

## **EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. ESTUDIO DE CASOS EN CANTABRIA (ESPAÑA)**

**Adelina Calvo Salvador**

**Carlos Rodríguez-Hoyos**

**Ana Castro Zubizarreta**

Universidad de Cantabria

calvoa@unican.es

### **PALABRAS CLAVE**

Educación para la Ciudadanía Global Crítica, Educación para el Desarrollo, Transformación social.

### **RESUMEN**

Este trabajo presenta los resultados de la primera fase de una investigación más amplia orientada a conocer y mejorar experiencias de Educación para la Ciudadanía Global en la comunidad autónoma de Cantabria. El trabajo se asienta en los pilares de la investigación cualitativa, concretamente en la metodología de estudio de caso. Los resultados sugieren que de forma progresiva estas experiencias de Educación para la Ciudadanía Global se van transformando, desde una visión más caritativo-asistencial y basada en una educación en valores, a una visión más política y crítica, basada en una educación para la justicia social. Las conclusiones sugieren que es necesario seguir desarrollando trabajos que se orienten a analizar y transformar la toma de decisiones sobre los diversos elementos curriculares y organizativos en su conjunto para evitar, de ese modo, que las prácticas de educación sobre ciudadanía global se conviertan en subsidiarias, secundarias o paralelas al currículum escolar.

### **1. INTRODUCCIÓN**

En el marco de la literatura científica orientada a debatir sobre el concepto de Educación para la Ciudadanía Global (ECG) pueden identificarse múltiples perspectivas de aproximación que oscilan entre las que se acercan al término desde posicionamientos teóricos claramente más críticos, a los que se asientan en concepciones más vinculadas a una perspectiva de corte más humanista o, incluso, neoliberal (Shultz, 2007; Oxley y Morris, 2013; Bourn, 2014; Vander Dussen, 2018; Boni, Belda y Calabuig, 2020). Todas estas formas de acercarse a la problemática de cómo educar a una ciudadanía que es global pretenden dar respuesta a la necesidad de

analizar cómo afecta la globalización a nuestras vidas (Calvo, 2017), tratando de comprender desde múltiples miradas cómo funcionan los mecanismos de poder en sociedades cada vez más globalizadas, donde lo local no puede separarse de lo global.

Tal y como se ha venido haciendo desde las corrientes de pensamiento más críticas, este planteamiento exige ayudar a las personas que participan en procesos educativos a comprender y problematizar las relaciones complejas e interdependientes que existen entre los países del norte y del sur global del planeta. Obviamente, la mirada al fenómeno de la ECG no ha sido ni es uniforme y autoras como Andreotti (2006), en un texto ya clásico, han incidido en la necesidad de asentar esta perspectiva en la tradición pedagógica crítica, centrándose no tanto en cuestiones puntuales como la pobreza o la falta de solidaridad entre las diversas zonas del planeta, como en la desigualdad e injusticia como fenómenos estructurales y globales.

Si bien este enfoque educativo puede considerarse relativamente novedoso, no se puede obviar que, en el territorio nacional, hay una intensa tradición de investigación que ha trabajado desde lo que, genéricamente, se denominó el enfoque de las generaciones de la Educación para el Desarrollo (Mesa, 2011). Esto exige no perder de vista que, para poder comprender la historia y situación actual de la ECG, es necesario tener en cuenta estas generaciones, pues nos ayudan a comprender en qué medida siguen presentes en las prácticas e investigaciones educativas actuales, toda vez que su desarrollo no puede concebirse de forma lineal. Anteriores investigaciones han evidenciado la necesidad de comprender la ECG como continuación de una Educación para el Desarrollo que se ha ido haciendo progresivamente más crítica y comprometida con la justicia global y la transformación social (Engel, 2014; Blackmore, 2016; Calvo, 2020; Boni et al., 2020).

Al mismo tiempo, es importante seguir cuestionándose cómo se conciben y desarrollan estas prácticas educativas, para lo que deberían analizarse al menos estos cuatro aspectos que resultan esenciales: 1) Qué rasgos pueden identificarse de las diversas generaciones de la Educación para el Desarrollo; 2) Qué tipo de finalidades educativas se persiguen; 3) Cómo se articulan en el marco de la organización escolar y qué estrategias metodológicas se emplean para su desenvolvimiento; 4) Qué tipo de análisis ofrecen sobre las relaciones entre lo global y lo local, lo lejano y cercano, el norte y sur del planeta, y en qué medida potencian redes de trabajo entre los espacios educativos formales y no formales.

Paralelamente, no podemos perder de vista que en los próximos años se implementará el currículum de la nueva reforma educativa (LOMLOE, 2020). Tal y como puede identificarse

en el citado texto legal, los centros educativos han de abordar contenidos que permitan trabajar por un mundo más sostenible. A pesar de las críticas que se han venido haciendo a algunos de sus planteamientos, la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible se articula como un horizonte que debe guiar las experiencias educativas en los diversos niveles del sistema educativo, especialmente en las etapas obligatorias. Del mismo modo, nos encontramos ante una situación ecosocial que exige plantear una dimensión mundial de la ciudadanía, incidiendo en particularidades de cada comunidad educativa (UNESCO, 2018).

Finalmente, desde una mirada más local o regional, la actual Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social sugiere claramente la necesidad de implementar diversas redes de trabajo en el ámbito no formal y formal, con el objetivo de generar espacios y procesos de aprendizaje orientados a que el alumnado pueda desarrollar una conciencia crítica sobre las problemáticas mundiales y su relación con nuestro modo de vida (Gobierno de Cantabria, 2018).

En este marco general, el proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo se articula en tres grandes fases. La primera es una fase diagnóstica orientada a realizar un mapeo a nivel de comunidad autónoma de las experiencias de Educación para la Ciudadanía global en el ámbito formal. La segunda (fase intensiva) se ayuda de una metodología narrativa y colaborativa que, utilizando técnicas cualitativas como la observación, permita a los investigadores permanecer un tiempo extenso en el campo y recoger información sobre cómo las escuelas desarrollan su proyecto de ECG. El proyecto finaliza con una tercera fase donde está previsto acompañar nuevas experiencias de ECG diseñadas y desarrolladas de forma colaborativa entre todos los actores implicados en el campo (comunidad educativa, investigadores y ONGD). El objetivo último es explorar nuevas prácticas y significados de la ECG que permitan acciones educativas sustentadas en un enfoque sociocrítico que ayude al alumnado a comprender las dinámicas de desigualdad y justicia social en un mundo globalizado.

De manera más concreta, los resultados que se presentan en este trabajo corresponden a la primera fase de la investigación (diagnóstica), cuyo objetivo es realizar un mapeo de las experiencias de ECG que se están desarrollando en la comunidad de Cantabria, situada en el norte de España.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo general de este trabajo es comprender cómo los centros educativos planifican y desarrollan prácticas de ECG. Más concretamente, las preguntas que guían esta investigación son:

- ¿Qué contenidos educativos se trabajan en estas experiencias y qué barreras o facilitadores se encuentran en el marco del actual currículum?
- ¿Qué formas o modelos de colaboración se establecen entre los centros educativos y la comunidad local, a través de las ONGD?
- ¿Qué generaciones de la Educación para el Desarrollo se perciben en estas experiencias?

Para dar respuestas a estos objetivos se describirán y analizarán los principales proyectos, iniciativas y actividades que dieron forma al proyecto de centro de estas escuelas y centros de educación secundaria y que lograron el galardón otorgado por la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID) dentro de su programa “Docentes para el Desarrollo”, el premio “Vicente Ferrer” de Educación para el Desarrollo.

## **3. METODOLOGÍA**

El proceso de mapeo y análisis de las experiencias educativas desarrolladas en Cantabria se ha realizado desde unas bases epistemológicas que hunden sus raíces en la tradición cualitativa (Flick, 2018), concretamente en la metodología de estudio de caso (Simons, 2011). Esa toma de decisiones se asienta en la necesidad de comprender las realidades estudiadas y, además, proporcionar elementos e información que permitan llegar a transformarlas.

Tal y como hemos señalado, los resultados que se presentan en este trabajo corresponden a la primera fase de la investigación (diagnóstica o extensiva), cuyo objetivo es realizar un mapeo a nivel de comunidad autónoma.

Para la elección de los casos se han revisado las publicaciones generadas por la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID, 2010-2018) en las que se recogen las experiencias que anualmente reciben el premio de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer”. La revisión de todas estas publicaciones dio como resultado 5 casos objeto de análisis (2 centros de Educación Secundaria y 3 centros de Educación Infantil y Primaria).

Las técnicas de recogida de datos fueron dos: (1) Análisis de la experiencia galardonada y publicada por AECID y (2) Entrevista semi-estructurada a los profesionales que coordinaron la experiencia. Se realizaron un total de 5 entrevistas. En 3 de ellas se entrevistó a un solo

coordinador y en 2 de ellas se entrevistó, de manera conjunta, a los 2 coordinadores. Esta decisión fue tomada por los propios participantes.

El contacto con los participantes se realizó telefónicamente, a través del equipo directivo de cada centro. Tras la presentación de la investigación y una vez que los participantes decidieron participar, se les envió un consentimiento informado que debían firmar y aportar el día de la entrevista. Este consentimiento se elaboró teniendo en cuenta las instrucciones del comité de ética en la investigación de la Universidad de Cantabria, quien elabora y supervisa los protocolos de actuación en la investigación.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Posteriormente, fueron enviadas a cada participante quien tuvo la ocasión de revisarlas y modificar lo que consideró conveniente. En todo momento se mantuvo la confidencialidad de los datos.

Para el análisis de los datos se elaboró un catálogo de categorías que se derivaron de la necesidad de dar respuesta a los interrogantes que guían la investigación. Las categorías de análisis fueron: objetivos (conductuales, cognitivos, socioafectivos), metodologías (tipología y grado de concreción), contenidos (curriculares y extracurriculares) y formas de evaluación (nivel de descripción y técnicas), sostenibilidad del cambio (baja, media, alta y condiciones para la sostenibilidad), profesorado y otros agentes implicados (miembros de la comunidad educativa, ONGD, ayuntamientos, hermanamientos escolares, etc.), generación de Educación para el Desarrollo.

Teniendo en cuenta este marco general, analizamos aquí estos casos de estudio a través de la descripción y análisis de las principales actividades, proyectos e iniciativas que dieron forma al proyecto de centro galardonado por AECID.

#### **4. RESULTADOS**

En la siguiente tabla se resumen las actividades e iniciativas que dieron forma al proyecto de cada uno de los centros objeto de estudio. Posteriormente se realizará un análisis más detallado de los mismos.

**Tabla 1**

*Resumen de los casos analizados*

<b>Casos</b>	<b>Nivel premiado</b>	<b>Iniciativas/actividades/proyecto</b>	<b>Participantes en la entrevista</b>
1	Educación secundaria obligatoria	<i>El rincón de la solidaridad:</i> (1) recaudación de fondos para “el proyecto del año” vinculado a un determinado país y a propuesta de una ONGD (Somalia, Perú, Siria, Mozambique, etc.); (2) desde diferentes áreas curriculares (Geografía, Historia, Lengua, Física y Química, etc.) se trabaja este mismo país.	1 docente
2	Educación secundaria obligatoria	Recaudación de fondos para construir una escuela en Nepal; Programa <i>Global Classroom</i> y Programa <i>School to School</i> (en colaboración con la Fundación Vicente Ferrer)	1 docente
3	Educación infantil y primaria	<i>Cheek to cheek por los ODM</i> (Objetivos de Desarrollo del Milenio): (1) introducción de contenidos educativos como pobreza y el hambre, educación, igualdad, medio ambiente, etc. en educación infantil y primaria; (2) recaudación de fondos para becas de estudio de jóvenes universitarios en Perú (en colaboración con una ONGD).	2 docentes
4	Educación primaria	<i>Pasito a pasito, caminando hacia la India:</i> (1) participación en el proyecto <i>School to School</i> (en colaboración con la Fundación Vicente Ferrer); (2) recaudación de fondos para la construcción de un colegio en la India (distrito de Andhra Pradesh); (3) estudio y conocimiento de la sociedad india (cultura, geografía, etc.).	1 docente
5	Educación primaria	<i>Me gusta el mundo y lo cuido:</i> (1) proyecto sobre ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible); (2) tutorías compartidas; (3) semana cultural y (4) actividades de aula que vinculan la educación para el desarrollo con el currículum.	2 docentes

*Nota.* Elaboración propia.

#### **4.1 Contenidos educativos y estructura curricular**

Si analizamos los contenidos abordados en estas experiencias de ECG, la mayor parte de las mismas se centran en la necesidad de desarrollar conocimientos orientados a mejorar las competencias del alumnado en diversidad cultural e interculturalidad, así como en sostenibilidad ambiental a través de actividades como el reciclaje o el comercio justo. En menor medida hemos podido identificar actividades o estrategias en las que se aborden problemáticas

en las que se incorpora una perspectiva de género, que solamente está claramente visible en uno de los casos analizados.

En varios casos analizados se puso de manifiesto que la necesidad de mejorar las competencias en diversidad cultural estuvo directamente vinculada al contexto en el que se ubicaban los centros, teniendo en el horizonte la mejora de la propia convivencia escolar. Así, por ejemplo, en uno de los centros, en los que la presencia de la población migrante es notoria, se desarrollaban acciones centradas en el desarrollo de competencias interculturales a través de encuentros festivos orientados a evidenciar la riqueza y diversidad de orígenes de alumnado y familias que formaban parte del centro:

“Yo durante ese tiempo era la coordinadora de intercultural del centro. Y entonces, todos los años había una celebración que era por finales de mayo o junio, que era el intercambio gastronómico. Entonces se animaba, se invitaban a todas las familias del centro, de todas las nacionalidades, a que trajeran una receta de su país escrita y luego cocinada. Entonces poníamos aquí un muestrario, unas mesas, y a una hora se abrían las puertas del colegio para que todo el mundo probara y conociera la gastronomía (Entrevista\_caso 3).

En otro de los casos, la persona entrevistada, también coordinadora de interculturalidad en aquella época, señala que el proyecto surgió precisamente en unas formaciones que estos profesionales estaban teniendo en la Consejería de Educación y que, además, fue lo que finalmente acabó dando identidad y coherencia a todo el proyecto de ECG:

“A lo largo de mi carrera profesional he tenido distintos cargos, pero te diría que el germen del proyecto aparece cuando ocupé la coordinación de interculturalidad en mi centro. Si fuera por eso, no me hubiera involucrado en tantos proyectos. Y gracias a eso, o quizá por eso, me involucré en un proyecto en concreto a nivel de centro, que fue una beca a una alumna de un orfanato de Bal Mandir y entonces, intentamos que ese proyecto se viviese desde todo el centro y la mejora manera era que los alumnos llevaran una agenda y poner en la portada la foto de la niña, para que todos la tuvieran presente. Entonces hubo una unión de todo el centro en esa causa común” (Entrevista\_caso 2).

Por otro lado, el análisis de los elementos curriculares de las experiencias estudiadas nos ha permitido identificar que son todavía pocas las experiencias en las que se produce una transformación profunda del currículo. Apenas se identifican decisiones encaminadas a romper con la tradicional estructura disciplinar, conectando las diversas asignaturas que vertebran el

currículo con preocupaciones o temas vinculados a la agenda global. En este sentido, la forma de trabajar la ECG se piensa, siempre, desde la propia asignatura, tratando de vincular los contenidos escolares y las diferentes disciplinas con la temática o proyecto de ECG que se haya decidido en el centro. En este sentido una de las participantes señala:

“Como profesora de biología, creo que fui una de las primeras que empezó a pensar en cómo introducir estos contenidos en el currículum (...). En mi caso, recuerdo que fue cuando daba el cuerpo humano. En ese momento empezamos a estudiar la malaria porque nuestro proyecto de centro giraba ese año sobre Mozambique (...) La verdad es que cuando sabíamos qué país íbamos a trabajar, yo enseguida me iba al currículum y me divertía muchísimo investigar todo lo que tenía que ver con ese país y lo trabajaba desde mi asignatura. Yo lo tengo fácil, tanto desde biología como desde geología” (Entrevista\_caso 1).

Al mismo tiempo, se percibe una gran tendencia en las experiencias analizadas a desarrollar proyectos o actividades que discurren de forma paralela al currículum de las aulas, pero que tratan de aportar a ese proyecto común de ECG. Como ejemplos de estas experiencias que corren paralelas al currículum tenemos las marchas solidarias, mercadillos, talleres, conferencias o fiestas. En este sentido, en una de las memorias analizadas se recogen las siguientes actividades:

“Jornadas culturales: Triatlón para alumnos de bachillerato y ciclos formativos. Jornadas culturales: concurso de cocina. Se prepararon más de 600 pinchos de doce tipos distintos con cuya venta se recaudaron fondos. Contribuyendo a cosechar el futuro de los niños en la India: recolección y venta de la cosecha de los huertos escolares. Venta de libros: la recaudación se destina a la asociación que lucha por mejorar las condiciones de vida de los niños del orfanato de Bal Mandir” (Memoria\_caso 2).

Una de las dificultades que señalan los docentes a la hora de convertir las experiencias desarrolladas en vehiculares dentro del currículum, se encuentra directamente relacionada con la propia estructura disciplinar a través de la que la propia administración educativa organiza el currículo. Las intervenciones de las personas entrevistadas evidencian esa tensión, sobre la que será necesario seguir investigando en el futuro.

En este sentido, por un lado, identifican la necesidad de repensar profundamente la estructura del currículum dado que, tal y como sugieren recurrentemente en las entrevistas, esta estructura estaría limitando la autonomía docente para incluir este tipo de contenidos. Pero, por otro lado,

reconocen que, a menudo, el profesorado ni siquiera lleva a cabo un análisis profundo del marco que regula los diferentes elementos curriculares para concretarlos en las aulas, lo que sin duda resta posibilidades a la presencia de la ECG:

“[El currículum es] lo que no lee nunca nadie, efectivamente. Ahí es donde está clave (...). [Se discute poco sobre] cómo tienen que salir esos alumnos o qué es lo que tenemos que lograr de esos alumnos, nuestros principios pedagógicos..., y luego todos esos matices [que debe haber en cada centro], todas esas introducciones [que hay en los textos legales] y que dan mucha riqueza... Pero hay que leerlo y saberlo aplicar, claro... (...) A mí eso me parece importante, pero claro, eso no son libros de texto, tú no vas al libro de Anaya, SM buscas y encuentras, no, no, hay que sentarse y hay que planificar, y hay que decir desde dónde lo manejamos, y cuando además estamos dando valores, qué tipo de valores queremos meter a la vez que y cuando además estamos trabajando Lengua, qué textos y con qué sentido vamos a hacer [lo que hacemos], y qué análisis matemático vamos a sacar asociado a esto (...) Y eso es tiempo y tiempo (Entrevista\_caso 5).

En los tres niveles educativos a los que pertenecían los casos (Infantil, Primaria y Secundaria) se evidencia que las prácticas desarrolladas se veían limitadas por la excesiva disciplinaria de las materias escolares, que estaría dificultando las posibilidades de desarrollar procesos de aprendizaje más complejos en los que poner en diálogo lo local y lo global, la profunda complejidad de las realidades norte-sur.

En ese sentido, los profesionales que participaron en los casos encontraban que la normativa que regula la etapa de Educación Infantil ofrecía un marco de trabajo que facilitaba la globalización de los contenidos, a pesar de existir algunas dificultades que están vinculadas a su idea de infancia. Así, si bien el profesorado de Educación Infantil encontró evidentes dificultades para concretar los contenidos de ECG, al entender que la edad del alumnado resulta una barrera para comprender determinados contenidos que tradicionalmente se abordan en estas experiencias, al mismo tiempo parecían sentirse más abiertos a experimentar el desarrollo de propuestas curriculares cercanas a la ECG. Al mismo tiempo, esto se vio favorecido porque los propios profesionales consideran que es una etapa en la que la presión en la evaluación es menos evidente o palpable, lo que permite diseñar experiencias menos rígidas y abiertas a la incertidumbre:

“Infantil lo hizo en todas las áreas, o sea, vio todo el abanico, tanto la política como la geografía, como la alimentación, como los vestidos, como..., absolutamente todo, adaptado a infantil. Y conoció absolutamente todo, todo, libros de autores de allí, cuentos de la India, todo, o sea, el abanico completo. Ellos sí que hicieron todavía mucho más, se involucraron mucho más en el proyecto porque digamos que era su tema aglutinador, y lo desarrollaron desde todas las asignaturas y hasta donde llegaron, o sea, hasta todo lo que se les ocurría, hasta allí” (Entrevista\_caso 3).

A eso habría que añadir que, tal y como sugieren en las entrevistas realizadas, el hecho de que algunos de los centros utilizaran libros de textos, dificultaba la toma de decisiones sobre los procesos destinados a poner en diálogo las diversas disciplinas, al compartimentalizar los contenidos abordados de una forma rígida e inflexible: “Lógicamente, por el nivel madurativo y evolutivo, los niños de Primaria están mucho más avanzados para comprender ciertos aspectos más abstractos. Pero al mismo tiempo, el currículum de Primaria me parece que está un poco más cerrado, o el propio profesor y al final también todo viene muy marcado por los libros a los que te hayas atado. Entonces, todo lo que se trabaja, casi todo lo que se trabaja en Infantil se trabaja de forma globalizada, casi todo” (Entrevista\_caso 3).

#### **4.2 Colaboración centros educativos-ONGD**

Una dinámica recurrente en los casos analizados es que, para abordar este tipo de contenidos, se establecen vínculos de diversa naturaleza y duración con organizaciones no gubernamentales que desarrollan acciones de sensibilización y que, recurrentemente, comparten sus materiales con el profesorado de los centros: “Hubo un año en el que el tema concreto que trabajamos fue la interculturalidad y entonces nos pusimos en contacto con un montón de ONGD que cada una nos vino a contar su experiencia en relación a eso, y a partir de ahí, claro, estableces redes que luego ya no se pierden” (Entrevista\_caso 5).

En ese sentido, en los casos analizados se identifican con nitidez que los procesos de colaboración curricular entre centros educativos y ONGD se sitúan en un continuo que va desde las estrategias sostenidas en el tiempo destinadas a desarrollar proyectos de cierto calado a otras intervenciones en el currículum puntuales y vinculadas, esencialmente, a sensibilizar sobre las problemáticas sobre las que trabajan esas entidades:

“Porque, por ejemplo, iba en todas las materias, iba en el currículum, si trabajábamos sobre las especies protegidas pues ya hablábamos de Greenpeace, es decir, que ellos recibían conocimiento de esa ONG, o de Amnistía Internacional (...). En las jornadas

culturales siempre hacíamos una exposición de Amnistía Internacional, es decir, buscábamos otras ONG de otros ámbitos un poco para que calara, pero un proyecto más a largo plazo de vamos a hacer esto con esta asociación, no, ahí ya no. Pero en los temas [que trabajábamos en el centro] sí, buscábamos esa conexión con otras ONG, Ayuda en Acción, también recuerdo que hicimos algo con Ayuda en Acción, exposiciones... Pero era más que ellos nos invitaban a determinadas actividades puntuales, por ejemplo, decían tenemos a disposición de los centros que quieran una exposición de lo que sea, pero eso igual lo hacían los mayores, igual un profesor de bachillerato decía, oye, qué interesante esta exposición de esta ONG (Entrevista\_caso 2).

Como sugiere el análisis de los datos realizados, las ONGD se han convertido en entidades que, por un lado, forman al profesorado interesado en el desarrollo de experiencias cercanas a la Educación para la Ciudadanía Global o Educación para el Desarrollo y, por el otro, facilitan materiales y apoyo para incardinar nuevos proyectos en la vida del centro: “Vino alguien de la ONGD y nos trajo mucho material y muchas cosas para trabajar también todo el tema de la educación para el desarrollo. Fue cuando empezamos a ver que estábamos haciendo algo que no sabíamos (Entrevista\_caso 4). En todo caso, los participantes señalan que estas organizaciones son agentes indispensables en el desarrollo del enfoque de la ECG: “Con las ONGD la verdad es que es una maravilla trabajar porque te acercan mucho las problemáticas que se abordan. Por ejemplo, cuando trabajamos sobre Perú, teníamos un contacto para estar con un cooperante que había estado allí. Entonces claro, eso llega mucho más [al alumnado], las ONGD te abren un mundo” (Entrevista\_caso 1).

#### **4.3 Una primera aproximación a las generaciones de Educación para el Desarrollo**

Es significativo que, de los 5 casos analizados, 4 de ellos desarrollaran actividades de recaudación de fondos, en colaboración con alguna ONGD, bien para generar becas de estudios a niños y jóvenes, bien para construir una escuela (en este caso en la India). Los participantes en las entrevistas señalan que parece ser la manera más eficaz de movilizar a toda la comunidad educativa por una causa común: “Los que estaban involucrados todo el curso hacíamos de todo, hicimos hasta un mercadillo, un mercadillo de cosas viejas..., todo el mundo trajo cosas y luego se vendieron en el mercadillo para la beca de estudios. La verdad es que todas las actividades acaban confluyendo en eso, en cómo recaudar fondos para la beca (Entrevista\_caso 2).

Sin embargo, construir un proyecto de ECG que tenga como signo de identidad la recaudación de fondos tiene también sus riesgos y a algunos centros educativos les resulta difícil alejarse de

esos valores más caritativo-asistenciales y pensar en proyectos que tengan una mayor dimensión política y que se acerquen a los parámetros de la justicia social global. En este sentido una participante señala:

“El inicio de nuestro proyecto, te estoy hablando de hace muchos años, fue la donación de libros a Cuba, y luego se elegía un país y se trataba de apoyar económicamente allí algún proyecto (...). Luego ya dimos el salto a lo curricular, a estudiar los países, etc. Primero hacíamos recaudación con cestas de Navidad, haciendo bizcochos, un concurso de tortillas al finalizar el curso... Eso es muy fácil para el alumnado. (...) Y cuando volvimos del encuentro que organiza la AECID con todos los centros que han ganado ese año el premio, ya empezamos a discutir la importancia de sensibilizar más, de intentar quitar esa visión de verticalidad entre países, de tener una visión caritativa... y eso dificultó que pudiéramos unir fuerzas en nuestro proyecto con los centros de la zona y con el ayuntamiento” (Entrevista\_caso 1).

Pese a estas dificultades, se perciben prácticas educativas más cercanas a otras lógicas, tal y como reflejan los objetivos que se recogen en la memoria de los proyectos: “Objetivos: sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre el hecho de que debemos ser ciudadanos activos en el cuidado de nuestro planeta y evitar la desigualdad. Promocionar prácticas de desarrollo sostenible: cultivos en el colegio, recogida de plásticos en la playa, encuestas de consumo responsable. Promover la igualdad de género, luchando contra los estereotipos” (Memoria\_caso 5).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación abre algunos interrogantes sobre los que será necesario seguir indagando en el futuro. Tal y como hemos podido identificar, las diversas experiencias que hemos analizado plantean dilemas sobre las posibilidades y límites que abre el curriculum disciplinar con el que se trabaja en los centros educativos para desarrollar experiencias de ECG.

Al mismo tiempo, es necesario seguir investigando sobre las motivaciones que han tenido y tienen los docentes para trabajar desde este enfoque educativo, qué experiencias previas dentro y fuera de los centros educativos han marcado su camino y han posibilitado su acercamiento a las experiencias de ECG. No en vano, en dos de las experiencias analizadas las personas implicadas habían ocupado el cargo de coordinadoras de interculturalidad.

Un tercer elemento de interés sobre el que seguir indagando es las posibilidades de desarrollar el enfoque de la ECG en diferentes niveles educativos. Es interesante resaltar que una de las

experiencias fue premiada, tanto en el nivel de Infantil, como en el de Primaria, lo que supone una oportunidad para seguir indagando cómo desarrollar experiencias de este tipo desde los primeros niveles educativos. Sin duda, existen elementos favorecedores y limitadores para ello. Entre los primeros, la propia estructura del currículum que es más globalizado, la ausencia de libros de texto o la implicación de las familias. Entre los últimos, la propia idea de la infancia como “incapaz” o “en proceso de”, que necesita ser protegida de los aspectos más negativos de nuestras sociedades. Esta visión todavía muy presente en las escuelas de nuestro país, choca con el enfoque de Derechos de la Infancia que plantea la actual ley orgánica (LOMLOE, 2020), así como una amplia literatura que señala la necesidad de concebir una idea de infancia capaz, con derechos y competente que se asienta en una conceptualización del niño como actor social que participa en la construcción y definición de su propia vida, pero también, en la vida de quien le rodea y en la sociedad en la que vive (Malaguzzi, 1993; Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Davoli, 2013).

Tal y como viene señalando la literatura especializada en el tema, las ONGD son agentes indispensables en el desarrollo de la ECG (Boni, Belda y Calabuig, 2020; Ruiz-Varona, 2012). Algo que también han señalado los participantes en la investigación. Pese a todo, es necesario seguir indagando sobre el tipo de relaciones que establecen estas entidades con los centros educativos, para qué actividades y tareas y cómo lograr que su actividad llegue a modificar el currículum y la cultura escolar.

Desde el año 2009 en el que un centro de la comunidad autónoma recibió por primera vez el premio Vicente Ferrer hasta la actualidad, la mirada de los agentes implicados ha ido transformándose progresivamente. Así, si bien algunas de las primeras experiencias se asentaban mayoritariamente en una visión caritativo-asistencial, en estos momentos se hacen más evidentes rasgos que nos permiten acomodar las experiencias en lógicas más cercanas a la dimensión más crítica y política (Ruiz-Varona, 2012).

Al mismo tiempo, las personas implicadas van progresivamente dejando atrás un acercamiento de naturaleza más local por uno más global. En ese sentido, el análisis de los resultados nos ha permitido evidenciar que en las diversas experiencias sobre las que investigamos se muestra con claridad el peso que han venido adquiriendo las agendas internacionales en el quehacer de los centros, incorporando las preocupaciones y visiones de los proyectos liderados por la UNESCO (como los Objetivos de Desarrollo del Milenio o los Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Tras este análisis preliminar de las escuelas premiadas, es importante seguir indagando en algunas cuestiones que la literatura especializada ha señalado como esenciales para el desarrollo de un marco pedagógico que promueva experiencias de ECG (Blackmore, 2016). Cuestiones como los enfoques metodológicos más apropiados para desarrollar una ECG que hunda sus raíces en la tradición crítica o las posibilidades de organizar el currículum de una forma más interdisciplinar y global, así como el papel de otros agentes como las familias o ayuntamientos. Por último, es igualmente importante desarrollar un marco de evaluación que permita conocer con más detalle el impacto que han tenido estas experiencias, así como sus posibilidades de sostenibilidad en el tiempo.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen la disponibilidad y buen hacer de todas las personas que han participado en esta investigación.

El trabajo forma parte del proyecto I+D+i titulado Investigando nuevos escenarios socioeducativos para la construcción de la ciudadanía global en el siglo XXI (Proyecto PID2020-114478RB-C21 financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033).

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AECID (2010-2018). I-VII Premio nacional de educación para el desarrollo “Vicente Ferrer”. Madrid, AECID. Online. <https://cutt.ly/6LT5N3M>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice. A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39-56.
- Boni, A., Belda, S. y Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Síntesis.
- Bourn, D. (2014). What is meant by development education? *Sinergias: Diálogos educativos para a transformação social*, 1, 7-23.
- Calvo, A. (2017). The State of Development Education in Spain: Initiatives, Trends and Challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(1), 18-32.
- Calvo, A. (2020). Development Education or Global Learning? Evidence from Spanish

- Schools, En D. Bourn (Ed.). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. (pp. 279-291). Bloomsbury Academic.
- Dalhberg, G., Moss, P. y Pence, A. (1999). *Beyond quality in Early Childhood Education and care: postmodern perspectives*. FalmerPress.
- Davoli, M. (2013). Los niños y niñas personas humanas. *Infancia en Europa*, 140, 4-7.
- Engel, L. C. (2014). Global citizenship and national (re)formations: Analysis of citizenship education reform in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(3), 239-254.
- Flick, U. (Ed.) (2018). *Designing qualitative research*. Sage.
- Gobierno de Cantabria (2018). *Estrategia Cántabra de Educación para el Desarrollo y la Transformación Social*. Santander, Oficina de Cooperación al Desarrollo del Gobierno de Cantabria.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 11, 9-13.
- Mesa, M. (2011). Reflections on the five-generation model of development education. *International Journal for Global and Development Education Research*, 0, 161-7.
- Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global Citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Ruiz-Varona, J. M. (2012). Educación para el desarrollo en las escuelas de Cantabria: Diagnóstico, propuestas y recursos. Online. <https://cutt.ly/nLT68Ck>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: conflicting agendas and understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.
- UNESCO (2018). *Global citizenship education. Taking it local*. UNESCO.