

Justicia Global y Educación Primaria: El Caso de las Matemáticas, Ciencias y Lenguas

Global Justice and Primary Education: The Case of Mathematics, Science and Languages

Rosa M^a Méndez * y Patricia Digón

Universidad de A Coruña, España

DESCRIPTORES:

Ciudadanía global
Educación primaria
Matemáticas
Ciencias
Lengua

RESUMEN:

Entender la escuela como motor de cambio requiere poner al mundo y las personas en el centro del proceso educativo. El enfoque de la educación para la ciudadanía global (ECG) nos ayuda a comprender las problemáticas existentes y participar en la transformación social. A partir de entrevistas semiestructuradas con personas de Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGDs), docentes de Educación Primaria y docentes de universidad, y mediante la codificación, interpretación secuencial, análisis comparativo y categorización de los datos, se investiga la situación actual, posibilidades y dificultades, de la integración de la dimensión global en el currículo de la Educación Primaria, en concreto, en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguas. Los resultados apuntan a la necesidad de avanzar hacia un enfoque globalizado, situando la ECG como eje que da sentido al conjunto de los saberes escolares, superando una visión meramente instrumental y alfabetizadora de las matemáticas y las lenguas, y cuestionando y ampliando el trabajo de las temáticas ecosociales en el ámbito de las ciencias. La formación de una ciudadanía crítica y capaz de responder a los retos de la sociedad actual debe iniciarse en las etapas educativas tempranas y abordarse desde cualquier área de conocimiento.

KEYWORDS:

Global citizenship
Primary education
Mathematics
Science
Languages

ABSTRACT:

Understanding the school as an engine of change requires putting the world and people at the center of the educational process. The Global Citizenship Education (GCE) approach helps us understand existing issues and participate in social transformation. Based on semi-structured interviews with people from Non-Governmental Organizations for Development (NGOs), primary school teachers and university teachers, and through coding, sequential interpretation, comparative analysis and categorization of the data, the current situation, opportunities and challenges, of the integration of the global dimension in the Primary Education curriculum, specifically in the areas of mathematics, science and languages, is investigated. The results point to the need to move towards a globalized approach, placing the GCE as the axis that gives meaning to all school knowledge, overcoming a merely instrumental and literacy-based perspective on mathematics and languages, and questioning and expanding the work of eco-social issues in the field of science. The education of critical citizens, capable of responding to the challenges of the current society should begin in the early educational stages and be approached from any area of knowledge.

CÓMO CITAR:

Méndez, R. M. Y Digón, P. (2023). Justicia global y educación primaria: El caso de las matemáticas, ciencias y lenguas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 45-62.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.003>

1. Introducción

Este estudio recoge algunos de los resultados del proyecto *Mapping critical global citizenship education in Spanish schools*, financiado por la European Educational Research Association¹. Su interés parte de la constatación de que el enfoque de la ECG puede servir como motor de transformación de la escuela a través de un currículum comprometido con la justicia global (Fares Sade, 2022).

El hecho de que gran parte de las experiencias de ECG se circunscriban a la etapa de la Educación Secundaria y se lleven a cabo en determinadas materias (Bourn, 2016; Depalma, 2019), nos lleva a centrar la investigación en la Educación Primaria, con el fin de conocer iniciativas existentes en esta etapa y en aquellas áreas que, no sólo, tienen un importante peso curricular, sino que se han mantenido al margen de estos enfoques por su carácter instrumental y su currículum altamente estructurado, en concreto las matemáticas ciencias y lenguas (MCL).

Cabe además señalar que, en la nueva Ley de Educación (en adelante LOMLOE), se menciona de forma explícita la importancia de trabajar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en toda la educación obligatoria con el objetivo de que las personas puedan “adoptar decisiones informadas y asumir un papel activo, tanto a nivel local como global, en la lucha y solución de problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo” (Ley Orgánica 3/2020).

2. La ECG como enfoque educativo

La ECG es un conjunto de propuestas teóricas y prácticas encaminadas a conocer y generar conciencia crítica sobre la realidad mundial, facilitando herramientas para la participación y transformación social en claves de justicia ecosocial y global. Se busca responder a una realidad caracterizada por procesos de globalización económica que imponen un desigual e injusto reparto de la riqueza, debilitan las democracias, favorecen el surgimiento de nacionalismos excluyentes y abocan a la destrucción del planeta (Mesa, 2019).

Introducir este enfoque en la escuela implica poner en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya no sólo al propio alumnado, sino al mundo (Andreotti, 2021), y requiere de iniciativas a largo plazo en las que se implique el centro educativo en su conjunto y en las que puedan colaborar agentes externos. Estos proyectos educativos pueden centrarse en temáticas diversas (globalización, derechos humanos, participación, democracia, coeducación, interdependencia, conexiones local-global, decrecimiento, comercio justo, consumo responsable, pobreza, justicia social, interculturalidad, género, corresponsabilidad, discriminación, exclusión social, alfabetización digital crítica, etc.) a partir de las cuales se trabajarán todas las áreas del currículum. Serán proyectos que requerirán de metodologías activas y participativas y necesitarán adecuados procesos de evaluación (Boni y López, 2015; FONGDCAM, 2016).

Con todo, es importante tener en cuenta que cuando hablamos de integrar la ECG en el currículum escolar debemos ir más allá de visiones simplemente humanistas que

¹Global Educational Network In Europe/Global Education Award (2021-2022) <https://eera-ecer.de/about-eera/projects-partnerships/global-education-award/projects-funded-2021/>

centran la atención en el concepto de bien común y pueden acriticamente reproducir discursos de corte neoliberal (Andreotti, 2014), para acercarnos a los principios de la Pedagogía crítica y de la lucha por la justicia social, rompiendo además con las cosmovisiones moderno/coloniales, que siguen dando por hecho un imaginario del Norte y olvidan otras miradas (Andreotti, 2021; Pashby et al., 2020). Teniendo esto en cuenta, poner en práctica una perspectiva crítica y decolonial nos llevaría, tal y como explican Pashby et al. (2020), no sólo a preguntarnos: ¿qué tipo de actividades pueden permitir al estudiantado conectarse y comprender problemas globales para poder resolverlos? o ¿qué tipo de análisis ayudan a que se visualicen como parte de los mismos, ofreciendo herramientas para mitigar o erradicar estos problemas a nivel estructural (por ejemplo, el impacto de los niveles de consumo en el cambio climático, el papel de las intervenciones militares occidentales en el fomento de la migración, la división internacional del trabajo racializada y de género)? Sino también a reflexionar sobre: ¿cómo ha restringido la ontología moderna/colonial nuestros horizontes y lo que consideramos posible, deseable, inteligible e imaginable?

Educación para una ciudadanía global requiere de un proceso a lo largo de la vida que tiene que permitir adquirir una serie de conocimientos (comprensión de las problemáticas globales, de las estructuras de poder, de los derechos y responsabilidades, de nuestras cosmovisiones, etc.); y desarrollar una serie de habilidades (capacidad de pensamiento crítico, capacidad para deconstruir visiones, para formular alternativas que recojan diferentes miradas, capacidad de participación y co-construcción, etc.) y actitudes (de empatía, solidaridad, compromiso, reivindicación, movilización, resiliencia, etc.) (Boní y López, 2015). En el ámbito de la educación reglada esto implica comenzar desde las primeras etapas e integrar la ECG de forma sistemática en el currículum de la escuela (Santamaría-Cárdaba y Lourenço, 2021).

3. ECG, escuela y currículum

La incorporación de lo que se denomina Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial en la LOMLOE, constituye una referencia normativa explícita y novedosa que supone el reconocimiento de un enfoque educativo que lleva años presente en algunas escuelas con el apoyo de ONGDs. Estas, a través de proyectos subvencionados e invitadas por los centros, han acercado temáticas relacionadas con la educación para el desarrollo y para la ciudadanía global a las aulas (Aguado, 2011; Bourn, 2016). Sin embargo, se evidencia una yuxtaposición de programas desarrollados por diferentes administraciones o entidades, que funcionan de forma aislada sin ningún eje de acción común (Velásquez Sarria, 2008). Muchas veces, son además puntuales y se implementan al margen del currículum de las materias. Aunque algunas ONGDs han hecho una importante labor intentando relacionar estas temáticas con los contenidos y requisitos curriculares (González, 2012) y también han creado interesantes recursos para el profesorado², es necesario que sean las y los propios docentes y centros los que pongan en marcha proyectos adaptados a su contexto y a sus necesidades.

En la escuela se observa que muchas iniciativas de ECG se dirigen sólo a algunas etapas educativas, como la Educación Secundaria, y algunas materias como Educación para la ciudadanía, Religión, Filosofía y/o Ciencias sociales. Frecuentemente se centran en sensibilizar sobre determinadas problemáticas a través, como decíamos, de acciones

² Ver por ejemplo <https://www.elaularevuelta.org/> o <https://www.menzelphoto.com/gallery-collection/C0000k7JgEHhEq0w>

puntuales, y a menudo se asocian a la educación en valores y a los contenidos transversales, lo que no implica que se trabaje la dimensión global (Depalma, 2019). Como afirma Bourn (2016), el mayor impacto se consigue cuando el enfoque de la ECG se reconoce como parte del *ethos* de la escuela y se incorpora dentro de tantos aspectos de la vida escolar como sea posible. Se necesita poner en marcha procesos que permitan trabajar todas las dimensiones de la ECG, tanto el acercamiento y comprensión crítica de las problemáticas globales como la acción transformadora como ciudadanía activa, comprometida y movilizadora por la justicia social. Además, es fundamental llevar a cabo procesos constantes de reflexión y auto-reflexión conjunta, para ser consciente de nuestras propias concepciones y detectar si estamos reproduciendo visiones caritativo-asistenciales, eurocentristas, liberales y neoliberales y, en general, visiones poco críticas con el sistema de mercado imperante y con las causas estructurales de las desigualdades, que olvidan nuestra responsabilidad como Norte global y presuponen unos valores morales y formas de entender el mundo universales, basadas en las dualidades de la modernidad y en leyes deterministas que no dan cabida a otros saberes (Andreotti, 2021; Mesa, 2019). Un estudio reciente de Werven y otros (2023), en el que se analizan las visiones de docentes de la etapa de la Educación Primaria sobre las competencias que consideran relevantes para trabajar la dimensión global en sus aulas, muestra que prevalecen aquellas que tienen que ver con los aspectos culturales y morales de la ECG, quedando lejos de sus prioridades aquellos aspectos más críticos.

Introducir el enfoque de la ECG en el currículum escolar implica replantearse el propio concepto de currículum asumido hasta el momento haciendo un esfuerzo de desterritorialización del mismo, tal y como explica Paraskewa (2016, p. 124):

Las formas educativas y curriculares dominantes actuales han demostrado una enorme irresponsabilidad epistemológica y social, sin precedentes, al negarse a pensar sistemáticamente la escolaridad al margen o más allá de ciertos tabús. Cuando se piensa en la escolarización erróneamente se aceptan, como dogma, cuestiones como la evaluación, los sujetos, las horas, los manuales y el conocimiento oficial que tiene que ser transmitido. Las reformas inciden en la forma y no en los contenidos. Tales visiones peregrinas vuelven casi imposible tener una educación y un currículum al margen y más allá de un determinado cuadro, preso de las cuestiones relacionadas con los estándares, clasificaciones, objetivos y la ortodoxia disciplinar.

La formación docente es un requisito imprescindible para que un enfoque crítico de la ECG esté presente en la escuela. La inclusión de estas temáticas en los documentos oficiales no es suficiente ya que el profesorado es el agente más influyente y determinante para que esta integración sea posible (Santamaría-Cárdaba y Lourenço, 2021). Sólo con una adecuada formación se podrán mantener los proyectos en el tiempo, se podrán promover aprendizajes contextualizados y significativos y se podrán implementar adecuados procesos de evaluación de los aprendizajes, los cuales han quedado muchas veces olvidados cuando los proyectos son puntuales y se realizan al margen del currículum.

4. La ECG en las áreas MCL

Las temáticas de la ECG pueden ser trabajadas desde todas las áreas curriculares, incluidas aquellas que tradicionalmente, y también equivocadamente, han sido vistas como las más relevantes. Estas posturas que conceden mayor peso a unas materias frente a otras, en concreto a las instrumentales y científicas, son defendidas desde los discursos educativos de fuerzas neoliberales, neoconservadoras, de populismo

autoritario y del nuevo gerencialismo tecnocrático, que Apple (2018) incluye en lo que denomina nuevo bloque hegemónico, y que están detrás de las reformas educativas de muchos países.

En este sentido, la ECG ha sido considerada un “*cinderella subject*”, en palabras de Bryan y Bracken (2011), o sólo se ha integrado en materias despectivamente llamadas “maría” (Depalma, 2019). Sin embargo, al igual que cualquier otra área curricular, las MCL ofrecen miles de posibilidades para integrar el enfoque de la ECG. En el actual currículum para la Educación Primaria (Real Decreto 157/2022) encontramos referencias a la ECG en estas tres áreas: en *Conocimiento del medio natural, social y cultural* se habla de “Responsabilidad ecosocial. Acciones para la conservación, mejora y uso sostenible de los bienes comunes”; en *Lengua y Literatura* se menciona la “Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos”; y en *Matemáticas* se señala la “Contribución de las matemáticas a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género”.

En relación con las matemáticas, es fundamental acabar con formas de enseñanza que parecen entender sus contenidos como un fin en sí mismo, para pasar a verlos como una herramienta fundamental para entender el mundo, en este sentido, los contenidos matemáticos son perfectos aliados del enfoque de la ECG. El enfoque de las matemáticas críticas y para la justicia social permite establecer estas conexiones usando los conocimientos matemáticos para entender las relaciones de poder, desigualdades y discriminaciones (Felton-Koestler, 2017; Stinson et al., 2012). Trabajar las matemáticas desde un enfoque de la ECG crítico y decolonial nos obliga a comenzar indagando sobre cómo el conocimiento matemático, usando posibilidades descriptivas, analíticas, predictivas y probabilísticas supuestamente universales, ha contribuido a crear y mantener las relaciones de poder jerárquicas entre el colonizador y los “otros” (Le Roux y Swanson, 2021).

En relación con las ciencias naturales, el enfoque de la ECG es habitualmente integrado a partir de contenidos relacionados con el cuidado del medioambiente (Roldán-Arcos et al., 2022). Sin embargo, no sólo hay otras temáticas de la ECG que podrían relacionarse con las ciencias, sino que, en muchas ocasiones, los temas medioambientales se introducen en el aula de forma poco crítica, reproduciendo discursos neoliberales, reforzando la llamada transferencia de la responsabilidad o cayendo en posturas solucionistas que ven en los avances tecnológicos la salida a la crisis medioambiental (Escrivá, 2023; Serantes Pazos y Meira Cartea, 2016).

Por último, en relación con las lenguas, es posible integrar el enfoque de la ECG a partir del trabajo con textos literarios, con manifestaciones de la tradición oral, del patrimonio material e inmaterial, con manifestaciones artísticas, con productos mediáticos, etc., que nos puedan ayudar a analizar de forma crítica la realidad, reflexionar sobre nuestra propia mirada, acceder a otras miradas y darnos voz como ciudadanía activa, comprometida y creativa a partir de la creación de nuestros propios mensajes (Mateos Jiménez et al., 2015; Sánchez-López et al., 2021).

Un ejemplo de la posible integración de la ECG en el currículum de estas materias a través de la temática de la pobreza sería el siguiente: comenzaríamos indagando sobre este concepto y sobre las formas oficialistas de medirla, centradas en las necesidades materiales y en definir umbrales de pobreza (Jaimez, 2016). Desde las matemáticas podríamos trabajar con gráficos, como el que nos presenta Bregman (2018) y que nos permite analizar la pobreza relativa. En este gráfico, en lugar de medir la pobreza únicamente por los ingresos, se muestra la distancia que separa a las personas más ricas y las más pobres en distintos países, relacionándolo con los problemas sociales

existentes. Desde las ciencias naturales y sociales podríamos trabajar el tema de los refugiados climáticos, por ejemplo, conociendo la historia de Golam, un adolescente que trabaja en un campo de ladrillos en Bhola (Bangladesh), que es el destino de muchos refugiados medioambientales de la costa (McDonnell, 2021). Se investigaría sobre las causas asociadas al cambio climático, pero también se prestaría atención a las desigualdades estructurales que reproducen vulnerabilidades socioecológicas, impiden la movilidad de algunos y obligan a otros a desplazarse (Bettini y Gioli, 2016). Desde las lenguas podríamos acercarnos al fotoperiodismo, con el trabajo de Peter Menzel y Faith D'Aluisio (2005) y sus fotografías de familias de distintos lugares del mundo, del Norte y del Sur global, con sus posesiones y con los alimentos que consumen en una semana.

Poner en marcha proyectos en la escuela en los que el mundo y las personas sean el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Andreotti, 2021) requiere de una comunidad educativa comprometida con la transformación social y necesita un adecuado encaje curricular en las distintas etapas educativas y las distintas áreas de conocimiento (González, 2012). Para aportar luz sobre los procesos de integración del enfoque de la ECG en la Educación Primaria y en las áreas MCL, en este estudio se busca conocer las percepciones de docentes y agentes sociales comprometidos y comprometidas con este enfoque y se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se está llevando a cabo la integración de la ECG en la etapa de la Educación Primaria y en las áreas MCL y cuáles son las características curriculares de las iniciativas narradas por una serie de docentes y agentes sociales?
- ¿Cómo se percibe el futuro de la integración del enfoque de la ECG en la escuela y qué aspectos se señalan como posibilitadores u obstaculizadores de esta integración?

5. Método

Para responder a las preguntas de investigación mencionadas se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo con entrevistas semiestructuradas, a través de videoconferencia, a tres tipos de agentes de cada una de las 17 Comunidades Autónomas del Estado español³:

- Personal técnico de ONGDs que desarrolla proyectos de ECG en centros de Educación Primaria.
- Profesorado universitario especialista en la didáctica de las MCL.
- Docentes de Educación Primaria, principalmente tutores/as y por lo tanto responsables de las áreas MCL.

La selección de las personas participantes se llevó a cabo mediante el tipo de muestreo denominado bola de nieve o en cadena (Flick, 2015; Kvale, 2022; Mawhinney y Rinke, 2019). La ONGD Solidariedade Internacional de Galicia, facilitó los contactos de las ONGDs de todas las Comunidades Autónomas, las cuales a su vez nos remitieron a

³ El proyecto consta con el informe favorable número 2021-2023 del Comité de Ética de la Universidad de A Coruña

docentes de Primaria, quienes a su vez nos facilitaron contactos de especialistas de la universidad.

Se realizaron un total de 57 entrevistas de entre una hora y hora y media de duración cada una (Cuadro 1).

Cuadro 1

Perfil de la muestra

Informantes	Especialidad / Departamento / Área	N
Personal técnico ONG	ECG	17
Docentes Primaria	Tutoras y tutores	20
	Didáctica de la Matemática	2
Profesorado universitario	Didáctica de la Lengua	3
	Didáctica de las Ciencias experimentales	3
	Didáctica de las Ciencias sociales	2
	Pedagogía y Didáctica	10
<i>Total</i>		<i>57</i>

Recogida de datos

Se elaboraron tres guiones en función del/a agente entrevistado/a y teniendo en cuenta las preguntas de investigación. Todos ellos constaban de dos partes: preguntas que apuntaban a la narración de experiencias presentes de integración de la ECG en el currículum de Primaria y especialmente en las áreas MCL, y preguntas sobre cómo se debería integrar este enfoque y qué dificulta o facilita su integración (Cuadro 2).

Cuadro 2

Codificación de la muestra y ejemplos preguntas

	Códigos			Ejemplos de preguntas
	Técnico/a ONG	Docente Primaria	Docente Universidad	
Andalucía	TO_AN	DP_AN	DU_AN	
Aragón	TO_AR	DP_AR	DU_AR	
Canarias	TO_CAN	DP_CAN	DU_CAN	*¿Habéis llevado a cabo algún proyecto sobre ECG en el ámbito de las MCL u otras áreas?
Cantabria	TO_CANT	DP_CANT	DU_CANT	
Castilla-La Mancha	TO_CLM	DPCLM1	DU_CLM1	*Describe la experiencia (finalidades; dimensiones; contenidos y competencias; metodologías, actividades, recursos, etc.).
		DP_CLM2	DU_CLM2	
Castilla y León	TO_CL	DP_CL	DU_CL	
Catalunya	TO_CAT	DP_CAT	DU_CAT	
C. de Madrid	TO_CM	DP_CM	DU_CM	
C. F. Navarra	TO_CFN	DP_CFN	DU_CFN	*¿Qué peso tienen estos proyectos en la evaluación del estudiantado?
C. Valenciana	TO_CV	DP_CV	DU_CV	
Euskadi	TO_EUS	DP_EUS	DU_EUS	*¿Cómo se podría y debería trabajar la ECG en estas áreas?
Extremadura	TO_EX	DP_EX	DU_EX	
Galicia	TO_G	DP_G1	DU_G	*¿Cuáles han sido tus dificultades a la hora de llevar a cabo este tipo de experiencias?
		DP_G2		
Illes Balears	TO_IB	DP_IB	DU_IB	
La Rioja	TO_LR	DP_LR1	DU_LR1	
		DP_LR2	DU_LR2	
P. de Asturias	TO_PA	DP_PA	DU_PA	
R. de Murcia	TO_RM	DP_RM	DU_RM	

Análisis de datos

Una vez transcritas las entrevistas, el proceso de análisis se llevó a cabo a partir de la codificación, interpretación secuencial, análisis comparativo constante y categorización de los datos. Se utilizó el programa Atlas ti para llevar a cabo los análisis, creando un libro de códigos a los que se fueron vinculando los distintos fragmentos de las transcripciones, mediante procesos de codificación y recodificación por pares. A partir de aquí se generaron diversos informes que mostraban las evidencias asociadas al código y agente o agrupaciones de códigos en función de las categorías iniciales. Por ejemplo: Iniciativas_ Code “2.1.1 Iniciativas primaria MCL en el aula”

(...) se hizo un trabajo para vincularlo y relacionarlo con el currículum escolar, porque dentro de la alimentación se puede trabajar historia, se puede trabajar matemáticas. Pero no hemos hecho un curso específico con matemáticas, aunque sí que hacemos cálculos, por ejemplo, del consumo de agua de una camiseta. [CERAI Aragón doc. 7:10]

Estos códigos estaban basados, tanto en las propias preguntas iniciales de los guiones, basadas a su vez en los resultados de investigaciones previas (Depalma, 2019); como en temas emergentes que surgieron del análisis de los propios datos y que obligaron a la creación de nuevos códigos (Gibbs, 2022). El proceso deductivo e inductivo de análisis arrojó una serie de categorías y subcategorías relacionadas con aspectos curriculares, organizativos, formativos, contextuales, etc., que explican la integración presente y futura del enfoque de la ECG:

- C.1 Experiencias de ECG que se llevan a cabo en la actualidad:
 - ✓ SC1.1 Objetivos buscados.
 - ✓ SC1.2 Contenidos trabajados.
 - ✓ SC1.3 Metodologías puestas en marcha.
 - ✓ SC1.4 Procesos de evaluación implementados.
 - ✓ SC1.5 Enfoques curriculares seguidos para la integración de la ECG.
- C.2 Obstáculos y posibilidades para la integración de la ECG:
 - ✓ SC2.1 Dimensión curricular.
 - ✓ SC2.2 Dimensión de formación y recursos.
 - ✓ SC2.3 Dimensión personal.
 - ✓ SC2.4 Dimensión organizativa.
 - ✓ SC2.5 Dimensión contextual.

6. Resultados

6.1. Características curriculares y enfoques presentes en la integración de la ECG en la etapa de la Educación Primaria y en las áreas MCL

6.1.1. Objetivos

La sensibilización y visibilizar realidades problemáticas se muestran como los objetivos más presentes en las experiencias analizadas:

(...) entonces lo que nosotros pretendemos es sensibilizar a todo el alumnado sobre el mundo en el que vivimos actualmente, lo que nosotros podemos aportar

a ese mundo y la riqueza de otros sitios que muchas veces los denominamos pobres, y a lo mejor no son tan pobres, sino que la vida, tal y como nosotros la estamos viviendo, les hace a ellos ser pobres, en ciertos sentidos que no en todos. [DP_CFN: 22:13']

Otros objetivos que quedan reflejados son el análisis crítico de estas problemáticas y la puesta en práctica de diversas acciones. Estas acciones se pueden clasificar en: iniciativas solidarias de donación, recaudación de fondos y voluntariado; acciones de sensibilización de otros; y acciones de puesta en marcha de estilos de vida alternativos. En menor medida se muestran acciones que implican la denuncia y movilización social:

El proyecto Huertuqui, en el que todas las asignaturas se vertebran a través del huerto (...) hay un paso previo de investigación de cuáles son las especies autóctonas y adecuadas en función de la época del año, se hace un intercambio con el comercio local por productos envasados y estos luego los donan al banco de alimentos. [DP_G2: 91:04']

(...) tenemos otro proyecto que es la cooperativa escolar (...) hacen trabajos artesanales y también trabajamos los productos, qué tipo de productos vamos a vender, qué es el comercio justo, qué tipo de productos hay en otros países... [DP_PA: 89:21']

Cada una de las aulas de los 5 pueblos, hicieron una representación y una exposición. Pasaron de ser agentes sensibilizados/as a ser agentes sensibilizadores/as. [DP_CL: 93:11']

(...) teníamos una propuesta sobre el agua para llevar al Ayuntamiento. [DP_CAN: 67:23']

6.1.2. Contenidos

Las principales temáticas trabajadas se integran en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, y se centran en el cuidado del medioambiente, el desarrollo sostenible y el consumo responsable. Entre los aspectos más mencionados están la escasez de agua, el respeto de los ecosistemas, los derechos de los animales, la alimentación sana y sostenible, la soberanía alimenticia, la huella ecológica, la contaminación y poca sostenibilidad de industrias como la textil, la lectura crítica de etiquetas, los productos ecológicos, el huerto escolar, la producción local y los productos de cercanía, el comercio justo, los residuos tecnológicos y el reciclaje.

(...) es un proyecto que trabaja una mejora en la alimentación, para que sea más sostenible y saludable, desde el punto de vista económico, social y ambiental. [POAR: 07:10']

(...) era sobre consumo responsable, analizamos la tecnología y a dónde van a parar esos residuos. [DP_CLM: 81:10']

También están muy presentes la perspectiva de género, el trabajo de los ODS y aspectos relacionados con la convivencia escolar. En relación con las Lenguas en todos estos proyectos, se trabaja, de forma inevitable, la competencia lingüística. Cuando se menciona de forma explícita la conexión con contenidos de estas áreas se hace referencia a diversas actividades que tienen que ver con la expresión oral y escrita; con la adquisición de vocabulario; con el análisis de textos y comprensión lectora; con el acercamiento a la producción de distintos tipos de textos (rimas, poesías, narrativa, trabalenguas, cuestionarios, cartas, folletos, entradas en blogs); con la realización de diálogos y debates; con la lectura de cuentos y visionado de películas para su análisis y debate; con la investigación sobre otras lenguas; con la investigación sobre el patrimonio inmaterial; con las representaciones teatrales; con el análisis de publicidad y con el uso del lenguaje audiovisual en la creación de productos mediáticos.

(...) en el área de Lengua lo introducimos generalmente a través de textos, textos muy diversos, analizando qué relación pueden tener con los ODS (...) Por

ejemplo, con un anuncio publicitario, te puedes quedar simplemente en analizar las partes o puedes ir más allá: ¿Qué tipo de lenguaje ha utilizado? ¿Por qué en muchos anuncios de coches siempre está conduciendo el chico? [DAR: 76:9]

En cuanto a los contenidos de Matemáticas parecen ser los menos abordados y no parece haber una planificación previa que busque conexiones entre estos contenidos y las temáticas de la ECG que se trabajan. Cuando se mencionan contenidos y actividades relacionadas con las matemáticas se señala principalmente: conteo, números, cantidades, medidas, cálculos, simetrías; problemas; estadísticas, porcentajes, gráficos; repartos, presupuestos. Resulta interesante la mención a dramatizar problemas o plantear problemas relacionados con temáticas ECG.

(...) incluso matemáticas porque después calculábamos cuánto gastábamos de agua. [DP_CAN: 67:11']

(...) un pequeño proyecto que hicimos en Matemáticas ayudando a conocer la alimentación saludable. Cuando estuvimos trabajando los kilos, los gramos estuvimos valorando el azúcar que tenían todo lo que llevaban para almorzar. [DP_LR 68:4']

(...) en matemáticas estoy dando la multiplicación, pues vamos a ver como generamos problemas para trabajar la multiplicación a través del huerto. [DP_CV:78:38']

(...) en matemáticas trabajamos las monedas de Senegal que son las cefas (...) estudiamos el cambio, la conversión de euro a cefa e hicimos un análisis de los precios de productos en Senegal y la comparativa con los precios aquí. [DP_AR:80:04']

6.1.3. Metodologías

En estas experiencias se ponen en marcha metodologías activas, participativas, vivenciales y en conexión con la realidad del estudiantado. La forma de trabajo más presente es el aprendizaje basado en proyectos, también se menciona el aprendizaje servicio, el aprendizaje por problemas, colaborativo y cooperativo. Se destaca la importancia del trabajo en grupo, la implicación de las familias y la comunidad, la mentorización entre alumnado y entre niveles, y la puesta en marcha de actividades lúdicas, de experimentación, de creación.

(...) diseñamos una ecoauditoría para que lo hagan en casa, cómo se utiliza la energía, cómo se cocina, dónde se compran los alimentos, dónde se compran los juguetes. [DP_RM: 92:15]

Se hicieron obras de teatro, representaron la historia de una niña que trabaja en una plantación de cacao...Hicieron un rap de la desigualdad, (...) Crearon el telediario de las buenas noticias. [DP_CL:93:11']

(...) intentaremos dar algún servicio en las granjas locales. [DP_IB:85:05']

En cuanto a los recursos educativos utilizados se mencionan materiales creados por ONGs y materiales creados por las y los docentes. Se destaca el uso y la creación de recursos mediáticos.

(...) para trabajar la importancia de que los alimentos fueran de proximidad usamos un material de la Asociación Entrepueblos [DP_CLM: 86:03]; (...) elaboramos el material con la colaboración y el apoyo de la AECIF y el Ministerio, el material de Endere [DPA:88:14]; (...) los niños y niñas tenían un blog de aula, hacían como un boletín de noticias medioambientales. [DP_G1:91:01']

6.1.4. Evaluación

Parece reconocerse que es una asignatura pendiente y que conlleva una gran dificultad. Los análisis muestran que la mayor parte de las iniciativas, vinculadas o no con el

currículum, no se evalúan en términos de aprendizaje o competencias adquiridas. Lo que sí se realizan son productos finales para mostrar lo aprendido. Se destaca que la evaluación de este tipo de aprendizajes debe ser de proceso, que enseñe, y debe ser llevada a cabo con el estudiantado. También se señala que la evaluación del impacto de este tipo de experiencias conlleva cambios a largo plazo, e implica aspectos que no son ni claramente visibles ni automáticos.

(...) cómo evalúas si uno es solidario o no. Es muy complicado. [DC: 117:15]

Cuando vayan a comprar un ordenador en el futuro pensarán en la obsolescencia programada. Cuando tengan que hacer compra pues serán algo críticos y mirarán las etiquetas. [DP_CL:81:39]

6.2. Enfoques de integración curricular de la ECG

Los análisis ponen de manifiesto la presencia de cinco enfoques de integración de la ECG:

Enfoque paracurricular: es el más relatado, introduce la ECG en acciones puntuales o de la vida cotidiana del centro, pero fuera del ámbito curricular de las áreas.

(...) desde las coordinaciones lo que también hacemos es celebrar unas fiestas efemérides, el Día de la Biodiversidad, de la Mujer, de la Diversidad, durante una o dos semanas todo el cole realiza actividades en torno a estos días importantes, son días seleccionados con este enfoque ecosocial. [DP_CLM:86:10]

Enfoque disciplinar: parte de la premisa de que todas las materias pueden adoptar el enfoque ECG si replantean sus diseños curriculares. Es el segundo más aludido:

(...) fuimos integrando los ODS y la ciudadanía global con los contenidos propios de cada una de las áreas. [DP_AR: 76:8]

Enfoque mixto: incorpora al horario lectivo una materia semanal sobre proyectos de ECG.

Lo hacemos en horario de Lengua Castellana porque después intentamos crear un producto final para el colegio de Nicaragua... un proyecto te puede salir en el Área de Ciencias, en el Área de Lengua Castellana, etc. [DP_IB: 85:6]

Enfoque interdisciplinar: implica la colaboración entre materias en el diseño de unidades o proyectos interdisciplinares sobre ECG:

(...) el proyecto Erasmus con temáticas de ECG se trabaja a través del inglés, porque es la lengua vehicular, y luego trabajamos en Ciencias. [DP_CV: 78:10]

Tanto este enfoque como el anterior son mencionados de forma más testimonial, el mixto introducido por centros de corte privado con amplia trayectoria en ECG, y el interdisciplinar, inferido de algunos relatos de experiencias descritas, pero con la dificultad de poder determinar el grado de interdisciplinaridad presente en los diseños y desarrollos curriculares de las mismas a través de las narraciones.

*Enfoque globalizado: el enfoque ECG cobra protagonismo y la estructura del horario escolar dividido en materias o incluso el agrupamiento del alumnado por grupos de edad se diluye y se organiza en función de las necesidades o demandas del proyecto de ECG. En este caso, más que testimonios que representen evidencias, la idea se plantea como camino al que la práctica debería dirigirse.

6.3. Visiones sobre el futuro de la integración de la ECG, posibilidades y limitaciones percibidas

Las personas entrevistadas hacen referencia a una serie de obstáculos y oportunidades para la integración curricular de la ECG que pueden clasificarse, por orden de mayor a menor alusión, en las siguientes dimensiones:

6.3.1. Dimensión curricular

La LOMLOE se interpreta más como oportunidad que como obstáculo. Bien es cierto que se incluye dentro de la burocracia educativa y se alude a que el poder de la rendición de cuentas que una ley exige siempre va a ser un obstáculo para la incorporación del enfoque de la ECG. Ahora bien, que en su discurso aluda a la necesidad de incorporación de este enfoque se ve como una oportunidad evidente: “(...) una ley que te de esa potestad y no sientas que le estás quitando tiempo a ninguna asignatura, ni haciendo algo que no te compete, es importante” [DP_G2: 91:13].

Como obstáculos se señala principalmente la existencia de un currículum oficial saturado de contenidos y organizado en materias parceladas. También se destaca la cultura evaluativa dirigida a comprobar la cantidad de información acumulada. Las matemáticas, seguida de las lenguas son las áreas que más reticencias presentan para introducir el enfoque ECG. Tradicionalmente son las más instrumentales y en la etapa de la Educación Primaria tienen un fuerte sentido alfabetizador:

(...) de hecho quizás matemáticas o lengua me quedan como más estructurados a nivel curricular, pero sociales y naturales me gustan porque me permiten interactuar más. [DP_LR: 68:21’]

Creo que la evaluación tiene que cambiar, hay que dejar de evaluar si sé hacerlo o no, si me acuerdo o no y más los procedimientos, pensar de manera crítica, extraer la información real de lo que me están contando, más para la vida. [DP_CFN: 88:20’]

En términos de oportunidades, se alude a que la incorporación de la ECG es efectivamente posible en todas las áreas, tan sólo hace falta un cambio o replanteamiento en la mirada de los contenidos, por ejemplo, basándolos en el análisis de problemas reales. También se alude a la incorporación de metodologías más activas y participativas y a la adopción de un enfoque evaluativo de corte competencial:

Con cualquier contenido, todo depende de dónde pongas la mirada (...) se puede hacer en matemáticas, en lengua, puedes hacer un aprendizaje por proyectos, una metodología de APS y convertirte en una matemática o un matemático que va a hacer un estudio, de la contaminación de los ríos en Filipinas. [TO_RM: 19:22’]

6.3.2. Dimensión de formación y recursos

En relación con los obstáculos se menciona la necesidad de más formación docente, tanto inicial como continua, pero también formación para las familias. Se alude a la carencia de recursos didácticos y a la dependencia de los libros de texto:

(...) la dependencia de los libros de texto es un claro condicionante para trabajar estas cuestiones (...) Siempre hay que buscar material en paralelo, eso no siempre gusta porque al final la sensación de que no estás haciendo todo lo que pone en el libro incomoda al profesorado. [DP_EX:73:40’]

Como oportunidad se plantea la posibilidad de utilizar recursos del propio entorno, medios de comunicación, museos, entorno natural, etc. Crear recursos propios acompañados de expertas/os en ECG y utilizar materiales ya elaborados por ONGDs. Lo que se les pide a estos recursos es que tengan en su diseño un fuerte vínculo con el

currículum. También se hace referencia a la necesidad de hacer una revisión en profundidad del libro de texto.

6.3.3. Dimensión personal

La sensación de soledad del docente y el miedo al cambio se identifican como obstáculos. Se ve imprescindible trabajar con las familias y se alude a la necesidad de que la y el docente esté “sensibilizado”, que tenga interiorizados estos temas: “El problema de todo esto es que hay que creérselo” [DP_CLM1:81:26’].

El alumnado se ve como el colectivo más motivado ante la incorporación del enfoque ECG ya que, cuando se abordan problemas reales e importantes para ellas y ellos, se muestran claramente interesados. La edad del alumnado supone un elemento a discusión. Hay quien considera que introducir la ECG en edades tan tempranas es difícil y hay quien defiende que esto es una carrera de fondo y se debe empezar cuanto antes:

(...) las niñas y niños estuvieron empoderados, comprendieron que su forma de participar en el mundo, aun siendo pequeños, importa, porque tienen puntos de vista que los adultos no tenemos. [TO_CANT:6:18’]

(...) esto hay que trabajarlo desde las edades más tempranas, no se puede empezar a trabajar sólo en las edades superiores. [DU_LR2;82:8’]

6.3.4. Dimensión organizativa

La división horaria de las materias y el escaso tiempo para el diseño y la coordinación docente son obstáculos que salen a la luz. En el caso de MCL, que son las áreas que más tiempo horario ocupan en la jornada escolar y son impartidas por profesorado generalista, se observan opiniones contrapuestas. Hay quien considera que disponer de un amplio horario lectivo en manos de una y un solo docente es una ventaja, pues permite más margen para el diseño sin tener que implicar a terceras personas. Pero, hay quien considera que, debido a la carga disciplinar, el trabajo que supone afrontar la responsabilidad de la integración de la ECG en estas materias en solitario es un obstáculo.

En términos de oportunidades se hace alusión a la importancia del apoyo del equipo directivo en la incorporación de la ECG, a la necesidad de adoptar el enfoque como seña de identidad del centro y a la importancia de crear estructuras organizativas que acompañen:

(...) el hecho de que sea una señal de identidad del colegio, que haya un equipo directivo detrás que impulsa este tipo de proyectos, que haya figuras que coordinen este trabajo, que las familias conozcan el proyecto (...) si todas las partes acompañan es mucho más fácil. [DP_CM;8614’]

6.3.5. Dimensión contextual

Se admite que vivimos en un sistema social neoliberal, capitalista, patriarcal y racista, y que contamos con un sistema educativo cómplice y perpetuador de dicho sistema, lo que evidentemente es un obstáculo si buscamos la integración de la ECG:

(...) uno de los obstáculos que veíamos es precisamente la ausencia de esta visión global, la forma en que nos informan de los problemas, cómo lo vemos a través de la prensa, de la televisión, de las noticias, ahora ya no hay hambre, ahora es cambio climático, son modas. [DU:CV:61:54’]

La ECG dentro del sistema educativo se ve como una oportunidad para sumar fuerzas hacia la transformación social. Las alianzas entre instituciones sociales se identifican

como imprescindibles, ONGDs, universidades y escuelas deben caminar de la mano en esta dirección:

(...) veo la escuela como un potente agente de cambio y de transformación del entorno, entonces pienso que tanto las familias, como asociaciones, como colectivos deberían estar dentro del aula y el aula salir fuera. [DU_CL:14:10']

7. Discusión y conclusiones

Este estudio tenía como finalidad conocer cómo se está llevando la integración de la ECG en la etapa de la Educación Primaria y en las áreas MCL a partir del análisis de experiencias narradas por docentes y agentes sociales de las distintas CCAA del Estado español. Además, se quería averiguar cómo perciben el futuro de la integración del enfoque de la ECG y qué posibilidades y limitaciones observan. Los resultados apuntan a que todavía queda camino que recorrer, no tanto por la carencia de iniciativas, sino más bien por su orientación, calado y escaso enganche curricular (Roldán-Arcos et al., 2022; Velásquez Sarria, 2008), aún más visible en el caso de las áreas MCL.

Respondiendo a la primera pregunta de investigación sobre las características curriculares y enfoques presentes, los resultados del estudio muestran que los objetivos de los proyectos siguen dando testimonio de un enfoque reduccionista (Depalma, 2019), protagonizado por la sensibilización, y en algunos casos crítico o proactivo en el marco de productos y acciones puntuales que se puedan visibilizar y socializar, pero sin llegar a planteamientos de activismo político y movilización social. Los contenidos están mayoritariamente relacionados con el medioambiente y el género que, si bien constituyen temáticas clave, conforman tan sólo una de las piezas del complejo puzzle que representa el concepto de ciudadanía global. Aunque se ponen en marcha metodologías activas, la evaluación es una dimensión todavía poco presente (Roldán-Arcos et al., 2022). De hecho, la ausencia de evaluación puede interpretarse como un testimonio más de que la mayor parte de las experiencias narradas se quedan al margen del currículum, siendo el enfoque paracurricular el más aludido, seguido del disciplinar (aunque se incorpora la ECG en el horario de determinadas materias, no hay constancia de evaluación del aprendizaje del alumnado).

No cabe duda del potencial educativo del enfoque paracurricular, que evidentemente aumentará en proporción a la continuidad y permanencia de los proyectos en la vida escolar (Velásquez Sarria, 2008). Desde un punto de vista organizativo se apuesta por darle una identidad a la escuela bajo el paraguas de la ECG, poniendo en marcha estructuras organizativas para su integración en los planes del centro. El punto débil de este enfoque radica en que no suele haber exigencia de implicación curricular, quedando en la voluntad del profesorado profundizar en este tipo de contenidos desde las áreas y evaluar aprendizajes.

Por su parte, el enfoque disciplinar es el escenario contemplado en las leyes educativas desde los años 90, con la incorporación de los temas transversales o educación en valores, pero con resultados que vienen siendo cuestionados por el sobreesfuerzo sentido por los docentes (García Gómez y Feito Alonso, 2007). En este sentido, y respondiendo a la segunda pregunta de investigación, los resultados de este estudio también reflejan que la sobrecarga de contenidos curriculares y la presión por completarlos son vistos como obstáculos para la incorporación de la ECG (Fares Sade, 2022). Se revelan aproximaciones limitadas en las ciencias (Roldán-Arcos et al., 2022) y prácticamente ausentes en las matemáticas y las lenguas, a pesar de que la totalidad de los proyectos relatados trabajaban la competencia lingüística y/o matemática. Podríamos estar una vez más ante el efecto pernicioso de la jerarquización entre

materias, interpretando unas como más idóneas que otras para la incorporación del enfoque de la ECG (Bryan y Bracken, 2011).

La tarea en este enfoque disciplinar es más de diseño curricular que organizativa, pero requiere ampliar la perspectiva de la educación en valores hacia lo que venimos definiendo como ECG. Ambos posicionamientos comparten preocupaciones y contenidos de base, pero la ECG, lejos de aceptar una taxonomía de valores universales nos obliga a avanzar hacia cosmovisiones más críticas y decoloniales que redefinen el concepto de ciudadanía e incorporan la dimensión global (Andreotti, 2021). La ECG da sentido y propósito a todas las áreas, incluidas las MCL, para comprender y actuar frente a las problemáticas ecosociales globales, alejándolas de visiones meramente instrumentales, alfabetizadoras y academicistas (Digón Regueiro et al., 2017).

Otro enfoque de integración de la ECG observado es el mixto, que coincide con lo que, en términos normativos, representa la propuesta de introducción de la materia de ciudadanía y valores éticos, reforzada con la incorporación de los temas transversales. Es otra alternativa que implica cambios poco invasivos organizativa y curricularmente, pero que no exime de la posible jerarquización entre áreas. También el enfoque interdisciplinar parece en ocasiones presente, con lo que supone de esfuerzo organizativo y curricular, en términos de espacios, tiempos y diseño coordinado entre áreas. Este enfoque es la antesala a la meta a la que aspirar, el enfoque globalizado, que en el estudio se muestra más como un objetivo al que dirigirse en el futuro que como una realidad observable en las iniciativas presentes. Poner el conocimiento disciplinar al servicio de la problemática ECG a abordar constituye el grado máximo de transformación de la dinámica escolar, requiere de un posicionamiento unánime por parte de la comunidad educativa y de una complicidad por parte de la administración, que permita el ejercicio del grado de autonomía necesario. Coincide este enfoque con el esfuerzo de desterritorialización curricular que reivindica Paraskewa (2016), al romper con las tradiciones curriculares y organizativas dominantes. De acuerdo con Mesa (2019), esto requiere modificar la forma de concebir el conocimiento: superando su compartimentalización en áreas para abordarlo globalmente; deconstruyendo y resignificando conceptos de forma colectiva, incorporando miradas propias y ajenas; descontextualizándolo temporalmente y espacialmente, evidenciando las interdependencias y las corresponsabilidades, analizando causas y consecuencias de las desigualdades e injusticias y cuestionando el papel de todos los/as agentes implicados/as.

Detectamos, por tanto, un gran abanico de posibilidades para la incorporación de la ECG. Cualquiera puede ser una buena opción, los primeros enfoques para comenzar y los últimos para entrar en marcos de educación más comprometida, coherente y transformadora. Este panorama, junto con la inevitable presencia de competencias matemáticas y lingüísticas en los proyectos relatados, sirven de revulsivo a la supuesta dificultad de la incorporación de la ECG en las materias de matemáticas y lenguas que la práctica parece evidenciar.

Ahora bien, los resultados que dan respuesta a la segunda pregunta de investigación apuntan al papel central que tiene el colectivo docente en la futura integración de la ECG y en el marco de cualquiera de los enfoques observados y propuestos (Santamaría-Cárdaba y Lourenço, 2021). Las posibilidades y limitaciones percibidas para esta integración aluden a aspectos curriculares, de formación y recursos, personales, organizativos y contextuales. Se destaca la necesidad de un trabajo de diseño coordinado sobre temáticas y metodologías tanto de enseñanza (desde marcos activos y participativos) como de evaluación (desde marcos más cualitativos, participativos, continuos y competenciales), apoyado en una adecuada estructura

organizativa en términos de espacios, tiempos y figuras de coordinación. Se muestra la importancia de un posicionamiento reflexionado sobre el para qué, el qué y el cómo, y en este sentido, los resultados de la investigación evidencian que la formación docente es una de las indiscutibles oportunidades y necesidades percibidas.

A su vez, abrir la escuela a la colaboración de toda la comunidad educativa y social, tanto del entorno más cercano como de contextos más lejanos, es otra de las posibilidades que refleja el estudio. Los efectos en términos de formación, de creación de recursos, y de capacidad de difusión de experiencias se multiplican en cantidad y calidad cuando se suman esfuerzos. Este estudio nos muestra que formar a una ciudadanía para vivir en un mundo global con una corresponsabilidad ecosocial es una carrera de fondo que debe empezar cuanto antes, que debe aunar a todas las fuerzas posibles, que debe cuestionar imaginarios moderno/coloniales (Andreotti, 2021), y a la que el sistema educativo, y dentro del mismo las matemáticas las ciencias y las lenguas no pueden, ni deben, ni tienen razones para dar la espalda.

Como posible limitación de la investigación cabe mencionar que la técnica de muestreo de bola de nieve utilizada, si bien permitió acceder a sujetos que serían difíciles de alcanzar, también pudo introducir ciertos sesgos, ya que un importante número de las y los docentes seleccionados fueron sugeridos por las entidades con las cuales llevaban a cabo procesos de colaboración, por lo que podría esperarse que siguieran una línea de trabajo similar. Por último, mencionar la importancia de seguir investigando sobre las características de las iniciativas de ECG que se están llevando a cabo en las escuelas, especialmente en las primeras etapas educativas, y poder constatar cómo se está respondiendo a las demandas de la actual Ley de Educación. Asimismo, sería de interés centrarse en la formación inicial de los docentes de Primaria analizando la presencia del enfoque de la ECG en general, y particularmente en aquellas materias relacionadas con la didáctica de las matemáticas, las ciencias y las lenguas.

Referencias

- Aguado, G. (2011). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EPDCG) guía para su integración en centros educativos*. AECID.
- Andreotti, V. (2014). Critical literacy: Theories and practices in development education. *Policy and Practice: A Development Education Review* 19, 12-32.
- Andreotti, V. (2021). Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 496-509. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904214>
- Apple, M. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 685-689. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537373>
- Bettini, G. y Giola, G. (2016). Waltz with development: Insights on the developmentalization of climate-induced migration. *Migration and Development*, 5(2), 171-189. <https://doi.org/10.1080/21632324.2015.1096143>
- Boni, A. y López, E. (2015). *Herramientas para planificar y evaluar prácticas para una ciudadanía global*. Oxfam Intermon.
- Bourn, D. (2016). Global learning and the school curriculum. *Management in Education*, 30(3), 121-125. <https://doi.org/10.1177/0892020616653178>
- Bregman, R. (2018). *Utopia for realists. And how we can get there*. Bloomsbury.
- Bryan, D. y Bracken, M. (2011). *Learning to read the world? teaching and learning about global citizenship education and international development in post primary schools*. Identikit.
- Depalma, R. (Coord.). (2019). *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa*. Graó.

- Digón Regueiro, P., Méndez García, R. M., Depalma, R. y Longueira Matos, S. (2017). A place for development education in the current Spanish and English curricula: Finding possibilities for practice. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(2), 97-114. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.09.2.04>
- Escrivá, A. (2023). *Contra la sostenibilidad*. Arpa Editores.
- Fares Sade, F. (Coord.) (2022). *La educación transformadora para la ciudadanía global en el sistema educativo formal español: Recomendaciones para su incorporación y abordaje. Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global*. AECID
- Felton-Koestler, M. D. (2017). Mathematics education as sociopolitical: Prospective teachers' views of the what, who, and how. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(1), 49-74. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9315-x>
- Flick, U. (2022). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- FONGDCAM. (2016). *El cuadrado de la EDCCG. Posicionamiento sobre educación para el desarrollo y la ciudadanía global de las ONGD de la FONGDCAM*. FONGDCAM.
- García Gómez, R. J. y Feito Alonso, R. (2007). *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de ciudadanía*. MEC.
- Gibbs, G. (2022). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González, N. (Coord.). (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Fundación Solitaritat UB.
- Jaimez, R. (2016). La investigación de la pobreza, la ciencia social emancipatoria y el pensamiento crítico. *Acta Sociológica*, 70, 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.acso.2017.01.002>
- Kvale, S. (2022). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Le Roux, K. y Swanson, D. (2021). Toward a reflexive mathematics education within local and global relations: thinking from critical scholarship on mathematics education within the sociopolitical, global citizenship education and decoloniality. *Research in Mathematics Education*, 23(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/14794802.2021.1993978>
- Mateos Jiménez, A., Bejarano Franco, M. y Moreno García, D. (2015). Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 97-119.
- Mawhinney, L. y Rinke, C. R. (2019). The balance and imbalance of sampling former teachers hidden-by-choice: A snowball in summer. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(5), 502-512. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1513480>
- McDonnell, T. (2021). *El cambio climático ha creado una nueva crisis migratoria en Bangladesh*. National Geographic.
- Menzel, P. y D'Aluisio, F. (2005). *Hungry planet: What the world eats*. material world press. Ten Speed Press.
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Paraskewa, J. (2016). Desterritorializar: Hacia a una teoría curricular itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 121-134.
- Pashby, K., De Costa, M., Stein, S. y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Roldán-Arcos, S., Pérez Martín, J. M. y Esquivel-Martin, T. (2022). Educación para la justicia ambiental: ¿Qué propuestas se están realizando? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.001>
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M. y Oliveira Soares, I. (2021). Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo. *Comunicar*, 69, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>

- Santamaría-Cárdaba N. y Lourenço M (2021). Global citizenship education in primary school: A comparative analysis of education policy documents in Portugal and Spain. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 10(2), 130-158. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.585
- Serantes Pazos, A. y Meira Carrea, P. (2016). El cambio climático en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria o una crónica de las voces ausentes. *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 183, 153-172.
- Stinson, D., Bidwell, C. y Powell, G. (2012). Critical pedagogy and teaching mathematics for social justice. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 4(1), 76-94.
- Velásquez Sarria, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44.

Breve CV de las autoras

Rosa María Méndez

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña y sus líneas de investigación son el currículo, el diseño y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje y la educación para la ciudadanía global. Email rosa.mendez@udc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2547-2819>

Patricia Digón

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de A Coruña y Master of Arts in Education in Music Education por el Institute of Education, University of London. Es Profesora Titular en el Departamento de Pedagogía y Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña y sus líneas de investigación son la educación mediática, las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación y la educación para la ciudadanía global. Email patricia.digon@udc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6711-9047>