



Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

“AGENTES GLOBALES”: UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA
PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y EL DESARROLLO
SOSTENIBLE

“GLOBAL AGENTS”: AN EDUCATIONAL INNOVATION
FOR GLOBAL CITIZENSHIP AND SUSTAINABLE
DEVELOPMENT

AUTORA: REBOLLO BLANCO, LEYRE DEL CARMEN

DIRECTOR: ROMERO MORANTE, JESÚS

FECHA: JULIO DE 2020

Nota sobre lenguaje: de acuerdo con las indicaciones de la RAE (2005), en estas páginas se utilizará el masculino gramatical genérico para designar a todas las personas, sea cual sea su sexo. Tal decisión no supone concesión alguna al sexismo lingüístico, contra el que ha de lucharse decididamente, sino que responde a los principios de economía y claridad del lenguaje, en aras de facilitar la lectura y evitar repeticiones susceptibles de dificultar la sintaxis y las concordancias.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen.....	5
Introducción y justificación	6
1. Repensar la ciudadanía en la era de la globalización.....	8
1.1. Desafíos globales actuales y su relación bidireccional con la educación..	8
1.2. El desarrollo sostenible como vía de progreso	13
1.3. De ciudadanía nacional a ciudadanía global.....	16
2. Educar para la transformación ecosocial global	20
2.1. El trasfondo supranacional de la educación.....	20
2.2. La educación para la ciudadanía global como nuevo enfoque de la EDS: hacia la educación para la transformación social	23
2.3. Educación para la ciudadanía global como pedagogía crítica	28
3. La educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible en la práctica	35
3.1. Construyendo el currículum para una ciudadanía global.....	35
3.2. Consideraciones pedagógicas y metodológicas para educar en ciudadanía global	40
3.3. Proyectos, iniciativas y recursos educativos para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible	47
4. Diseño del juego “Agentes Globales” como innovación educativa para la ciudadanía global.....	52
4.1. Justificación y propósito de la propuesta.....	52
4.2. Aspectos preliminares a la implementación de la propuesta formativa: fase preparatoria-exploratoria	54
4.2.1. Posibilidades y limitaciones contextuales.....	54
4.2.2. Destinatarios de la propuesta	56
4.2.3. Disponibilidad de recursos.....	56
4.2.4. Organización temporal.....	57
4.3. Objetivos de la propuesta.....	59
4.4. Principios metodológicos.....	60
4.5. Desarrollo del trabajo.....	61
4.6. Difusión de la propuesta	62
5. Consideraciones finales	63
6. Referencias bibliográficas.....	64
Anexos	74
Anexo 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	74
Anexo 2. Temáticas y competencias del currículum para la ciudadanía global	76
Anexo 3. Instrucciones del juego de mesa “Agentes Globales”	77
Anexo 4. Materiales del juego de mesa “Agentes Globales”	83
Anexo 5. Página <i>web</i> del juego “Agentes Globales”.....	93
Anexo 6. Versión física del juego de mesa “Agentes Globales”.....	98

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Ley dura, ley blanda y poder blando	22
Tabla 2. Marco de referencia para integrar la GCED en la escuela.....	37
Tabla 3. Conocimientos, habilidades y actitudes de la GCED	38
Tabla 4. Temáticas generales para los objetivos de aprendizaje	38
Tabla 5. Temáticas y competencias del currículum para la ciudadanía global... 76	
Figura 1. Las cinco dimensiones de la competencia ciudadana global	40
Figura 2. Objetivos de Desarrollo Sostenible	74
Figura 3. Reverso de las tarjetas	83
Figura 4. Tarjeta Asamblea.....	83
Figura 5. Tarjeta Marcador común	84
Figura 6. Fichas ODS y Ruleta-Insignia.....	84
Figura 7. Tarjeta Infiltrado.....	85
Figura 8. Tarjeta Clave	85
Figuras 9, 10, 11 y 12. Tarjetas Situación-Acción.....	86
Figura 13. Tarjeta Soluciones	90
Figuras 14 y 15. Tarjetas Coincidencia	91
Figuras 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25. Web de Agentes Globales	93
Figuras 26, 27 y 28. Versión física del juego de mesa	98

RESUMEN

La educación para la ciudadanía global busca empoderar a las personas para adoptar una actitud crítica y comprometida con perspectiva global, a fin de construir sociedades más pacíficas, tolerantes e inclusivas que aseguren un desarrollo sostenible para todos. Este movimiento educativo se corresponde con la meta 4.7 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. El presente Trabajo de Fin de Máster pretende contribuir a esta meta mediante la creación del juego de mesa “Agentes Globales” en base a los principios de accesibilidad, innovación, orientación y cooperación. Este ha sido creado tras una revisión de los desafíos globales actuales, así como de las pedagogías y políticas educativas globales que influyen en este enfoque educativo. Este juego de mesa es así una innovación educativa centrada en hacer de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global un catalizador de la transformación ecosocial.

Palabras clave: educación para la ciudadanía global, desarrollo sostenible, transformación ecosocial, innovación educativa.

ABSTRACT

Global citizenship education seeks to empower people to adopt a critical and committed attitude with a global perspective, in order to build more peaceful, tolerant and inclusive societies that ensure sustainable development for all. This educational movement corresponds to Target 4.7 of the 2030 Agenda of the United Nations. The present Master's Thesis aims to contribute to this goal by creating the board game "Global Agents" based on the principles of accessibility, innovation, guidance and cooperation. It has been created after a literature review of current global challenges, as well as the global educational policies and pedagogies that influence this educational approach. This board game is thus an educational innovation focused on making education for sustainable development and global citizenship a catalyst for eco-social transformation.

Key words: education for global citizenship, sustainable development, social transformation, educational innovation

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster nace del deseo de contribuir a la transformación ecosocial mediante la educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible, lo cual se corresponde con la meta 4.7 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas (2015). Las tendencias globales actuales representan retos comunes para todas las sociedades, los cuales abarcan tanto cuestiones medioambientales, como de derechos humanos, justicia social y económica y asuntos interculturales (Tawil, 2013). Como respuesta, desde la educación han ido surgiendo diversas pedagogías y planteamientos con el propósito de contribuir al progreso en cada uno de estos desafíos. La educación para la ciudadanía global surge así como un nuevo enfoque educativo con el que formar ciudadanos críticos, autónomos, responsables, comprometidos, respetuosos, activos y con perspectiva global que puedan contribuir a la resolución de estos desafíos a escala local y global.

Este trabajo se acoge a esta perspectiva educativa y presenta una innovación en forma de juego de mesa cooperativo llamado “Agentes Globales”, con el objetivo de contribuir a la educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible desde una perspectiva lúdica, participativa y cooperativa. Para ello, nuestro primer paso será revisar el estado del arte a fin de contextualizar la propuesta y fundamentarla en los principales retos actuales, así como en las pedagogías y enfoques educativos de los que se nutre esta perspectiva educativa.

En primer lugar, se expondrán los principales desafíos globales, así como su relación bidireccional con la educación, para después presentar el desarrollo sostenible y la ciudadanía global como vías de progreso. A continuación, se realizará un análisis del trasfondo supranacional de la educación para después introducir la educación para la ciudadanía global como pedagogía crítica y como nuevo enfoque de la educación para el desarrollo sostenible. Finalmente, se realizará una revisión de los diferentes elementos que deben componer el currículum para la educación para la ciudadanía global, así como de las diferentes consideraciones pedagógicas y metodológicas a tener en cuenta en la práctica. Además, se expondrán iniciativas, proyectos y recursos educativos existentes en

base a esta perspectiva educativa que pueden servir de inspiración para aquellos educadores que quieran adoptar este enfoque en su práctica diaria.

Tras esta revisión de la literatura, se procederá al diseño de la propuesta de innovación. Esta propuesta de innovación consistirá en la creación del juego de mesa cooperativo “Agentes Globales”, con su correspondiente página *web* para facilitar la difusión y accesibilidad del juego, el cual será gratuito al no tener ánimo de lucro. Este juego de mesa se acoge a los principios de accesibilidad, innovación, orientación y cooperación, haciendo uso de metodologías lúdico-participativas para potenciar el interés, la motivación y la inmersión de los jugadores en la experiencia (Nieto, 2020). De este modo, se pretende superar cualquier barrera física, económica o contextual que pueda impedir el acceso a la educación para la ciudadanía global y fomentar la colaboración en los jugadores para orientarlos a actuar de forma autónoma, crítica y responsable más allá del juego como ciudadanos globales.

Finalmente, se realizará una reflexión acerca del proceso de creación del presente trabajo con su correspondiente propuesta de innovación. Esto permitirá identificar las limitaciones que han condicionado el diseño de “Agentes Globales”, así como las posibles propuestas de mejora a introducir en la propuesta. Igualmente, se establecerán las posibilidades que emanan del trabajo presentado, como son una posible tesis doctoral o la difusión, puesta en práctica y traducción del juego “Agentes Globales”. De este modo se podrá maximizar la contribución de este trabajo a la ciudadanía global y el desarrollo sostenible como vías para la transformación ecosocial global, justa y sostenible.

1. REPENSAR LA CIUDADANÍA EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

1.1. Desafíos globales actuales y su relación bidireccional con la educación

Partiendo de la premisa de que la educación debe tener como misión ser la herramienta que otorgue a las personas las habilidades para vivir en el mundo de forma consciente, responsable y activa, no resultaría una propuesta descabellada el poner los principales retos globales actuales en el centro de la cuestión educativa. Como bien enuncia Alexander (2009), una de las preguntas obvias y urgentes que deberíamos plantearnos en la educación, especialmente pública, es si desde las escuelas debería educarse la conciencia y el entendimiento de los niños y niñas sobre estas tendencias, retos y amenazas globales actuales como son la desigualdad creciente, la violación de derechos humanos o la justicia climática. Estos asuntos son tanto morales, como políticos y económicos, por lo que debemos plantearnos qué respuesta debería darse desde las escuelas de modo que no caiga en el adoctrinamiento, sino en el cultivo del pensamiento crítico y la conciencia global.

De este modo, las tendencias globales actuales representan desafíos comunes que afectan a todas las sociedades del planeta debido a la creciente globalización. Siguiendo a Tawil (2013), la situación global actual está determinada por nuevas tendencias como son: el rápido movimiento de personas dentro y entre países, el mayor reconocimiento de los derechos de las sociedades indígenas y minorías, la evolución del rol de la mujer en la sociedad, el impacto de la economía global y los cambios en el mercado laboral, el colapso de estructuras políticas y el nacimiento de nuevas, el efecto de las nuevas tecnologías, el incremento de la población, así como la creación de nuevas formas de construir comunidad.

Estas tendencias dan lugar a desafíos globales que podrían agruparse en cuatro bloques temáticos (Tawil, 2013):

- Derechos humanos: derechos humanos fundamentales, igualdad de género, derechos del niño, libertad de expresión, derechos culturales, etc.

- Cuestiones medioambientales: el impacto de la producción y el consumo, el cambio climático, la biodiversidad, la gestión sostenible de recursos naturales, etc.
- Justicia social y económica: pobreza, migración, discriminación y exclusión, salud y bienestar, desigualdad, transformación rural, etc.
- Asuntos interculturales: identidad, diversidad cultural, historia universal, sistemas de conocimiento indígenas, paz y conflicto, etc.

Como respuesta, desde el ámbito de la educación han ido surgiendo diversos planteamientos y pedagogías con el objetivo de contribuir al progreso en cada uno de estos desafíos globales, como son la educación en derechos humanos, la educación para el desarrollo sostenible, la educación en salud, la educación intercultural o la educación para la paz. No obstante, la conexión entre estos desafíos y la educación no se formula tan solo con la estructura de problema-respuesta, sino que su influencia es bidireccional; de modo que se da lugar a un entretejido mucho más complejo. Los siguientes párrafos estarán dedicados a exponer algunas de estas relaciones entre varios de estos desafíos y la educación.

El *Global Education Monitoring Report* es un informe anual publicado por la UNESCO de forma independiente para monitorear el progreso realizado en la educación alrededor del mundo dentro del marco de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible. Este informe tiene el objetivo de rastrear el progreso y políticas efectivas para establecer recomendaciones en materia de política educativa, promover el diálogo informado y la conciencia pública sobre el papel de la educación para alcanzar el desarrollo sostenible¹. En su última edición (UNESCO, 2019) se puso el énfasis en la migración y el desplazamiento y su relación con la educación.

La educación se presenta como uno de los factores decisivos en la migración tanto interna como transfronteriza. En muchos de los casos, la búsqueda de educación de mayor calidad hace que jóvenes se desplacen de áreas rurales a núcleos urbanos. En el caso de los adultos, la familia y el empleo son factores más definitorios en la decisión de migrar.

¹ Véase la sección “About us” en <https://en.unesco.org/gem-report/about>

Resulta igualmente resaltable el hecho de que la probabilidad de migrar se duplica entre aquellos que cuentan con estudios primarios, se triplica entre las personas con estudios secundarios y se cuadruplica entre las personas con estudios superiores o universitarios, en comparación con personas sin estudios (Bernard et al., 2018, citado en UNESCO, 2019). Igualmente, la migración por causas laborales hace que muchos niños y niñas sufran la ausencia de uno de sus progenitores, con grandes probabilidades de que esto incida en su rendimiento escolar.

En el caso de la migración transfronteriza, los estudios muestran cómo los menores migrantes sufren mayores dificultades para el acceso a la educación por estar indocumentados, no acompañados o no tener nacionalidad. Igualmente, la tasa de abandono escolar es mayor entre los menores de origen extranjero que entre los nativos. Tal y como revela Eurostat (2017, citado en UNESCO, 2019), el 32% de las personas de entre 18 y 24 años de origen extranjero en España abandonaron tempranamente los estudios, mientras que para los nativos esta tasa es del 16%. Cabe resaltar que ambas tasas son considerablemente más altas que la media de la Unión Europea, la cual se sitúa en el 19% y el 10%, respectivamente.

De igual modo, las personas desplazadas en condición de refugiados muestran grandes dificultades de acceso a la educación. Los gobiernos de la mayoría de los países no cuentan con medidas para incluir a los menores refugiados en sus sistemas educativos, dejando esta tarea en manos de las organizaciones humanitarias. En otros casos, a pesar de ser incluidos en el sistema educativo, los menores refugiados no gozan de inclusión real, siendo segregados por barreras lingüísticas o por estar concentrados en áreas geográficas concretas, como son los propios campos de refugiados. Por ende, en la relación entre educación y migración convergen tanto derechos humanos, como cuestiones de justicia social y económica y asuntos interculturales.

Esto nos lleva a poner de relevancia la necesidad de estructurar el sistema educativo en torno a los conceptos de diversidad e integración. Las personas de origen extranjero son un blanco frecuente de estereotipos, prejuicios y discriminación, lo que las coloca en una situación de vulnerabilidad, negación de oportunidades y riesgo de exclusión. Sin embargo, una experiencia educativa satisfactoria se relaciona con actitudes

más positivas hacia los inmigrantes y refugiados. La interacción intercultural en la escuela ayuda superar el miedo a lo desconocido y las generalizaciones simplistas, aumentando la confianza y la familiaridad con personas de otras culturas (Gundelach, 2014). Además, Hainmueller y Hopkins (2014) destacan cómo los estudios revelan que las personas con más educación son menos etnocéntricas, valoran más la diversidad cultural y ven el impacto económico de la migración de forma más positiva, lo cual acaba teniendo asimismo un reflejo electoral. De hecho, varios análisis citados por Simón (2018) parecen corroborar que el chovinismo, el racismo y la xenofobia antiinmigración insertos en muchos eslóganes de los partidos “nacionalpopulistas” calan más en comunidades relativamente homogéneas, con individuos más parecidos entre sí, pues es más fácil culpabilizar “al otro” con el que se tiene escaso o nulo contacto. Por el contrario, las zonas más heterogéneas tienden a votar comparativamente menos a este tipo de partidos.

No faltan buenos estudios que sostienen que la relación entre educación y crecimiento económico no es directa, sino más bien indirecta y mediada por distintos factores (Cuesta & Estellés, 2020). No obstante, de acuerdo con el *Global Education Monitoring Report* de 2016 de la UNESCO, los conocimientos y habilidades adquiridas a través de la educación, desde las primeras etapas hasta las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, tienen un impacto directo en el crecimiento económico. Así, la UNESCO (2014a) sugiere cómo la calidad educativa contribuye a explicar alrededor de la mitad de la diferencia entre el crecimiento de las regiones de Asia Oriental y África Subsahariana entre 1965 y 2010.

No obstante, en la era actual la tecnología está sustituyendo a las personas en cada vez un mayor número de tareas, por lo que los sistemas educativos deberían centrarse en promover aquellas habilidades que la tecnología no es capaz de replicar, como son la inteligencia social y la originalidad, tal y como muestran estudios realizados en contextos laborales en Estados Unidos y Reino Unido. La originalidad se refiere a la resolución de problemas de forma creativa y la creación de ideas inusuales, mientras que la inteligencia social requiere de un conocimiento suficiente del contexto social y cultural y tiene un rol fundamental en la negociación, la coordinación y la enseñanza (Citi GPS, 2016; Frey & Osborne, 2013, citados en UNESCO, 2016). El reto educativo está, por tanto, en buscar la forma más efectiva de promover estas habilidades.

La igualdad de género tiene igualmente una relación sustancial con el progreso en la educación. Asegurar el acceso de las niñas a la educación formal permite que adquieran conocimientos y habilidades como la lectura y la escritura, con las cuales pueden desafiar las prácticas discriminatorias que las colocan en un rango social inferior, de modo que se incrementen igualmente sus posibilidades de acceso a la política. Sin embargo, hay muchos indicios de que mejorar el acceso a la educación y la paridad de género no son suficientes para empoderar a las mujeres en la sociedad. Por ejemplo, en muchos de los países de la OCDE las niñas obtienen mejores resultados en la educación secundaria que los niños; sin embargo, la brecha salarial de género sigue favoreciendo a los hombres sustancialmente (UNESCO, 2016b).

Por último, a pesar de poder establecer multitud de relaciones más entre la educación y diversos desafíos globales, resulta relevante destacar la relación existente entre la sostenibilidad medioambiental y la educación. Llevar una vida sostenible requiere un gran cambio de mentalidad y la educación tiene un gran potencial para alcanzarlo.

Entre gran parte de la comunidad científica se ha llegado a un acuerdo acerca de una nueva era geológica en la que nos encontramos, el Antropoceno, donde las actividades humanas están superando la capacidad de autorregulación del planeta. Esta era dio comienzo a finales de la década de 1700, cuando surgió la Revolución Industrial, y continúa hasta nuestros días de modo que hemos dado lugar a una crisis climática cuyos estragos están ya haciendo acto de presencia. El actual ritmo de extinción de las especies – encontrándonos ante la Sexta Extinción Masiva – el deterioro de las tierras, la acidificación de los océanos, el cambio climático y el agotamiento del ozono estratosférico son algunas de las consecuencias de la actividad humana sobre la Tierra (UNEP, 2012; IPCC, 2014; Kolbert, 2014; Wallace-Wells, 2019).

En este panorama, la educación no solo tiene la capacidad de aumentar el conocimiento y la conciencia, sino también de mejorar las habilidades y permitir a las personas tomar mejores decisiones y más informadas sobre aspectos de su vida que tengan un impacto en el medio ambiente. Las personas con mayor nivel educativo también tienen más probabilidades de tomar conciencia y unirse al activismo que promueve y apoya la toma de decisiones políticas que protejan el medio ambiente. En la República de Corea,

uno de los países con mayores niveles de emisión de gases de efecto invernadero, la influencia de la educación es evidente: el 19% de los encuestados con educación secundaria había tomado acción política, mientras que entre aquellos con educación superior este porcentaje ascendía al 30% (Clery & Rhead, 2013).

De igual modo, los proyectos educativos de las escuelas deben poner el énfasis en educar en prácticas sostenibles y no tan sólo en aquellas que se dirijan hacia el crecimiento económico. En esta tarea, los conocimientos de las comunidades indígenas de la Tierra resultan de gran valor. Así, el IPCC (2014) – el Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático, por sus siglas en inglés – resalta cómo el conocimiento tradicional e indígena es una gran fuente de adaptación al cambio climático si se combina con las prácticas actuales. Por su parte, tanto Leduc y Crate como Marika et al. (2013 y 2009, citados en UNESCO, 2016) indican cómo el éxito de muchos programas se basa en un profundo respeto intercultural, junto con la apertura a la pluralidad de sistemas de conocimiento y culturas basadas en valores fundamentales compartidos.

Todos estos desafíos, entre otros, llevaron a las Naciones Unidas a formular en su 70° asamblea del 25 septiembre de 2015 diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (Anexo 1, p. 74), que vendrían a sustituir a los seis Objetivos de Desarrollo del Milenio. Estos objetivos – los cuales se encuentran a su vez divididos en 169 metas con sus respectivos indicadores – se plasmaron en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, documento que se ha convertido hoy en una hoja de ruta común hacia la prosperidad del planeta y de las personas (Naciones Unidas, 2015). De esta manera, el desarrollo sostenible se nos presenta como marco para la acción educativa con perspectiva transformadora.

1.2. El desarrollo sostenible como vía de progreso

Como se puede concluir a partir del apartado anterior, el desarrollo sostenible se presenta en la actualidad como la vía de progreso común para la prosperidad del planeta y de las personas, siendo impulsado con grandes esfuerzos por las Naciones Unidas. Este concepto comenzó a tomar forma en la década de los 60, cuando se empezó a dar relevancia en la literatura a las interacciones observadas entre los seres humanos y el

medio ambiente. Sin embargo, no fue hasta 1980 cuando el término “desarrollo sostenible” figuró en un documento oficial de relevancia. Entonces el *World Conservation Strategy* – o el documento de la Estrategia de Conservación Mundial – confirmó la conservación de los recursos disponibles como un requisito esencial para el desarrollo sostenible (IUCN et al., 1980, citados en UNESCO, 2016b).

Siete años más tarde, el concepto de “desarrollo sostenible” fue descrito por el Informe de la Comisión de Runtland de 1987 como el “desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (*World Commission on Environment and Development*, 1987, citado en UNESCO & GMIEP, 2017, p. 16). Por su parte, Leonard & Barry (2009) recogen cómo algunos ecologistas, los llamados “ecologistas profundos” o “radicales”, creen que el desarrollo humano actual se centra demasiado en las personas e ignora los aspectos naturales y espirituales del mundo. Defienden así que los humanos debemos aprender a interesarnos menos en nosotros mismos y colocar las necesidades de otras especies y el planeta al mismo nivel que las nuestras mediante formas de vida localmente sostenibles como: consumir y desperdiciar menos, limitar las necesidades de recursos disponibles localmente, tratar la naturaleza con respeto y abandonar la tecnología contaminante que se ha convertido en una parte integral de la sociedad moderna.

Sin embargo, el desarrollo sostenible va mucho más allá del ámbito medioambiental y económico. El término desarrollo sostenible se estructura en torno a tres ámbitos: el social, el medioambiental y el económico; los cuales son interdependientes, es decir, el desarrollo próspero en un ámbito no puede conseguirse sin la prosperidad en los otros dos. Tal y como se expuso en el apartado anterior, las conexiones que pueden encontrarse entre la educación, la cual se encuadra en el ámbito social, y los diversos desafíos globales son infinitas. Este mismo ejercicio puede realizarse con cualquier otro elemento de los tres ámbitos de desarrollo. Esta misma característica de interdependencia la presentan los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas introducida anteriormente, de modo que uno no puede alcanzarse plenamente sin el éxito del resto. Así, siguiendo lo expuesto en UNESCO (2006), el paradigma de la sostenibilidad rechaza la afirmación de que las víctimas en los ámbitos ambiental y social son consecuencias inevitables y aceptables del

desarrollo económico. Por lo tanto, los autores consideran que la sostenibilidad es un paradigma para pensar en un futuro en el que los tres ámbitos de desarrollo gozan de la misma relevancia.

Los desafíos sociales, ambientales, económicos y políticos que enfrenta la humanidad exigen así una educación para el desarrollo sostenible que capacite a los estudiantes para tomar acciones responsables y decisiones informadas respetando la diversidad para la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2014b). Así, la educación debe permitir a los jóvenes participar de manera creativa y responsable en el mundo como ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible. Por ende, conviene poner en cuestión el concepto de ciudadanía, de forma que sea reformulado para contribuir a la prosperidad global en el marco de la sostenibilidad.

Esta dialéctica provoca la preocupación por afrontar el proceso de la construcción de la ciudadanía, en el cual la educación toma un papel relevante para superar los desafíos de las sociedades actuales, ya que es en la educación donde residen las posibilidades de desarrollo de competencias cívicas y valores morales imprescindibles para la vida colectiva global y activa en democracia. Los sistemas educativos tienen funciones sociales, políticas y cívicas fundamentales. Históricamente, y hasta nuestro presente, la formación de la ciudadanía en la escuela ha estado circunscrita al ámbito estatal y vinculada estrechamente al fortalecimiento de la cohesión nacional. Sin embargo, en el mundo interconectado e interdependiente en el que vivimos, en el cual las distintas sociedades constituyen – en palabras de David Held recogidas por Romero y Luis (2008, p. 13) – “comunidades de destino superpuestas”, es necesario repensar en profundidad el significado de la ciudadanía y, por ende, el de la educación para la ciudadanía. Entre otras razones, para “superar el límite de las patrias” (García Pérez & De Alba, 2008, p. 8), toda vez que muchas de las circunstancias y problemas más acuciantes que condicionan nuestra vida tienen una escala planetaria. Así, tal como indica Tawil (2013), los sistemas educativos deben permitir a los estudiantes no sólo identificar sus contextos socioculturales y políticos inmediatos, sino también desarrollar un sentimiento de destino compartido y eso que Edgar Morin (2001), en un conocido informe para la UNESCO, denominaba “la ciudadanía terrestre”.

Así, son muchos los organismos internacionales, administraciones y organizaciones los que han incluido en su foco de interés el concepto de ciudadanía global, abordándolo desde muy diversas perspectivas político-ideológicas. Algunas de estas instituciones como la UNESCO o la OCDE, e instituciones europeas como el Consejo Europeo y el Parlamento Europeo, han contribuido a una explosión de informes oficiales, documentos técnicos, y medidas políticas relacionadas con ello (Romero & Estellés, 2019), las cuales conforman las políticas educativas supranacionales que serán más tarde analizadas en otro epígrafe.

1.3. De ciudadanía nacional a ciudadanía global

Fernández Enguita (2008, citado en Barba & Rodríguez-Hoyos, 2012) utiliza el concepto de sociedad transformacional para hacer referencia a la profundidad y rapidez de los cambios que llegan a integrarse estructuralmente en la vida de las personas y las instituciones. En la era de la globalización en la que nos encontramos, una época definida como un “fenómeno en el que los procesos económicos, sociales y culturales son cada vez más interdependientes” (Castles, 1997 & Castells, 2001; citados en Ramírez Iñiguez, 2016, p. 162), son muchos los conceptos que necesitan ser reformulados para adaptarse a las tendencias actuales. Uno de los más esenciales para la democracia y la vida en sociedad es el concepto de ciudadanía, sobre el cual se yergue nuestra capacidad de participación y de ser en el mundo.

Generalmente este concepto se define a partir de tres elementos constitutivos: la pertenencia a una determinada comunidad política, la atribución de una serie de derechos y obligaciones y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación. Ahora bien, como subraya Procacci (1999, citada en Romero y Estellés, 2019), la ciudadanía es más un proceso que un atributo, puesto que su significado se ha ido modificando con el tiempo, en paralelo a las sucesivas transformaciones políticas que experimentaron el Estado y sus relaciones con la sociedad. La noción de ciudadanía se ha referido tradicionalmente a la pertenencia de un individuo a una comunidad política definida dentro de los contornos del estado-nación. Dicha membresía implica tanto un sentido de pertenencia a la comunidad política nacional como una forma de acción (Tawil, 2013). Además, como forma de acción, la noción de ciudadanía tiene

implicaciones para los derechos y las prestaciones, así como para los deberes y responsabilidades dentro del contexto del estado-nación (Lynch, 1992 & Davies, 2006).

Sin embargo, el concepto de ciudadanía ha ido evolucionado a lo largo de la historia, adoptando la forma de “significante flotante” (Tröhler, 2017, citado en Romero & Estellés, 2019). Aunque no existe un consenso sobre el origen del concepto, muchos pensadores apuntan a la Antigua Grecia como punto de partida. En este contexto la ciudadanía era entendida como una forma de liberación de la esclavitud, implicando más participación política por parte de los ciudadanos. En la época romana este concepto se tornó más hacia una mera relación legal con el estado, pasando a vincularse con la vida secular y comercial en las ciudades emergentes en la Edad Media y con el sentido de pertenencia a los nuevos estados-nación (Heater, 2007). Las revoluciones liberales de finales del siglo XVIII y del XIX definieron la ciudadanía sobre la base de los derechos civiles y políticos (inicialmente de una minoría y poco a poco generalizados). A su vez, el progresivo desarrollo de los estados del bienestar en el siglo XX se sustentó en las luchas por ampliar tal definición jurídico-política hasta abarcar asimismo la “ciudadanía social” – esto es, los derechos económicos, sociales y culturales – (UNESCO, 2015).

Huelga decir, por tanto, que reformular este concepto en términos globales para que vaya acorde con las tendencias actuales se presenta como un paso natural en la evolución de la ciudadanía. La idea de ciudadanía global no es una concepción reciente, sino que goza de varios milenios de antigüedad. En la antigua Grecia, Diógenes se declaró ciudadano del mundo, mientras que los *mahaupanishads* de la antigua India, hablaban del mundo como una sola familia (Global Education First Initiative, 2017). Sin embargo, en la actual globalización esta concepción se vuelve una necesidad imperiosa, volviendo imprescindible reconstruir el concepto de ciudadanía. A la hora de repensar la ciudadanía, Argibay et al. (2009) apuntalan cuatro elementos necesarios para su existencia:

1. Un ámbito de acción: ciudadanía como un espacio de demanda, debate y presión social ante los problemas colectivos
2. Un ámbito de derechos: reconocidos y reconocibles ante cuestiones personales y colectivas ante las que la ciudadanía necesita actuar

3. Un ámbito de reconocimiento y articulación colectiva: ciudadanía como sistema de empoderamiento y garantía de su existencia
4. Una mirada crítica: respecto del contenido y ámbito de la propia acción ciudadana en una dimensión local global

Estos cuatro ámbitos se fusionan en la competencia ciudadana que debe adquirir toda persona para ser capaz de desenvolverse en ellos. En el caso de la ciudadanía global, la competencia global es una estructura relativamente joven en el contexto científico, aunque en el lenguaje común lleva presente varias décadas (Lambert, 1994, citado en Sälzer & Roczer, 2018). No obstante, existe un cierto consenso sobre las tres dimensiones de conocimiento, habilidades y actitudes que enmarcan la ciudadanía global. La OCDE (2016) señala como componentes el conocimiento y comprensión de temas interculturales y globales, el pensamiento analítico y crítico, así como la apertura y respeto por la diversidad cultural.

Por su parte, Reimers et al. (2018) modificaron parcialmente el sentido original de la renombrada tipología elaborada por Westheimer y Kahne para plantear que el concepto de ciudadanía global debería abarcar tanto la idea del ciudadano responsable, como la del ciudadano participativo y la del ciudadano orientado hacia la justicia, siempre en el contexto de la comunidad. En el caso de la ciudadanía global, esta comunidad será tanto local como global, atravesando fronteras políticas y culturales. Para responder a los desafíos globales adecuadamente, Reimers et al. (2018) señalan cómo esta participación debe ser innovadora y colaborativa.

Podemos concluir, por tanto, cómo la ciudadanía se manifiesta a partir de la participación activa en la vida pública, por lo que se trata de una cuestión política y democrática compartida (Anchustegui, 2012, citado en Ramírez Iñiguez, 2016). No obstante, es notorio que el alcance de la participación se ha visto afectado por la globalización. Este mundo globalizado necesita de organismos internacionales que lo regulen, dadas las limitaciones de los Estados-nación para hacer frente individualmente y por separado a dinámicas y problemas que rebasan las fronteras de cada país, motivo por el cual actualmente existen iniciativas globales como la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) o las diversas declaraciones firmadas por organismos internacionales.

Ahora bien, los organismos supranacionales existentes adolecen a menudo de un déficit democrático serio. Por ello, y por lo mucho que nos jugamos en el empeño, los ciudadanos de unas latitudes y otras deberíamos luchar juntos por democratizar las instituciones internacionales ya establecidas, y por crear otras nuevas que realmente persigan reflejar la voluntad general y no solo los intereses de una parte (Habermas et al., 2005). Lo cual, a su vez, implica que las personas hemos de aprender a ser lo que Held (2000, p. 8) denomina “ciudadanos múltiples”, capaces de participar en comunidades políticas de distinta escala. Esto permitirá mitigar los riesgos globales que amenazan la estabilidad del planeta y las sociedades, los cuales son identificados por un grupo de 750 expertos del Foro Económico Mundial y publicados en su Informe Global de Riesgos anualmente (*The World Economic Forum*, s. f.).

Sin embargo, la profunda desigualdad sufrida en la actualidad a nivel global dificulta a millones de personas ejercer su ciudadanía de forma efectiva en sus respectivas sociedades. Con ello, la ciudadanía global se caracteriza como una construcción social a partir de la cual se pretenden derribar las estructuras discriminantes a favor del bien común (Kymlicka, 1995; Carr, Plum & Howard, 2014, citados en Ramírez Iñiguez, 2016). Por consiguiente, el cambio de perspectiva hacia una ciudadanía global radica en comprender y sentirse parte del mundo, comprometiéndonos activamente con aquello que afecte a otras personas en cualquiera de las sociedades del planeta. En esta misión, la educación tiene un papel protagonista, el cual merece la pena analizar.

2. EDUCAR PARA LA TRANSFORMACIÓN ECOSOCIAL GLOBAL

2.1. El trasfondo supranacional de la educación

Educar para la ciudadanía global requiere reformar el sistema educativo actual, de modo que sea capaz de promover en el alumnado las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para actuar como ciudadanos globales. En este proceso, la reflexión epistemológica y sobre los procesos de aprendizaje son imprescindibles, de modo que se revise en profundidad la función social de la cultura que se crea y recrea la escuela. Para ayudar a vislumbrar mejor la naturaleza del conocimiento escolar resulta útil la plantilla analítica utilizada por Romero (Romero & Luis, 2008; Romero & Louzao, 2017; Romero & Estellés, 2019), para cuya elaboración se inspiró, desde el punto de vista de los significantes, en las contribuciones de Stephen Ball, y, desde el punto de vista de los significados, en la sociología crítica del conocimiento escolar y la historia socio-cultural del currículum. De acuerdo con dicha plantilla, los procesos de producción y reproducción del currículum deberían analizarse conjugando cuatro contextos:

- El “contexto de influencia”, en el cual los distintos agentes con interés en este ámbito movilizan sus redes, canales de resonancia y mecanismos de influencia para hacer valer su voz en los ámbitos donde se decide la política curricular.
- El “contexto de producción de las regulaciones y demás textos curriculares”, en alusión a los documentos oficiales y directrices administrativas, a los manuales y cualesquiera otros proyectos y materiales didácticos.
- El “contexto de las prácticas”, que participa asimismo en la conformación del conocimiento impartido en las aulas. Por ello es necesario analizar la respuesta –de aceptación, acomodación, modificación o rechazo– dada por los docentes, de acuerdo con su cultura profesional y la particular mezcla de oportunidades y restricciones existentes en los centros.

- El “contexto de los resultados”, referido a la influencia duradera –más allá de los aprendizajes y memorizaciones pasajeros– que la aculturación escolar deja en las personas.

Cada contexto es internamente dinámico y conflictivo y, aunque todos se relacionan entre sí, sus vínculos son imprecisos e incluso hostiles, en absoluto unidireccionales ni sincrónicos. Dentro de ese campo de fuerzas el currículum cobra forma, se recrea o se cambia. En todos estos contextos se pone de manifiesto la transmisión de la cultura como pilar estructural de la educación, al ser la escuela una de las más importantes instituciones de socialización. Por tanto, resulta imprescindible cuestionar qué cultura se transmite, ya que esta supone promover una determinada forma de ser y de estar en el mundo. Tomando como referencia las palabras de Habermas, la escuela debería promover un “universalismo altamente sensible a la diferencia” que vaya en consonancia con las sociedades multiculturales en las que vivimos y acepte los derechos humanos, permitiendo convivir en igualdad, respeto y responsabilidad compartida (citado en Romero & Luis, 2008).

El conocimiento escolar no se libra así de las consecuencias de la globalización, encontrándose un gran número de organismos internacionales como la UNESCO, el IPCC o la OCDE implicados en el contexto de influencia, los cuales proponen a partir de políticas educativas supranacionales una armonización mundial en las políticas educativas nacionales. Igualmente, estos organismos anteriormente mencionados se encargan de realizar un seguimiento de los otros tres contextos –el de producción de las directrices, materiales y propuestas educativas; el de las prácticas y el de los resultados–. De este modo se monitoriza la creación y aplicación de las políticas educativas en cada país, así como sus resultados para comprobar si dan respuesta a las necesidades detectadas y logran los objetivos establecidos en el contexto de los resultados.

Como breve inciso, conviene reseñar cómo el concepto de supranacionalidad tiene sus orígenes en la Segunda Guerra Mundial. Este acontecimiento histórico dio lugar al surgimiento de diversos organismos internacionales como las Naciones Unidas, así como a tratados para evitar nuevos desastres de tal envergadura. Estos tratados dieron lugar a la Comunidad Europea del Carbón y el Acero, predecesora de la actual Unión Europea

(Valle, 2016), la cual tiene igualmente competencias educativas supranacionales dentro del marco de la legalidad.

Sin embargo, Matarranz & Roldán (2016) indican cómo la fuerza de la educación supranacional – promovida por los organismo internacionales – sobre la configuración de las políticas educativas nacionales e internacionales se conoce como poder blando o *soft power*. Este término fue acuñado por primera vez en 1990 por Joseph Nye y consiste en imponer actos y voluntades intangibles sin coerción o recompensa de ningún tipo, de modo que se interiorizan suavemente en el individuo y la sociedad (Garibay, 2005).

Por su parte, la ley dura o *hard law* es aquella cuyos contenidos son vinculantes jurídicamente y, por tanto, de obligado cumplimiento, como son los acuerdos de la Unión Europea. Mientras tanto, la ley blanda o *soft law* no tiene contenidos jurídicamente vinculantes, como es el caso de las recomendaciones o declaraciones de los organismos internacionales, las cuales son consensuadas a partir de un proceso de participación y diálogo entre distintos agentes. De este modo, cabe resaltar en la Tabla 1 cómo en el caso del poder blando, el ejercido por los organismos internacionales, no existe ningún proceso de construcción o ejecución de políticas que sea consensuado o explícito:

Tabla 1. Ley dura, ley blanda y poder blando

	Jurídicamente vinculante	Consensuada
Ley dura o <i>hard law</i>	SÍ	SÍ
Ley blanda o <i>soft law</i>	NO	SÍ
Poder blando o <i>soft power</i>	NO	NO

Fuente: Matarranz & Roldán (2016, p. 97)

La educación supranacional es, por tanto, un poder blando, el cual toma forma en las leyes blandas que conforman las políticas educativas supranacionales promovidas en informes anuales como el *Global Education Monitoring Report* de la UNESCO o en declaraciones como la “Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción” (UNESCO, 2016a). Remitiendo al título de este epígrafe, el trasfondo de la educación se ve por tanto supeditado a estas leyes y poderes blandos, teniendo la educación para la transformación ecosocial global tanto sus promotores, como sus detractores.

Como marco de acción, las Naciones Unidas formulan en su Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) ya introducidos anteriormente. Entre ellos se encuentra el ODS 4: Educación de calidad, cuya meta 4.7 se presenta como marco de la educación para la ciudadanía global. Esta meta enuncia cómo todas las naciones deben “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” (Naciones Unidas, s. f.).

En esta línea, la “Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción” (UNESCO, 2016a) enuncia cómo el contenido de esta educación debe incidir en los aspectos cognitivos y no cognitivos del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes adquirir el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes para ser ciudadanos con una vida productiva, que puedan asumir roles activos a nivel local y global y tomar decisiones informadas para enfrentar y resolver desafíos globales. Abogan así por la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía global (GCED) como los enfoques más adecuados para contribuir a la formación de ciudadanía responsable para la transformación del mundo hacia la prosperidad común, el cumplimiento de los derechos humanos, la paz, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud. Sin embargo, los sistemas educativos no suelen integrar dichos enfoques transformadores completamente, motivo por el cual este tipo de políticas educativas supranacionales siguen siendo imprescindibles.

2.2. La educación para la ciudadanía global como nuevo enfoque de la EDS: hacia la educación para la transformación social

La educación para la ciudadanía global suele presentarse como idea integradora que engloba diversos desarrollos previos – como la educación para los derechos humanos y para la paz, la educación global, la educación para la ciudadanía, la educación para el desarrollo, etc. – y que supera sus respectivas limitaciones (Mannion et al., 2011; Su, Bullivant & Holt, 2013). Un buen indicio de ello es que muchos defensores de la

educación para el desarrollo ahora hablan de educación para la ciudadanía global. La propuesta de innovación presentada en este trabajo se encuadra dentro de la educación para la ciudadanía global, aunque hará un especial hincapié en la educación para el desarrollo sostenible. Por ello comenzaremos introduciendo el enfoque de la EDS antes de sumergirnos en el concepto de GCED.

La educación para el desarrollo sostenible, a diferencia de la mayoría de los movimientos educativos, fue iniciada desde fuera de la comunidad educativa. Uno de los impulsos más importantes tuvo lugar desde los foros políticos y económicos internacionales como la ONU, la OCDE o la OEA, al evidenciar tras sus debates cómo la educación es clave para la sostenibilidad. Sin embargo, en muchos casos el desarrollo conceptual de la EDS sigue todavía estando moldeado por personas ajenas, lo cual pone de relevancia la necesidad de que las aportaciones de los educadores en la construcción de este enfoque sean reconocidas y valoradas (UNESCO, 2006).

La EDS es una perspectiva educativa que se estructura en cinco pilares fundamentales: medio ambiente, derechos humanos, paz, género y multiculturalidad (Polo Morral, 2004). Estos pilares provienen de otras “educaciones para”, uniendo así esfuerzos en un solo movimiento que cuenta con una perspectiva holística de la educación. Esto convierte a la EDS en un enfoque educativo multidimensional. Tal y como señalan Argibay et al. (2009), en ella se integran las dimensiones política, cultural, pedagógica y ética, las cuales comparten un interés final emancipador y transformador de los ciudadanos y las sociedades.

Scott et al. (2012) añaden cómo la EDS tiene un enfoque integral, incluyendo las dimensiones cognitivas, actitudinales y de valores en el aprendizaje. Además, señalan cómo este proceso de aprendizaje se produce tanto a medio como a largo plazo. Por su parte, Polo Morral (2004) describe cómo la EDS acoge una dimensión global creciente en su análisis de la realidad, en cuya visión de la justicia se reconoce que la educación nunca es neutral. Además, indica cómo la EDS integra un enfoque basado en derechos, con unos procesos educativos no autoritarios, sino participativos y activos, proponiendo una “educación para” en lugar de un adoctrinamiento.

En este proceso de aprendizaje, Scott et al. (2012) diferencian tres momentos que deben estar inevitablemente unidos:

- La fase de conocimiento: de otras situaciones humanas (de pueblos, grupos sociales o personas), de la realidad socioeconómica internacional y los factores que la explican, así como de sus consecuencias
- La fase de reflexión: con el consiguiente desarrollo e interiorización de valores como la cooperación, el sentido de la justicia, la empatía personal, la solidaridad y el sentido crítico, entre otros que promueve este modelo
- La fase de acción: que derive en un compromiso personal para la transformación de la realidad

Por su parte, De la Calle et al. (2003, citado en Scott et al., 2012) apunta cómo no existe una metodología específica para la EDS, pero sí un enfoque sobre el cual debe desarrollarse, el socioafectivo. Este enfoque comprende un aprendizaje integral que englobe lo intelectual, lo emocional, los valores, y las actitudes y comportamientos, desde el respeto a la autonomía. Así, UNESCO & GMIEP (2017) identifican once competencias a desarrollar a través de la EDS:

1. Adquisición de conocimiento a partir de diferentes fuentes y utilizando distintas herramientas
2. Resolución de asuntos, conflictos o problemas a nivel local, nacional y global mediante la superación de intereses personales y diferencias
3. Pensamiento crítico: cuestionar normas, prácticas y actitudes propias y ajenas
4. Comunicación y negociación: de forma constructiva y efectiva, oral y escrita
5. Análisis de sistemas y reconocer interrelaciones
6. Enfrentar el futuro: analizar riesgos, consecuencias de acciones, crear visiones individuales y colectivas y avanzar hacia la sostenibilidad
7. Reflexionar sobre los valores propios y ajenos
8. Participación y colaboración para el desarrollo sostenible
9. Cambio de perspectivas: empatía por los demás, reflexión crítica, etc.

10. Pensamiento y acciones inclusivas: cooperación, tolerancia, etc.

11. Mostrar solidaridad y responsabilidad individual y colectiva

A partir de todo esto, podemos observar cómo la EDS considera la educación como herramienta para construir una ciudadanía global, además de como un derecho, tal y como señala el Foro Mundial de Dakar (Scott et al., 2012). La educación no puede, por tanto, limitarse a preparar a las personas para la adaptación, sino que debe prepararlas para la transformación haciendo uso de la capacidad emancipadora que posee. Tal como sostuvo Freire (1997, p. 36), “en cuanto educador progresista no puedo reducir mi práctica docente a la enseñanza de puras técnicas o contenidos sin implicarme en la comprensión crítica de la realidad”. Es en esta comprensión crítica de la realidad donde reside el verdadero aprendizaje para la vida y la posibilidad de contribuir al mundo como maestras y maestros, formando ciudadanos globales que lo transformen.

La EDS ha venido evolucionando en las últimas décadas a partir del contexto y la problemática internacional de cada época, de forma que el enfoque se ha ido redefiniendo y dando lugar a diferentes generaciones de la ED. Así, esta creciente relación de la educación para el desarrollo – en adelante ED – con la ciudadanía global ha dado lugar a la constitución de una quinta generación de la ED: la educación para la ciudadanía global o GCED (Ruiz Varona & Celorio, 2011; ASONGD, 2019; Polo Morral, 2004). Siguiendo a Polo Morral (2004) la primera generación del enfoque del desarrollo surgió en los años cuarenta y cincuenta, en la cual aún no se hablaba en términos de desarrollo y mucho menos de ED. Esta generación se caracterizaba por tener un enfoque caritativo-asistencial, centrándose en objetivos a corto plazo y en la sensibilización, así como en una visión eurocéntrica paternalista Norte-Sur. A continuación, la segunda generación del enfoque del desarrollo surgió en los cincuenta y sesenta con la aparición de numerosos proyectos de desarrollo de diversas ONGD (Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo), siendo el nuevo discurso el de la cooperación. Este contexto configuró la aparición de la educación para el desarrollo, la cual estaba fuertemente ligada a estos proyectos.

La tercera generación surgió en la década de los sesenta, dando lugar a una educación para el desarrollo crítica y solidaria. En este contexto se pusieron de manifiesto

los mayores niveles de interdependencia internacional, así como el hecho de que el subdesarrollo de ciertas áreas del mundo constituía un rasgo estructural del postcolonialismo y el neocolonialismo. Este panorama dio lugar a muchos proyectos educativos para reflejar en la educación los problemas mundiales de forma crítica. A continuación, la cuarta generación de la ED se desarrolló en la década de los ochenta como una educación para el desarrollo humana y sostenible. Esta generación no se centró tan solo en las relaciones Norte-Sur y el desarrollo, sino que incorporó los problemas medioambientales, los conflictos armados, la crisis del desarrollo, la dimensión de género, el racismo y la xenofobia, los flujos migratorios, etc. Igualmente, en esta generación creció la conciencia por los límites del crecimiento y la necesidad de sostenibilidad social, medioambiental y económica, así como solidaridad con generaciones futuras.

Por último, nos encontramos con la quinta generación de la ED, la cual surgió a partir de los años noventa tras la caída del muro de Berlín y la desaparición de la URSS, tras la que el mundo dejó de estar dividido entre Este y Oeste y pudieron reducirse los presupuestos militares para destinarlos a las diversas causas de desarrollo, para las cuales surgieron diversas cumbres en la ONU. En este contexto se asumió la perspectiva de la educación para la ciudadanía global o GCED como nuevo enfoque de la ED, integrando los esfuerzos de anteriores generaciones de la ED junto con la formación de ciudadanos globales para afrontar los nuevos desafíos de la globalización. Esta quinta generación ha permitido desvincular la EDS y la GCED de la labor de las ONGD, convirtiéndose así en un enfoque educativo en sí mismo, global e independiente.

No obstante, algunos autores señalan cómo estamos entrando en una nueva generación de la ED, en la cual ya no solo se pretende formar ciudadanos globales y concienciar a través de la GCED, sino que se busca su participación activa para la generación de cambios sociales. Esta nueva generación se conoce como “educación para la transformación social” o ETS (ASONGD, 2019). Son esta quinta y sexta generación de educación para la ciudadanía global y la transformación social las que este trabajo pretende integrar en su segunda parte dedicada a una propuesta de innovación, sin perder de vista las aportaciones de la educación para el desarrollo sostenible de la cuarta generación. Como educadora, no me es posible concebir una educación que no incluya

en su misión el preparar a la ciudadanía para liderar las transformaciones sociales a nivel local y global de forma crítica, respetuosa y reflexiva, siempre dirigidas hacia la sostenibilidad.

2.3. Educación para la ciudadanía global como pedagogía crítica

En la 66° Conferencia del Departamento de Información Pública de la ONU, la cual dio lugar al Plan de Acción de Gyeongju (Naciones Unidas, 2016), la educación para la ciudadanía mundial se propuso como una estrategia indispensable en el ámbito educativo para enfrentar los desafíos globales desde una perspectiva crítica y participativa. Antes de que revisemos las diversas aproximaciones existentes a la GCED, resulta interesante realizar un recorrido por las diversas influencias de las cuales se nutre la educación para la ciudadanía como pedagogía crítica.

Además de todas las “educaciones para” mencionadas anteriormente, una de las influencias más recientes en la GCED fue el famoso informe de Jaques Delors (1996), en el que propuso una educación integral alrededor de cuatro pilares: aprender a saber, a hacer, a ser y a vivir juntos. La GCED integra tanto el concepto de aprendizaje integral como la idea de preparar a las personas para el aprendizaje a lo largo de la vida. Igualmente, la educación para la ciudadanía global es actualmente impulsada desde la ONU a través de la meta 4.7 “Educación global para el desarrollo sostenible”² de su Agenda 2030 y las diversas iniciativas que surgen a partir de ella.

Sin embargo, históricamente podemos encontrar otras voces que han ejercido una influencia fundamental en la concepción de la educación para la ciudadanía global. Como ya se ha mencionado anteriormente, la educación para la ciudadanía global se nutre de movimientos educativos anteriores como son la educación para la paz, la educación política, medioambiental, antirracismo, multicultural, antisexista, la educación para los derechos humanos y la educación para el desarrollo. Estos movimientos se inscriben dentro de las pedagogías activas y participativas, las cuales deben muchas de sus concepciones a las filosofías de renombrados pedagogos como Freire, Rogers o Bruner.

² Véase la sección "Educación" en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Freire, referente de la pedagogía crítica, discutía en su obra *Pedagogía del oprimido* (1972) cómo la educación permite a los estudiantes adquirir un mayor conocimiento del mundo y una mayor autoconciencia si se les permite participar y colaborar de forma activa en el proceso de aprendizaje. Por su parte, Steiner (1992, citado en Holden, 2010) recuerda cómo Rogers señalaba en 1986 que el maestro debe comprender la experiencia educativa del alumnado desde su subjetividad y respetarlo como individuo para hacer que su enseñanza sea efectiva. Del mismo modo, el currículum espiral de Bruner sirvió de argumento para los defensores de estos movimientos educativos globales. Bruner (1968) consideraba que cualquier concepto puede ser introducido a cualquier edad si se adapta a la capacidad de comprensión del estudiante. Así, los desafíos globales y locales y el papel de la ciudadanía global participativa pueden introducirse en cualquier momento desde la etapa Primaria, siempre que se adapten al nivel del alumnado.

La GCED ha sufrido críticas tanto desde la izquierda política por considerarse demasiado apolítica y benevolente con el capitalismo, como desde la derecha por considerarse demasiado politizada y con riesgo de adoctrinamiento (Holden, 2010). No obstante, el adoctrinamiento es precisamente uno de los elementos profundamente antagónicos a la GCED, así como el dogmatismo, ya que la GCED pretende fomentar la libertad responsable y de conciencia, lo cual implica favorecer el pensamiento reflexivo y crítico y la autonomía moral del alumnado (Mayoral Cortés, 2008). Así, hemos de diferenciar entre educación política y educación politizada. Paz Abril (2007) describe cómo la primera de ellas pretende promover la autoconciencia crítica y el significado de ser en el mundo, mientras que la segunda rehúsa de cuestionar su propio panorama político.

En España, el principio de la neutralidad en la educación fue recogido por la Institución Libre de Enseñanza, la cual planteó como esencial el respeto a los derechos y la libertad de los alumnos, rechazando la imposición de dogmas, creencias u opiniones al alumnado. Sin embargo, la educación nunca es neutral. Paz Abril (2007) defiende cómo el proceso de toma de conciencia del mundo, la “concientización” freireana, no es posible con una educación neutral, la cual a su vez resulta imposible de llevar a la práctica. La dialéctica y el cuestionamiento crítico de problemas sociales, económicos y

medioambientales no es posible si se trata de apolitar y neutralizar la GCED, ya que a través de ella se busca igualmente la transformación (Misiaszek, 2016). En esta misma línea, Chomsky (2003) denuncia cómo dejar ciertos temas fuera del diálogo educativo contribuye a la autocensura, lo cual resulta profundamente contrario al pensamiento crítico e independiente que la GCED pretende promover. Sería un ejemplo paradigmático de la extendida actitud que López Facal (2011; citado por Estellés et al., 2019, p. 58) denomina “neutralidad excluyente”, recelosa de cualquier acercamiento a “lo político”, que opta por su omisión en nombre de una presunta imparcialidad, ciega en realidad a la socialización política del currículum oculto.

De este modo, a la hora de educar en ciudadanía global conviene considerar de forma crítica las distintas aproximaciones al concepto, especificar de forma justificada cuál decide acogerse y educar en ella de forma coherente. Goren & Yemini (2017) advierten de la necesidad de conocer las diferentes connotaciones y suposiciones ligadas al concepto de GCED y proveer las acciones realizadas de un marco teórico previo que explique la definición escogida dentro de las taxonomías de la GCED. De no ser así, el término podría volverse redundante y perder todo significado y coherencia.

Al mismo tiempo, es necesario que nos sumerjamos en un proceso de distanciamiento metacognitivo para ser capaces de observar el papel del lenguaje en la construcción de los conceptos y de la realidad, así como en nuestro modo de pensar y actuar. Es esencial que nos detengamos a observar no solo el mundo, sino a observar las distintas formas de observar y comprender el mundo, incluida la propia, de modo que las pongamos en cuestión para darnos cuenta de las implicaciones que tiene cada una de ellas, en este caso en relación con la ciudadanía global y a la forma de educar en ella.

En Romero & Estellés (2019) y en Estellés y Fischman (2020) se recopilan varias clasificaciones que tratan de tipologizar los diferentes enfoques en la GCED. Así, por ejemplo, algunas de esas clasificaciones distinguen entre:

- Aproximaciones neoliberales, radicales y transformacionales (Shultz, 2007, citado en Romero & Estellés, 2019)

- Ciudadanía global abierta, moral y socio-política (Veugelers, 2011, citado en Romero & Estellés, 2019)
- Aproximaciones técnico-económicas y de justicia social (Marshall, 2011, citado en Romero & Estellés, 2019)
- Ciudadanía global cosmopolita – a su vez dividida en política, moral, económica y cultural – y activa – dividida en social, crítica, medioambiental y espiritual – (Oxley & Morris, 2013, citado en Romero & Estellés, 2019 y en Goren & Yemini, 2017).

Por su parte, Dill (2013) sugiere dos aproximaciones diferenciadas en base a sus objetivos: por un lado, el enfoque de la conciencia global pretende promover en los estudiantes una orientación global, sensibilidad cultural y empatía, como base de valores humanísticos; por otro lado, el enfoque de las competencias globales pretende proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para competir en una sociedad global. No obstante, el primero de estos enfoques, el cual se encuadra dentro de la ética, puede tener a su vez dos aproximaciones. Andreotti (2006, citado en Tawil, 2013) distingue entre la GCED suave y la GCED crítica. La primera de ellas se basa en una noción de moral de humanidad común y ética mundial, mientras que la segunda gira en torno a la justicia social en base a los derechos humanos.

De este modo, resulta imposible no considerar todas las aproximaciones como esenciales, válidas y valiosas, ya que todas promueven la conciencia, responsabilidad y acción local y global, dando lugar a una GCED transformacional por la sostenibilidad y la prosperidad común. No obstante, este trabajo aboga por las aproximaciones críticas, activas y transformacionales de la GCED, teniendo el enfoque de la conciencia global como trasfondo, pero no como meta única.

Así, los modelos críticos de la GCED integran los tres bienes mundiales descritos por Carlos Alberto Torres, Presidente de Aprendizaje Global y Educación para la Ciudadanía de la UNESCO (citado en Misiaszek, 2016) como metas humanitarias globales esenciales para el éxito de la GCED. Estos son:

1. La educación para el desarrollo sostenible desde la acción e implementación de políticas
2. Paz global, como bien cultural de valor inmaterial para la humanidad
3. El descubrimiento de modos de convivencia igualitaria y democrática en un mundo cada vez más diversificado e interdependiente.

En este paso del enfoque afectivo-moral al social-político de la GCED, Nesterova y Jackson (2016) rescatan los tres principios de justicia propuestos por el filósofo político John Rawls en 1971 en su obra “Teoría de la justicia”, los cuales pueden servir de guía para esta aproximación a la educación para la ciudadanía global. Rawls (1999) estableció tres principios como fórmula para la cooperación entre personas, de forma que se acepten como iguales y autónomas, con capacidad para vivir de acuerdo con sus propias concepciones del bien y elegir sus propias metas, de modo que su conocimiento y contribución se respete de forma igualitaria:

1. Minimización del interés personal ante decisiones morales
1. Respeto por la diversidad de perspectivas, conflicto de intereses legítimo y derecho personal a decidir
2. Reconocimiento de las personas como individuos autónomos

La fuerza de la teoría de Rawls reside en aceptar la diferente concepción del bien por parte del otro, de modo que se esté de acuerdo en no estar de acuerdo cuando las concepciones propias no coincidan con esta. Este planteamiento facilita uno de los objetivos fundamentales de la GCED: la cooperación entre personas de culturas diferentes, cuyos sistemas de valores, necesidades, deseos básicos y formas de comprender el mundo difieren de modo sustancial.

Sin embargo, dentro de la misión de la GCED como pedagogía crítica y transformadora existen diversas tensiones sobre cómo promover la universalidad de forma que se respete la singularidad (UNESCO, 2014b). Así, la propia naturaleza de la GCED hace que deban reexaminarse las percepciones, creencias, valores y visiones del mundo, de modo que estas tensiones encuentren un equilibrio en el diálogo.

Una de las tensiones reside en la cuestión de si la GCED debe buscar resultados en estudiantes individuales o de forma global y comunitaria. La primera de las posiciones se centra en las “habilidades del siglo XXI”, mientras que en la segunda se destaca la contribución al mundo. No obstante, fomentar la competitividad individual no tiene relación con la ciudadanía, la cual remite a nuestra condición de “sujeto político”. Del mismo modo, la incidencia política no puede alcanzarse de forma individual, sino a través de la acción colectiva.

Una segunda de las tensiones surge en países donde la construcción de la identidad nacional es un desafío en sí misma, lo cual puede suponer una limitación para fomentar una identidad global. No obstante, desde el enfoque del “descentramiento” se concibe lo local y lo global como un continuo, de modo que puedan existir múltiples niveles de identidades. En este sentido, Ramírez, Meyer y Wotipka (2008, citados en Ortega Gaité et al., 2012) señalan cómo desde el currículum deben resolverse estas tensiones, preparando a los estudiantes para participar en una sociedad diversa tanto nacional como globalmente. Por su parte, Misiaszek (2016) advierte cómo centrarse en las diferencias culturales puede ser considerado por algunos como una amenaza para la ciudadanía nacional y subnacional. Sin embargo, la GCED crítica defiende cómo la idea del multiculturalismo dentro de la ciudadanía nacional es necesaria para una GCED exitosa, de modo que el multiculturalismo debe transformarse en interculturalismo, reconstruyendo la ciudadanía y las identidades culturales en clave inclusiva. Esto implica dejar de concebir la ciudadanía nacional en términos organicistas, como una “esencia” histórico-cultural inalterable y excluyente en base a la pertenencia o a la identificación con un grupo étnico o nación determinada, pasando a concebirla en términos democráticos a nivel cívico y también en el currículum.

Por otro lado, la UNESCO (2014b) apunta una tercera tensión en torno al *status quo*, señalando cómo algunas personas podrían considerar a los ciudadanos que muestren una preocupación activa por los problemas mundiales como un desafío para las autoridades si sus acciones se considera que están en conflicto con los intereses nacionales o locales y la estabilidad de la nación. Sin embargo, a pesar de que la GCED implica resistir el *status quo* para concebir futuros alternativos, esto se plantea como un desafío positivo para ampliar y enriquecer las identidades locales, culturales y nacionales.

Así pues, merece la pena exponer aquellos factores que facilitan la GCED como pedagogía crítica y transformadora (UNESCO, 2014b). Un primer factor facilitador es la existencia de un ambiente social, político, cultural o religioso abierto a los valores universales. Un segundo factor es la puesta en práctica de la pedagogía transformadora, la cual otorga la oportunidad de provocar cambios a nivel local a través de estrategias y metodologías participativas, de modo que puedan influenciar cambios a nivel global. Esta pedagogía incrementa la relevancia de la educación en las aulas involucrando a miembros de la comunidad de forma más amplia, quienes de una forma u otra forman parte del proceso de aprendizaje. Así, los cambios pueden consistir en reorientar las acciones habituales a nivel individual o de comunidad como sistema, dando lugar a innovaciones socioeducativas que aportan cambios positivos.

Asimismo, resulta esencial apoyar las iniciativas de los jóvenes, reconociéndolos no solo como estudiantes, sino como agentes de cambio. Su participación debe estar, por tanto, apoyada y promovida de forma que puedan actuar como ciudadanos activos hoy y no relegarlos a “ciudadanos del futuro”. Esta idea fundamental se deduce a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) y es defendida por diversos autores tales como Novella et al. (2014). Por último, desde *Education Above and All* (2012, citado en UNESCO, 2015) se realiza una enumeración de otros factores que igualmente contribuyen al éxito de la GCED, como son la formación docente previa y permanente; la implementación holística, en todos los niveles, a largo plazo y sostenible; así como la adaptabilidad, la retroalimentación, la participación y la colaboración de todas las partes en su implementación y revisión periódica.

3. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA PRÁCTICA

3.1. Construyendo el currículum para una ciudadanía global

Tras haber realizado un recorrido exhaustivo por el concepto de educación para la ciudadanía global como nueva inspiración para la EDS y como pedagogía crítica, conviene aterrizar en aquellos aspectos que componen el currículum para la GCED, de modo que construyamos un marco que sirva de referencia para la aplicación práctica de la GCED en su enseñanza. Actualmente, son muchas las carencias encontradas en los currícula nacionales respecto a su capacidad de educar en ciudadanía global. En el caso del currículum nacional español para la etapa de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, 2014) no se hace en él ninguna mención explícita a la ciudadanía global y al desarrollo sostenible entre los objetivos o las competencias, aunque, en la medida en que asume la recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006) , sí incluye las “competencias sociales y cívicas” y la “conciencia y expresiones culturales”. No obstante, los conceptos de ciudadanía global y desarrollo sostenible se encuentran de forma implícita en los objetivos del currículum, así como en los elementos transversales. Además, los conceptos de desarrollo sostenible, consumo responsable, cambio climático y energías renovables y sostenibles se encuentran presentes entre los contenidos para las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

En cuanto a los objetivos del currículum, entre ellos figuran la resolución pacífica de conflictos, la comprensión y el respeto hacia la diversidad cultural, funcional y la igualdad de género. De igual modo, el tercer elemento transversal del currículum incluye muchos de los conceptos abarcados por la GCED y la EDS, como son la igualdad de género; la no discriminación por cualquier condición; la resolución pacífica de conflictos; el desarrollo sostenible; los valores de justicia, libertad, igualdad, pluralismo político, paz,

democracia, respeto a los derechos humanos y pluralidad; y el rechazo a la violencia terrorista, de género o de cualquier otro tipo, incluido el estudio del Holocausto judío.

Muchos otros países como Australia, Colombia, Filipinas, Túnez o la República de Corea (UNESCO, 2015), entre otros, incluyen también entre sus objetivos, prioridades y competencias conceptos relacionados con la ciudadanía global y el desarrollo sostenible. No obstante, en ninguno de los casos se apuesta por la ciudadanía global como eje vertebrador del currículum. Esta situación nos conduce a la necesidad de determinar aquellos elementos que resulta necesario incluir en cualquier currículum que quiera promover la educación para la ciudadanía global. Sea cual sea la situación educativa dada, Luque (2011) señala varias claves que permiten encaminar la acción educativa hacia la GCED. Por un lado, la perspectiva a adoptar debe ser mundialista, superando el andro, etno y eurocentrismo, nombrando y reconociendo lo femenino y considerando la interdependencia. Por otro lado, debe prestar atención al desarrollo humano y sostenible y tener objetivos explícitos de cambio social, mientras que los materiales curriculares conviene que sean diseñados ad hoc en base a documentos de organismos multilaterales y de las organizaciones de las Naciones Unidas.

De este modo, para asegurar un verdadero éxito de la GCED los gobiernos necesitan integrar la GCED como eje vertebrador de sus políticas educativas y currículum, así como las escuelas de su proyecto educativo y del funcionamiento del centro. En este aspecto, la UNESCO y el Instituto Mahatma Gandhi de la Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible o GMIEP (2017) introducen el concepto de “infusión” frente al de “fusión”. El concepto de “fusión” describe la integración de un elemento en el sistema profundamente, de forma que lo mejora y es un primer paso hacia la interdisciplinariedad, pero no lo transforma sustancialmente. Mientras tanto, la “infusión” impregna el medio en el que opera el sistema y lo transforma. Por tanto, si bien fusionar o integrar la GCED en el currículum es un primer paso, “infusionarla” es el definitivo.

Como orientación para este fin, OXFAM (2015) identifica las siguientes dimensiones a considerar respecto al funcionamiento de los centro educativos en base a la perspectiva de la GCED:

Tabla 2. Marco de referencia para integrar la GCED en la escuela

Ética de la escuela	Asegurar que la ciudadanía global se refleje en la visión, el espíritu y el proyecto educativo de la escuela, con los alumnos desempeñando un papel clave en la toma de decisiones
Currículum	Promover la ciudadanía global a lo largo de toda la programación, con actividades que abarquen una gran variedad de asignaturas y temáticas
Participación	Permitir que los alumnos participen o lideren proyectos de ciudadanía global a través de actividades curriculares o extracurriculares, por ejemplo, aprendizaje entre pares o en fases cruzadas
Desarrollo del personal del centro	Desarrollar la comprensión del personal sobre la ciudadanía global y los enfoques participativos y críticos, y planificar el tiempo para coordinar proyectos
Transición	Utilizar la ciudadanía global para apoyar la transición de Primaria a Secundaria y explorar el lugar de los valores y habilidades de ciudadanía global en la educación superior y en el lugar de trabajo
Participación de la comunidad	Desarrolle formas de involucrar a su comunidad local utilizando la ciudadanía global e invite a los miembros de la comunidad a eventos relacionados

Fuente: OXFAM Intermon (2015, p. 14)

De igual forma, la GCED debe impregnar la perspectiva desde la que se imparte cada una de las asignaturas, en lugar de relegarla a una mera asignatura independiente del resto (UNESCO, 2014b). Para ello, la OCDE (2016, citada en Sälzer & Roczer, 2018) identificó las siguientes tres dimensiones a desarrollar en el alumnado como ciudadanos globales:

1. Conocimiento y comprensión intercultural y de asuntos globales
2. Habilidades, especialmente el pensamiento crítico y analítico
3. Actitudes, como la responsabilidad, la apertura y la mentalidad global

A partir de ellas, OFXAM (2015) establece aquellos conceptos que debería recoger cada una de estas dimensiones:

Tabla 3. Conocimientos, habilidades y actitudes de la GCED

Conocimiento y comprensión	Habilidades	Valores y actitudes
Justicia social e igualdad	Pensamiento crítico y creativo	Sentimiento de identidad y autoestima
Identidad y diversidad	Empatía	Compromiso con la justicia social e igualdad
Globalización e interdependencia	Conciencia propia y reflexión	Respeto por las personas y derechos humanos
Desarrollo sostenible	Comunicación	Valorar la diversidad
Paz y conflicto	Cooperación y resolución de conflictos	Preocupación por el medio ambiente y compromiso con el desarrollo sostenible
Derechos humanos	Habilidad para manejar la complejidad e incerteza	Compromiso con la participación y la inclusión
Poder y gobernanza	Acción informada y reflexiva	Creencia en que las personas pueden provocar cambio

Fuente: OXFAM Intermon (2015, p. 8)

En la dimensión de conocimiento se encuadran las temáticas generales a incluir en el currículum en base a los atributos del ciudadano o ciudadana global, los cuales darán lugar a los objetivos de aprendizaje según la etapa (UNESCO, 2015):

Tabla 4. Temáticas generales para los objetivos de aprendizaje

Informado y capacitado con espíritu crítico
1. Sistemas y estructuras locales, nacionales y mundiales
2. Cuestiones que afectan a la interacción y la conectividad de las comunidades en el ámbito local, nacional y global
3. Supuestos y dinámica del poder
Socialmente conectado y respetuoso de la diversidad
4. Diferentes niveles de identidad
5. Diferentes comunidades a las que pertenece la gente y las conexiones entre ellas
6. Diferencia y respeto de la diversidad
Éticamente responsable y comprometido

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">7. Medidas que se pueden tomar de forma individual y colectiva8. Comportamiento éticamente responsable9. Comprometerse y actuar |
|---|

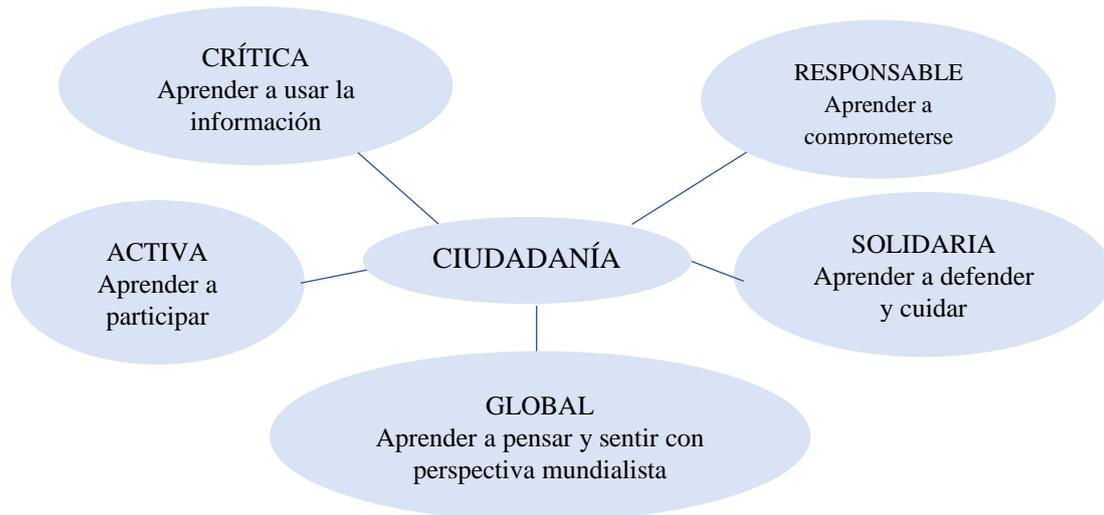
Fuente: UNESCO (2015, p. 24)

Por otro lado, las competencias a desarrollar incluyen habilidades, valores y actitudes y se pueden agrupar en cinco bloques (UNESCO, 2014b). En el Anexo 2 (p. 76) puede consultarse una tabla que relaciona estas competencias con las temáticas del currículo y sus dimensiones, mientras que las competencias son las siguientes:

1. Una actitud basada en la comprensión de múltiples niveles de identidad, una identidad colectiva como humanidad común y el respeto por la diversidad
2. Un conocimiento profundo de valores universales como la justicia, la dignidad, la igualdad y el respeto, así como de los desafíos globales como la globalización, la interdependencia y la sostenibilidad como futuro.
3. Habilidades cognitivas de pensamiento crítico, creativo y sistémico y un enfoque de multiperspectiva en el razonamiento y la resolución de problemas
4. Habilidades sociales y de comunicación como la resolución de conflictos, la empatía interpersonal y global, habilidades interculturales, solidaridad, etc.
5. Capacidades de colaboración y actuación responsable hacia el bien colectivo, toma de decisiones, sentido de compromiso, etc.

Todos estos conocimientos, valores y habilidades permitirán a los ciudadanos y ciudadanas globales estar capacitados para actuar de forma crítica, responsable, comprometida, solidaria y respetuosa. Luque (2011) identifican así cinco dimensiones que componen la ciudadanía en su comprensión global:

Figura 1. Las cinco dimensiones de la competencia ciudadana global



Fuente: (Luque, 2011, p. 59)

De este modo, OFXAM (2015) describe al ciudadano global como una persona que comprende cómo funciona el mundo, es consciente de él y de su propio papel como ciudadano global, participando tanto a nivel local como global y asumiendo la responsabilidad de sus acciones. Además, el ciudadano global respeta y valora la diversidad y está comprometido con la justicia social de forma apasionada, colaborando con otros por un mundo más justo y sostenible (Bamber, 2019).

3.2. Consideraciones pedagógicas y metodológicas para educar en ciudadanía global

A la hora de educar en ciudadanía global, conviene reconsiderar las estrategias pedagógicas utilizadas, así como las metodologías de las que se hace uso, con el fin de potenciar las posibilidades de empoderamiento y transformación que otorga la GCED para lograr sociedades más justas, sostenibles e igualitarias en cuanto al cumplimiento y disfrute de los Derechos Humanos.

En primer lugar, resulta imprescindible utilizar enfoques pedagógicos flexibles, críticos y reflexivos orientados al análisis, comprensión y resolución de problemas globales y locales, de modo que la realidad fuera y dentro de las aulas se encuentre intrínsecamente relacionada. Educar en ciudadanía global implica permitir a los niños y

niñas, como ciudadanos, ser conscientes del mundo que le rodea y de su papel en él, pudiendo concebirse como agentes de cambio en la sociedad con libertad en su aproximación a las problemáticas globales dependiendo de sus habilidades e intereses. En este sentido, Paz Abril (2007, p. 234) identifica cuatro elementos esenciales para toda práctica educativa dialógico-crítica:

1. La vinculación del conocimiento a los “fines de los alumnos”
2. La apertura de la escuela al entorno
3. La adopción de “una perspectiva de proyecto”
4. “Hacer comunidad”

Por su parte, Luque (2011) identifica los siguientes cuatro principios metodológicos: el fomento del pensamiento crítico, las prácticas activas y cooperativas, el enfoque socio-afectivo y la coherencia global-local. Además, podemos estructurar la promoción de la ciudadanía global en torno a los siguientes principios pedagógicos:

- Agencia colectiva: a partir del aprendizaje activo y cooperativo
- Interconexión: buscar las conexiones e interdependencias entre problemáticas locales y globales, y entre experiencias educativas formales y no formales
- Isomorfismo: educar también desde el ejemplo para la construcción de valores y actitudes en el alumnado
- Gradualismo: los cambios producidos son siempre graduales y las acciones deben ser contextualizadas y contemplar diversos niveles de implicación
- Perspectivismo: apertura al diálogo y a la discusión de las diferentes perspectivas posibles
- Reflexión: más allá de la acción, como catalizadora de cambios
- Proyección: la incidencia de la acción educativa en el contexto local y global

Siguiendo a Luque (2011), podemos tomar el siguiente desarrollo metodológico como modelo para cualquier propuesta educativa transversal de GCED. El punto de

partida se sitúa en atender al contexto para adaptar la propuesta a los estudiantes, al entorno y al ambiente, de modo que el aprendizaje resulte significativo y relevante para el contexto y el alumnado. En segundo lugar, los problemas socialmente relevantes deben ser identificados y definidos desde una perspectiva sistémica, compleja y crítica, ya que estos constituyen un planteamiento del conocimiento y el aprendizaje lleno de posibilidades. Posteriormente, el maestro deberá formular la propuesta educativa con una secuencia de, al menos, los siguientes tres momentos:

1. El análisis para la comprensión (pensamiento crítico)
2. La organización para la acción (la acción colectiva)
3. La reflexión para aprender (conciencia crítica)

Finalmente, la propuesta educativa será puesta en práctica y revisada para ser mejorada. A lo largo de todo el proceso, las voces del alumnado pueden y deben tenerse presentes, de modo que el proceso de aprendizaje en sí mismo constituya igualmente un ejercicio de la democracia.

Con este fin, la metodología del aprendizaje por proyectos – también conocida por sus siglas ABP – supone una gran oportunidad para secuenciar el aprendizaje de las diferentes áreas forma integradora alrededor de diferentes temáticas (Reimers et al., 2018). A su vez, esta metodología permite el desarrollo de diferentes habilidades y valores de forma colaborativa entre los estudiantes, al mismo tiempo que permite ver cómo el conocimiento no se encuentra compartimentado en asignaturas en la práctica. A través del aprendizaje por proyectos el proceso de construcción de conocimiento adquiere una nueva dimensión, al propiciar el aprendizaje activo e inquisitivo en lugar de la mera recepción de información por parte de una o varias fuentes, ya sea el profesorado, los libros o Internet.

Otra metodología muy utilizada como una forma de contribuir a la resolución de problemas locales o globales es el aprendizaje-servicio o AS. Esta metodología permite entrar en interacción real con los desafíos globales y locales para contribuir a su avance y resolución desde acciones concretas. No obstante, este debe estar bien planteado para

que contribuya a una verdadera resolución de los problemas y al empoderamiento de todos los agentes implicados y no tan solo de los estudiantes (Misiaszek, 2016).

En este aspecto, Nesterova y Jackson (2016) alertan sobre el peligro de la construcción de imaginarios que pongan en posiciones de superioridad e inferioridad a los distintos participantes en el aprendizaje servicio. Esto ocurre con frecuencia en la cooperación Norte-Sur, cuando se utilizan de forma generalizada imágenes de pobreza y hambre descontextualizadas como narrativa del Sur – narrada por el Norte –, buscando oportunidades de desarrollo personal para los participantes “proveedores”, en lugar del empoderamiento de los otros, viéndolos como “destinatarios”. Esto coloca al hemisferio Norte en una posición de superioridad cultural y desempodera al Sur (Gallwey & Wilgus, 2013; citados en Nesterova & Jackson, 2016), mientras que ignora las dinámicas históricas y sus implicaciones en las relaciones de poder y desigualdad actuales (Andreotti, 2006). Por ende, a la hora de utilizar el Aprendizaje-Servicio como metodología, resulta imprescindible realizar un proceso de indagación y reflexión con los estudiantes acerca de las causas del problema, buscando interconexiones de forma interdisciplinar. Esto permitirá enfocarlo desde una perspectiva informada y consciente y evitar que se limite a una experiencia superficial sin una comprensión real de la problemática en la que se interviene.

Por otro lado, la educación para la ciudadanía global en la práctica se ve reforzada por la vinculación de la educación formal y no formal, aprovechando la participación de diferentes agentes sociales en el proceso educativo (Florentino, 2004 & Zahabioun, et. al., 2013 & UNESCO, 2013, 2015, 2016; citados en Ramírez Iñiguez, 2016). La educación no formal corresponde a aquellos procesos formativos institucionalizados fuera de la escuela, la cual se corresponde con la educación formal, mientras que la educación informal ocurre a lo largo de las múltiples relaciones humanas (Rodríguez & Fernández, 2005). De esta forma, la educación no formal se presenta como una gran herramienta para fomentar, junto con la escuela y la familia, una educación inclusiva y en conexión con las problemáticas globales y del entorno.

Flecha García y Gómez (2009) subrayan cómo la educación concierne a toda la comunidad dentro y fuera de la escuela, ya que la escuela no puede ni debe cubrir todas

las necesidades. En este aspecto, las comunidades de aprendizaje son una oportunidad de participación democrática de los diferentes agentes educativos como son las familias, voluntariado y otros agentes externos al centro educativo. A continuación se explicarán con más detalle algunas de las actuaciones más relevantes para fomentar la participación ciudadana democrática, lo cual contribuye en gran medida a la GCED.

Por un lado, las comisiones mixtas de trabajo son un elemento adicional al consejo escolar, claustro y equipo directivo que une a familias y maestros en base a los principios de horizontalidad, flexibilidad y diálogo. Estas comisiones permiten a familias y escuela colaborar en diversidad de tareas como son la biblioteca, la atención a la diversidad dentro de una perspectiva integradora, la implantación de un modelo de prevención de conflictos, o cualquier otro aspecto que contribuya al mejor funcionamiento de la labor educativa. Los grupos interactivos son otro de los mecanismos para asegurar la verdadera inclusividad, integración e igualdad de oportunidades en la escuela desde su propia estructura. Los llamados grupos interactivos surgen de prácticas educativas de éxito como son las implantadas en Finlandia, donde la ley de 1985 prohibió la segregación del alumnado. Constituyen una forma de organización escolar que no excluye al alumnado con necesidades educativas especiales o “problemático”, apartándolo del grupo principal para atenderle de forma individualizada, sino que asegura su total integración con el apoyo de asistentes, profesionales o voluntarios dentro de la propia aula.

Una tercera práctica que mencionan Flecha García y Gómez (2009) para fomentar la participación ciudadana y democrática en la educación es la formación de familiares, la cual no se restringe tan sólo a padres y madres, sino a todas las personas que comparten las interacciones cotidianas con el alumnado. Esta constituye una oportunidad de aprendizaje dialógico y práctico con las familias, mediante tertulias literarias o talleres prácticos en relación con procesos de educación informal en contextos como el hogar, Internet o el entorno cercano de las familias.

Adentrándonos en la relación e interacciones diarias entre profesorado y alumnado, conviene detenernos en el concepto de educación crítico-dialógica como promotora de una ciudadanía global reflexiva y transformadora. Siguiendo a Giroux (2003) la pedagogía de Freire nos aporta la unión indisoluble entre los lenguajes de la

crítica y de la posibilidad, lo cual permite comprender la educación como un factor de cambio y las escuelas como un escenario de posibilidades liberadoras. En este aspecto, Giroux combina la “educación como política cultural” de Freire con la “esfera pública” de Habermas, la cual actúa como fundamento de la sociedad comunicativa como marco democrático de la toma colectiva de decisiones.

Siguiendo a Paz Abril (2007), la escuela para la ciudadanía global debe permitir al alumnado descubrir las cuestiones reales y que les resulten realmente relevantes, de modo que puedan descubrirse a sí mismos de forma individual y colectiva, a la vez que practican la democracia en la escuela. Apple y Beane (1997) especifican dos líneas de trabajo en este sentido: la creación de un currículum que aporte experiencias democráticas y la creación de estructuras y procesos democráticos que configuren la vida de la escuela. La educación para la ciudadanía global convierte así a la escuela en un escenario de aprendizaje con intencionalidad democrática, de compromiso con las problemáticas globales, locales y la acción colectiva (Morin, 2001).

En este escenario, el diálogo debe tomar un papel protagonista. El origen del aprendizaje dialógico se remonta a Sócrates y resucita con fuerza de nuevo con Freire (Sarid, 2012; citado en DePalma, 2019). En el contexto de la educación para la ciudadanía global, el diálogo adquiere así un doble papel: metodológico como herramienta de construcción de conocimiento, y político como forma de expresión de la democracia. Este diálogo intersubjetivo debe estar dirigido hacia la comprensión, desde la crítica y la reflexión. Morin (2001) distingue dos tipos de comprensión: la intelectual objetiva y la humana intersubjetiva. Para poder comprender al otro, buscar la igualdad y la justicia y comprender los grandes problemas globales, necesitamos de ambos tipos de comprensión. Por ende, la ética de la comprensión debe estar presente en las prácticas educativas para la ciudadanía global.

De igual forma, para educar en ciudadanía global resulta esencial enfatizar los valores de convivencia pacífica, respeto mutuo y colaboración, fomentando la capacidad de trabajar con personas diferentes y la reducción de los prejuicios. Desde las escuelas se debe fomentar así la educación intercultural – es decir, integradora de las culturas como una parte natural y enriquecedora de la identidad y las relaciones sociales – aprovechando

la multiculturalidad existente en las sociedades actuales. Para ello, el concepto de escuelas inclusivas se torna como buena práctica a implementar. Bolívar Botía (2009) incide en cómo la escuela inclusiva o comprensiva facilita el ejercicio de la ciudadanía, al estar abierta a todo el alumnado sin discriminación, permitiendo la socialización intercultural. No obstante, huelga decir que esta inclusión no debe limitarse a la diversidad de culturas, sino a todo tipo de diversidad: funcional, socioeconómica, religiosa, etcétera.

Finalmente, conviene detenernos en las estrategias para la evaluación de la competencia ciudadana global tanto a nivel internacional como de aula, así como en las dificultades que pueden encontrarse en el proceso. Sälzer & Roczer (2018) resaltan la dificultad que conlleva evaluar en el contexto de PISA una competencia tan interdisciplinar, multiperspectiva y contextual como es la global. Como bien indican, delimitar aquellas respuestas consideradas correctas e incorrectas no resulta tan sencillo como en las disciplinas científicas o lingüísticas. Por este motivo, PISA se limita por el momento a evaluar la parte cognitiva de la competencia global, es decir, el pensamiento crítico y analítico, así como la toma de perspectiva en asuntos globales e interculturales. Así, PISA aún no recoge las actitudes y motivaciones del alumnado, ni información sobre las condiciones sociales y el entorno de aprendizaje del alumnado para la competencia global. En esta misma línea, existe igualmente un debate en torno a la posibilidad de comparar internacionalmente la competencia global, así como el posible sesgo cultural occidental de las pruebas PISA, el cual debe ser revisado y mejorado.

No obstante, en el contexto de las prácticas pedagógicas de aula, la evaluación debe ser un instrumento más para el aprendizaje y desarrollo del alumnado. Luque (2011) insiste en este carácter procesual, sistémico y formativo de la evaluación, identificando cuatro funciones complementarias entre sí que contribuyen al propósito educativo de la evaluación. En primer lugar, la función de reconocimiento de la evaluación presupone que lo importante es aquello que se evalúa. Por lo tanto, la competencia global cívica debe ser evaluada para que sea valorada por el alumnado al mismo nivel que la matemática, ya que la motivación intrínseca no es el único factor que influye en el interés del alumnado por las actividades relacionadas con la GCED. En segundo lugar, la evaluación tiene una función de acreditación de eficacia, de modo que permite comprobar el grado de logro de los objetivos establecidos. En la GCED, esta función no debe verse

plasmada en una simple evaluación sumativa de los resultados, sino que debe prestar atención a los cambios experimentados en los participantes, así como la calidad de las actuaciones realizadas.

En tercer lugar, la evaluación cumple la función de toma de conciencia, para lo cual tiene que ser participativa. Cuando el alumnado tiene la oportunidad de participar en su evaluación – mediante, por ejemplo, la autoevaluación – puede tomar conciencia de la experiencia y sus resultados, de forma que el aprendizaje se vuelve más significativo. Esta función se intensifica si la evaluación es sistémica, es decir, si tiene en cuenta todos los elementos de la experiencia educativa y de la actuación, así como sus participantes directos e indirectos. Como se deduce a partir de lo anterior, la evaluación tiene igualmente la función de aprendizaje, al permitir tomar conciencia de este y así poder corregir y mejorar para futuras experiencias, convirtiéndose así en evaluación formativa. Además, para hacer más efectivo el compromiso y los aprendizajes, la difusión con la comunidad ayuda a que la experiencia sea considerada para futuras propuestas educativas.

Por último, conviene prestar atención a tres indicadores que aportan información sobre la propia experiencia educativa, de modo que pueda medirse su impacto en el aprendizaje del alumnado y establecerse mejoras para futuras propuestas:

- Los indicadores de realización o ejecución de la acción
- Los indicadores de resultados en base a los objetivos específicos de las actividades
- Los indicadores de impacto, que estiman el progreso del alumnado en las competencias y actitudes implicadas

3.3. Proyectos, iniciativas y recursos educativos para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible

Con el objetivo de facilitar la integración de la ciudadanía global y el desarrollo sostenible en las prácticas docentes y de centro, este último apartado del marco teórico recoge una selección de diferentes iniciativas, recursos y buenas prácticas de GCED y la EDS que pueden servir como modelo o inspiración para futuras propuestas pedagógicas

para todos los docentes interesados en promover la ciudadanía global y el desarrollo sostenible en sus aulas.

En primer lugar, merece la pena recomendar la lectura y uso pedagógico del libro “Empoderar alumnos para la mejora del mundo en sesenta lecciones” (Reimers et al., 2018). En él, los autores introducen reflexiones y claves para educar en ciudadanía global, así como sesenta lecciones dirigidas al alumnado de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Dependiendo del curso, se tratan diferentes conceptos entre los que se incluyen la identidad, la comunidad, la desigualdad, la equidad, la justicia, los derechos humanos, derechos LGBTQ+, la cultura, la religión, la reflexión, la alimentación y el medio ambiente y el papel del alumnado como agentes de cambio. El poder de estas lecciones reside en su estructuración en torno a preguntas esenciales que fomentan el pensamiento crítico en relación con estas temáticas, así como en su metodología activa, contribuyendo a diferentes áreas del currículum de forma integrada.

Por otro lado, en el área de educación para la democracia resulta igualmente interesante destacar la labor realizada por el Proyecto Atlántida (Proyecto Atlántida, 2007). Este proyecto nació en España en los años 80 a partir de la unión de diferentes profesionales, familias y asociaciones vecinales para avanzar en educación democrática. Su labor consiste en la formación y asesoramiento de profesionales para construir una cultura escolar democrática atendiendo a cuatro ámbitos:

- La creación de buenas escuelas para todos mediante su mejora
- La mejora en los centros de la convivencia
- La educación para una ciudadanía activa y responsable
- El trabajo en competencias básicas para una ciudadanía democrática

Dentro de las actuaciones de este colectivo, se encuentran dos proyectos a destacar. Por un lado, los Comités de Ciudadanía actúan como dinamizadores de proyectos creados de forma colaborativa por la escuela, la familia y los servicios sociales municipales para en el desarrollo social, educativo y económico local. Por otro lado, se encuentra la Red Atlántida de Escuelas Democráticas de Ciudadanía, la cual actúa como plataforma para compartir buenas prácticas e innovar para mejorar y defender los

servicios educativos públicos. Así, en la página *web* del proyecto se encuentran diversos documentos y experiencias que pueden ayudar a crear una comunidad educativa democrática en los centros de aquellos profesionales y centros interesados en transformar su proyecto educativo con este fin.

Dentro de la educación internacional a nivel europeo, merece la pena destacar el papel de las Escuelas Europeas. Estas escuelas son instituciones educativas públicas regidas por las instituciones europeas y los Ministerios de Educación de diferentes países miembros de la Unión Europea. Estas escuelas están destinadas a proporcionar una educación comprehensiva, multicultural y multilingüe a niños y niñas de las familias relacionadas con instituciones europeas a través del currículum europeo o *European Baccalaureate*. Actualmente existen trece Escuelas Europeas repartidas en seis países de la UE – entre los cuales se encuentra España –, con alrededor de 27.650 alumnos en total.

Cada Escuela Europea está compuesta por diferentes secciones lingüísticas que ofrecen el mismo currículum en uno de los idiomas oficiales de la Unión Europea, para asegurar el desarrollo y dominio de la lengua principal de los estudiantes de dicha sección. Del mismo modo, la escuela da total prioridad al reconocimiento del espíritu europeo y al fomento de la competencia global e intercultural del alumnado a través de las diferentes asignaturas, entre las cuales las humanidades, las ciencias sociales y los valores cívicos tienen una presencia más equiparada a la de las ciencias y la lengua³.

Una segunda red de escuelas internacionales a mencionar – en este caso privada – es el IB, el *International Baccalaureate* o Bachillerato Internacional. Desde su fundación en 1968, la misión del IB ha sido promover la curiosidad intelectual, el entendimiento y el respeto intercultural a través de un currículum de calidad para contribuir a un mundo mejor y más pacífico. Actualmente el IB ha sido adoptado por más de 5.000 centros educativos alrededor del mundo y ofrece programas en todos los niveles educativos⁴. La labor realizada en los centros que siguen el currículum del IB contribuye en gran manera a la formación de ciudadanos globales en su alumnado.

³ Véanse las distintas secciones de la página *web* de las Escuelas Europeas <https://www.eursec.eu/en>

⁴ Véase la página *web* del Bachillerato Internacional <https://ibo.org/es/>

El IB fomenta que los estudiantes se conviertan en ciudadanos activos, compasivos y respetuosos con las diferencias, promoviendo igualmente el aprendizaje a lo largo de la vida. De este modo, los programas y el currículum IB pretenden desarrollar el aprendizaje y pensamiento independiente, la competencia intercultural, la conciencia sobre la cultura propia y el aprendizaje de segundas lenguas a través de metodologías colaborativas y un enfoque transdisciplinar basado en pedagogías constructivistas (International Baccalaureate Organisation, 2011). A su vez, el IB apuesta por promover en sus estudiantes actitudes que les permitan contribuir de forma responsable a sus comunidades a nivel local, nacional y global como ciudadanos. Estas actitudes son: la investigación, la apertura de mente, el conocimiento, el pensamiento crítico, la reflexión, el cuidado interpersonal, la comunicación, la integridad de principios, la asunción de riesgos y el equilibrio vital (International Baccalaureate Organisation, 2013).

Por último, merece la pena resaltar cómo la educación ecosocial y la ecopedagogía contribuyen enormemente a la EDS y a la GCED. Estas se centran en que el alumnado comprenda de forma crítica las relaciones entre lo social y lo medioambiental en los problemas globales, con un fin transformador y emancipador para el alumnado y la sociedad. Estos enfoques se basan en la pedagogía de Paulo Freire y otras pedagogías latinoamericanas para la transformación (Gadotti, 2008; Gutiérrez y Prado, 1989; Kahn, 2010; Misiaszek, 2011; citados en Misiaszek, 2016). En materia de ecoescuelas, Finn Mogensen y Michela Mayer (Mogensen et al., 2009) ofrecen en su obra un marco de gran utilidad sobre escenarios y criterios de calidad que puede servir de instrumento para los profesiones de la educación que deseen dirigir su escuela hacia la educación para el desarrollo sostenible.

En el contexto nacional, destaca la gran labor educativa realizada por FUHEM y sus colegios⁵. Esta fundación sin ánimo de lucro promueve la justicia social, la sostenibilidad y la democracia a través de su labor educativa, de investigación y social. Esta cuenta con tres colegios concertados laicos en Madrid, los cuales comprenden la

⁵ Véanse los diferentes apartados de la página *web* de FUHEM <https://www.fuhem.es/>

educación como un servicio público, inclusivo, de calidad, accesible, transparente, participativo, con valores y con constante interacción con el entorno.

El proyecto educativo de FUHEM (2016) pretende educar en diversas competencias como son el crecimiento personal, la preparación profesional, la construcción de conocimiento, la creatividad, la capacidad para establecer relaciones sociales, el interés por la exploración y la comunicación en lenguas extranjeras. Para ello, FUHEM reestructura el currículum de forma que los contenidos y experiencias de aprendizaje hagan énfasis en los aspectos ecosociales de las diferentes áreas, fomentando así dichas competencias en el alumnado. Además, los criterios metodológicos que rigen sus prácticas son la cooperación, las metodologías activas, el trabajo por proyectos, la organización del aula en rincones, los aprendizajes significativos, gratificantes y motivadores, con perspectiva interdisciplinar y global, la coherencia con la evaluación, el ajuste a las posibilidades y necesidades individuales y la contribución a la autonomía y autorregulación del alumnado.

4. DISEÑO DEL JUEGO “AGENTES GLOBALES” COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

El propósito general del presente trabajo reside en ahondar en la perspectiva educativa de la educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible, en aras de contribuir a una transformación social justa y sostenible. De este modo, el objetivo específico de la primera parte del trabajo ha sido crear un marco teórico a través de una profunda revisión de la literatura, de modo que pudiera servir de base para el diseño de una innovación educativa, la cual se propone en esta segunda parte del trabajo. Esta innovación educativa consiste en un juego de mesa cooperativo llamado “Agentes Globales” que persigue fomentar el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes propias de ciudadanos globales. Así, el fin último de esta propuesta no es otro que la promoción de la transformación social hacia la justicia social, el desarrollo sostenible, la ciudadanía global y la paz a través de la acción educativa.

4.1. Justificación y propósito de la propuesta

El juego de mesa cooperativo “Agentes Globales” diseñado y presentado a continuación pretende ser una aportación a la educación para la ciudadanía global, la transformación social y el desarrollo sostenible. El nombre del juego incluye la palabra “agentes” de forma intencionada, haciendo referencia al significado filosófico de la palabra “agencia” como capacidad para actuar en el mundo, así como al sociológico como actuación reflexiva en conexión con la estructura social. Asimismo, la presente propuesta de innovación se justifica y enmarca como contribución a la meta 4.7 de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, la cual 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” (Naciones Unidas, 2015, p. 20).

Por otro lado, en un momento histórico como el actual hemos comprobado cómo acontecimientos tales como una pandemia pueden poner en peligro el acceso a la educación a millones de niños y niñas por la falta de medios materiales, humanos y tecnológicos en las escuelas y especialmente en los hogares. Por ende, esta propuesta de innovación ha sido igualmente diseñada para romper los límites entre la educación formal, no formal e informal, de modo que pueda desarrollarse en cualquiera de los tres entornos, superando así cualquier limitación para educar en ciudadanía global. De esta manera, los principios sobre los que se asienta la siguiente propuesta de innovación y que defendemos a continuación son cuatro:

- **Accesibilidad:** pues el planteamiento y puesta en práctica de la propuesta tienen en cuenta las particularidades espaciales, económicas y lingüísticas que pueden limitar o condicionar el acceso a la educación, en este caso para la ciudadanía global. Se asegurará por tanto que los recursos económicos necesarios para su puesta en práctica sean mínimos, mientras que la concepción de la propuesta diseñada en forma de juego permite su uso tanto en el aula como en el hogar.
- **Innovación:** su novedad en el campo de la acción educativa para la ciudadanía global así lo expresa, con escasas iniciativas similares existentes, aunque igualmente de gran valor. El uso de metodologías lúdico-participativas aporta un valor adicional tanto a las metodologías tradicionales como a otras más recientes como son el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje-servicio, fomentando así el interés, la inmersión la motivación en los destinatarios.
- **Orientación:** ya que el propósito de la propuesta no es otro que promover el conocimiento sobre temáticas de desarrollo sostenible, la competencia global, la creatividad, el pensamiento multiperspectiva y competencias interpersonales, entre otros aspectos. De este modo se pretende fomentar la autonomía y la acción responsable de los participantes más allá de la propia experiencia ligada al juego diseñado y aquí presentado.
- **Cooperación:** pues el juego rechaza integrar las dinámicas competitivas de la mayoría de los juegos, apostando por estructurarse en torno a la

cooperación como capacidad a desarrollar en los participantes a través de él. Consideramos así la cooperación como la vía de progreso más efectiva, coincidiendo con el ODS 17 “Alianzas para lograr los objetivos” (Naciones Unidas, 2015).

4.2. Aspectos preliminares a la implementación de la propuesta formativa: fase preparatoria-exploratoria

Previamente a comenzar con el diseño de la propuesta de innovación, resulta conveniente valorar aquellos aspectos que condicionan tanto su planificación como su implementación, pues la intención de esta propuesta aspira a recoger todas aquellas necesidades, particularidades y valoraciones que permitan su mejor adecuación a la realidad en la que se encuadra.

4.2.1. Posibilidades y limitaciones contextuales

Nos encontramos en un momento histórico a nivel mundial, el cual merece ser introducido al haber configurado de manera sustancial las posibilidades y limitaciones de la propuesta de innovación presentada en este trabajo. Actualmente el Estado español se encuentra bajo el Estado de Alarma declarado el 14 de marzo de 2020 debido a la situación de pandemia internacional por el SARS-CoV-2, situación que se extenderá hasta el 21 de junio de 2020 (BOE-A-2020-3692, 2020). El primer brote de la enfermedad tuvo lugar en Wuhan, China, el 31 de diciembre de 2019 (Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación, 2020b) , y tras su expansión la Organización Mundial de la Salud lo declaró pandemia internacional el 11 de marzo de 2020⁶. A día 17 de junio de 2020, han sido detectados 7.941.791 casos de COVID-19 en todo el mundo, de los cuales 2.434.184 han sido en Europa y 244.683 en España. La mayoría de ellos han terminado en recuperación, pero la enfermedad ha dejado 434.796 muertes en todo el mundo, 27.136 en el Estado español (World Health Organisation, 2020; Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación, 2020).

⁶ Véanse las palabras de apertura del Director General de la OMS en la conferencia de prensa sobre COVID-19 del 11 de marzo de 2020: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Ante esta situación, se han tenido que tomar medidas excepcionales al amparo del Estado de Alarma mencionado para lograr el control efectivo del virus y proteger a la población, tanto en España como en la mayoría de los países. Entre estas medidas se encuentran la cuarentena obligatoria en confinamiento domiciliario, restricciones a la libertad de circulación de las personas y a la realización de cualquier tipo de actividad no esencial y la prohibición de la actividad presencial en las escuelas, entre otras (BOE-A-2020-3692, 2020). Estas limitaciones se han ido levantando paulatinamente durante el proceso de desescalada actual (Ministerio de Sanidad, 2020). Sin embargo, la reapertura de escuelas no tendrá lugar hasta septiembre de 2020, al considerarse a las escuelas foco de contagio (Agencias, 2020).

La paralización de la actividad presencial en las escuelas está afectando negativamente tanto al desarrollo cognitivo y social de los menores, en especial de los más desfavorecidos, como a su bienestar psicológico y emocional. El paso forzado de la actividad presencial a la actividad a distancia en los centros educativos ha puesto en evidencia la enorme desigualdad existente entre los hogares, tanto en términos materiales –el 28,3% de los más de 10 millones de menores españoles se encontraba en riesgo de pobreza en 2019 (Del Moral, 2019) – como en términos de capital social y capital cultural (Bonal & González, 2020; Martín Criado, 2020), así como la brecha tecnológica que impide el acceso a la educación a millones de niños en España durante este periodo, aumentando así aún más la brecha educativa entre el alumnado (Torres Menárguez, 2020).

De este modo, a pesar de que el cierre de escuelas impide la puesta en práctica de esta propuesta de innovación educativa de forma presencial en las aulas, supone al mismo tiempo una oportunidad para repensar los límites entre la educación formal, no formal e informal, así como entre la escuela y el hogar como lugares de socialización y educativos. Por ello, el diseño de esta propuesta como juego de mesa titulado “Agentes Globales” pretende hacer llegar la educación para la ciudadanía global, el desarrollo sostenible y la transformación social a todos los menores, puedan o no acceder a la escuela en este momento.

4.2.2. Destinatarios de la propuesta

La propuesta “Agentes Globales” se diseñará para jugadores a partir de 11 años, ya que los contenidos cognitivos y las dinámicas presentes en el juego requieren de un cierto grado de conocimientos previos que habrán tenido que ser alcanzados anteriormente, a lo largo de la etapa de Educación Primaria. Además, este juego goza de gran flexibilidad en su nivel de dificultad, lo que permite que pueda ser disfrutado igualmente en compañía adulta. No obstante, siempre que sea posible se recomienda que el juego se desarrolle entre iguales, fomentando la horizontalidad en las relaciones interpersonales.

Por otro lado, una vez se lance y difunda el juego en su versión en español y se evalúe su recepción, este será traducido íntegramente al inglés para fomentar la internacionalización de la propuesta, de modo que puedan beneficiarse de él los niños y niñas de otras áreas geográficas de habla no hispana. Así, el juego contará con su versión en el segundo y tercer idioma más hablados en el mundo⁷. Se contemplará igualmente en el futuro la traducción a otros idiomas dominados por la autora como el húngaro o el italiano, así como a otros idiomas a través de traducciones por parte de terceros que se muestren voluntarios. De este modo, el grupo determinado como destinatario de la propuesta se verá ampliado lo máximo posible.

4.2.3. Disponibilidad de recursos

Los recursos materiales de la propuesta serán todos aquellos que componen el juego “Agentes Globales”, los cuales serán de creación propia y se pueden consultar en los Anexos 4 y 5 (pp. 83-97), así como en la página *web* que los albergará (Anexo 5, pp. 93-97), la cual será creada haciendo uso de la plataforma de desarrollo *web* Wix. Para crear los materiales del juego se hará uso de la herramienta de diseño Paint.net, así como de los materiales de comunicación de uso público de las Naciones Unidas sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible⁸.

⁷ Véase el *ranking* elaborado por la revista de Babel: <https://es.babel.com/es/magazine/los-10-idiomas-mas-hablados-del-mundo>

⁸ Véanse los materiales de comunicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU en el siguiente enlace: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/news/communications-material/>

Por otro lado, los colaboradores para el desarrollo de la propuesta se encuentran limitados por el contexto expuesto anteriormente. En un inicio, la propuesta iba a haber sido puesta en práctica en la Escuela Europea de Bruselas I gracias a un contrato de prácticas entre la escuela y la autora del trabajo, que finalmente tuvo que ser cancelado por las restricciones de movilidad entre países y el cierre presencial de las escuelas.

De este modo, estaba planificado contar con el alumnado de diferentes cursos y secciones lingüísticas de la escuela, de modo que pudieran evaluarse las diferentes experiencias de ejecución de la propuesta, observando posibles diferencias entre cursos y secciones lingüísticas. No obstante, la situación actual impide contar con recursos humanos de dicha índole. A pesar de ello, la propuesta contará con la colaboración de diferentes agentes para su difusión, tal y como se introduce posteriormente en el apartado correspondiente a ello.

4.2.4. Organización temporal

La cronología ideada para el desarrollo de esta propuesta consiste en un ciclo de tres fases, las cuales se inspiran en la Investigación-Acción Participativa o IAP (Koshy, 2010):

- Una primera fase de diseño, en la cual se proyectarán la dinámica y los materiales que integran el juego de mesa cooperativo “Agentes Globales”, así como la página *web* que los albergará para su descarga gratuita por parte de cualquier persona interesada en ello. Este diseño se realizará teniendo en cuenta el marco teórico construido, de modo que la propuesta pueda responder a los principales objetivos de la educación para la ciudadanía global.
- Una segunda fase de puesta en práctica en centros educativos, en la cual se introducirá el juego a grupos de distintos tamaños con alumnos de diferentes edades para que puedan experimentar con él y proceder así a la evaluación de su puesta en práctica. Esta evaluación se realizará triangulando distintas técnicas de investigación como la observación y los grupos de discusión con diferentes informantes (docentes y alumnado).

Posteriormente, los datos extraídos a partir de grabaciones y notas de campo serán analizados con herramientas de análisis de datos cualitativos como *Atlas.ti* para su codificación y categorización, extrayendo temas emergentes que permitan mostrar los resultados de forma organizada.

- Una tercera fase de reflexión y planificación para la introducción de mejoras a partir de los resultados extraídos. Estas mejoras llevarán a una nueva puesta en práctica con grupos de alumnos de similares características, de modo que la eficacia de las mejoras introducidas pueda ser evaluada en la práctica, reiniciando así de nuevo el ciclo de observación-planificación-acción-reflexión.

Como se ha expuesto anteriormente, el acceso a grupos de alumnos resulta actualmente imposible. Por lo tanto, una vez sea posible reunir físicamente al alumnado, podrán ponerse en marcha las siguientes fases del ciclo, definiendo en su momento con más precisión tanto la muestra como las técnicas de recogida y análisis de datos a utilizar. No obstante, esto no impide el diseño de la propuesta de innovación y su lanzamiento al público. Por lo tanto, la organización temporal de la propuesta se limitará a la fase de diseño:

1. Diseño de la dinámica y los materiales que componen el juego “Agentes Globales”, así como de la página *web* que lo albergará para su descarga gratuita. Ambos pueden consultarse en los apartados siguientes 4.4. Metodología, 4.5. Desarrollo del trabajo, así como en los Anexos 4, 5 y 6 (pp. 83-98).
2. Difusión de la propuesta a través de los medios y canales que se presten voluntarios. Entre los potenciales colaboradores para su difusión se encuentran el CEDREAC (Centro de Documentación y Recursos para la Educación Ambiental de Cantabria), el Proyecto Crece de El Diario Montañés y la librería asociativa La Vorágine.

4.3. Objetivos de la propuesta

Tal como hemos expuesto, el principal objetivo del juego “Agentes Globales” radica en contribuir a la educación de ciudadanos globales. Con ello, se pretende capacitarlos para que puedan ser partícipes y promotores de una transformación social basada en los derechos humanos, la justicia social y la sostenibilidad.

Los objetivos específicos de la propuesta, que se derivan del objetivo principal, giran en torno a las habilidades, valores y actitudes expuestas por la UNESCO (2015), para desarrollarlas en los destinatarios como ciudadanos globales, de modo que su experiencia como jugadores contribuya a que piensen y actúen de forma crítica, responsable, solidaria, respetuosa y comprometida. De este modo, se busca que la experiencia de los destinatarios trascienda al propio juego y se transforme en conciencia ciudadana global. Igualmente, los objetivos de la propuesta giran igualmente en torno a varias de las competencias básicas propuestas por el Parlamento y el Consejo Europeos (Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006). Por ende, podemos formular los siguientes objetivos específicos:

1. Permitir que los jugadores desarrollen su conocimiento acerca de los principales desafíos globales, la sostenibilidad, la diversidad, la interdependencia y la justicia social
2. Fomentar en los jugadores el pensamiento sistémico, creativo y un enfoque de multiperspectiva en la resolución de problemas y su razonamiento
3. Promover que los jugadores desarrollen actitudes de cooperación por el bien común en lugar de competición por el bien individual, actuación responsable, un sentido de compromiso y capacidad de toma de decisiones responsables, etc.
4. Proporcionar oportunidades para el desarrollo de la competencia lingüística, mediante la expresión oral y la comunicación interpersonal
5. Desarrollar en los jugadores la competencia social y cívica y valores universales como la igualdad, la dignidad, el respeto y la justicia

4.4. Principios metodológicos

Los principios metodológicos sobre los que se estructura la propuesta se inspiran en aquellos propuestos por Luque (2011) para educar en ciudadanía global: el fomento del pensamiento crítico, las prácticas activas y cooperativas, la coherencia global-local y el enfoque socio-afectivo. No obstante, este último enfoque socio-afectivo se pretende fusionar con el socio-político, comprendiendo a los jugadores como ciudadanos e inevitablemente sujetos políticos en desarrollo de su capacidad de pensamiento y actuación crítica, informada y responsable.

La elección del juego de mesa como formato reside en la convicción de que las prácticas activas y participativas con componentes lúdicos permiten integrar conocimientos, actitudes y valores de forma más significativa para educar en ciudadanía global, permitiendo asociar los aprendizajes con acciones y emociones positivas. Desde la Fundación Semilla en Chile, Nieto (2020) señalaba durante una conferencia cómo las metodologías lúdico-participativas o MLP tienen tres componentes en los cuales reside su potencial: la motivación, el interés y la inmersión. Las MLP ayudan así a fomentar la toma de decisiones – individuales y colectivas, que afectan a otros –, a asumir consecuencias, la escucha activa y el respeto de los turnos gracias a la motivación y el interés causado en los jugadores.

Además, el juego se estructura en torno a una dinámica de cooperación, rechazando el enfoque competitivo tradicional de la mayoría de los juegos existentes para fomentar actitudes de cooperación por el bien común en lugar de la búsqueda del beneficio individual. Existen ya algunos juegos de mesa que han optado por revertir la tendencia competitiva de los juegos hacia una colaborativa, como es el caso del *Commonspoly*⁹. Este juego de mesa de licencia libre y creadores españoles pretende hacer justicia al juego “*The Landlord’s Game*” registrado por Elizabeth Magie en 1904, para resaltar los peligros del monopolio, cuya patente vendió después y los Parker Brothers lo convirtieron en el *Monopoly* que hoy conocemos. De este modo, el juego de mesa

⁹ Véase la página web del juego *Commonspoly*, disponible para su descarga <https://commonspoly.cc/>

“Agentes Globales” diseñado en esta propuesta pretende seguir sumando esfuerzos en esta misma línea.

4.5. Desarrollo del trabajo

Las distintas tareas a llevar a cabo se centran en el proceso de diseño y producción de los materiales del juego de mesa “Agentes Globales”, así como de su página *web*. La idea vertebradora de crear un juego de mesa colaborativo para educar en ciudadanía global y desarrollo sostenible llevaba rondando por la mente de la autora desde antes de iniciar el presente trabajo. Así, tras llevar a cabo la revisión de la literatura presentada en el marco teórico, se sucedió un periodo de reflexión, definición de los objetivos y de la metodología que diese forma al juego de mesa “Agentes Globales”.

Posteriormente, se diseñaron posibles dinámicas para el juego a fin de asegurar que fuera cooperativo, así como la posibilidad de fusionar la dinámica cooperativa del propio juego con mecanismos de juegos ya existentes. De este modo, la dinámica ideada para el juego gira en torno a la clásica mecánica de los juegos de engaño y deducción, los cuales gozan de gran interacción entre los jugadores para detectar a los intrusos. En este caso, el objetivo será en todo momento cooperar para, identifiquen al intruso o no, alcanzar una meta común, tal y como se explica en las instrucciones (Anexo 3, pp. 77-82). Además, parte de los mecanismos del juego se inspiran en el juego de mesa “Gooseberry”¹⁰ ideado por Rikki Tahta en 2016 y publicado por La Mama Games, así como en el juego de mesa “Dobble”¹¹, ideado por Denis Blanchot, Jaques Cottureau y Play Factory en 2009 y publicado por Asmodee Group.

Una vez decididos los mecanismos que integran la dinámica cooperativa del juego, se pasó al diseño de los materiales que lo componen, los cuales pueden consultarse en el Anexo 4 (pp. 83-92). A su vez, se creó la página *web* “El Juego de los Agentes Globales”¹² (Anexo 5, pp. 93-97), de modo que todas las personas interesadas en disfrutar del juego puedan acceder a él y descargarlo gratuitamente. Además, esta página *web*

¹⁰ Véase el juego de mesa “Gooseberry” en <https://www.dicetower.com/game/205420/gooseberry>

¹¹ Véase el juego de mesa “Dobble” en <http://www.asmodee.es/juegos/coleccion/dobble>

¹² Véase la página *web* del juego de mesa “Agentes Globales” en <https://leyrerebollo.wixsite.com/agentesglobales>

facilitará la difusión de la propuesta, alcanzando al mayor número de personas posible. De este modo, la página *web* del juego alberga en un principio la versión española de este, permitiendo posteriormente incluir fácilmente las versiones en otros idiomas para su descarga gratuita.

Finalmente, se creó una copia física del juego como muestra, la cual puede observarse en el Anexo 6 (p. 98). Por otro lado, la autoría y los derechos del juego de mesa “Agentes Globales” se han registrado bajo la licencia de Creative Commons del tipo Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND 4.0)¹³. De igual modo, se presentará una solicitud ante el Registro de la Propiedad Intelectual.

4.6. Difusión de la propuesta

La difusión de la propuesta se realizará a través de diferentes medios como el Centro de Documentación y Recursos para la Educación Ambiental de Cantabria o CEDREAC, la librería asociativa La Vorágine y el Proyecto Crece de El Diario Montañés, entre otros. De ser posible y en base a la recepción inicial de la propuesta, se tratará de difundir el juego “Agentes Globales” en territorio nacional y, una vez se cree su versión en inglés, a nivel internacional.

De este modo, se pretende alcanzar al mayor público posible para que este pueda beneficiarse de las posibilidades de educación para la ciudadanía global que ofrece el juego “Agentes Globales”. En este proceso, la página *web* juega un papel crucial y ha sido creada conscientemente para cumplirlo, de modo que facilite la difusión del juego al disponer de un sitio *web* accesible para su descarga gratuita. Remitimos así al primer principio sobre el cual se plantea la presente propuesta: la accesibilidad; creyendo firmemente y tratando de contribuir así al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2015): una educación de calidad accesible para todos.

¹³ Consúltense los términos de la licencia en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

5. CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo representa el resultado de los últimos tres años de formación y experiencia de la autora, durante los cuales se han atravesado diversas vivencias académicas, profesionales y personales en territorio nacional e internacional de inestimable valor. Todas ellas han contribuido a la construcción de mi persona como ciudadana global, consciente, crítica y comprometida con la justicia social y el desarrollo sostenible. Sin embargo, la experiencia que ha contribuido más a esta perspectiva fue mi año de estudios en Bélgica en el Postgrado UNESCO *International Educating Class* de la UC Leuven-Limburg, el cual desarrolló mi compromiso como agente de cambio para el desarrollo sostenible. De igual modo, el resto de mis estudios en la Universidad de Cantabria, así como mis experiencias profesionales y personales internacionales en Bélgica, España y Hungría me permitieron adquirir los conocimientos y las competencias necesarias que han dado lugar al nacimiento de este trabajo y del juego de mesa “Agentes Globales”.

Las limitaciones contextuales encontradas durante el diseño de la propuesta de innovación por el cierre presencial de las escuelas supusieron un aliciente para diseñar “Agentes Globales” de forma que pudiera superar cualquier barrera para asegurar la accesibilidad a esta experiencia educativa. Los siguientes pasos serán la difusión del juego a través de diferentes medios en aras de que el mayor número de personas pueda beneficiarse de este en las escuelas y en los hogares. De igual modo, este Trabajo de Fin de Máster puede suponer el germen para una futura tesis doctoral sobre educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible, en el caso de decidir continuar mi carrera en el ámbito académico en lugar del profesional como maestra y educadora. En cualquier caso y desde cualquiera de los caminos que recorra a lo largo de mi vida, mis esfuerzos como agente de cambio se dirigirán a promover la ciudadanía global, crítica, activa y comprometida con el bienestar común, facilitando la transformación y el desarrollo ecosocial global, justo y sostenible para todos y todas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- About us | Global Education Monitoring Report. (s. f.). Recuperado 1 de mayo de 2020, de <https://en.unesco.org/gem-report/about>
- Agencias. (2020, abril 28). Los niños no volverán a la escuela hasta septiembre. Recuperado 17 de junio de 2020, de El HuffPost website: https://www.huffingtonpost.es/entry/los-ninos-no-volveran-a-la-escuela-hasta-septiembre_es_5ea85b4bc5b67ac8fa43ec0d
- Alexander, R. (Ed.). (2009). *Children, their World, their Education* (1 edition). London: Routledge.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus Critical Global Citizenship Education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Argibay, M., Celorio, G., & Celorio, J. (2009). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. País Vasco: HEGOA.
- ASONGD. (2019, febrero 8). Una educación para la ciudadanía global y la transformación social. Recuperado 9 de mayo de 2020, de Asociación Sevillana de ONGD: <https://asongd.org/proyecto-sevilla-coopera/una-educacion-para-la-ciudadania-global-y-la-transformacion-social/>
- Babbel.com. (s. f.). Los 10 idiomas más hablados del mundo. Recuperado 17 de junio de 2020, de La revista de Babbel: <https://es.babbel.com/es/magazine/los-10-idiomamas-hablados-del-mundo>
- Bamber, P. (2019). *Teacher Education for Sustainable Development and Global Citizenship: Critical Perspectives on Values, Curriculum and Assessment*. New York and London: Routledge.
- Barba, J., & Rodríguez-Hoyos, C. (2012). La Educación para el Desarrollo como respuesta a las desigualdades del siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 17-24.
- Bolívar Botía, A. (2009). Ciudadanía y diversidad cultural en educación. En J. Marrero Acosta & J. Argos González (Coords.), *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global* (pp. 73-106). España: Wolters Kluwer.
- Bonal, X., & González, S. (2020, abril 6). Confinamiento y efecto escuela, por Xavier Bonal y Sheila González. Recuperado 3 de junio de 2020, de El Periódico:

<https://www.elperiodico.com/es/opinion/20200406/efecto-coronavirus-desigualdad-escuelas-xavier-bonal-sheila-gonzalez-7919442>

Bruner, J. S. (1968). *Towards a theory of instruction*. Recuperado de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196305_bruner.pdf

Chomsky, N. (2003). *La (des)educación* (Crítica). Barcelona.

Clery, E., & Rhead, R. (2013). *Education and attitudes towards the environment*. París: UNESCO.

Commonspoly—Let's cooperate! (s. f.). Recuperado 19 de junio de 2020, de Commonspoly: <https://commonspoly.cc/>

Cuesta, R., & Estellés, M. (Eds.). (2020). Consideraciones críticas sobre la mundialización de los sistemas educativos: Jesús Romero, Inés Dussel y Thomas S. Popkewitz. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 0(3), 77-126. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.3.16791>

Davies, L. (2006). Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action? *Educational Review*, 58(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>

Del Moral, C. (2019). *La infancia marca. Análisis de los derechos de los niños y las niñas durante los últimos 100 años de historia de España*. Recuperado de Save the Children: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/la_infancia_marca.pdf

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. París: UNESCO.

DePalma, R. (2019). *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa*. Barcelona: Graó.

Dill, J. S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. New York: Routledge.

Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación. (2020a). *Actualización nº 139. Enfermedad por el coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias: https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCoV-China/documentos/Actualizacion_139_COVID-19.pdf

Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación. (2020b). *Enfermedad por nuevo coronavirus, COVID-19*. Recuperado de Centro de Coordinación de Alertas y Emergencias Sanitarias:

<https://www.isciii.es/QueHacemos/Servicios/VigilanciaSaludPublicaRENAVE/EnfermedadesTransmisibles/Paginas/InformesCOVID-19.aspx>

- Estellés, M., & Fischman, G. E. (2020). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- Estellés, M., Gomà, D., Santos, A., & Romero, J. (2019). Las huellas de la socialización política y escolar en las actitudes hacia la educación para la ciudadanía de los futuros maestros. En M. Puig, M. Ferreras, & O. Moreno, *Innovación e investigación en la formación inicial del profesorado desde las Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales* (pp. 53-76). Barcelona: Octaedro.
- Flecha García, R. (2009). Las comunidades de aprendizaje y la ciudadanía. En G. Celorio & A. López de Munain (Coords.), *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global* (pp. 107-117). España: Wolters Kluwer.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Recuperado de https://www.academia.edu/37919934/Pedagogy_of_the_oppressed_by_Paulo_Freire
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FUHEM. (2016). *Proyecto educativo*. Recuperado de <https://www.fuhem.es/proyecto-educativo/>
- García Pérez, F. F., & De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII, (270-122), 1-14. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>
- Garibay, H. C. (2005). *Foucault y el poder*. Recuperado de https://www.academia.edu/34719427/Ceballos_Garibay_Hector_-_Foucault_y_el_poder.pdf
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Global Education First Initiative. (2017). *Measuring Global Citizenship Education- A Collection of Practices and Tools*. Recuperado de Brookings Institute & Youth Advocacy Group: <https://youtheconomicopportunities.org/resource/8545/measuring-global-citizenship-education-collection-practices-and-tools>

- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Gundelach, B. (2014). In Diversity We Trust: The Positive Effect of Ethnic Diversity on Outgroup Trust. *Political Behavior*, 36(1), 125-142. <https://doi.org/10.1007/s11109-013-9220-x>
- Habermas, J., Held, D., & Kymlicka, W. (2005, junio 6). Declaración de Granada sobre la globalización. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2005/06/06/opinion/1118008808_850215.html
- Hainmueller, J., & Hopkins, D. J. (2014). Public Attitudes Toward Immigration. *Annual Review of Political Science*, 17(1), 225-249. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-102512-194818>
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza.
- Held, D. (2000). ¿Hay que regular la globalización? La reinención de la política. *Claves de Razón Práctica*, 99, 4-11.
- Holden, C. (2010). Learning for Democracy: From World Studies to Global Citizenship. *Theory into Practice*, 39(2). Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3902_3?journalCode=htip20
- International Baccalaureate Organisation. (2011). *Learners without borders: A curriculum for global citizenship. IB position paper*.
- International Baccalaureate Organisation. (2013). *IB learner profile*. Recuperado de <https://www.ibo.org/benefits/learner-profile/>
- International education. (s. f.). Recuperado 11 de junio de 2020, de International Baccalaureate®: <https://www.ibo.org/>
- IPCC. (2014). *Climate Change 2014: Synthesis Report – Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Geneva, Switzerland: Intergovernmental Panel on Climate Change.
- Kolbert, E. (2014). *La sexta extinción. Una historia nada natural*. Barcelona: Crítica.
- Koshy, V. (2010). *Action Research for Improving Educational Practice. A Step-by-step guide* (2.^a ed.). London: Sage.

- Leonard, L., & Barry, J. (Eds.). (2009). *The Transition to Sustainable Living and Practice*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Luque, A. (2011). El enfoque transversal en Educación para el Desarrollo. En G. Celorio & A. López de Munain (Coords.), *Educación para la ciudadanía global. Estrategias para la acción educativa* (pp. 51-78). País Vasco: UPV y HEGOA.
- Lynch, J. (1992). *Education for citizenship in a multicultural society*. London: New York: Cassel.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443-456. <https://doi.org/doi:10.1080/14767724.2011.605327>
- Martín Criado, E. (2020, abril 1). El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres)—Entramados Sociales. Recuperado 4 de julio de 2020, de Entramados Sociales. Desigualdades de clase social, género y etnia: <https://entramadosociales.org/educacion/el-confinamiento-aumenta-la-desigualdad-educativa-y-no-es-culpa-de-los-padres/>
- Matarranz, M., & Roldán, T. P. (2016). Supranational Education Policy or Supranational Education? A Discussion on the Object of an Emerging Area of Knowledge. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(28), 91-107. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17034>
- Mayoral Cortés, V. (2008). Apuntes sobre el origen de la ciudadanía y la neutralidad del profesor. La configuración histórica del estatuto del ciudadano. En J. Marrero Acosta & J. Argos González (Coords.), *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultural global* (pp. 227-234). Madrid: Wolters Kluwer.
- Ministerio de Sanidad. (2020). *Plan para la Transición hacia una nueva normalidad*. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCoV-China/planDesescalada.htm>
- Misiaszek, G. (2016). Introduction: Comparing Global Citizenship Education (GCE). Critical Analyses of GCE's Contested Terrain. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(28), 11-22. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.18273>
- Mogensen, F., Mayer, M., Breiting, S., & Varga, A. (2009). *Educación para el desarrollo sostenible. Tendencias, divergencias y criterios de calidad*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Naciones Unidas. (2016). Plan de Acción de Gyeongju para la Agenda 2030. Educación para la Ciudadanía Global. *Plan de Acción de Gyeongju*. Presentado en 66^o Conferencia del DIP/ONG de la ONU. Recuperado de <https://www.agorarsc.org/10905-2/>
- Naciones Unidas. (s. f.-a). Educación—Desarrollo Sostenible. Recuperado 6 de mayo de 2020, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naciones Unidas. (s. f.-b). Materiales de comunicación. Recuperado 4 de junio de 2020, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/news/communications-material/>
- Naciones Unidas. (s. f.-c). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. Recuperado 28 de diciembre de 2019, de [Objetivos de desarrollo sostenible: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/)
- Nesterova, Y., & Jackson, L. (2016). Transforming Service Learning for Global Citizenship Education: Moving from Affective-Moral to Social-Political. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(28), 73-90. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17074>
- Nieto, M. (2020, mayo). *Lúdicas y juegos para la construcción de ciudadanía*. Presentado en Chile. Chile.
- Novella, A. M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., ... Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- OECD. (2016). *Global Competency for an Inclusive World*. París: OECD Publishing.
- Office of the Secretary-General of the European Schools. (s. f.). Recuperado 11 de junio de 2020, de <https://www.eursc.eu/en>
- Ortega Gaité, S., Tejedor Mardomingo, M., & Ruiz Ruiz, E. (2012). Análisis de la Educación para el Desarrollo en los manuales de Educación para la Ciudadanía de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(2), 71-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040088>

- OXFAM Intermon. (2015). Education for Global Citizenship: A guide for schools | Oxfam Education. Recuperado 28 de diciembre de 2019, de Oxfam Education: <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>
- Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía: Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Polo Morral, F. (2004). *Hacia un currículum para una Ciudadanía Global*. España: Intermón Oxfam.
- Proyecto Atlántida. (2007). *Escuelas Democráticas. Redes educativas para la construcción de la ciudadanía*. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Escuelas-Democráticas.pdf>
- RAE. (2005). Género. Recuperado 8 de enero de 2020, de «Diccionario panhispánico de dudas»: <https://www.rae.es/dpd/género>
- Ramírez Iñiguez, A. A. R. (2016). El significado de la ciudadanía en contextos de desigualdad social: Pautas para una educación incluyente. *Revista española de educación comparada*, (28), 161-182. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5845732>
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice (rev.ed.)*. Recuperado de <https://all-med.net/pdf/john-rawls-a-theory-of-justice/>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.* , § Boletín Oficial del Estado (2014).
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. , Pub. L. No. 463/2020, 67 Boletín Oficial del Estado (2020).
- Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.* , Pub. L. No. 2006/962/CE, § Diario Oficial de la Unión Europea, Boletín Oficial del Estado (2006).
- Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2018). *Empoderando a ciudadanos globales. El curso del mundo*.
- Rodríguez, C., & Fernández, C. M. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: Nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula abierta*, 85, 45-56.

- Romero, J., & Estellés, M. (2019). Governmentality, Curriculum Policies, and Citizenship Education: The Need for Historical Research. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández, & E. Navarro-Medina, *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 274-301). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0>
- Romero, J., & Louzao, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 121-142. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.179>
- Romero, J., & Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: Las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII(270, 129), 1-19. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>
- Ruiz Varona, J. M., & Celorio, G. (2011). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. *REIFOP*, 15(2).
- Sälzer, C., & Roczer, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 5-20.
- Scott, S. M., Fernández, J. M. G., & Martín, J. J. B. (2012). La Educación para el Desarrollo y su contexto: Entre el desasosiego y la esperanza. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(2), 25-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040008>
- Simon, P. (2018). *El príncipe moderno. Democracia, política y poder*. Barcelona: Debate.
- Su, F., Bullivant, A., & Holt, V. (2013). Global Citizenship Education. En W. Curtis, S. Ward, J. Sharp, & L. Hankin (Eds.), *Education Studies: An Issues Based Approach* (pp. 231-244). Exeter, UK: Sage/Learning Matters.
- Tawil, S. (2013). *Education for «global citizenship»: A framework for discussion* (N.º 7). Recuperado de UNESCO Education Research and Foresight: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223784>
- The World Economic Forum. (s. f.). Recuperado 5 de mayo de 2020, de World Economic Forum: <https://www.weforum.org/>
- Torres Menárguez, A. (2020, marzo 26). La epidemia agrava la brecha educativa: Las familias con menos recursos gestionan peor el estrés. Recuperado 17 de junio de 2020, de EL PAÍS: <https://elpais.com/sociedad/2020-03-26/la-epidemia-agrava-la-brecha-educativa-las-familias-con-menos-recursos-gestionan-peor-el-estres.html>

- UNEP. (2012). *Global Environment Outlook-5: Environment for the Future We Want*. Recuperado de United Nations Environment Programme: <http://www.unenvironment.org/resources/global-environment-outlook-5>
- UNESCO. (2006). *Education for Sustainable Development Toolkit* (N.º 1). Recuperado de UNESCO: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000152453&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_4592cb96-a35e-49d8-92bf-3b2715d05b25%3F_%3D152453engo.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000152453/PDF/152453engo.pdf#%5B%7B%22num%22%3A345%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C840%2Cnull%5D
- UNESCO. (2014a). *EFA Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and learning*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660>
- UNESCO. (2014b). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO. (2014c). *Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227983e.pdf>
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Recuperado de https://www.sev.gob.mx/red-pea/files/2016/04/Educacion_Ciudadania_Mundial.pdf
- UNESCO. (2016a). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning for all*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2016b). *Global education monitoring report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report. Migration, displacement and education: Building bridges, not walls—UNESCO Biblioteca Digital*. Recuperado de UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- UNESCO, & GMIIEP. (2017). *Textbooks for Sustainable Development*. Recuperado de <https://mgiep.unesco.org/reports-and-guides>
- Valle, J. M. (2016). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.

Wallace-Wells, D. (2019). *El planeta inhóspito. La vida después del calentamiento*. Barcelona: Debate.

WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19—11 March 2020. (2020, marzo 11). Recuperado 17 de junio de 2020, de World Health Organisation: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

World Health Organisation. (2020). *Situation Report – 148*. World Health Organisation.

ANEXOS

Anexo 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible

Figura 2. Objetivos de Desarrollo Sostenible



Fuente: (Naciones Unidas, s.f.-b)

Las Naciones Unidas establecieron el 25 de septiembre de 2015 los siguientes 17 objetivos para ser alcanzados antes de 2030¹⁴:

- Objetivo 1: Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
- Objetivo 2: Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible
- Objetivo 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades

¹⁴ Véase "Objetivos y metas de desarrollo sostenible" en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

- Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos
- Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas
- Objetivo 6: Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos
- Objetivo 7: Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos
- Objetivo 8: Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
- Objetivo 9. Promover la industria, innovación e infraestructuras sostenibles, resilientes, inclusivas y de calidad
- Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países y las personas
- Objetivo 11: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
- Objetivo 12: Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
- Objetivo 13: Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
- Objetivo 14: Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible
- Objetivo 15: Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad
- Objetivo 16: Promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas
- Objetivo 17: Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Anexo 2. Temáticas y competencias del currículum para la ciudadanía global

Tabla 5. Temáticas y competencias del currículum para la ciudadanía global

TOPICS			
Cognitive	<p>1. Local, national, and global systems and structures</p> <ul style="list-style-type: none"> critical thinking/problem solving (B1.4, B1.2.1, B1.2.2, B1.4.3) shared universal values (B1.2.2) respect for diversity/ intercultural understanding (B1.2.1, B1.3.1) recognition of global issues & interconnectedness (B1.2.1, B1.3.1, B 1.3.2, B1.4.3) 	<p>2. Issues affecting interaction and connectedness of communities at local, national, and global levels</p> <ul style="list-style-type: none"> critical thinking/problem solving (B2.4, B2.1.2, B2.4.1, B2.4.3, B2.4.4, B2.4.5) communication/ collaboration (B2.4.5) conflict resolution (B2.4.1) recognition of global issues & interconnectedness (B2, B2.1, B2.3, B2.4, B2.1.1, B2.1.3, B2.2.2, B2.2.3, B2.3.1, B2.3.3, B2.4.2) 	<p>3. Underlying assumptions and power dynamics</p> <ul style="list-style-type: none"> critical thinking/problem solving (B3.4, B3.3.3, B3.4.1, B3.4.3) communication/ collaboration (B3.1.2, B9.4.7) conflict resolution (B3.3.3)
Socio-emotional	<p>4. Different levels of identity empathy (B4.2.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> critical thinking/problem solving (B4.4) communication/collaboration (B4.1.7) conflict resolution (B4.2.5) sense and security of identity (B4, B4.3, B4.4, B4.1.1, B4.3.1, B4.3.2, B4.4.1, B4.4.3) shared universal values (B4.4.2) respect for diversity/ intercultural understanding (B4.4.3) recognition of global issues & interconnectedness (B4.3.4) 	<p>5. Different communities people belong to and how these are connected</p> <ul style="list-style-type: none"> empathy (B5.3.2) critical thinking/problem solving (B5.4) communication/ collaboration (B5) shared universal values (B5.1.3, B5.3.1, B5.3.2) respect for diversity/ intercultural understanding (B5.3, B5.1.1, B5.1.4, B5.2.1, B5.2.4) recognition of global issues & interconnectedness (B5, B5.1, B5.4) 	<p>6. Difference and respect for diversity</p> <ul style="list-style-type: none"> empathy (B6.2.3, B6.4.4) communication/ collaboration (B6.2.3, B6.3.3, B6.3.5) conflict resolution (B6.2.3, B6.3.3, 6.3.5, B6.4.1) shared universal values (B6.1.) respect for diversity/ intercultural understanding (B6, B6.3, B6.4, B6.1.4, B6.2.1, B6.2.2, B6.2.3, B6.3.2, B6.4.1, B6.4.2, B6.4.4)
Behavioral	<p>7. Actions that can be taken individually and collectively</p> <ul style="list-style-type: none"> critical thinking/ problem solving (B7.1.3, B7.4.4) communication/ collaboration (B7.1.2, B7.4.3) recognition of global issues & interconnectedness (B7.3) 	<p>8. Ethically responsible behavior</p> <ul style="list-style-type: none"> empathy (B8.3.4) critical thinking /problem solving (B8.4) communication/collaboration (B8.3.3) conflict resolution (B8.4.3) respect for diversity/ intercultural understanding (B8.1.1, B8.1.2, B8.3.3) recognition of global issues & interconnectedness (B8.1.3, B8.4.2) 	<p>9. Getting engaged and taking action</p> <ul style="list-style-type: none"> critical thinking/problem solving (B9.4.5) communication/ collaboration (B9.4.1)

Fuente: (Global Education First Initiative, 2017, pp. 62-63)

Anexo 3. Instrucciones del juego de mesa “Agentes Globales”



AGENTES GLOBALES

Un juego de mesa cooperativo para la educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible, basado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas.

De 3 a 9 jugadores de 11 a 99 años
Duración: 1 hora

Autora: Leyre Rebollo Blanco



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

Os damos la bienvenida a la misión más importante del siglo XXI. Acabáis de convertirnos en agentes globales para juntos conseguir los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, y construir un mundo más justo y respetuoso con las personas y el planeta. Estáis reunidos para debatir sobre los problemas y desafíos más grandes a los que nos enfrentamos, así como sobre las posibles soluciones. Sin embargo... Hay una persona infiltrada entre vosotros que quiere sabotear vuestros planes y e intentará pasar desapercibida. Vuestro objetivo es descubrirla y conseguir el máximo número de ODS posible. ¿Estáis preparados para intentar salvar el mundo?

COMPONENTES DEL JUEGO

8 tarjetas Clave iguales

	1	2	3	4	5	6
1	9	17	10	1	4	5
2	17	3	8	14	7	13
3	10	8	13	16	11	2
4	1	14	16	4	17	10
5	4	7	11	17	15	12
6	5	13	2	10	12	6

1 tarjeta Intruso



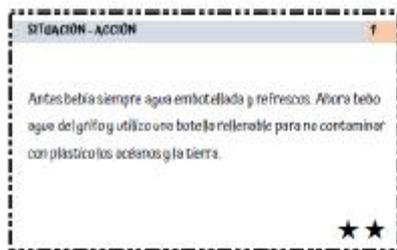
1 tarjeta Asamblea



10 tarjetas Coincidencia diferentes



32 tarjetas Situación-Acción diferentes



Tarjeta Soluciones

Situación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
31																	
32																	

Tarjeta Marcador común



17 fichas ODS y Ruleta-Insignia



Además, necesitareis un dado



Y un temporizador o un reloj



OBJETIVO DEL JUEGO

El objetivo del juego es cooperar y dialogar entre todos para conseguir el máximo número de ODS posibles en 1 hora. A medida que juguéis varias partidas, mejoraréis vuestras habilidades de cooperación y diálogo y seréis capaces de reunir más ODS. Si conseguís los 17 ODS en una partida, ¡seréis Agentes Globales de Honor!

DESARROLLO DE UNA PARTIDA

Poned el temporizador para que suene en 1 hora. Si no tenéis un temporizador, utilizad un reloj y apuntad a qué hora empezáis a jugar. Tras una hora, deberéis terminar la partida.

Primera ronda: Asamblea

Colocad la tarjeta Asamblea en el centro de la mesa. Esta tarjeta es común para todos los jugadores y contiene los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible u ODS sobre los que deberéis debatir en secreto.

Barajad la tarjeta Intruso con tantas tarjetas Clave como jugadores haya, menos uno (que será el intruso). Por ejemplo, si sois seis jugadores, utilizaréis cinco tarjetas Clave y una tarjeta Intruso.

Repartid una tarjeta boca abajo a cada persona, quien deberá mantener su carta y, por tanto, su identidad, en secreto. Los jugadores que reciban la tarjeta Clave se convertirán en agentes globales, mientras que la persona que reciba la tarjeta Intruso se convertirá en el infiltrado secreto. Su objetivo será enterarse de sobre qué ODS están debatiendo los agentes globales.

1. El primer paso es decidir sobre qué ODS se va a debatir. Tirad dos veces el dado: los números que salgan indicarán la fila y la columna que los jugadores deben mirar en la tarjeta Clave. La casilla que se corresponda con el cruce de esa fila y esa columna indicará el número del ODS sobre el que deberéis debatir sin que el intruso se entere. El Intruso no podrá saber sobre qué ODS se va a debatir porque en su tarjeta no aparecen las claves, pero deberá fingir que sabe sobre qué ODS se está debatiendo. Es importante que el intruso aproveche este tiempo para mirar los diferentes ODS en la tarjeta Asamblea para familiarizarse con ellos.
2. En el segundo paso, todos los jugadores deberéis pensar una palabra relacionada con el ODS sobre el que se va a debatir, pero no podrá ser muy obvia para que el intruso no adivine sobre qué ODS estáis hablando y os sabotee los planes. En el caso del Intruso, deberá pensar en una palabra lo más genérica posible y/o relacionada con lo que diga el resto de los jugadores, ya que después deberá defender de manera convincente por qué ha elegido esta palabra.

3. Una vez todos hayáis pensado una palabra, cada uno deberá decir en voz alta y sin dudar la palabra en la que ha pensado. La primera persona en decir su palabra será la próxima persona en cumplir años. En el sentido de las agujas del reloj, continuaréis diciendo vuestra palabra hasta que todo el mundo lo haya hecho.
4. Cuando todos los jugadores hayáis dicho la palabra en la que habíais pensado, deberéis preguntar, debatir, argumentar y acusaros mutuamente sobre quién es el intruso. Cuando creáis que estáis seguros o casi seguros de quién es el intruso, deberéis votar y decidir a quién acusar. Señalaréis a la persona y este jugador deberá descubrir su identidad y mostrar a los demás su tarjeta. Si hay un empate, ambos jugadores deberán hacerlo.
5. Si habéis descubierto al intruso, los agentes globales pasaréis a jugar al minijuego "Situación-acción", pero el intruso se quedará sin jugar. Si no lo habéis descubierto, el intruso jugará solo al minijuego "Coincidencia".

Minijuego "Situación-Acción"

Jugaréis todos excepto el intruso, al haber sido descubierto. Tendréis dos minutos para conseguir una ficha ODS que añadir a vuestra tarjeta Marcador común.

1. Coged una tarjeta del mazo Situación-Acción y leedla en voz alta. En la esquina inferior derecha unas estrellas os indicarán con cuántos ODS debéis relacionar, como mínimo, la situación o acción que se presenta en la carta. Para ello, tendréis dos minutos para dialogar y debatir entre todos.
2. Cuando transcurran los dos minutos, deberéis decir en voz alta los ODS que creéis que se relacionan con esa tarjeta. Podréis decir como máximo el doble de ODS que las estrellas que haya (si hay dos estrellas, podréis decir como máximo cuatro ODS).
3. Coged la tarjeta Soluciones para comprobar cuántos ODS habéis acertado. Podréis ganar tantas fichas ODS como estrellas hubiera en la tarjeta Situación-Acción, pero estas fichas ODS deben corresponderse con los ODS que hayáis acertado. ¡Habéis conseguido un Objetivo de Desarrollo Sostenible! ¡Enhorabuena!

Minijuego "Coincidencia"

El jugador intruso tendrá 30 segundos para jugar, el cual deberéis cronometrar con el temporizador o contando en voz baja, sin molestar al intruso.

1. El intruso colocará el mazo de tarjetas Coincidencia boca abajo y cogerá la primera tarjeta para colocarla boca arriba frente al mazo. En este momento los 30 segundos empezarán a contar.
2. El intruso cogerá la primera tarjeta del mazo e identificará rápidamente qué ODS coincide con la tarjeta que se encuentra boca arriba. Una vez lo haga, colocará la tarjeta encima de la que se encontraba boca arriba y cogerá una nueva tarjeta del mazo. Volverá a identificar el ODS que coincide con la nueva tarjeta que se encuentra boca arriba y continuará hasta terminar con todas las tarjetas del mazo.
3. Si lo consigue, el intruso cogerá la tarjeta Coincidencia que se encuentre visible y decidirá qué ficha ODS robar (y devolver a la caja) de las conseguidas por los agentes globales, que se mostrarán en la tarjeta Marcador común. Este ODS deberá estar entre los que aparezcan en la tarjeta Coincidencia que el intruso tenga en la mano. Si no hay ningún ODS que coincida entre los conseguidos en la tarjeta Marcador y los que aparecen en la tarjeta Coincidencia, el intruso no podrá robar ninguno. Si coincide más de un ODS, el intruso podrá robar tan solo uno. Los

agentes globales podrán debatir con él sobre qué ODS perder, pero la decisión final la tendrá el intruso.

Segunda ronda:

Repartiréis de nuevo las tarjetas Clave e Intruso, de modo que el intruso sea un jugador diferente. Jugaréis a "Asamblea" del mismo modo que la ronda anterior, jugando de nuevo a "Situación-Acción" o a "Coincidencia" dependiendo de si descubris o no al nuevo intruso. De la misma forma, podréis o no ganar una o dos nuevas fichas ODS que añadir en vuestra tarjeta Marcador.

Seguiréis jugando tantas rondas como seáis capaces hasta que hayan transcurrido la hora de duración de la partida. En ese momento, comprobaréis cuántos ODS habéis conseguido en vuestra misión. Si lo deseáis, podéis apuntarlo para comprobar si batís vuestro propio récord en la próxima partida. Cuando consigáis las 17 fichas ODS en una sola partida ¡os habréis convertido en Agentes Globales de Honor! En ese momento podréis colocar la Ruleta-Insignia en vuestra tarjeta Marcador.

LICENCIAS DE DERECHOS DE AUTOR

Licencia de Creative Commons

El juego "Agentes Globales" incluye las instrucciones, el diseño de las tarjetas y las reglas del juego (con las excepciones para contenidos de terceros descritas en el siguiente apartado). Ha sido ideado y diseñado por Leyre Rebollo Blanco, maestra de Primaria especializada en desarrollo sostenible y ciudadanía global.



Excepto donde se indique lo contrario, esta obra está bajo una licencia de Creative Commons del tipo Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND 4.0).

Eres libre de:

Compartir (CC): copiar y redistribuir el material en cualquier formato bajo las siguientes condiciones:

- Reconocimiento (BY): Debes reconocer apropiadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puedes hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tienes el apoyo del licenciador o lo recibes por el uso que hacer.
- No comercial (NC): no puedes utilizar el material para una finalidad comercial.
- Sin obra derivada (ND): si remezclas, transformas o creas a partir del material, no puedes difundir el material modificado.

No hay restricciones adicionales. No puedes aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan realizar aquello que la licencia permite.

Avisos:

- No tienes que cumplir con la licencia para aquellos elementos del material en el dominio público o cuando su utilización esté permitida por la aplicación de una excepción o límite.

5

- No se dan garantías. La licencia no puede ofrecer todos los permisos necesarios para la utilización prevista. Por ejemplo, otros derechos como los de publicidad, privacidad, o los derechos morales pueden limitar el uso del material.

Excepciones: contenidos de terceros

Los siguientes contenidos no se encuentran incluidos en la licencia "Creative Commons" al no ser propiedad intelectual de la autora del juego "Agentes Globales", sino de sus titulares respectivos:

- Los iconos, la rueda de colores y el póster de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son materiales de comunicación de Naciones Unidas.¹
- La mecánica del minijuego "Asamblea" es una adaptación basada en el juego "Gooseberry", ideado por Rikki Tahta en 2016 y publicado por La Mame Games.²
- La mecánica del minijuego "Coincidencia" es una adaptación basada en el juego "Dobble", ideado por Denis Blanchot, Jaques Cottureau y Play Factory en 2009 y publicado por Asmodee Group.³

Para más información o para contar vuestra experiencia a la autora del juego (se alegrará mucho), visitad la web de Agentes Globales:

<https://levrerebollo.wixsite.com/agentesglobales>

¹ Materiales de comunicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible lanzados en 2015 por Naciones Unidas: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/news/communications-material/>

² Juego de mesa "El portero Baldomero" de Rikki Tahta, publicado por La Mame Games: <https://www.dicetower.com/game/205420/gooseberry>

³ Juego de mesa "Dobble" de Denis Blanchot, Jaques Cottureau y Play Factory, publicado por Asmodee Group: <http://www.asmodee.es/juegos/coleccion/dobble>

Anexo 4. Materiales del juego de mesa “Agentes Globales”

Figura 3. Reverso de las tarjetas

AGENTES
GLOBALES

Fuente: elaboración propia

Figura 4. Tarjeta Asamblea



Fuente: elaboración propia

Figura 5. Tarjeta Marcador común



Fuente: elaboración propia

Figura 6. Fichas ODS y Ruleta-Insignia



Fuente: elaboración propia

Figura 7. Tarjeta Infiltrado



Fuente: elaboración propia

Figura 8. Tarjeta Clave

	1	2	3	4	5	6
1	9	17	10	1	4	5
2	17	3	8	14	7	13
3	10	8	13	16	11	2
4	1	14	16	4	17	10
5	4	7	11	17	15	12
6	5	13	2	10	12	6

Fuente: elaboración propia

Figuras 9, 10, 11 y 12. Tarjetas Situación-Acción

<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 1</p> <p>Antes bebía siempre agua embotellada y refrescos. Ahora bebo agua del grifo y utilizo una botella rellenable para no contaminar con plástico los océanos y la tierra.</p> <p>★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 2</p> <p>Mi hermana y yo vivimos en un pueblo donde no hay hospital ni transporte público para ir a la ciudad, así que tenemos que ir en coche al médico cada vez que lo necesitamos.</p> <p>★ ★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 3</p> <p>Cuando veo un producto de comercio justo, siempre intento comprarlo aunque no sea la opción más barata, porque así estoy pagando un precio justo a la persona que lo ha producido.</p> <p>★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 4</p> <p>Muchos niños y algunas niñas de mi colegio siempre juegan al fútbol en los recreos y ocupan todo el patio, y quienes no juegan al fútbol no tenemos casi espacio, solo las esquinas y los bordes del patio. Creo que deberíamos tener el mismo espacio para jugar.</p> <p>★ ★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 5</p> <p>El otro día me enteré de que para producir el aceite de palma hay que destruir bosques enteros donde viven orangutanes que están en peligro de extinción, además de que es muy malo para la salud. Así que ahora siempre leo los ingredientes para no comprar productos con aceite de palma.</p> <p>★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 6</p> <p>Muchos niños y niñas no tienen Internet ni ordenador en casa porque sus padres no pueden pagarlo, así que no pueden hacer algunas de las tareas para el colegio.</p> <p>★ ★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 7</p> <p>Hemos ido a una manifestación por el clima para pedir a los gobiernos que actúen contra el cambio climático.</p> <p>★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 8</p> <p>Hay muchas personas que tienen que huir de sus casas porque su país está en guerra, entonces se van a otros países, pero cuando llegan les dejan en campos de refugiados y no pueden trabajar ni tener un futuro.</p> <p>★ ★</p>

Fuente: elaboración propia

<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 9</p> <p>En mi casa ahora compramos la electricidad a una empresa que utiliza paneles solares y aerogeneradores para producir energía. La energía solar y eólica son renovables, así que ya no contaminamos como antes cuando utilizábamos energía que venía del carbón y del petróleo.</p> <p style="text-align: right;">★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 10</p> <p>Para este verano he comprado una crema de sol (que no tiene químicos, está hecha con minerales, así que no contamina el mar cuando nos bañamos) y además es mejor para la salud.</p> <p style="text-align: right;">★ ★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 11</p> <p>Tengo ropa que ya no utilizo, así que en vez de tirarla voy a donarla para que otra persona que no puede permitirse comprar ropa pueda utilizarla. Además, iré a una tienda de ropa de segunda mano para ver si hay algo que me gusta, así no contamina comprando ropa nueva.</p> <p style="text-align: right;">★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 12</p> <p>Una de cada tres personas en el mundo no tiene acceso a agua potable para poder beber, cocinar o asearse, por lo que están en peligro de coger muchas enfermedades.</p> <p style="text-align: right;">★ ★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 13</p> <p>Todos los vecinos nos hemos unido para pedir al ayuntamiento que adapte las aceras y los edificios para las personas con discapacidad... ¡y lo hemos conseguido!</p> <p style="text-align: right;">★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 14</p> <p>Muchas mujeres no pueden dedicarse a su trabajo como quisieran porque no se reparten de forma justa las tareas del hogar y del cuidado de los hijos e hijas, lo cual es responsabilidad tanto del hombre como de la mujer.</p> <p style="text-align: right;">★ ★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 15</p> <p>He firmado una petición junto con otras 1000 personas para pedir que prohíban que haya productos hechos con marfil y pieles de animales, ya que está provocando que se extingan muchas especies de animales.</p> <p style="text-align: right;">★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 16</p> <p>Hay muchos trabajadores en fábricas y en la agricultura que trabajan muchas horas por muy poco dinero y viven en la pobreza.</p> <p style="text-align: right;">★ ★</p>

Fuente: elaboración propia

<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 17</p> <p>En la empresa de mis padres trabajan el mismo número de mujeres que de hombres, y además contratan a personas con discapacidad que tienen la misma capacidad que los demás para hacer un trabajo excelente.</p> <p>★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 18</p> <p>En 2020, menos del 25% de los políticos en los parlamentos son mujeres, estando muy lejos de la igualdad.</p> <p>★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 19</p> <p>He empezado a trabajar en una empresa que construye casas con materiales reciclados. Además, instalamos paneles solares en el tejado para que la energía sea renovable.</p> <p>★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 20</p> <p>Muchas personas inocentes son detenidas y al no tener dinero para pagar un buen abogado, son metidas injustamente a la cárcel.</p> <p>★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 21</p> <p>Siempre que vamos a hacer la compra tratamos de comprar productos "kilómetro 0", es decir, que vengan de cerca y no desde miles de kilómetros, para evitar contaminar con el transporte y para apoyar a los trabajadores de nuestra región. También evitamos comprar cosas empaquetadas en plástico.</p> <p>★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 22</p> <p>Muchos cazadores capturan animales exóticos como monos, peces o jagaltes para venderlos como mascotas o a zoológicos y acuarios. Están haciendo que estos animales se extingan.</p> <p>★ ★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 23</p> <p>Mis amigos y yo vamos en bici al instituto para no contaminar tanto yendo en autobús o en coche. Algunos compañeros nos han visto y también han empezado a ir en bici.</p> <p>★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 24</p> <p>Todos los veranos hay muchos incendios en los bosques y la mayoría son provocados por personas, matando a miles de plantas y animales.</p> <p>★</p>

Fuente: elaboración propia

<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 25</p> <p>Me gusta mucho cocinar y quiero ayudar a los demás, así que todos los martes y jueves voy a la cocina económica a preparar la cena para personas sin hogar.</p> <p>★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 26</p> <p>El tabaco y el alcohol provocan muchas enfermedades e incluso la muerte que se podrían evitar si la gente no consumiera estos productos.</p> <p>★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 27</p> <p>En mi escuela no permitimos que haga niños o niñas que acosen o se rían de otros y siempre que vemos a alguien molestando a otra persona salimos a defenderla.</p> <p>★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 28</p> <p>En Estados Unidos todo el mundo puede comprar armas como pistolas y llevarlas encima. Esto es muy peligroso y muchas veces hay tiroteos incluso en las escuelas. Por eso, mucha gente sale a la calle a manifestarse para que las prohíban.</p> <p>★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 29</p> <p>Cuando me termino un libro lo dono a la biblioteca pública o del colegio para que otras personas que quizás no pueden comprar libros puedan leerlo.</p> <p>★ ★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 30</p> <p>En muchos países sacan a las niñas del colegio antes de que terminen de estudiar y las obligan a casarse con hombres adultos, por lo que no pueden ser independientes ni tener un buen futuro.</p> <p>★</p>
<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 31</p> <p>En los hospitales siempre hace falta que la gente done sangre para personas enfermas o que han tenido un accidente, por eso intento que las personas adultas que conozco vayan a donar sangre siempre que puedan.</p> <p>★</p>	<p>SITUACIÓN - ACCIÓN 32</p> <p>Hay muchos países en guerra en los que gente inocente muere, pasa hambre y miedo o tiene que huir de su país para buscar un futuro mejor.</p> <p>★ ★</p>

Fuente: elaboración propia

Figura 13. Tarjeta Soluciones

ODS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Tarjeta																	
1			*			*						*	*	*	*		
2			*						*	*	*						
3	*							*	*	*		*					*
4			*	*	*					*							*
5			*									*	*	*			
6	*			*					*	*							*
7													*	*	*	*	*
8	*	*						*	*	*							*
9							*	*	*	*	*	*	*				*
10			*			*						*		*			
11	*											*	*				*
12	*		*			*			*	*							
13			*						*	*	*						*
14					*			*	*	*							*
15															*	*	*
16	*							*	*	*	*	*					*
17					*			*	*	*							
18					*				*								*
19							*	*	*	*	*	*					
20	*								*	*							*
21								*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
22													*	*	*	*	*
23											*	*	*				
24												*	*	*			
25	*	*							*	*							*
26			*								*	*					
27				*					*	*							*
28																	*
29	*			*					*	*	*	*	*	*	*	*	*
30				*	*												*
31			*														*
32	*	*	*														*

Fuente: elaboración propia

Figuras 14 y 15. Tarjetas Coincidencia



Fuente: elaboración propia



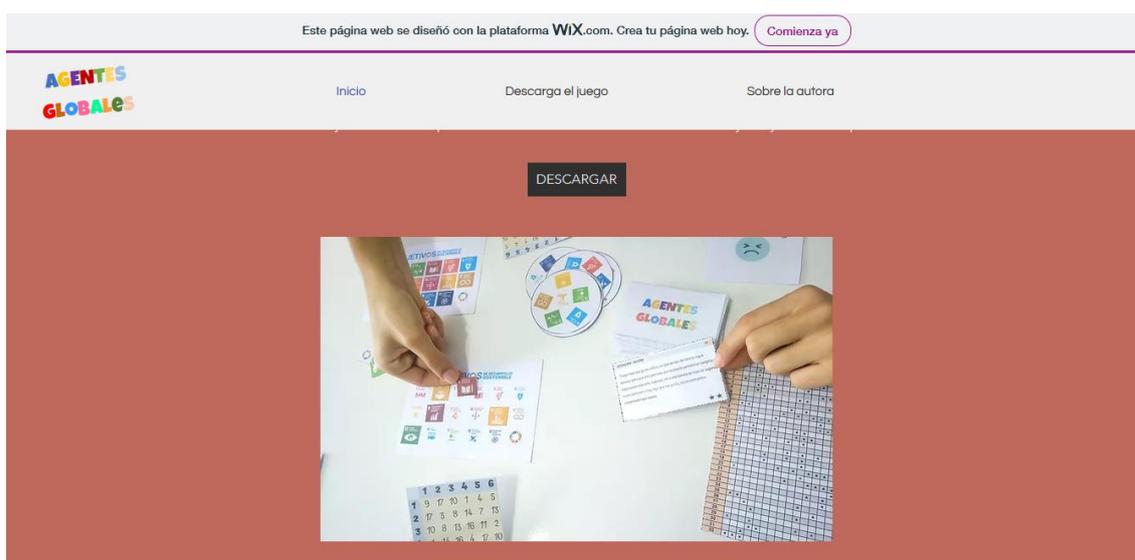
Fuente: elaboración propia

Anexo 5. Página web de “Agentes Globales”¹⁵

Figuras 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25. Web de Agentes Globales



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

¹⁵ Visítense la página web del juego en <https://leyrerebollo.wixsite.com/agentesglobales>

AGENTES GLOBALES Inicio Sobre el juego Descarga el juego Sobre la autora

¡SOLO COOPERANDO PODREMOS SOBREVIVIR!

Agentes Globales es un juego de mesa gratuito con el objetivo de fomentar las competencias sociales y cívicas en personas de entre 11 y 99 años para educar en ciudadanía global y desarrollo sostenible.

Se basa en los siguientes principios:

- **Accesibilidad:** para romper con cualquier barrera que impida el disfrute de una educación para la ciudadanía global.
- **Innovación:** pues hace uso de metodologías lúdico-participativas que fomentan el interés, la motivación y la inmersión.



Fuente: elaboración propia

AGENTES GLOBALES Inicio Sobre el juego Descarga el juego Sobre la autora

participativas que fomentan el interés, la motivación y la inmersión.

- **Orientación:** al pretender fomentar la autonomía y la acción responsable más allá del juego.
- **Cooperación:** rechazando el juego competitivo y fomentando la cooperación como la vía de progreso más efectiva y sostenible.

Además, el juego está basado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para acercarlos a la ciudadanía.

Agentes Globales permite que los jugadores aprendan cómo el diálogo y la cooperación son las herramientas más importantes para conseguir cualquier objetivo.

¡La verdadera victoria es aquella en la que todos ganan!

[SOBRE EL JUEGO](#)



Fuente: elaboración propia

AGENTES GLOBALES

Inicio Sobre el juego Descarga el juego Sobre la autora

¿CÓMO NACIÓ ESTE JUEGO?

Agentes Globales fue creado por Leyre Rebollo como propuesta de innovación para su Trabajo de Fin de Máster "Agentes Globales: una innovación educativa para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible", el cual pretende contribuir a la meta 4.7 "Desarrollo Sostenible y Ciudadanía Mundial" de la Agenda 2030 de la ONU.

Este trabajo fue presentado durante sus estudios de Máster Oficial en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria en el curso 2019-2020.

El trabajo puede leerse aquí:
(insertar enlace cuando esté publicado en UCrea).



SOBRE LA AUTORA

Fuente: elaboración propia

AGENTES GLOBALES

Inicio Sobre el juego Descarga el juego Sobre la autora

Oficial en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria en el curso 2019-2020.

El trabajo puede leerse aquí:
(insertar enlace cuando esté publicado en UCrea).



SOBRE LA AUTORA

¡Descárgalo, imprímelo y listo para jugar!

DESCARGAR JUEGO

Fuente: elaboración propia

AGENTES GLOBALES

Inicio Sobre el juego Descarga el juego Sobre la autora

¿DE QUÉ VA EL JUEGO?

Os damos la bienvenida a la misión más importante del siglo XXI. Acabáis de convertirnos en agentes globales para juntos conseguir los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y construir un mundo más justo y respetuoso con las personas y el planeta.

Estáis reunidos para debatir sobre los problemas y desafíos más grandes a los que nos enfrentamos, así como sobre las posibles soluciones.

Sin embargo... ¡Hay una persona infiltrada entre vosotros que quiere sabotear vuestros planes e intentará pasar desapercibida! Vuestro objetivo es descubrirla y conseguir el máximo número de ODS posible.

¿Estáis preparados para intentar salvar el mundo?

Un juego principal y dos minijuegos decisivos formarán parte de vuestra odisea, en la que tan sólo cooperando podréis ganar.



DESCARGAR JUEGO

Fuente: elaboración propia

Este página web se diseñó con la plataforma WIX.com. Crea tu página web hoy. [Comienza ya](#)

AGENTES GLOBALES

Inicio Descarga el juego Sobre la autora

DESCARGA EL JUEGO

Agentes Globales pretende suponer una oportunidad accesible a todos y todas para aprender a ser, aprender a aprender y aprender a vivir juntos en el mundo.

Por eso ponemos a tu disposición las instrucciones y los materiales del juego de forma gratuita, para que lo disfrutes con quien desees y juntos colaboréis, debátáis y consigáis insignias con los Objetivos de Desarrollo Sostenible...

¡La acción comienza en el juego, pero os animamos a trasladarla a la vida!

Tan sólo necesitas descargarlo e imprimirlo... ¡Y a jugar!

DESCARGAR INSTRUCCIONES

DESCARGAR MATERIALES

Fuente: elaboración propia

Este página web se diseñó con la plataforma **WIX.com**. Crea tu página web hoy. [Comienza ya](#)

AGENTES GLOBALES

[Inicio](#) [Descarga el juego](#) [Sobre la autora](#)

Leyre Rebollo es maestra de Educación Primaria, especializada en educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible. Ciudadana del mundo y amante de su profesión y de la vida, ha vivido en 3 países distintos, habla 5 idiomas y es una aprendiz incansable.

Leyre Rebollo se graduó como número 1 de su promoción con el Premio Extraordinario Fin de Carrera, mientras que en 2018 obtuvo la distinción Magna Cum Laude en el Postgrado UNESCO *International Educating Class* por la UC Leuven-Limburg en Bélgica.

En 2020 se graduó del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Contextos Educativos, durante el cual creó el juego Agentes Globales con el deseo de romper las barreras que dificultan el acceso a la educación para la ciudadanía global y contribuir a una educación coherente, crítica y comprometida para todos y todas.



Si tienes cualquier idea o proyecto interesante en el que podamos colaborar, no dudes ponerte en contacto en leyrerebollo@gmail.com

[in](#) [t](#)

Fuente: elaboración propia

Este página web se diseñó con la plataforma **WIX.com**. Crea tu página web hoy. [Comienza ya](#)

AGENTES GLOBALES

[Inicio](#) [Descarga el juego](#) [Sobre la autora](#)

CONTACTO

¿Quieres contarnos tu experiencia con el juego o tienes alguna duda, sugerencia o comentario?

¡Nos encantaría leerte!

Utiliza el siguiente formulario para hacémoslo llegar y te responderemos con la mayor brevedad posible.

[in](#) [t](#)

© 2020 por Leyre Rebollo Blanco

 Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](#).

Formulario de contacto:

Nombre *

Email *

Asunto

Mensaje

[Enviar](#)

Fuente: elaboración propia

Anexo 6. Versión física del juego de mesa “Agentes Globales”

Figuras 26, 27 y 28. Versión física del juego de mesa



Fuente: elaboración propia