comportamiento infantil y juvenil. Con el objetivo de fomentar y consolidar hábitos de vida saludables, dichas Administraciones promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado para favorecer una vida sana y autónoma, para promover hábitos saludables de alimentación y la movilidad activa, reduciendo el sedentarismo.”

Los centros impulsarán el desarrollo de actividades docentes en espacios abiertos y entornos naturales. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos.

Por último, y en coherencia con un nuevo enfoque que requiere de una formación específica, la LOMLOE apunta la necesidad de la formación del profesorado y establece que, para el año 2022, los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030 (disposición adicional sexta).

También en esta ley se hace referencias a Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Según el Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 del Gobierno de España, se establece el objetivo *de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, incluyendo para la consecución del mismo, que es de capital importancia aumentar los esfuerzos encaminados a reforzar la función que desempeña la educación en la plena realización de los derechos humanos, la paz, el ejercicio responsable de la ciudadanía local y mundial, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud.*

Entre las medidas transformadoras, incluye impulsar la educación para el DS como un pilar fundamental: Alcanzar la meta 4.7.en 2025. Para ello, se establece como metas:

- Incorporar la educación para el desarrollo sostenible (tal como se define en la meta 4.7 y según las directrices de la UNESCO en la totalidad de la enseñanza obligatoria y en el sistema educativo, a través de los planes y programas educativos, para 2025.
- Incorporar para 2022 el sistema de acceso a la función docente (obligatoria y universitaria), en los contenidos mínimos requeridos en los procesos de selección, los conocimientos y destrezas necesarios para la educación para el desarrollo sostenible y la Agenda 2030.

El Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS⁷) es un documento estratégico de planificación que establece los objetivos y las líneas de acción en materia de Educación Ambiental para la Sostenibilidad a desarrollar entre 2021 y 2025.

Destacamos algunas de las acciones transformadoras que plantea para 2022:

A.3.1.1. Incorporación al currículo educativo de las competencias para la sostenibilidad que favorezcan la consecución de los ODS establecidos por la Agenda 2030, incluyendo su despliegue en España a través de la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030.

A.3.2.3. Inclusión de la Educación Ambiental para la sostenibilidad (EAS) en la formación inicial y permanente del profesorado y en la formación de los equipos directivos de los centros educativos y formativos. La guía ofrecerá un marco de trabajo que permita incorporar los enfoques de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial bajo el prisma de lo que UNESCO dispone,

⁷ Disponible para descargar en el siguiente enlace:

https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental/plandeacciondeeducacionambientalparalassostenibilidad2021-202508-21_tcm30-530040.pdf

alineándolo con el enfoque socioambiental (ecosocial) que el PAEAS plantea. Asimismo, ofrecerá diferentes metodologías y formatos de trabajo que encajen en esta perspectiva educativa, mostrando, asimismo, ejemplos que permitan visualizar experiencias de éxito. La guía se editará en formato electrónico y se publicará en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Será distribuida entre las CCAA a través del grupo de trabajo de educación para el desarrollo sostenible de la Comisión General de Educación.

Aplica...

Reflexiona y comparte en el foro, qué posibilidades nos plantea el nuevo marco normativo de la LOMLOE, para trabajar la acción por el clima y la emergencia climática

2.2 DOCENTE COMO MOTOR DE CAMBIO: COMPETENCIA ECOSOCIAL

La crisis provocada por la COVID-19 ha tenido enormes consecuencias sanitarias, sociales y económicas a nivel mundial, además de poner de manifiesto el trepidante avance de desigualdades, vacíos y lagunas existentes en el sistema educativo.

La declaración del Estado de Alarma y el confinamiento en nuestro país, puso en evidencia las enormes deficiencias del sistema educativo y la incapacidad de la institución escolar de dar respuesta, por una parte, a las singularidades del alumnado, haciéndose más acusada la brecha educativa en la población más vulnerable por sexo, cultura y diversidad funcional, distanciándose así del principio de inclusión e igualdad de oportunidades. Y por otro lado, puso la lupa sobre la incapacidad de las políticas educativas y currículo actuales, para garantizar una escuela transformadora y generadora de cambio.

Este contexto de crisis global se nos presenta como una oportunidad única para impulsar un proceso de deconstrucción de un modelo de sociedad basado en los valores patriarcales de sobreproducción, extractivismo y competitividad para transitar a modelos que ponga en el centro el *Planeta, las personas, el valor de la acción comunitaria y la acción por el clima*; y así caminar hacia un cambio de paradigma como requisito indispensable para garantizar la supervivencia humana en términos de bienestar, justicia social y climática.

El sistema educativo, tiene que dar respuesta y favorecer el desarrollo integral del alumnado en el escenario descrito, debe llevarlo a cabo centrado en la comprensión sistémica de su entorno próximo para poder trasladarlo a lo global. Para ello, es necesario incorporar una nueva competencia a adquirir tanto por personal docente como por alumnado: la ecosocial para la sostenibilidad. Que ayude a establecer una cultura de la sostenibilidad y que conduzca a un nuevo modelo de desarrollo, más adecuado y respetuoso con los límites biofísicos del planeta, apoyado en valores de justicia, equidad, igualdad y solidaridad.

A través de la competencia ecosocial, se desarrolla el entendimiento del ser humano como ecodependiente e interdependiente, y facilita la comprensión sistémica de la realidad pasada y presente. Ayudando a tomar consciencia de los límites ecológicos y a ser capaz de actuar dentro de ellos y de ajustar su actividad al funcionamiento de los ecosistemas. También facilita la reflexión sobre las posibles innovaciones, personales y colectivas, y herramientas para una toma de decisiones que permita avanzar hacia una transformación social, hacia sociedades justas, democráticas, descarbonizadas y sostenibles. Su fundamento debe ser el conocimiento científico y el desarrollo de un sentido crítico respecto de los sistemas socialmente contruidos (cuidados, cultura, política, economía, comunicación...).

Dicha competencia, en relación al **saber**, impulsa el conocimiento actualizado respecto a los problemas ecosociales complejos. Lo que implica entender el Planeta como un sistema finito cuyos bienes comunes deben ser tratados con la misma consideración, y adquirir un conocimiento crítico del sistema de producción y consumo.

En cuanto al **saber ser**, esta competencia es clave para la construcción de *ecociudadanía*. Los principios que la guían están orientados al respeto y cuidado de la comunidad de la vida, la integridad ecológica, la justicia social, la democracia y la no violencia, y regidos por actitudes y valores relacionados con la asunción de criterios éticos asociados a los derechos humanos, sumados al desarrollo de la empatía como elemento clave para articular sociedades ecosociales. Asimismo, la vida en comunidad precisa entender los sistemas sociales y políticos, y contemplar la participación como un derecho fundamental de la ciudadanía que debe ser alentado, además de ser un instrumento imprescindible para dar respuesta a la crisis climática.

Finalmente, el **saber hacer** es clave, para favorecer la capacidad para enfrentar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y colaborativa en su resolución. Las habilidades argumentativas, deliberativas y de diálogo son fundamentales para la búsqueda de acuerdos. Se trata de desarrollar habilidades necesarias en entornos de alta incertidumbre en los que la resiliencia cobra protagonismo. Así pues, el pensamiento crítico constituye una de las claves para facilitar la reflexión que tenga en cuenta el conocimiento científico disponible y los imperativos universales de justicia y equidad en el reparto de los bienes comunes y las cargas ambientales, según las posibilidades y límites de los diferentes contextos vitales.

En definitiva, todo ello facilita el empoderamiento de profesorado y alumnado como agentes de cambio, tanto en el centro educativo como en su entorno cercano, incluso en esferas más amplias como la comunidad local, el Estado o el Mundo, adoptando comportamientos sostenibles, participando e involucrándose en actividades y grupos de trabajo comunitarios para alcanzar las metas de sostenibilidad de manera consciente y contextualizada. De esta manera, se posibilita el tránsito de un modelo económico basado en el consumo y el individualismo, hacia otro basado en la cooperación y el respeto a las personas y a la naturaleza.

La tragedia de la pandemia nos ha mostrado el camino para el futuro, la resiliencia ecosocial. Esto es, estar preparados y preparadas para el azar y la incertidumbre, para las crisis o colapsos por llegar, para el decrecimiento material por venir, etc. Construir resiliencia necesita, evidente e inexcusablemente, de la competencia ecosocial.

Los avances producidos en el marco normativo en educación y sus planes estratégicos hacen de la educación pública un espacio de referencia para que, desde la cohesión institucional, podamos implementar procesos transformadores que construyan una *ecociudadanía* consciente y capaz de impulsar un cambio de modelo más sostenible y respetuoso con el Planeta.

Abordar la emergencia climática y el desastre ambiental del Antropoceno⁸ desde la educación debe ser una prioridad para poder contribuir a la educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial (DS Y CM). Para ello es necesario implantar, desde este mismo momento, unos planes de formación docente que lleguen a todo el colectivo. La LOMLOE, 2020 en su disposición adicional sexta, reconoce esa necesidad de formación marcando como fechas límite el año 2022 para los que accedan a la función docente y 2025 para el resto del colectivo. "Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030. "El reconocimiento explícito de la necesidad de formación es un avance, pero nos tememos que los planes de formación lleguen tarde y que se perciban sus efectos fuera de plazo.

⁸ Es un término utilizado para designar la era geológica actual que se distingue por el papel central que desempeña la humanidad para propiciar significativos cambios geológicos. Estas transformaciones han sido provocadas por factores como la urbanización, la utilización de combustibles fósiles, la devastación de bosques, la demanda de agua o la explotación de recursos marítimos.

Disponemos de tan solo 5 años para forjar los cimientos de una Educación para el Desarrollo Sostenible y para la Ciudadanía Mundial, 10 para alcanzar la fecha de la Agenda 2030, y la ONU ya advierte del retraso en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Para que sea efectiva esta formación vemos como fundamental⁹:

- Aplicabilidad de lo aprendido (actuar de lo local a lo global)
- Ser realista y cercana a los Centros y las aulas.
- Capacitar al profesorado para formar al alumnado en la competencia climática, dotándolos de herramientas y destrezas para afrontar las incertidumbres y retos globales.
- Preparar al personal docente para abordar los cambios organizativos y estructurales necesarios en sus Centros, que garanticen que su gestión, usos y hábitos sean sostenible, incidiendo en la economía circular, así como hacerlos parte activa de la implementación de estrategias de mitigación y adaptación a la emergencia climática.
- Contemplar itinerarios con distintos niveles de competencia y tener una continuidad, no quedando limitados a cursos de un determinado número de horas conducente a obtención de un certificado o reconocimiento.
- Incluir e incorporar la dimensión Internacional de propuestas de tratamiento de emergencia climática e implementación, en redes (European Schoolnet), en comunidades (Scientix Community), en materiales específicos.

«No se trata solo de estudiar el cambio climático, sino también de comprenderlo. Por supuesto que es fundamental incluirlo en los planes de estudio, pero es más necesario integrarlo directamente en el ADN de la educación actual. No hablamos de considerar el cambio climático como una asignatura más, sino de reconocer que todo lo demás que estudiamos o hacemos se ve afectado por él. Se trata, en definitiva, de comprender a fondo la transformación para poder actuar en consecuencia»

Christiana Figueres, Secretaria Ejecutiva de la CMNUCC

2.3 MOVIMIENTOS DE SOCIEDAD CIVIL FRENTE A EMERGENCIA CLIMÁTICA: TEACHER FOR THE FUTURE

El avance del cambio climático y la lentitud de los gobiernos en desarrollar políticas firmes para frenarlo está siendo un caldo de cultivo para el surgimiento de movimientos sociales a favor de la lucha medioambiental. La reivindicación ya no parte solo de entornos científicos o intelectuales. Es la gente de la calle la que apela a un cambio de paradigma económico. Las formas de hacerlo, desde marchas colectivas coordinadas por todo el mundo a ejercicios artísticos llenos de talento y de sarcasmo. La movilización contra el cambio climático más mediática la han protagonizado los jóvenes, quienes han liderado durante los últimos meses el monopolio de las manifestaciones pacíficas planetarias.



⁹ Extracto de “Propuesta de currículo para una educación ecosocial frente a la emergencia climática”. Aportaciones a desarrollo de LOMLOE. Disponible para descarga en <https://teachersforfuturepain.org/propuesta-curriculo/>

Fridays for Future, el movimiento estudiantil inspirado por Greta Thunberg que ha convertido los viernes en el día oficial para protestar por el clima, ha suscitado en la sociedad entera la preocupación de qué están haciendo sus gobiernos por atajar el problema. Tanto, que la semana del 20 al 27 de septiembre lograron en su convocatoria a la manifestación por el clima más grande de la historia, la llamada Global Climate Strike, que más de 7 millones de personas en todo el mundo se movilizaran para solicitar medidas urgentes a los gobiernos. Si bien es cierto que, como se demostró en la Cumbre del Clima de Nueva York, el protagonismo de los jóvenes cada vez es mayor, durante estos meses han surgido otros grupos con formas de reivindicación más incómodas para las instituciones.

Extinction Rebellion se ha erigido como el representante de la desobediencia civil pacífica como herramienta de cambio. Este grupo nació en 2018 en Reino Unido, y considera que las formas convencionales de movilización no son eficaces para cambiar las decisiones de organismos gubernamentales en la lucha contra el cambio climático. Su objetivo es el 3,5 %, es decir, alcanzar que ese porcentaje de población se una a sus iniciativas para lograr cambios políticos reales.

Rebelión Científica. El 6 de abril, más de 1000 científicos y otras personas en más de 25 países de todo el mundo participaron en actos coordinados de desobediencia civil no violenta para exigir una rápida reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero, las que están impulsando la crisis climática que amenaza a la existencia misma de la humanidad y a una buena parte de las especies y ecosistemas del mundo. Los organizadores dicen que ésta es la campaña más grande de desobediencia civil realizada por científicos en la historia. Bajo el lema “1.5 grados es la muerte, ¡revolución climática ya!”. Se puso en la mira a las instituciones responsables de estas emisiones, como los edificios gubernamentales, los bancos que financian la industria de los combustibles fósiles y las sedes corporativas de las empresas de combustibles fósiles. Estas acciones coincidieron con la publicación oficial de la tercera parte del informe del VI Grupo Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC)¹⁰ el día anterior. El tema de la tercera parte de este informe es la “mitigación”, que describe lo que se debe hacer para limitar un mayor calentamiento global e impedir los efectos catastróficos de ese calentamiento.

Como dijo el climatólogo de la NASA Peter Kalmus: “Hemos estado tratando de advertirles durante tantas décadas de que estábamos encaminados hacia una jodida catástrofe, y nos han estado ignorando. Han estado ignorando a los científicos del mundo, y esto tiene que terminar. No estamos bromeando. No estamos mintiendo. No estamos exagerando”.

Teacher for the Future¹¹ movimiento internacional, en España *Teacher for the Future Spain*. Colectivo de docentes preocupados por el estado de emergencia climática, llevan a cabo actuaciones concretas para cambiar la gestión de los centros escolares hacer frente a cambio climático y la mitigación de sus efectos favoreciendo el contacto con la naturaleza de los escolares. Independientes de cualquier partido político, religión o sindicato, movidos íntegramente por su compromiso con el Planeta y sus habitantes. Nuestro colectivo funciona sobre la base del voluntariado y de manera totalmente altruista.



ACTIVIDAD DEL MÓDULO

Propón 1 proyecto para trabajar a nivel de centro

o

3 actividades para realizar con grupo clase vinculadas al ODS13

¹⁰ <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-ii/>

¹¹ <https://teachersforfuturespain.org/>

3. CONCLUSIÓN

El recorrido realizado a través del tema pretende poner la lupa en la importancia de poner en marcha medidas de cambio que incidan directamente en nuestro futuro inmediato, transformando la práctica docente y por ende el currículo. El sistema educativo actual debe incorporar un Currículum que garantice el hacer frente y afrontar los retos globales de los que ya estamos siendo testigos como guerras por control de recursos, escasez de recursos, incremento de desigualdades e injusticia... Que responda a los problemas que se generarán a causa de la crisis climática y que capacite al alumnado para adaptarse, proponer soluciones y ser capaces de dar respuestas innovadoras para responder a las necesidades de la sociedad actual.

El escritor y periodista estadounidense Richard Louv, autor de *Los últimos niños en el bosque*, suele afirmar que sin contacto físico directo con el mundo natural, el conocimiento de los niños sobre el medio ambiente se queda a medias y es en su mayor parte abstracto.

“A menudo digo que los niños saben mucho sobre el cambio climático y la deforestación de la selva amazónica, pero no pueden decirte qué vegetación y qué fauna vive en los lagos o parques en su propia área. Si no tenemos cuidado, los futuros ambientalistas llevarán la naturaleza en sus maletines, no en sus corazones. No creo que sea una relación sostenible. La experiencia en la naturaleza ayuda a aumentar los valores de conservación, ahora y en el futuro”.

Debemos replantearnos la pertinencia de trabajar con el personal docente y alumnado desde la escuela las competencias de DS y CM, enfocándonos en impulsar y dotar de herramientas que ayuden al alumnado, ciudadanía de pleno derecho, a cómo hacer frente a emergencia climática y retos globales.

Los principales retos y limitaciones a los que nos enfrentamos como docentes, como piedra angular del cambio, consideramos que pueden ser:

- **Traspasar las paredes de los centros** escolares, integrando el entorno cercano a la dinámica del centro. Favoreciendo la conexión y trabajo conjunto con otros agentes sociales de la zona de acción. Estas redes permitirían compartir herramientas y experiencias entre distintos procesos de educación para la ciudadanía global, para aumentar su adaptabilidad y resiliencia. Una manera de superarlo podría ser el fomentar el intercambio de buenas prácticas, para contribuir a la multiplicación de experiencias exitosas y “contagiar” así a otros docentes y centros escolares.
- Establecer **redes** con otros equipos de profesionales que hayan llevado a cabo experiencias similares o en contextos relacionados, para identificar dificultades potenciales o descubrir nuevas herramientas.
- Contribuir al **desaprendizaje** del actual modelo, a través de trabajo con alumnado, familias y otros agentes sociales, favoreciendo el desequilibrio y contribuyendo con él a la creación de nuevos esquemas y pensamientos que favorezcan el desarrollo de un modelo respetuoso y sustentable frente al actualmente preestablecido.

A continuación, enumeramos aspectos que consideramos favorecedores del cambio:

- a. Actitud favorable entre los docentes hacia el **entrenamiento y desarrollo de competencia en DS y CM**, además del compromiso con el entorno y con una sociedad más justa, aunque se pone en evidencia la carencia en formación inicial del profesorado respecto a DS y CM, *estrechamente* vinculada y condicionante de la posterior práctica profesional docente como “motor de cambio”. De ahí la importancia de trabajar en incidir en la formación inicial docente para adquisición de competencia DS y CM (formación-sensibilización-acción).

- b. De vital relevancia la **formación de Equipos Directivos** para generar cambios reales y significativos en los centros educativos, incluir en documentos del centro garantiza parte del cambio.
- c. Alumnado como protagonista de su propio proceso de E-A (Aprender haciendo), generando un **aprendizaje más profundo a través de la experimentación**. Estos procesos fomentan la creatividad, el pensamiento y espíritu crítico. Además, como el personal docente no tiene un “solucionario” el aprendizaje es recíproco.
- d. Fundamental implicar a diferentes agentes de la comunidad educativa para generar cambio significativo en el alumnado y realidad cercana propiciando metodologías vinculadas a transformación social y los Derechos Humanos como por ejemplo el APS (*Actuar de lo local a lo global*). Las metodologías transformadoras impulsoras de cambio con enfoque de DDHH, favorecen “aprender haciendo”.

MATERIAL COMPLEMENTARIO Y DE AMPLIACIÓN:

- LECTURAS RECOMENDADAS

- o [EDUCACIÓN ECOSOCIAL FRENTE A EMERGENCIA CLIMÁTICA](https://blogs.publico.es/ecologismo-de-emergencia/2021/05/27/educacion-ecosocial-frente-a-la-emergencia-climatica/)
- o [EL CAMBIO CLIMÁTICO ALCANZA A PEQUEÑO PUEBLO EN ALASKA](https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/2019/10/el-cambio-climatico-ha-alcanzado-este-pueblo-de-alaska)
- o [LA CLASE QUE VA A CAMBIAR EL MUNDO](https://efeverde.com/clase-cambiar-el-mundo/)
- o EDUCACIÓN UNA PODEROSA HERRAMIENTA PARA COMBATIR EL CAMBIO CLIMÁTICO file:///C:/Users/Propietario/Downloads/IE_Education%20a%20power%20full%20tool%20for%20combatting_ES.pdf
- o DATOS OBJETIVOS FACILITADOS POR GREENPEACE A MEDIOS EN VERANO DE 2021 <https://es.greenpeace.org/es/sala-de-prensa/comunicados/emergencia-climatica-verano-2021/>
- o ITALIA INCORPORA NUEVA ASIGNATURA “CAMBIO CLIMÁTICO” https://www.ecoticias.com/cambio-climatico/197702_italia-nueva-asignatura-escuela-cambio-climatico
- o INFORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN Y EMERGENCIA CLIMÁTICA <https://www.ei-ie.org/es/workarea/1313:accion-y-alfabetizacion-climaticas>
- o INFORME DE UNESCO SOBRE FUTUROS DE LA EDUCACIÓN EXPLICADO POR LA COMISIÓN INTERNACIONAL <https://www.youtube.com/watch?v=qrDaCpCyO4E>

- VIDEOS

- o **Entrevista con sobre ecofeminismo con Yayo Herrero** (*Ha sido coordinadora estatal de [Ecologistas en Acción](#) y ha participado en numerosas iniciativas sociales sobre promoción de los [Derechos Humanos](#) y ecología social. Actualmente es profesora de la [Universidad Nacional de Educación a Distancia](#). Colabora habitualmente con diversos medios de comunicación como [eldiario.es](#).)* <https://www.youtube.com/watch?v=3LpdjLlnAQg>
- o **NEWTOK**. Documental, que se estrenó a nivel mundial el 22 de abril de 2022, día Mundial de la Tierra. Narra la historia de Newtok, una pequeña comunidad situada en Alaska y destinada a desaparecer debido al cambio climático. <https://cl.patagonia.com/pages/newtok>
- o **50 GRADOS**. Un documental de SICOM y Entrepueblos. Con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona, Ayuntamiento de Vilafranca del Penedès y la Agencia Catalana de Cooperación. Ofrece una visión sobre que supone el cambio climático y las amenazas que se derivan: aumento de la temperatura, del nivel del mar, de la intensidad y frecuencia de las tormentas, debate territorial, energía, alimentación, migraciones climáticas... En una mesa redonda, 5 científicas, convocadas por dos jóvenes que quieren saber qué pasa y qué hacer, razonan en torno al agravamiento de los datos climáticos. E incorporan al debate a otras investigadoras que aportan más luz desde sus campos de trabajo. Tendrá un segundo capítulo que profundizará en los temas apuntados en este primero. <https://youtu.be/Q1c-apSPaZs>
- o **DON'T LOOK UP (No mires arriba, 2021)**. Dos [astrónomos](#) que intentan advertir a la humanidad sobre un cometa que se aproxima a la Tierra y que destruirá la [civilización humana](#). Según algunos medios, el cometa es una [analogía](#) del [cambio climático](#) y la película es una sátira de la indiferencia de gobiernos y medios de comunicación ante la [crisis climática](#).

- MATERIAL DIDÁCTICO

- o GUIA DIDÁCTICA SOBRE EMERGENCIA CLIMÁTICA. ENTREPUEBLOS Y EDUALTER(2021) https://www.entrepueblos.org/wp-content/uploads/2021/12/Guia_EmergenciaClimatica_ES.pdf

- GUIA DE RECURSOS DE EDUCACION AMBIENTAL, CENEAM. (2021) <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/guia-recursos-educacion-ambiental-ceneam.aspx>
- EXPERIENCIAS PARA VIVIR EN UN MUNDO MÁS JUSTO Y SOSTENIBLE. ECOLOGISTAS EN ACCIÓN <https://www.ecologistasenaccion.org/99122/campana-99-preguntas-y-experiencias-para-aprender-a-vivir-en-un-mundo-justo-y-sostenible/>
- GUÍA PARA CONTAR HISTORIAS <https://es.trainings.350.org/guia-para-contar-historias/>

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ AGENCIA ANDALUZA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO. III PLAN ANDALUZ DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO. PACODE (2020-2023).
- ✓ BURGOS SÁNCHEZ, M., GARCÍA PÉREZ, F., Y GUERRERO FERNÁNDEZ, A. (2020) La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 39, 47-64. DOI:10.7203/DCES.39.17121
- ✓ GOBIERNO DE ESPAÑA (2020). DECLARACIÓN DE EMERGENCIA CLIMÁTICA.
- ✓ GOBIERNO DE ESPAÑA Y FUNDACIÓN BIODIVERSIDAD. PLAN DE ACCIÓN DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SOSTENIBILIDAD (2021-2025).
- ✓ HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Y OPAZO, H. (2020). Los Objetivos del Desarrollo Sostenible: Aportes de la investigación educativa comprometida. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 1-8. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.16996>
- ✓ MARTÍNEZ, M. P., AZNAR, P., ULL, P., Y PIÑERO, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. Recuperado en marzo de 2022, de *Educatio Siglo XXI*: <http://revistas.um.es/educatio/indx>
- ✓ MORENO FERNANDEZ, O. (2015). Educación y ciudadanía planetaria. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2015, 26, pp. 229-261 DOI: 10.7179/PSRI_2015.26.09
- ✓ MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y LA CIUDADANÍA GLOBAL: ALBOAN, ENTRECULTURAS, INTERMON OXFAM, INTERED (2022): la educación transformadora para la ciudadanía global en el sistema educativo español. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- ✓ MURGA MENOYO, MA Y PATTÁ TOMÁS, M. (2020) El marco curricular de la educación secundaria obligatoria: Posibilidades para la formación de competencias en sostenibilidad. DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.3.13.7180>
- ✓ MURGA, M.A (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: Las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda Global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- ✓ NOVO, M. (2006). EL DESARROLLO SOSTENIBLE: SU DIMENSIÓN AMBIENTAL Y EDUCATIVA. Madrid: UNESCO. Pearson Educación S.A
- ✓ NOVO, M Y MURGA, M. (2010). educación ambiental y ciudadanía planetaria. *rev. Eureka Enseñanza. Divulgación Científica.*, 2010, 7, Nº Extraordinario, pp. 179-186
- ✓ PEGALAJAR PALOMINO, M.C., BURGOS GARCÍA, A. Y MARTÍNEZ VALDIVIA, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>
- ✓ SOLÍS, C. y VALDERRAMA, R. (2015). La Educación para la Sostenibilidad en la formación de profesorado. ¿Qué estamos haciendo?. *Foro de Educación*, 13(19), 165-192. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.008>
- ✓ VILCHES, A., & GIL, D. (2010). ¿Cómo puede contribuir la educación a la construcción de un futuro sostenible? Recuperado en abril de 2022, de *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*: <http://apac-eureka.org/revista>



07

HERRAMIENTAS DE TRANSFORMACION SOCIAL

Francisco Barea

1. Introducción

En la edición de EL PAÍS del pasado 15 de agosto de 2022, el titular de una noticia rezaba así: **“Las plagas globales arrodillan a un mundo incapaz de afrontarlas unido”** y comenzaba de la siguiente manera:

“Una pandemia brutal; un cambio climático aterrador; una guerra devastadora que impulsa un rearme generalizado; graves disrupciones en el comercio; multinacionales gigantescas que aprovechan resquicios para evitar el pago de impuestos tan necesarios. El mundo afronta descomunales desafíos globales que lo zarandean con intensidad y cuyas soluciones pasan necesariamente por una estrecha cooperación internacional. Tal y como lo planteó a finales de julio el secretario general de Naciones Unidas, António Guterres, con respecto al calentamiento global, el dilema es claro: acción colectiva o suicidio colectivo.”

Esta situación mundial que se describe nos debe llevar en el mundo educativo a una reflexión profunda sobre las alternativas que debemos ofrecer a nuestro alumnado. Sería indecente por nuestra parte no asumir esta situación y ofrecerle herramientas en consecuencia que le sirvan para afrontar esta realidad. Sería un fraude hacerles creer que no deben mirar al exterior y que deben centrarse en estudiar unas asignaturas descontextualizadas para repetir las en un examen. No tiene sentido que la escuela forme profesionales exitosos en sociedades fracasadas.

En esta búsqueda, proponemos dos valiosos instrumentos que vamos a intentar enlazar:

La Educación para el Desarrollo (EpD) y el Aprendizaje-Servicio (ApS).

Ortega Carpio (2007) indica que “La Educación para el Desarrollo es un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible”

Una definición muy completa de Aprendizaje-Servicio (ApS) es la que propone el [Centre Promotor d’Aprentatge Servei](#):

“El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”

De manera que, si queremos aportar soluciones a esta situación para que nuestro alumnado no se sienta inerte debemos posicionarnos en una visión de la educación que persiga una ciudadanía crítica y empoderada en la lucha contra las desigualdades sociales, alejada de concepciones asistencialistas. Es cuestión de supervivencia.

María Nieves Tapia nos va a ayudar a conseguir esta visión al recordarnos que nadie es demasiado “chico”, “pobre” ni “especial” como para no poder ser solidario con los demás y que hace falta saber más para cambiar el mundo que para aprobar un examen.

Entremos pues, a analizar estos aspectos para que las propuestas educativas puedan ser verdaderamente herramientas de transformación social.

2. Metodologías transformadoras: ApS

Ya en 1974 la UNESCO insta a considerar la educación como una herramienta que ayude a solucionar los problemas que afectan a la supervivencia y el bienestar de la humanidad. Dentro de estos problemas se encuentran la desigualdad, la injusticia, y relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza. La educación también es capaz de encaminarnos hacia medidas de cooperación internacional que pueda facilitar la solución de los anteriormente citados problemas. (UNESCO, 1974).

Hay muchos intentos desde el ámbito educativo de dar respuesta a este requerimiento, pero sin duda es el Aprendizaje-Servicio uno de los más adecuados y eficaces.

El ApS es un método para unir el aprendizaje con el compromiso social. Es aprender haciendo un servicio a la comunidad.

En este breve vídeo: El ApS en un minuto y medio, te lo explica Roser Batlle.



El Aprendizaje-Servicio es una metodología de transformación social por las siguientes razones:

1. El verdadero éxito de la educación consiste en **formar buenos ciudadanos y ciudadanas** capaces de mejorar la sociedad y no sólo su currículum personal.
2. Los niños, niñas y jóvenes no son los ciudadanos y ciudadanas del futuro, **son ya ciudadanos y ciudadanas capaces de provocar cambios en su entorno.**
3. Resulta que además, hacer un servicio a la comunidad, ayudar a otras personas, es uno de los **métodos de aprendizaje más eficaces**, porque los chicos y chicas encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria.

Las fuentes pedagógicas en las que se sustenta la Educación para el Desarrollo son perfectamente asimilables por el ApS:

Desde el constructivismo:

Jean Piaget y Lev Vygotsky desarrollan una visión constructivista de los procesos educativos, concibiendo el aprendizaje como una adquisición activa del alumnado, diferenciándose así, de la concepción desarrollada por las teorías conductistas, que sitúan al alumnado en un papel pasivo dentro de este proceso y concibe el aprendizaje como una asociación entre estímulos y reacción. Vygotsky aporta un constructivismo social que completa el constructivismo psicológico desarrollado por Piaget. Ambos nos animan a creer en el alumnado y darle la oportunidad de construir su propio aprendizaje. En este sentido el ApS aporta ese reconocimiento del alumnado como ciudadano del presente capaz de mejorar su entorno.

Desde la educación popular de Paulo Freire:

Este autor basa su teoría en la capacidad de los seres humanos de transformar su medio a través de la acción sobre él y la reflexión constante de ésta. A partir de esta conjunción simultánea - de acción como praxis y reflexión como teoría - surge el proceso de cambio, siendo inherente a su propia naturaleza la participación colectiva mediante el diálogo y el fomento de la expresividad intersubjetiva.

La aportación del Aprendizaje-Servicio en este caso es evidente ya que persigue igualmente el cambio social de manera concreta y tangible.

Desde el desarrollo humano sostenible:

El concepto de Desarrollo Humano es acuñado por la ONU en 1990.

La sostenibilidad forma parte inherente de este concepto, en la medida en que el desarrollo humano persigue ser mantenido para y desde todas las personas, en todo momento y lugar, no debe estar orientado solo a una parte de la población planetaria ni limitado a pocas generaciones.

En 1992, en el Informe Brundtland se establece la necesidad de “un desarrollo capaz de satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad y oportunidades de las generaciones futuras”. Por tanto, debemos incidir en cómo el modelo de Desarrollo Humano Sostenible no se limita solamente a la promoción del respeto medioambiental, sino que engloba un abanico más amplio de aspectos necesarios para el mantenimiento de la vida en términos de bienestar, donde la ecología es un pilar más, que junto a la igualdad de género, la interculturalidad, el comercio justo y el mantenimiento de la Paz.

Todos estos aspectos son temas recurrentes en los proyectos de aprendizaje-Servicio.

Desde el método de la investigación-acción:

El método de Investigación-Acción constituye uno de los pilares básicos de la EpD en la medida en que persigue:

- a) el cambio social en clave de mejora;
- b) por tanto, se engloba en la esfera de la ética;
- c) igualmente, persigue para ello la implementación de procesos participativos y dialógicos;
- d) por lo que se engloba en el marco de la colectividad frente a la individualidad.

No concibe como fin último la acumulación de conocimientos, sino su aplicabilidad en el contexto social y contribución al cambio. No se concibe el conocimiento de manera elitista y/o ortodoxa, sino que el conocimiento se visualiza de forma abierta e indefinida. En este sentido el ApS propone una visión igualitaria y participativa donde el alumnado analiza, reflexiona y se compromete con la mejora de su entorno.

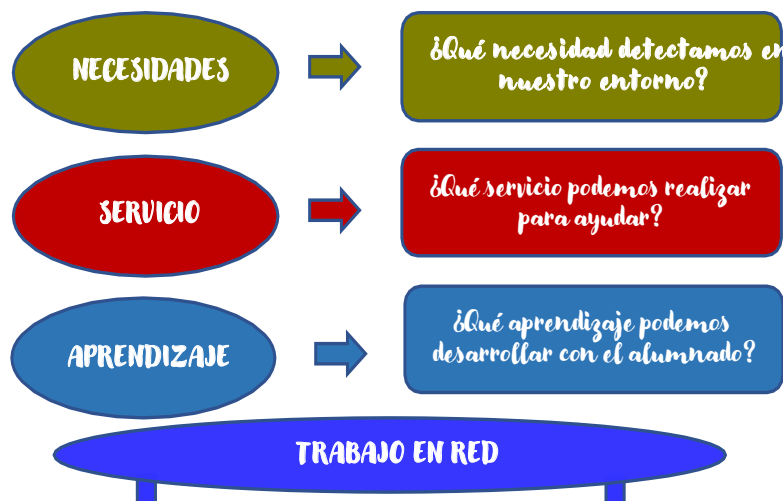
3. ¿Cómo trabajar el ApS en el Aula?

La apuesta del Aprendizaje-Servicio es dar la oportunidad al alumnado de ser ciudadanas y ciudadanos del presente, ya que tienen la posibilidad de realizar servicios que van a mejorar su entorno y a la vez van a poder aprender todo lo que dicta la normativa, pero integrado en un contexto motivador y que les dará la capacidad de sentirse personas dignas y con una mirada empática ante los problemas de los demás. Además, si al alumnado no le damos la oportunidad del compromiso lo dejamos inerte ante el caos de la sociedad actual. El compromiso y el aprendizaje de resolución de problemas les hará fuertes ante las adicciones y el sin sentido de una vida sin rumbo a la que muchas veces se ven abocados por el consumismo y la falta de valores. En este itinerario para ejercer de ciudadanas y ciudadanos, transformarán su entorno, pero también se transformarán ellos y ellas y por consiguiente transformarán a toda la comunidad. De ese compromiso con la realidad que realizan de forma desinteresada saldrá el aprendizaje de valores que les quedará para toda la vida.

Esquema general del Aprendizaje-Servicio



Para poder iniciar un proyecto de Aprendizaje-Servicio tenemos que partir de descubrir las necesidades sociales que nos rodean. A continuación, debemos idear un servicio que sirva para solucionar o mejorar esa necesidad social y que va a llevar a cabo nuestro alumnado y que conlleva diversos aprendizajes. Todo esto no va a ser posible si no somos capaces de crear una red social en la que apoyarnos.



Necesidad social (del entorno)



Necesidad educativa (del alumnado)



Vamos a desarrollar cada uno de estos elementos:

Necesidad social

En ApS, una necesidad social es una situación en el entorno que va mal o se puede mejorar y sobre la cual es posible aportar algún tipo de solución:

un parque sucio, unas personas mayores que se sienten aisladas, un bosque que se ha quemado, una población africana que necesita una escuela...Es la justificación del servicio a la comunidad que se va a desarrollar.

Es importante no confundir la necesidad social, que es del entorno, con la necesidad educativa que es del alumnado. Hay veces que pueden coincidir, pero el hecho de separarlas nos da la oportunidad de dar el protagonismo al alumnado para resolver el problema y no considerarlo como destinatario pasivo de la ayuda de otro.

Servicio

Eduardo Galeano dice que la caridad es humillante porque se ejerce verticalmente y desde arriba; la solidaridad es horizontal e implica respeto mutuo. Y es que es muy importante tener esto en cuenta, porque como dice María Nieves Tapia, hay que diferenciar entre el enfoque asistencialista y el enfoque de promoción de los derechos humanos. La clave está, como nos recuerda Roser Batlle, en que la persona que ayuda de verdad es la que al mismo tiempo reconoce que puede ser ayudada. La reciprocidad es la clave. Hay que dignificar la palabra ayudar.

El servicio, ayudar, en definitiva, es lo que da sentido al ApS. Podemos encontrar toda una tipología de servicios:

Medio ambiente
Promoción de la salud
Participación ciudadana
Patrimonio cultural
Intercambio generacional
Ayuda próxima a otras personas
Apoyo a la formación
Solidaridad y cooperación

Y podemos relacionar estos servicios con las distintas áreas y asignaturas:



En todas estas propuestas de proyectos de Aprendizaje-Servicio tienen una serie de acciones posibles:



En el Aprendizaje-Servicio es fundamental que el alumnado sea protagonista tanto en el aprendizaje como en el servicio. Y es que el alumnado es un recurso insustituible y por tanto es imprescindible pedirles ayuda. Pero para dar el protagonismo al alumnado tenemos que darle la posibilidad de que mire a su alrededor y decida si está bien lo que ve para que tenga la oportunidad de cambiarlo. Esta metodología además va a proporcionar a los chicos y chicas la oportunidad reforzar los siguientes aspectos:



Por otra parte, el ApS es compatible con todas las propuestas de metodologías transformadoras:



1ª fase: Análisis de la realidad.

En esta primera fase, una vez que el alumnado conoce la necesidad social detectada, va a analizar las causas y consecuencias de la misma. Podemos utilizar la metáfora de un árbol en el que las raíces son las causas y las ramas las consecuencias.



Un ejemplo nos lo propone Roser Batlle en su libro “Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción” pg. 124.



2ª fase: Reflexión sobre la realidad analizada

Ahora es el momento de que el alumnado reflexione sobre lo que hemos descubierto. ¿Qué pensamos nosotros y qué piensan otras personas? Es muy interesante que sean capaces de recabar la información que aportan las personas de su entorno, el municipio, el profesorado, los agentes externos, las familias y sus iguales. La reflexión es el elemento que pone en común la teoría y la práctica. Es el paso previo al compromiso con el servicio.

3ª fase: Compromisos individuales y de grupo

Una vez que el alumnado analiza y reflexiona está preparado para comprometerse con la situación para poder ayudar a superarla o al menos mejorarla. Esto debe tener un sentido de grupo en el que el alumnado decide realizar una acción solidaria y transformadora para realizar el servicio necesario, pero también debe tener una vertiente individual que sirva para que esa transformación no se quede en un simple gesto.

4ª fase: Difusión

Todo aquello que analizan, reflexionan y se comprometen lo pueden compartir con sus iguales, con las familias, el barrio o municipio y en los medios de comunicación y redes sociales. También es una magnífica ocasión para dar a conocer la labor de las entidades colaboradoras.

5ª fase: Celebración

Es importante celebrar con todas las personas involucradas el mero hecho de realizar el esfuerzo de haber realizado el servicio y el aprendizaje que conllevó. La fiesta de fin de curso o cualquier otra ocasión de actividades especiales que se realizan en los centros educativos. son una buena ocasión que se puede aprovechar la situación para celebrar los proyectos.

6ª fase: Evaluación

Debemos evaluar nuestro trabajo para ser conscientes de lo que hemos hecho para poder mejorarlo.

Trabajo en red

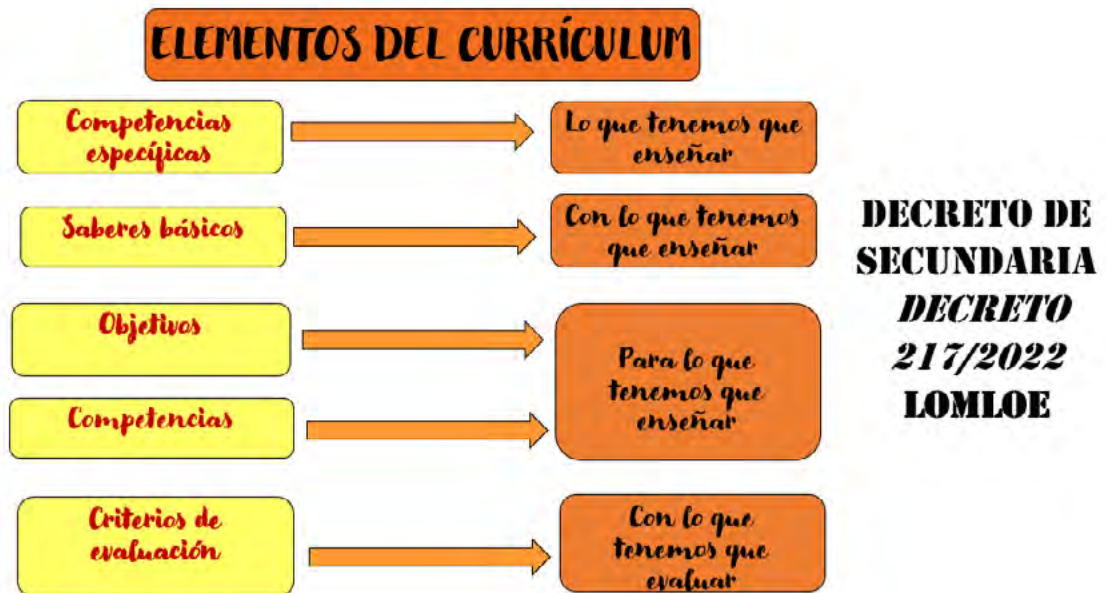
Debemos cambiar la cultura de trabajo aislado por una cultura de trabajo en red donde los agentes externos, las entidades sociales deben ocupar un lugar fundamental en los centros educativos. Dejarán de ser personas que vienen a informar y concienciar sobre necesidades sociales para ser una parte esencial del equipo de trabajo en la escuela. También es muy importante involucrar a toda la comunidad educativa, empezando por las propias familias que pueden hacer de nexo de unión con el entorno.

Aplica...

Elige una necesidad social, asóciate un servicio e imagina al menos un aprendizaje que podría conseguir el alumnado al desarrollarlo. Por último, investiga qué entidad social te podría ayudar a realizarlo.

Aprendizaje-Servicio y currículum

El Aprendizaje-Servicio es un instrumento muy adecuado para trabajar el currículum tal como dictan las distintas normativas desde la llegada de las competencias en 2006. A continuación, exponemos un esquema de los elementos del currículum que aparecen en la LOMLOE, última normativa:



Para trabajar competencialmente tenemos que tener como referencia los criterios de evaluación. Por esa razón son los referentes de la evaluación en todas las normativas que incorporan la educación competencial. De manera que buscamos un contexto en el que tenga sentido el desarrollo de un currículum competencial. Ese contexto lo encontramos en las propuestas de ApS. Podemos conectar todas las actividades que se nos ocurran para dar el servicio requerido con los criterios de evaluación de las distintas áreas que a su vez están conectados con las competencias específicas.

En el siguiente esquema podemos ver un ejemplo de concreción curricular:

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 1º ESO	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, CRITERIOS Y DESCRIPTORES	TEMPORALIZACIÓN
1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural (CCL1, CCL5, CP2, CP3, CC1, CC2, CCEC1, CCEC3)	
1.1. Reconocer las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con atención especial a la del propio territorio, identificando algunas nociones básicas de las lenguas, tanto de España como las que forman los repertorios lingüísticos del alumnado, y contrastando algunos de sus rasgos en manifestaciones orales, escritas y multimodales.	
1.2. Identificar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de la observación de la diversidad lingüística del entorno.	

Y en el siguiente esquema podemos ver como desde cada una de las áreas se puede ayudar a la consecución de un servicio conectando en este caso las competencias específicas con actividades que ayudarán a conseguir el servicio:

<p>LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Competencia específica 3: Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.</p>	<p>MATEMÁTICAS Competencia específica 7: Representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos, información y resultados matemáticos, usando diferentes tecnologías, para visualizar ideas y estructurar procesos matemáticos.</p>	<p>EDUCACIÓN FÍSICA 3. Compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad, priorizando el respeto entre participantes y a las reglas sobre los resultados, adoptando una actitud crítica ante comportamientos antideportivos o contrarios a la convivencia y desarrollando procesos de autorregulación emocional que canalicen el fracaso y el éxito en estas situaciones, para contribuir con progresiva autonomía al entendimiento social y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.</p>
<p>BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA Competencia específica 6: Analizar los elementos de un paisaje concreto valorándolo como patrimonio natural y utilizando conocimientos sobre geología y ciencias de la Tierra para explicar su historia geológica, proponer acciones encaminadas a su protección e identificar posibles riesgos naturales.</p>	<p>ApS PROYECTO PARA MEJORAR LA VIDA DE LAS PERSONAS MAYORES</p>	<p>LENGUA EXTRANJERA Competencia específica 4: Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable.</p>
<p>EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL Competencia específica 5: Realizar producciones artísticas individuales o colectivas con creatividad e imaginación, seleccionando y aplicando herramientas.</p>	<p>MÚSICA Competencia específica 3: Interpretar piezas musicales y dancísticas, cuestionando adecuadamente las</p>	<p>GEOGRAFÍA E HISTORIA Competencia específica 3: Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y</p>

En un primer momento conectamos las competencias específicas de las distintas materias con un proyecto concreto de Aprendizaje-Servicio donde se pretende mejorar la vida de las personas mayores. El proyecto va a definirse en un producto que consiste en unas jornadas de convivencia entre un grupo de 1º de ESO y las personas de un centro de mayores. Estas jornadas van a conllevar una serie de actividades que conformarán las premisas necesarias para llevarlas a cabo.

ACTIVIDADES DEL PROYECTO ApS

<p>LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Realizar un debate donde se reflexionará sobre la situación de soledad en la que se encuentran las personas mayores.</p>	<p>MATEMÁTICAS Realizar una guía para caminar seguro desde la residencia de mayores hasta el centro educativo, así como un plano del mismo para poder explicarles a las personas de la 3ª edad cómo es su escuela.</p>	<p>EDUCACIÓN FÍSICA Preparar y practicar juegos que conozcan y puedan realizar las personas mayores. Previamente habrá que investigar qué tipo de juegos realizaban estas personas en su niñez y cuáles pueden realizar con sus características.</p>
<p>BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA Realizar una maqueta sobre los paisajes que vivieron las personas mayores en su niñez y juventud y su transformación a lo largo del tiempo.</p>	<p>ApS PROYECTO PARA MEJORAR LA VIDA DE LAS PERSONAS MAYORES</p>	<p>LENGUA EXTRANJERA Realizar una serie de carteles para ayudar a las personas mayores a entender aquellos anuncios que utilizan expresiones con otros idiomas.</p>
<p>EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL Preparar una exposición de dibujos en homenaje a las mujeres mayores y su aportación al trabajo doméstico y la injusticia de que sean las que carguen solas con esa tarea.</p>	<p>MÚSICA Preparar una representación musical compartida con las personas mayores.</p>	<p>GEOGRAFÍA E HISTORIA Buscar información sobre la población de la 3ª edad en su localidad, realizar un esquema con estos datos y expresar su opinión sobre esta información.</p>

Aplica...

Elige una competencia específica de la asignatura que estés dando en tu centro educativo e invéntate una actividad que dé respuesta a la misma.

4. Materiales y buenas prácticas en la escuela

Ahora vamos a ver una serie de buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio donde podemos constatar la capacidad transformadora de esta metodología y filosofía educativa. En cada una de ellas podremos acceder a la redacción del proyecto y a un vídeo de la experiencia. Todas tienen en común que han sido realizadas por alumnado de Secundaria y que han sido merecedoras de premios y reconocimientos:

RETO SÚPER-TÚ **Fundación Federico Ozanam (Zaragoza)**

Premio Aprendizaje-Servicio en Tiempo de Coronavirus 2021

Alumnado del Programa de Cualificación Inicial en Arreglos de Ropa, tras haber analizado la situación del personal sanitario durante la pandemia del Covid-19, diseña y confecciona organizadores de bolsillos solidarios con la intención de devolver la energía y la positividad al personal sanitario.

Colaboran en este proyecto el IES Pablo Gargallo, la Casa de Juventud Casco Viejo, Hospital Clínico Lozano Blesa de



Zaragoza, Centro de Salud San Pablo, Médicos del Mundo del Barrio de San Pablo y Hospital de Día de Clínica Quirón Floresta.

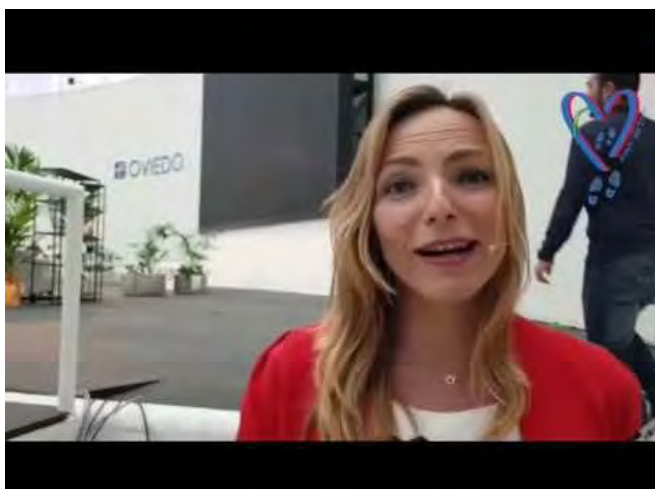
Acceso a la redacción del proyecto: <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2021/11/RETO-SUPER-TU.pdf>

Acceso al vídeo del proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=TusnXmr35P4>

GASTANDO SUELA **Colegio Amor de Dios (Oviedo)**

Premio a la Solidaridad y a los Derechos Humanos 2021

Alumnado de 4º de ESO organiza una Ruta Solidaria Cultural que transcurre por la ciudad de Oviedo y tiene como objetivo recaudar donativos, sensibilizar ante distintas causas y dar visibilidad a diferentes entidades sociales que trabajan temas de pobreza, exclusión y discapacidad.



Colaboran en este proyecto el Ayuntamiento de Oviedo, Cáritas, Galbán, Duchenne, Adansi, Asociación Síndrome de Down, Club de Prensa Asturiana, Centro de Mayores Pumarín

Acceso a la redacción del proyecto: <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2021/12/GASTANDO-SUELA.pdf>

Acceso al vídeo del proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=p9MM96sU9CA>

ENRAIZANDO IES Mencey Bencomo

Los Realejos (Tenerife)

Premio Inmigración y Convivencia 2021

Alumnado de 2º de PMAR lleva a cabo una campaña de sensibilización en la comunidad educativa y de recogida de alimentos para ayudar a los migrantes llegados a Canarias con la expectativa de mejores oportunidades de vida, y alojados en pésimas condiciones en macrocampamentos, uno de ellos en la isla de Tenerife, el campamento de Las Raíces.



Colaboran en esta experiencia ONGs encargadas del Campamento de Las Raíces, Punto de recogida de donaciones, Red de Escuelas Solidarias, Radio Escolar “La voz del verde” y Radio Realejos.

Acceso a la redacción del proyecto: <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2021/11/ENRAIZANDO.pdf>

Acceso al vídeo del proyecto: https://www.youtube.com/watch?v=z_SKD8MBhnk

EL SAHARA OCCIDENTAL IES La Foia Elche (Alicante)

Premio a la Cooperación al Desarrollo 2020

Los miembros de la Asociación de Alumn@s, después de conocer la problemática de los refugiados saharauis en Tinduf, desarrollan iniciativas para promover la sensibilización pública sobre el conflicto saharauí, recaudar fondos y recabar ayuda material para un centro de personas con discapacidad. El alumnado de todo el centro reúne alimentos, productos de higiene y material escolar. Colaboran con Dar alKarama, Asociación Ayuda al



Sáhara Occidental de Elche, Ajuntament d'Elx, Dirección de Educación de la wilaya de Auserd, AMPA del IES La Foia, IES Nit de l'Albà y CCOOPV.

Acceso a la redacción del proyecto: <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2020/11/SAHARA-OCCIDENTAL.pdf>

Acceso al vídeo del proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=TgMjV6mKadM>

PAMPLONA CIUDAD ABIERTA **Colegio Sagrado Corazón**

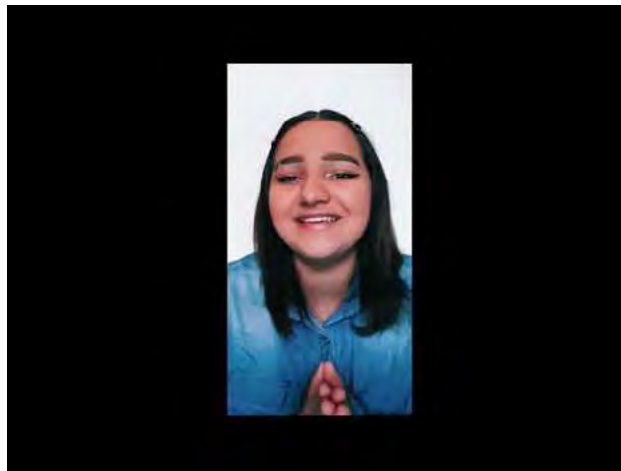
Pamplona

Premio Inmigración y Convivencia 2020

Estudiantes de Bachillerato, a fin de que la ciudad sea un lugar donde quepan todas las personas, sea cual sea su origen, ofrecen talleres de formación sobre este tema a compañeros y compañeras del colegio; colaboran activamente con grupos de adolescentes migrantes promoviendo actividades de tiempo libre y ocio y favoreciendo las relaciones entre iguales y cuentan su experiencia en diversos foros junto con otros jóvenes y profesionales de entidades sociales y docentes. Para ello, colaboran con organizaciones como Alboan, SEI, CEAR, COA Argaray, Federación Navarra de Baloncesto, Zerbikas y Start the Change.

Acceso a la redacción del proyecto: <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2020/11/PAMPLONA-CIUDAD-ABIERTA.pdf>

Acceso al vídeo del proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=oBY2wxSIKSo>



EN MARCHA GUADALQUIVIR **IES Guadalquivir**

Córdoba

Premio Salud y Medio Ambiente 2020

El alumnado identifica el exceso de automóviles en el barrio como elemento perjudicial. A fin de promover la movilidad sostenible y promocionar hábitos de vida saludables, organizan una ruta en bicicleta por la ciudad y una marcha escolar en la que participan todos los centros educativos del barrio. Para ello colaboran con asociaciones de alumnos, AMPA, Red Joven, Servicios Sociales del Distrito Sur, Instituto Municipal de deportes de Córdoba, Fundación Secretariado Gitano, Kamira, Asociación para la defensa de los Adolescentes, Mujeres en Zona de Conflicto, Fundación Don Bosco y Fundación Caja Sur.



Acceso a la redacción del proyecto: <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2020/11/EN-MARCHA-GUADALQUIVIR.pdf>

Acceso al vídeo del proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=d6c-vNnKTn4>

LA GITANITA DE PAPEL

IES Antonio José Cavanilles e IES Virgen del Remedio

Alicante

Premio Solidaridad y Derechos Humanos 2019

.Alumnado de 2º y 3º de ESO se propone acabar con el absentismo escolar

de niñas que sufren estigmas sociales de género; empoderarlas y conseguir una igualdad de oportunidades educativas. Para ello, los chicos y chicas recorren diversos colegios e institutos de la localidad y la provincia con el cuento infantil “La Gitanita de papel”, dando visibilidad a esta problemática, colaborando con la Concejalía de Educación de Alicante y la Asociación Juvenil La Fragua.

Acceso a la redacción del proyecto: <http://desarrollo.alojate.net/redaps/wp-content/uploads/2019/11/proyecto-la-gitanita-de-papel.pdf>

Acceso al vídeo del proyecto: <https://drive.google.com/file/d/1NfzWpzXrygLsl2k0qFbXme5aHvA8oshn/view>



RECICLANDO CON HAHATAY

Centro de Formación Somorrostro

Muskiz (Vizcaya)

Premio Cooperación al Desarrollo

Alumnado de los Ciclos Formativos de Soldadura y Calderería, Mecanizado, Educación Ambiental, Construcciones Metálicas, Sistemas Electrotécnicos y Automatizados y Prevención de Riesgos, construyen cuatro máquinas (trituradora, extrusora, inyectora y compresora), para convertir los



plásticos acumulados en las playas de Gandiol (Senegal) en objetos útiles para la comunidad local: baldosas, tejas, pomos... colaborando con la ONGD Hahatay e interviniendo en una grave situación medioambiental que tiene, además, fuertes repercusiones económicas y sociales.

Acceso a la redacción del proyecto: <https://www.somorrostro.com/el-proyecto-reciclando-con-hahatay-premio-cooperacion-al-desarrollo/>

Acceso al vídeo del proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=L80pTu2c10U>

LUZ Y COLOR PARA DIGNIFICAR EL ESPACIO

IES La Cabrera

Madrid

Premio Solidaridad y Derechos Humanos 2018

Alumnado de secundaria se propone mejorar la calidad de vida en el entorno a través de la luz y el color, realizando intervenciones en el propio centro escolar, en la población donde viven y también en el campo de refugiados de Tindouf, colaborando con el Ayuntamiento de La Cabrera, la asociación APAFAM y la Asociación de Amigos del Pueblo Saharahui.



Acceso a la redacción del proyecto: <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2019/06/235-luz-y-color-para-dignificar.....pdf>

Acceso al vídeo del proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=8Tdn66Dibkl>

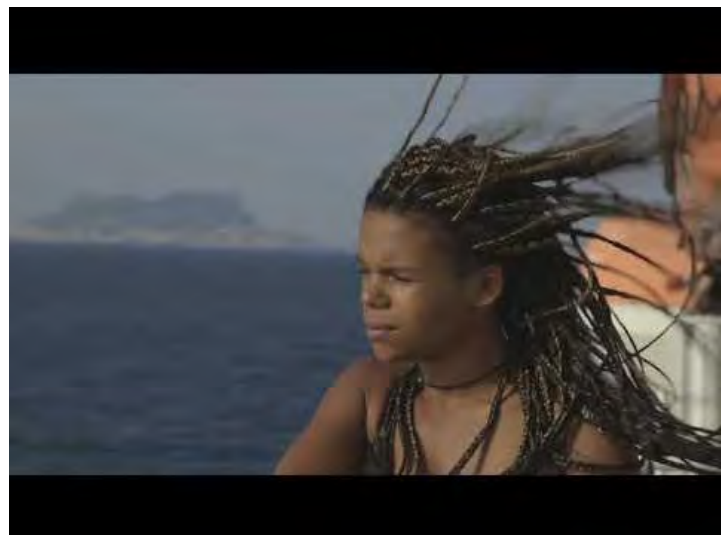
LLENANDO ESCUELAS

Casa Escuela Santiago Uno

Salamanca

Premio Cooperación al Desarrollo 2018

Estudiantes de distintos niveles y áreas de Formación Profesional se desplazan al Sur de Marruecos para empoderar a la población local, aplicando sus conocimientos adquiridos: hostelería, fabricación, jardinería, soldadura, primeros auxilios, integración social, animación sociocultural, actividades deportivas... rehabilitando un recinto escolar e instaurando y abasteciendo un dispensario médico.



Acceso a la redacción del proyecto: <https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2019/02/llenando-escuelas.pdf>

Acceso al vídeo del proyecto: [\(351\) SANTIAGO UNO - YouTube](#)



Aplica...

Elige uno de los proyectos y explica cuál es para ti el que logra una mayor transformación social. Explica las razones.

5. Conclusiones

Hemos intentado explicar que hay una respuesta educativa a la situación de crisis que estamos viviendo. Una respuesta desde la ética y la honestidad que une el compromiso social con la eficacia en el aprendizaje y que representa una oportunidad para el cambio. Hemos querido demostrar que la educación para el desarrollo y la transformación social es posible con el Aprendizaje-Servicio (ApS).

Para esto hemos comenzado por definir y dar a conocer el ApS y también por conectarlo con la educación para el desarrollo y la transformación social.

A continuación, hemos explicado cómo podemos llevar a cabo en los centros educativos esta propuesta. Hemos empezado por explicar los rasgos esenciales de este tipo de proyectos y como trabajarlo en el aula conectándolo con el currículum.

Por último, hemos mostrado una serie de experiencias de calidad donde se facilitan materiales y buenas prácticas que evidencian la eficacia del Aprendizaje-Servicio tanto en la capacidad de transformación social como en los logros educativos.

6. Referencias bibliográficas

- Delors, J (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/Unesco
- Freire, P (2000) Pedagogía del oprimido. Madrid: siglo XXI
- Ortega Carpio, M^a Luz (2007). Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Tapia, María Nieves (2017). Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Batlle, Roser (2020). Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción.

WEBS:

- Red Española de Aprendizaje-Servicio: [Red Española de Aprendizaje - Servicio \(aprendizajeservicio.net\)](http://aprendizajeservicio.net)
- Educagob. Portal del Sistema Educativo Español <https://educagob.educacionyfp.gob.es/inicio.html>
- Centre Promotor d'Aprenentatge Servei: [Aprenentatge Servei | Centre promotor d'Aprenentatge Servei](http://aprenentatge Servei | Centre promotor d'Aprenentatge Servei)

08 EVALUACIÓN TRANSFORMADORA

María Burgos | Asociación Madre Coraje

1. Introducción

La necesidad e importancia de la evaluación en el marco de un proceso educativo no necesita, a priori, mucha justificación. Prácticamente cualquier actividad, proyecto o programa educativo, en el ámbito formal o no formal, plantea una evaluación de la misma.

Sin embargo, definir qué modelo de evaluación realizaremos sí es una cuestión importante porque en él queda reflejado, de manera más o menos explícita, qué entendemos por aprendizaje, qué lugar tiene el alumnado en el proceso, qué objetivos tenemos con dicha evaluación, qué valores ponemos en ella, etc. (Murillo, F. J., & Hidalgo, N., 2016; Pérez Expósito, L., & González Aguilar, D. A., 2016), en definitiva el tipo de docente e incluso de ciudadano/a que somos (Santos Guerra, M. Á., 2003).

El modelo de evaluación “tradicional”, basado en la calificación, que sigue siendo el más utilizado y sobre todo, el más validado por administraciones, docentes y familias, no responde a procesos educativos transformadores, por varias razones que ya enumeraba hace casi una década el profesor Santos Guerra (2003): La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. En efecto, poner una nota no es un proceso de evaluación, como no lo es la simple medición de la longitud de una mesa. Otra causa de la simplificación proviene de la selección de los contenidos evaluables. ¿Por qué sólo conocimientos y destrezas?, ¿por qué no actitudes y valores? Una tercera causa es la pretendida tecnificación que despoja a la evaluación de dimensiones más complejas como la justicia, la diversidad, la emotividad (Pág. 73)

Un modelo de evaluación coherente con una educación para la transformación social, conlleva resignificar la evaluación como una práctica no sólo preocupada por la valoración de los aprendizajes conceptuales, sino también orientada a la formación de aspectos actitudinales, éticos y democráticos, con la finalidad de contribuir a la construcción de un estudiantado consciente de sí mismo, de las otras personas y de su rol en la sociedad (Ríos Muñoz, Daniel & Araya, David., 2021)

En este capítulo abordaremos los principios básicos de dicho modelo de evaluación, así como los elementos necesarios, ejemplos y recursos para ponerla en práctica.

DEFINIR LA EVALUACIÓN QUE QUEREMOS HACER



Empecemos reflexionando...

Comparte en el foro una definición de evaluación que recoja tu idea de la misma.

¿De dónde surge tu visión de la evaluación?

Debemos ser muy conscientes de que la evaluación es un elemento que tiene mucho poder, no sólo a nivel académico, sino incluso puede trascender al ámbito personal de las personas participantes del proceso de aprendizaje. Marca las relaciones del profesorado con los/as estudiantes y se le reconoce una validez pocas veces cuestionada, al menos de forma explícita, por el alumnado, sus familias u otros/as docentes.

La evaluación certifica la competencia de los/as estudiantes en las diferentes áreas de conocimiento, “identificando” lo que “se les da bien o mal”, lo que puede condicionar las decisiones que vayan tomando respecto a sus intereses; mide cuantitativamente el rendimiento académico, determinando si se avanza de curso o no, e incluso en los últimos niveles educativos, abre o cierra las puertas a las carreras profesionales, en definitiva a su futuro profesional.

En lo personal y en relación con ese reconocimiento de los conocimientos, se fortalece o debilita la autoestima y la valoración social del/a estudiante, su “lugar” entre sus iguales, la opinión que los/as docentes se hacen del él o ella e incluso marca la relación con sus familias.



Debate en el foro:

Argumentos a favor y en contra de la idea del “poder de la evaluación”

Por esto, frente al planteamiento más tradicional de la evaluación como un paso más (normalmente el último) y rutinario en el proceso de aprendizaje, más centrado en la calificación, planteamos que existen otros modelos de evaluación más centrado en el proceso y donde los/as participantes tienen un papel más protagonista.

Por otro lado, frente a los argumentos de las dificultades para evaluar de otra manera (tiempo, ratio, falta de instrumentos, subjetividad frente a objetividad, etc.), y sin por ello quitar importancia a lo que acabamos de decir, partimos de la idea de que todos sabemos evaluar, que es algo que hacemos en nuestra vida cotidiana aunque en muchas ocasiones no somos realmente conscientes. Cada vez que tenemos que tomar una decisión o dar una opinión, sea del carácter que sea (personal, laboral, doméstica, etc.), nos planteamos diferentes aspectos o criterios sobre la situación a la que nos enfrentamos. Eso es evaluar, lo importante es saber en qué aspectos basarse. En el ámbito educativo también es válido este planteamiento, pero en la medida en que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza – aprendizaje y condiciona la vida de los/as estudiantes, requiere un esfuerzo de reflexión, planificación, argumentación y sistematización mayor que en otros ámbitos más cotidianos (Bel, Burgos, y Saborido, 2018:14)

La reflexión y definición del modelo de evaluación también supone un ejercicio de coherencia, entre los objetivos educativos, los contenidos y la metodología de enseñanza-aprendizaje. No son pocos los casos de intervenciones educativas que recogen en su diseño objetivos de análisis, autonomía, compromiso, etc. y luego se evalúan a través de exámenes memorísticos o de respuestas múltiples ya cerradas.

En definitiva, la evaluación no debe quedar al margen del propio modelo educativo elegido, ni de la concepción que se tenga sobre el objetivo final de la educación.

muchas ocasiones no somos realmente conscientes. Cada vez que tenemos que tomar una decisión o dar una opinión, sea del carácter que sea (personal, laboral, doméstica, etc.), nos planteamos diferentes aspectos o criterios sobre la situación a la que nos enfrentamos. Eso es evaluar, lo importante es saber en qué aspectos basarse. En el ámbito educativo también es válido este planteamiento, pero en la medida en que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza – aprendizaje y condiciona la vida de los/as estudiantes, requiere un esfuerzo de reflexión, planificación, argumentación y sistematización mayor que en otros ámbitos más cotidianos (Bel, Burgos, y Saborido, 2018:14)

La reflexión y definición del modelo de evaluación también supone un ejercicio de coherencia, entre los objetivos educativos, los contenidos y la metodología de enseñanza-aprendizaje. No son pocos los casos de intervenciones educativas que recogen en su diseño objetivos de análisis, autonomía, compromiso, etc. y luego se evalúan a través de exámenes memorísticos o de respuestas múltiples ya cerradas.

En definitiva, la evaluación no debe quedar al margen del propio modelo educativo elegido, ni de la concepción que se tenga sobre el objetivo final de la educación.

1.1. Elementos para definir la evaluación

Definir el modelo de evaluación supone dar respuesta a algunas cuestiones referentes a los elementos necesarios para diseñar la evaluación.

En un primer momento nos plantearemos cuestiones más generales relacionadas con lo que ya hemos comentado referente a la concepción de la evaluación y la coherencia con el modelo educativo. Así, es importante empezar preguntándose “qué es la evaluación”, de esa forma le daremos sentido al trabajo que hagamos y la integraremos a la acción de diferente manera según cómo la entendamos.

A continuación, definiremos cuestiones como “para qué evaluar”, reflexionando así sobre su finalidad. En términos generales, la evaluación debe servir para incorporar aprendizajes. Pero habrá que definir qué tipos de aprendizajes y en qué aspectos queremos mejorar, lo que nos lleva a preguntarnos “qué evaluar”, ya que no podemos evaluar todos los aspectos que engloba una intervención educativa.

Una vez definida el marco y el sentido que tiene la evaluación hay también que tomar decisiones de carácter operativo que, necesariamente tendrán que estar en consonancia con nuestros planteamientos a las cuestiones anteriores. Hay que definir “cómo evaluar”, es decir qué metodología se va a seguir, y con qué instrumentos, “quién” van a hacer la evaluación y el qué papel van a tener las personas implicadas las diferentes personas implicadas en la evaluación, entre ellas, y principalmente el alumnado.

En resumen y en base a las respuestas que hagamos a las cuestiones planteadas, términos generales, en evaluación educativa, podemos hacer referencia a los siguientes tipos de evaluación:

Criterio	Tipo de evaluación	Definición	
Según el enfoque metodológico	Cuantitativa	La evaluación cuantitativa se refleja en resultados numéricos que nos permiten comparar el resultado obtenido con puntaje máximo para poder evaluar algunos parámetros como el nivel de conocimientos, razonamiento lógico, etc. Pone el énfasis en aspectos objetivos, medibles y cuantificables.	
	Cualitativa	Es aquella donde se valora más la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje. No se despreocupa del nivel de aprovechamiento alcanzado de los alumnos pero se interesa más en saber cómo se da en éstos la dinámica de aprendizaje.	
Según la finalidad	Diagnóstica	Se realiza de forma previa al desarrollo de los nuevos aprendizajes para conocer el punto de partida, los conocimientos previos.	
	Formativa	Se da dentro del proceso para obtener información parcial sobre los conocimientos y competencias que se van adquiriendo y permitiendo dicha información la toma de decisiones durante dicho proceso y la reorientación del mismo en caso necesario.	
	Sumativa	Es la que se efectúa al final de un ciclo, abarcando largos períodos temporales, para comprobar si han adquirido las competencias. Es un juicio final del proceso, con visión retrospectiva, observando el producto del aprendizaje.	
Según el momento en el que se haga	Inicial	Recolección de datos en la situación de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite conocer la realidad de inicio del/a alumno/a y determinar, más adelante, logros y progresos de los estudiantes relacionados con su participación en una experiencia de enseñanza-aprendizaje.	
	Intermedia o procesual	Se realiza cuando la valoración se desarrolla sobre la base de un proceso continuo y sistemático de evaluación de los aprendizajes, con el objetivo de mejorar los resultados de los alumnos.	
	Final	Recogida y valoración de datos al finalizar un período de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje o para la consecución de los aprendizajes esperados	
	Diferida	Se lleva a cabo cuando ha transcurrido algún tiempo desde que se realizó la experiencia educativa y se necesita conocer la permanencia de los aprendizajes o la transferencia del mismo a otro momento.	
Según quién evalúa	Interna	Aquellas realizadas por las personas que participan directamente del proceso enseñanza-aprendizaje	Auto-evaluación: los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas
			Heteroevaluación: se evalúa una actividad, objeto o producto por evaluadores distintos a las personas evaluadas.
Coevaluación: el alumnado en su conjunto participa en la determinación y valoración de los aprendizajes logrados, ya sea por algunos de sus miembros o del grupo en su conjunto.			
	Externa	Se realizan cuando agentes no integrantes de una institución académica o de un programa evalúan la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y su funcionamiento.	
Según la extensión	Global	Se caracterizan por abarcar la totalidad de las capacidades expresadas en los Aprendizajes Esperados y los Criterios de Evaluación.	
	Parcial	Se focalizan en parte de los aprendizajes que se espera que logren los alumnos.	

Según el estándar de comparación	Normativa	Existe un grupo de comparación previamente establecido, donde el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado. Hay una referencia estándar que marca la norma.
	Criterial	Se establece con anterioridad el criterio de evaluación a partir del cual se valora el aprendizaje del alumnado. Se comparan los resultados de un proceso educativo con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidas

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica y documental.

Comparte en el foro

¿Cuáles de estos tipos de evaluación conoces?, ¿Puedes compartir alguna experiencia concreta? (como docente, como alumno/a...)

A la hora de plantear la evaluación, una vez hecha la reflexión de qué tipo de evaluación queremos hacer, podemos plantearnos otras cuestiones, como, por ejemplo hasta qué nivel de profundización queremos llegar con nuestra evaluación.

Lorenzo Casellas (2003), sugiere seis niveles de profundidad en la evaluación, en el que, según en el que estemos o queramos llegar, responderemos a las preguntas planteadas.

Nivel	Qué evaluamos	Cuándo evaluamos	Quién evalúa	Cómo evalúa	Implicaciones
1	¿Qué tal ha salido? Primeras impresiones Nivel de satisfacción Sensaciones	Cuando terminamos o en momentos informales intermedios	Los asistentes. Autoevaluación del formador	Preguntas informales. Pregunta general al grupo.	Poca profundidad. No se analizan causas.
2	Valoraciones parciales de distintos elementos de la acción formativa (metodología, formador, materiales...) Seguimos evaluando satisfacción, pero afinando en qué aspectos han provocado esa satisfacción.	Al final. Aunque también puede hacerse en un momento intermedio.	Punto de vista de los participantes. Puede hacerse también autoevaluación del formador.	Preguntas cerradas (ítems) con escalas cuantitativas. Es recomendable complementarla con alguna pregunta más abierta, de carácter cualitativo. Otras técnicas, por ejemplo, la diana. Y ya en lo más cualitativo, por ejemplo, grupos de discusión	Permite profundizar un poco más en aspectos concretos en los que podremos mejorar. No evalúa el aprendizaje.

3	<p>Evaluamos el aprendizaje. Empezamos a plantearnos si hemos obtenido algún resultado. Evaluamos los objetivos de aprendizaje (cognitivos, procedimentales y actitudinales) y si hay otros aprendizajes no previstos.</p>	<p>Casi siempre se piensa que al final, pero también se puede hacer de manera continuada. Si estamos hablando de aprendizajes relacionados sobre todo con actitudes, requieren un espacio de tiempo posterior a la finalización de la acción formativa.</p>	<p>Formador y/o coordinador de la acción formativa. Fundamental la auto evaluación de los participantes. El grupo si éste está preparado, como grupo para hacerlo.</p>	<p>Pregunta general: ¿qué habéis aprendido? Se recomienda algunos criterios más objetivos e instrumentos de sistematización: fichas, diarios, registros de observación, producciones de los asistentes. Entrevistas grupales. Importante que los participantes participen/protagonicen la evaluación de su proceso de aprendizaje. Establecer indicadores, conocer línea de base. Los aprendizajes actitudinales y procedimentales hay que observarlos, "verlos actuar".</p>	<p>Permite conocer qué se ha aprendido. Se corre el peligro de no aprovechar esta información para reajustar el proceso formativo.</p>
4	<p>Evaluamos para reajustar la acción formativa: ¿qué tenemos que corregir?, ¿qué merece la pena repetir? Evaluamos lo mismo que en los niveles anteriores (elementos de la acción formativa y aprendizajes), lo significativo es el uso prospectivo (para reajustar, mejorar en un futuro) en vez de retrospectivo (describir lo que ha sucedido)</p>	<p>Especialmente importante evaluación del proceso, durante la acción formativa. Proceso de evaluación-formación.</p>	<p>Formador, coordinador, asistentes... la cuestión es cómo cada uno de ellos utiliza la información para reajustar su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Valen muchas de las técnicas de niveles anteriores. Lo importantes es la retroalimentación y el Feedback con el grupo para poder ir haciendo ajustes de la práctica. Entrevistas individuales, preguntas grupales tras la ejecución de alguna actividad...</p>	<p>Éste es un nivel muy bueno de evaluación. Difícil de llegar, pero que debería ser lo mínimo necesario.</p>

5	Evaluamos la utilidad real de los aprendizajes para los asistentes. Aplicaciones concretas en su vida real. Importante centrarse en aspectos procedimentales y actitudinales, aunque las ideas adquirida también tienen que verse reflejadas en esa práctica.	Normalmente tienen más sentido después de un tiempo de la acción formativa. Hacer un seguimiento. Pero también pueden darse durante la realización de la acción formativa ya que pueden irse viendo la utilidad de los aprendizajes.	Principalmente los participantes son los que pueden valorar si les ha sido útil lo aprendido. Pero también las organizaciones o personas destinatarias de su acción después de ese aprendizaje información.	Importante una línea de base. Preferente observación de la aplicación de los aprendizajes. Otras formas alternativas: autoregistro, entrevistas, cuestionarios, registros de la práctica realizada.	Este nivel hace patente la relación de la acción formativa con su entorno.
6	Evaluamos el impacto de la acción formativa en la realidad social. Es cuando nos planteamos si nuestra acción formativa tiene un impacto en la realidad social, más allá de los objetivos concretos de aprendizaje.	Plazos largos.	Suele hacerla agente externos por su complejidad, pero es fundamental incorporar a los participantes e implicados por los posibles cambios.	Importante una línea de base. Preferente observación de la aplicación de los aprendizajes. Otras formas alternativas: autoregistro, entrevistas, cuestionarios, registros de la práctica realizada. Instrumentos y métodos de seguimiento: observatorios, repetir la misma recogida de datos durante "x" tiempo.	

Fuente: Casellas, L. (2003)

Ejercicio:

En base a la clasificación de los niveles de evaluación, posíciónate con cuál de ellos te sientes más afín atendiendo a lo que crees que es la evaluación

Ahora piensa en una práctica evaluativa que hayas realizado recientemente y responde, en base a esa práctica, a las diferentes preguntas que se plantean.

A continuación reflexiona:

¿En qué nivel/es se encontraría tu práctica?

¿Concuerda con la que te posicionaste en primer lugar?

En caso afirmativo: ¿cómo las has realizado? Comparte brevemente tu experiencia, los logros y las dificultades.

En caso negativo: ¿qué ha sucedido para no realizar la evaluación que te gustaría?, ¿qué haría falta para poder llegar al nivel de evaluación que te gustaría?

El fin de la evaluación es el aprendizaje: Aprendizaje competencial.

Tal y como hemos adelantado al plantear la cuestión sobre la finalidad de la evaluación, partimos de la idea, seguramente compartida de manera general, de que el fin de la evaluación es el aprendizaje. Quizás entonces lo que conviene concretar es a qué nos referimos cuando hablamos de aprendizaje.

Partimos de la idea de que el aprendizaje es la adquisición de una serie de conocimientos y la aplicación de los mismos en diferentes situaciones y contextos que nos permitan resolver las situaciones con las que nos encontramos a lo largo de la vida.

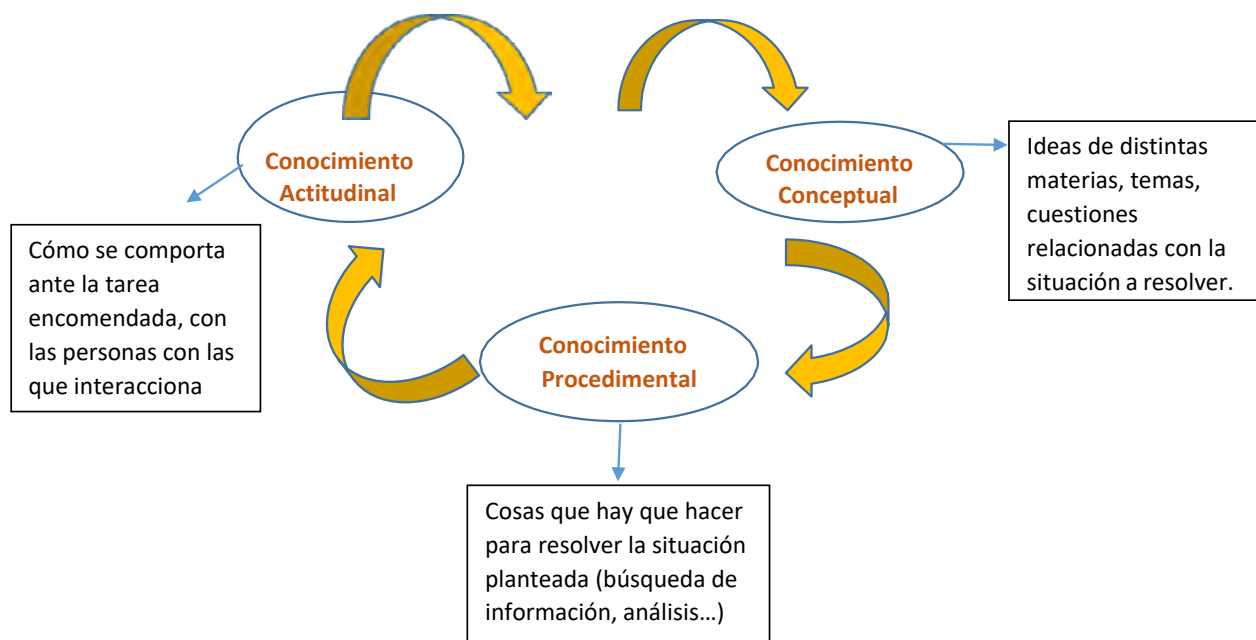
Por lo tanto, el aprendizaje no es declarar lo que se sabe, sino mostrar cómo, apropiándonos de esos conocimientos, los hacemos significativos para nosotros, adaptándolos, extrapolándolos en diferentes situaciones y haciéndolos útiles para nuestra realidad. En definitiva, nos estamos refiriendo a un aprendizaje competencial, lo que nos lleva a concretar, de una manera rápida, pero que a continuación detallaremos, que el fin de la evaluación son las competencias.

El diseño de la evaluación, por lo tanto, tiene que estar en consonancia con este planteamiento. A este respecto, Pro y Miralles (2009, como se cita en Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012) sostienen que “una educación basada en competencias requiere la modificación de las tradicionales formas de evaluar y calificar para ser coherentes con las nuevas intenciones educativas. Pero enseguida surgen las grandes dudas de qué y cómo evaluar cuando hablamos de competencias.”

Ante esto, lo primero que tenemos que abordar es que el desarrollo o adquisición de una competencia implica la asimilación de conceptos, procedimientos y actitudes y que estos elementos están relacionados entre sí y son inseparables, por lo que “la evaluación de las mismas debe tener presente los tres tipos de adquisiciones aparejadas a las competencias, por lo que es necesario desarrollar un sistema de evaluación que permita recoger información sobre estos tres tipos de elementos.” (Pro y Miralles, 2009, como se cita en Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012).

En segundo lugar, planteamos que estos tres tipos de elementos, aun estando interconectados y ser inseparables para el aprendizaje competencial, no se aprenden igual, por lo que las estrategias para su enseñanza y su evaluación tampoco pueden ser iguales.

Las competencias se manifiestan por medio de las acciones o tareas que se realizan en una situación o contexto determinado (desempeño de la competencia), por lo tanto, la evaluación del desarrollo o adquisición de dicha competencia se hará promoviendo situaciones/problemas, lo más normalizadas y ajustadas a la realidad posible, en las que podamos comprobar si se aplican los conocimientos:

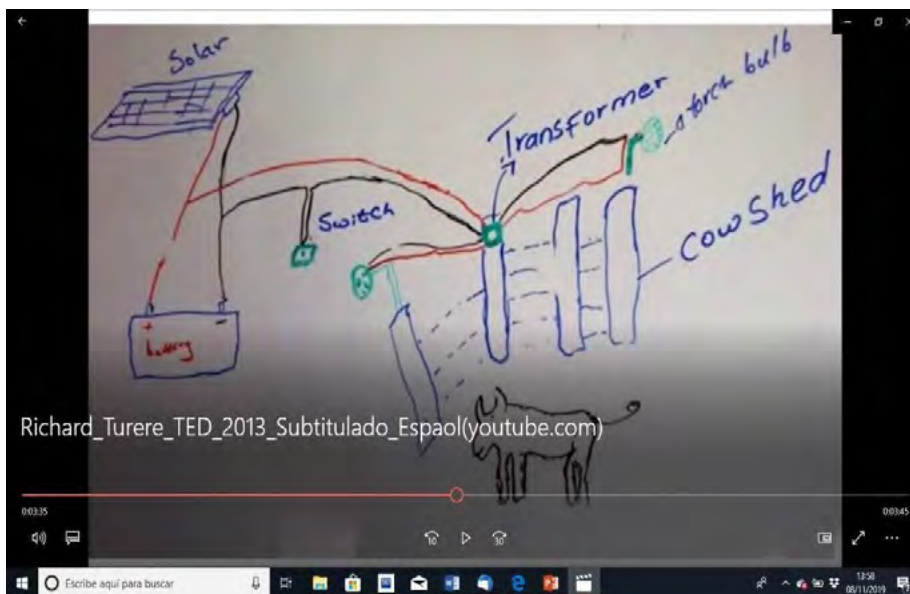


Aplica



Richard Turere es un chico de Kenia que tiene la tarea de cuidar las vacas de su familia y se encuentra con que tiene que solucionar el problema de que éstas son atacadas por los leones por la noche.

Así lo ha resuelto:



- ¿Podemos decir que ha realizado su tarea?
- ¿Ha resuelto el problema planteado?
- ¿Ha funcionado su idea?
- ¿Cómo?
- ¿En qué nos basamos para decirlo?

A continuación visualiza el vídeo (8’):

<https://www.youtube.com/watch?v=TkTKenAg8TM>

Y volvemos a plantearnos las mismas cuestiones:

¿Ha funcionado su idea?

¿Cómo?

¿En qué nos basamos para decirlo?

Y otras:

¿Qué conocimientos ha puesto en marcha?

¿Podemos evaluar si ha sido competente para el desarrollo de la tarea encomendada?

¿Podríamos describir algunas de sus cualidades?

¿Podemos valorar además el impacto de su acción en su comunidad?

¿Qué diferencia hay entre la primera evaluación que hemos hecho del desempeño de su tarea y ésta?

¿Podemos decir que ha realizado su tarea?

¿Ha resuelto el problema planteado?

Algunas conclusiones del ejercicio:



Con este ejemplo diferenciamos claramente la evaluación de productos de la evaluación de procesos.



Nos muestra como sólo poniendo al alumnado en situaciones prácticas de resolución de problemas podremos valorar las competencias que tienen para hacerlo.



Por otra parte, se han podido enumerar muchas cualidades-actitudes del chico, sin conocerlo, en apenas 8 minutos que dura el vídeo. Entonces, ¿Por qué se dice tan a menudo que las actitudes no se pueden o son muy difíciles de evaluar?, ¿No conocemos mejor a nuestros/as alumnos que a Richard Turere?



Por último, la información que nos ha arrojado la observación del trabajo de R.T ha sido sin ningún tipo de reflexión inicial, sin saber, a priori, “qué teníamos que mirar” en el vídeo. Si antes de su visualización hubiéramos tenido unas indicaciones (indicadores) de lo que queríamos saber, ¿no nos hubiéramos fijado mejor? De ahí la importancia de definir los indicadores de evaluación al inicio de las intervenciones educativas.

1.2. Elementos para una evaluación transformadora

En apartados anteriores hemos visto qué cuestiones hay que ir planteando para definir el modelo de evaluación que queremos lograr, incluso el autor Casellas (2003), nos da algunas pistas sobre las respuestas a las mismas si queremos alcanzar niveles de evaluación que incidan en el impacto y la transformación (niveles 5 y 6).

Cuando hablamos de evaluación transformadora nos referimos a aquella que se centra en conocer los cambios que se producen con el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el alumnado, como en su entorno por la aplicación de dichos aprendizajes.

El planteamiento de los cambios en el alumnado lo hacemos atendiendo a varias ideas:

- 1) Cambios en todas las dimensiones de la persona (cognitiva, emocional, etc), y en especial, desde el enfoque de la educación para el desarrollo y la transformación social, en cambios y aprendizajes para el ejercicio de una ciudadanía crítica y comprometida con las injusticias sociales. Lo que implica incorporar a la evaluación indicadores que nos permitan recoger información (evidencias) de diferentes aspectos.
- 2) Cambios desde una perspectiva formativa, no finalista, refiriéndonos a los que se van produciendo a lo largo del proceso. Lo que supone que la información para la evaluación se recogerá y analizará en diferentes momentos.
- 3) Cambios identificados y reconocidos por el/a propio/a alumno/a, no sólo por el docente o por otro agente. Lo que conlleva la participación activa del alumnado en el proceso de evaluación, a partir de una reflexión individual y/o colectiva y la planificación de momentos y espacios para la devolución de información y la toma de decisiones conjunta.

Por otro lado, desde dicho enfoque de la educación, nos referimos también a un cambio en el entorno (cercano y más lejano) basado en la justicia social y orientado a lograr un mundo más justo y sostenible.

Para ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que estar relacionado con la realidad local y global desde un planteamiento sistémico, tanto a nivel de contenidos como a nivel de prácticas y experiencias que se produzcan fuera del aula y/o del centro en relación con la comunidad y con otros agentes sociales. La evaluación transformadora tiene que incorporar indicadores que recojan evidencias del impacto en el entorno, contando con la participación de todos los colectivos implicados.

Si bien trabajar desde este enfoque supone, como ya hemos comentado, plantearnos formas de evaluar diferentes a la tradicional, y en ese sentido puede entenderse como un sobreesfuerzo para los docentes, sobre todo en un primer momento, vemos que responde y está en consonancia a lo que la ley educativa, LOMLOE, en su artículo 14 estipula: «la evaluación del alumnado será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje», lo que supone un apoyo y un reconocimiento, ante posibles cuestionamientos, de la labor docente.

1.3. Instrumentos para la Evaluación Transformadora

Dentro de los elementos para la evaluación transformadora, uno de los más demandados por los agentes socioeducativos son los indicadores o criterios de evaluación y, por otro lado, las herramientas e instrumentos que ayuden a la recogida de evidencias para esos indicadores, así como a posibles actividades, que generen espacios de puesta en práctica de las competencias para que éstas puedan ser evaluadas, principalmente, en base a acciones.

Existen diferentes técnicas e instrumentos, no existe uno que sea útil para recoger todo tipo de información (aspectos cognitivos, técnicos y actitudinales), por lo tanto habrá que utilizar varios y hacer una selección correcta (Bel, Burgos y Saborido, 2018:21)

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Técnicas de interrogación	Cuestionario, encuestas, prueba escrita y prueba oral entrevistas, grupos de discusión
Técnicas de Observación	Lista de cotejo, Escala de apreciación (Rúbrica), registro anecdótico
Técnicas de revisión de producciones	Autoinforme, Portfolio, Dianas, Diario, Análisis de casos.

Fuente: Bel, Burgos y Saborido, 2018:21

Algunos/as autores/as (Miralles Gómez Carrasco, y Monteagudo, 2012; Solbes, 2017; Acosta, Hershberger y Morales, 2021, entre otros) han descrito y justificado el uso de estas herramientas para la evaluación de las competencias.

En lo que se refiere a las actividades, compartimos el planteamiento de que “no existen unas actividades que sean específicas de evaluación, sino que todas las actividades ofrecen la posibilidad de recoger información, de ahí que sea tan importante tener definido qué queremos recoger y en qué momento” (Bel, Burgos y Saborido, 2018:22) No obstante, según qué tipo de actividad, ésta puede ser más afín o apropiada para promover el aprendizaje y evaluación de unos contenidos u otros.

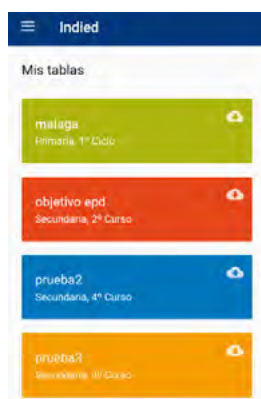
Algunos ejemplos que nos propone la propuesta metodológica de la herramienta “Indied: evalúa actitudes para construir ciudadanía” (Bel, Burgos y Saborido, 2018) son:

- Actividades de debate ante un dilema o caso, preferentemente real y vigente.
- Actividades de búsqueda de información, análisis, denuncia y argumentación de situaciones de desigualdad e injusticia.
- Actividades que supongan el análisis de un problema (en el aula, centro, barrio..) y la asunción de un compromiso a corto plazo y en su entorno para la resolución del mismo: firma de acuerdos.
- Juegos de Rol en los que haya que asumir un papel y defenderlo de forma argumentada.
- Planteamiento de colaboración voluntaria en un proyecto impulsado por el grupo, centro o colectivo social.

2. INDIED. EVALÚA ACTITUDES PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA

Interesados en conocer el impacto y la transformación promovidos por las propuestas de educación para el desarrollo con enfoque de ciudadanía global y tras una investigación sobre el estado de la evaluación en este ámbito educativo, la Asociación Madre Coraje publica y pone a disposición de manera gratuita para docentes y otros agentes educativos el material para la evaluación de actitudes “Indied”.

Indied, tal y como sus autores presentaron en el I Congreso de Evaluación Educativa con enfoque de ciudadanía global” (Noviembre 2020) es un recurso para la selección de criterios e indicadores y para el diseño de la evaluación de intervenciones educativas con enfoque de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Compuesta por una propuesta metodológica para evaluar y una aplicación web y móvil para la elaboración de nuestro propio instrumento de recogida de información. Que pone en relación los objetivos de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global con los indicadores y estándares de evaluación del currículum.



Encontramos en este recurso una batería de indicadores para incorporar la competencia social y ciudadana con enfoque transformador a las prácticas educativas.

Cada uno de los indicadores plantea una rúbrica de progresión para su consecución lo que ayuda a la evaluación del logro en diferentes momentos del proceso y por lo tanto del cambio/transformación del alumnado.

Indicador	Rúbrica			
Modelos de Desarrollo y Calidad de vida	Conoce el concepto de desarrollo identificando diferentes modelos	Atribuye al concepto de desarrollo características no sólo relacionadas con aspectos económicos (acceso a la educación, a la sanidad..)	Identifica la relación entre los diferentes modelos de desarrollo y la calidad de vida.	Define desarrollo sostenible y describe conceptos clave relacionados con él.

Indicador	Rúbrica			
Proactividad	Realiza las actividades y tareas que se encomiendan	Muestra explícitamente y de forma voluntaria su disponibilidad para implicarse en alguna tarea o actividad.	Elige las actividades en las que quiere participar.	Propone, organiza y desarrolla actividades individuales o el grupo en pro de un objetivo establecido

“Indied” propone y explica como un sencillo manual los pasos a seguir para el diseño de la intervención educativa a partir de los indicadores de evaluación:

- Paso 1: Definir el objeto de evaluación: ¿Qué queremos evaluar?*
- Paso 2: Identificar los referentes para la evaluación: variables e indicadores*
- Paso 3: Reparto de tareas. Quién realiza la evaluación*
- Paso 4: Recogida de información: técnicas, instrumentos y actividades*
- Paso 5: Análisis y devolución de la información*
- Paso 6: Propuestas de mejora.*

Los niveles de progresión de cada uno de los indicadores que se elijan servirán, a modo de categorías, para ubicar las evidencias (comportamientos, argumentos, etc.) que durante las actividades se vayan identificando, y así, una vez clasificada toda la información poder realizar el análisis de la misma y las conclusiones.

Indicador	Rúbrica			
Sensibilidad ante la realidad de otras personas	Muestra, esporádicamente, interés por los problemas que tienen las personas de su entorno	Plantea qué ayuda necesitarían las personas que viven en situaciones de dificultad sin que aparezcan, de forma especial, implicaciones personales	Se implica, desde sus posibilidades, en las posibles soluciones para mejorar la vida de las personas que sufren situaciones de dificultad	Manifiesta su corresponsabilidad en provocar o mantener situaciones que afectan negativamente a otras personas, participando, desde sus posibilidades, en las soluciones
	S1 26/04: "Yo veo las cosas pero no me paro"	S2 3/05: "Podemos poner de nuestra parte, pero sobre todo ellos"		GD: "Ahora somos los que ayudan ante una situación de discriminación. No nos dejamos influir por el qué dirá la gente. Si ella está insultando, pues yo como me junto con ella también lo hago" "Ahora nos sentimos los que actúan"
	S1 26/04: "Te das cuenta que aunque sean pequeñas cosas pueden llegar a tener mucha repercusión y llegar a más gente"	S2 3/05: "¿Qué puedo hacer yo para la reducción de la pobreza?"		

Fuente: Evaluación del proyecto "Un Sport para decir Stop". FAD Andalucía Alumnado de 4º ESO.



Aplica

Utiliza la aplicación de INDIED (<https://indied.madrecoraje.es/>) para seleccionar algunos indicadores para evaluar una intervención educativa (recomendamos no elegir más de tres).

Si dicha intervención está en ejecución realiza la recogida y categorización de la información en los diferentes niveles de la rúbrica.

Si no está en ejecución, realiza el diseño de la misma planteando el desarrollo de actividades y los instrumentos a utilizar para la recogida de información.

3. CONCLUSIONES

La evaluación transformadora parte de definir qué nivel de profundización queremos darle a la evaluación, fijando su finalidad en conocer los cambios que se produce, por una parte, a nivel global en el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otra, a nivel social por la aplicación de dichos aprendizajes en su entorno.

La transformación que se pueda dar en el alumnado, debe ser reconocido y valorado por el propio alumnado, como sujeto activo de su aprendizaje y evaluación, haciéndolos partícipes y conscientes de dichos cambios a través de la generación de espacios en los que compartir y debatir la información recogida a través de actividades que permitan poner en prácticas las competencias, y de técnicas de recogida de información adecuadas para recoger evidencias del desempeño de dichas competencias y de los diferentes saberes (cognitivo, procedimental y actitudinal).

Este enfoque de la evaluación transformadora, si bien puede parecer hoy día en muchos contextos de los centros educativos compleja, es impulsada y reconocida por la propia LOMLOE.

El componente que además añade a este enfoque transformador la educación para el desarrollo y la ciudadanía global, es la transferencia y la aplicabilidad de los aprendizajes del alumnado a su entorno, a su comunidad y al contexto mundial, con el claro objetivo de transformación hacia una sociedad más justa y equitativa.

Definir los criterios de evaluación y sus niveles de progresión en el momento del diseño de la intervención educativa, y utilizar instrumentos de recogida de información adecuados para la recogida de evidencias del desempeño del alumnado son dos aspectos fundamentales para la realización de la evaluación transformadora.

En términos generales, las técnicas de observación son las mejor valoradas por los autores y expertos en la temática, ya que permiten la identificación de manera más directa los comportamientos que reflejan el desarrollo y adquisición de las competencias, sin embargo, otros elementos como el tiempo, la ratio, la evaluación individual o de grupo, o la posibilidad o no de apoyo para la evaluación pueden influir en que sean más oportunas o complementarias el uso de otras técnicas a las que hemos hecho alusión en este módulo.

Algunos ejemplos que se han presentado muestran la posibilidad real de realizar una evaluación transformadora en el contexto actual de los centros educativos, siempre y cuando se tengan en cuenta los elementos que se han presentado.

4. Referencias bibliográficas

Bel, M.J., Burgos, M. y Saborido, J (2018). Indied. Evalúa actitudes para construir ciudadanía. Jerez de la Frontera. Didáctica Tecnológica. <http://epdenelaula.madrecoraje.org/node/149>

Casellas López, Lorenzo. (2003). La evaluación de procesos formativos en Educación No Formal. En Rafael Lamata y Rosa Domínguez (Coords.). La construcción de procesos formativos en educación no formal. Narcea. Madrid, 2003. (ISBN: 84-277-1443-2 84-451-2563-X). <https://iniciativas-cse.coop/wp-content/uploads/docs/lorenzo/Evaluaci%c3%b3n%20de%20procesos%20formativos.pdf>

Förster, C. E., & Rojas-Barahona, C. A. (2017). Aprendizaje y evaluación: lo que no se evalúa, no se aprende. In C. E. FÖRSTER (Ed.), *EL PODER DE LA EVALUACION EN EL AULA: Mejores decisiones para promover aprendizajes* (1st ed., pp. 43–74). Ediciones UC. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvvnqnc.6>

Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C.J. y Monteagudo Fernández, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Revista Investigación en la Escuela*, 78, 19-30. <https://idus.us.es/handle/11441/59932>

Morales López, Sara, Hershberger del Arenal, Rebeca, & Acosta Arreguín, Eduardo. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace?. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 63(3), 46-56. Epub 05 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08>

Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2016). Dime Cómo Evalúas y Te Diré Qué Sociedad Construyes. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2972>

Pérez Expósito, L., & González Aguilar, D. A. (2016). “Dime Cómo Evalúas y te Diré Qué Enseñas”. Un Análisis Teórico sobre las Relaciones entre la Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza-Aprendizaje de la Justicia Social. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(1). 135-148. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4473>

Ríos Muñoz, Daniel & Araya, David. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educare*. 25. 1-15. 10.15359/ree.25-3.40 https://www.researchgate.net/publication/354673509_Contribucion_de_la_evaluacion_educativa_para_la_formacion_democratica_y_transformadora_de_estudiantes

Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47513>

VVAA (2021). I Congreso de Evaluación Educativa con enfoque de ciudadanía global. Jerez de la Frontera. Didáctica Tecnológica.

<http://congresoevaluacioneducativa.madrecoraje.org/wp-content/uploads/2021/04/Publicacion-I-Congreso-Evaluacion.pdf>

Enlaces

Materiales Jornadas Retos de la Evaluación Transformadora Eudalter (Barcelona 17 y 18 Junio 2022)

<http://competenciasiepd.blog.pangea.org/materials-jornades-reptes-de-lavaluacio-transformadora/>

“Evaluación por competencias: cómo se hace”

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422020000300046

“Instrumentos de evaluación. De jueces a jardineros”

<https://raulsolbes.com/2017/10/25/instrumentos-de-evaluacion-de-jueces-a-jardineros/>

I Congreso de Evaluación Educativa.

Asociación Madre Coraje (Noviembre, 2020)

<http://congresoevaluacioneducativa.madrecoraje.org/>

<https://www.youtube.com/watch?v=-7h3QUY-VuE>

