



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social

Junio 2019 - Volumen 8, número 1
[https://doi.org/ 10.15366/riejs2019.8.1](https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1)

rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

UAM Universidad Autónoma
de Madrid



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en Educación
para la **Justicia Social**
Universidad Autónoma de Madrid



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Nina Hidalgo Farran

Cynthia Martínez-Garrido

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)

Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)

Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)

Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)

Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)

Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)

Ian Davis (University of York, UK)

Nick Elmer (University of Surrey, UK)

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)

Nancy Fraser (The New School University, USA)

Juan Eduardo Garcia-Huidobro (Universidad Alberto Hurtado, Chile)

John Gardner (Queen's University, UK)

Mariano Herrera (CICE, Venezuela)

Peter McLaren (Chapman University, USA)

Carlos Muñoz-Izquierdo (Universidad Iberoamericana, México)

Luis M^a Naya Garmendia (UPV/EHU, España)

Connie North (University of Maryland, USA)

Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)

Carlos Riádigos Mosquera (Colegio Montel Touzet de A Coruña, España)

Juana M^a Sancho (Universidad de Barcelona, España)

Miguel Ángel Santos Rego (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)

Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)

Juan Carlos Tedesco (Argentina)

Alejandro Tiana (UNED, España)

Martin Thrupp (University of Waikato, Nueva Zelanda)

Carlos Alberto Torres (UCLA, USA)

Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)

Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)

Joseph Zajda (Australian Catholic University, Australia)

Ken Zeichner (Washington University, USA)

ÍNDICE

EDITORIAL

- La Educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Agenda para la Transformación Social** 7

Manuela Mesa

MONOGRÁFICO: LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LOS ODS: UNA AGENDA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

- La Educación para la Ciudadanía Global: Una Apuesta por la Democracia** 15

Manuela Mesa

- Educación para la Paz, Creatividad Atenta y Desarrollo Sostenible** 27

Sonia París Albert

- Justicia Social, Culturas de Paz y Competencias Digitales: Comunicación para una Ciudadanía Crítica Global en la Educación Superior** 43

Eloísa Nos Aldás, Alessandra Farné y Tamer Al-Najjar Trujillo

- El Moderno Prometeo: El Director Escolar como Líder Mediador para la Justicia Social y el Desarrollo Sostenible** 63

Maricela Guzmán Cáceres y Leonardo Oliver Ortiz Flores

- Construcción y Validación de un Instrumento para Evaluar las Características de la Responsabilidad Social Universitaria en Estudiantes Universitarios** 79

Valentina Bolio Domínguez y Leny Michele Pinzón Lizarraga

- Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza** 97

Belén Dieste, Teresa Coma y Ana Cristina Blasco-Serrano

Adaptando los ODS a lo Local mediante la Educación para el Desarrollo. La Experiencia de la Estrategia de la Ciudad de Valencia	117
<i>Alejandra Boni, Sergio Belda-Miquel, Carola Calabuig-Tormo, María Alejandra Millán-Franco y Alba Talón-Villacañas</i>	
A Educação para o Desenvolvimento na Visão das ONGD Portuguesas	135
<i>Beatriz Sardinha Braga y Maria Antónia Barreto</i>	
Inclusión y Diversidad: Nuevos Desafíos para la Política Curricular Chilena. Reflexiones desde la Teoría Curricular y la Justicia Social	151
<i>Claudia Inostroza-Barahona y M. Francisca Lohaus-Reyes</i>	
Juegos de Paz. Elaboración en el Aula de Juegos Históricos Cooperativos	163
<i>Federico Peñate Domínguez y Eva Botella Ordinas</i>	
Conflict Matters. Peace and Conflict Education Practices towards SDG16	181
<i>Cécile Barbeito</i>	



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Editorial:

La Educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Agenda para la Transformación Social

Education for Global Citizenship and the Sustainable Development Goals: An Agenda for Social Transformation

Manuela Mesa *

CEIPAZ e Instituto DEMOPAZ-UAM, España

Hay un cierto consenso que estamos viviendo un momento de “crisis sistémica” o crisis multidimensional, con extraordinarios retos globales relacionados con los conflictos, el desarrollo, la pobreza y la desigualdad, los flujos migratorios, el debilitamiento de la democracia y el cambio climático, entre otras cuestiones. La adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados en septiembre de 2015 tratan de dar respuesta a estos problemas globales, integrando tres dimensiones del desarrollo: económica, social y ambiental, con carácter integral e indivisible, y aportan como novedad la paz y la seguridad. La Agenda 2030 señala, de manera acertada, que no puede haber desarrollo sostenible sin paz, ni paz sin desarrollo. Y además tiene alcance universal y no se limita a los países más pobres, o a países en conflicto, aunque reconoce su especificidad, asumiendo la necesidad de que los ODS se adapten a las diferentes realidades regionales, nacionales y locales.

Esta Agenda afecta a la educación, no sólo porque sea uno de los ODS (el objetivo 4, que plantea: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos) sino también porque afecta a la propia concepción de la educación para la ciudadanía global (ECG). La ECG se concibe como un proceso de aprendizaje dinámico abierto a los cambios que se producen en el contexto internacional, capaz de incorporar nuevas visiones y enfoques en el ámbito global y local.

Se plantean muchos interrogantes, sobre los que es necesario debatir y profundizar: ¿Cómo definir la solidaridad en sociedades desiguales? ¿Qué se puede hacer ante las dinámicas que empobrecen al ciudadano/a y enriquecen a los sectores más poderosos? ¿Sobre qué valores se sustentan estas dinámicas, que justifican el uso de la violencia, la exclusión y desigualdad, que criminaliza al pobre, o al inmigrante y lo responsabilizándolo de su propia situación? Se requiere de una perspectiva crítica para abordar los problemas actuales y definir el papel que puede jugar la educación en este contexto. Asimismo, explorar las políticas y acciones necesarias para promover la ciudadanía global.

*Contacto: mmesa@ceipaz.org

Esto requiere, desde el punto de vista metodológico, promover enfoques integradores, que superen la mera información aislada o la simple enumeración de datos, estableciendo conexiones causales entre los diversos acontecimientos y realidades locales y globales y elaborando un discurso explicativo de la realidad que interrelacione los diversos conceptos relacionados con la paz, el desarrollo, la pobreza y la desigualdad, la ciudadanía global y justicia social. Y desde el punto de vista de los valores y actitudes, se trata de impulsar el sentido de la ciudadanía global, la igualdad de derechos, el respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad. El respeto por el medio ambiente y en definitiva aquellos valores relacionados con la responsabilidad global. Es importante hacer explícitos el modelo de sociedad y persona que se quiere promover desde la educación para la ciudadanía global; y esto debe estar ligado a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad. Y, por último, su ámbito de actuación debe superar el marco escolar y por lo tanto debe articularse con otros actores educativos y movimientos sociales que trabajan desde diferentes enfoques estas cuestiones y que tienen capacidad para la sensibilización, la formación y la incidencia política.

En este número de la revista se abordan estas cuestiones a partir de reflexiones y análisis sobre la educación para la ciudadanía global, la educación para la paz, la comunicación para una ciudadanía crítica global en el ámbito formal y no formal. Se presentan algunas iniciativas y experiencias prácticas llevadas a cabo en España, Portugal o Chile y en el ámbito europeo en general, que aportan elementos de aprendizaje muy importantes en la consolidación de la educación para la ciudadanía global.

Se inicia la revista con un artículo marco que hace una reflexión sobre el papel de la educación en el actual contexto internacional, marcado por profundos cambios y por una situación de incertidumbre e inestabilidad y de retroceso en derechos. Se abordan los diversos marcos interpretativos que explican el mundo actual y que se articulan en torno al eje global-local y al eje identitario y se plantean las implicaciones que esto tiene para el aprendizaje, el desarrollo de nuevas metodologías y para promover capacidades relacionadas con la paz, la solidaridad y la justicia social. Se plantea que la educación como práctica social transformadora no puede estar al margen de los grandes retos que enfrenta la humanidad en el ámbito local, nacional y multilateral. Por ello, la educación para la ciudadanía global es una apuesta por conformar una ciudadanía comprometida con la democracia y la justicia en el marco de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En el segundo artículo, la profesora de la Universidad Jaume I, Sonia Paris aborda la educación para la paz como una herramienta fundamental para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Y para ello propone hacerlo desde la creatividad, desde la cotidianidad y desde el reconocimiento de las intersubjetividades y la performatividad. Así, la autora plantea como la educación para la paz y su aplicación en todos los niveles de la educación formal puede jugar un papel muy importante en la sensibilización de los ODS cuando se utiliza como estrategia una *creatividad atenta*, para buscar salidas creativas a las violencias y a las injusticias sociales y para mejorar la calidad de vida de las personas, reduciendo la pobreza.

En el tercer artículo, Eloísa Nos, Alessandra Farné y Tamer A-Najjar, también de la Universidad Jaume I, plantean que es preciso desarrollar nuevos procesos pedagógicos vinculados a la docencia en comunicación dentro del ámbito universitario con el fin de

adquirir competencias comunicativas y digitales orientadas a la consecución de los ODS. El análisis parte de su propia experiencia en la impartición de dos asignaturas relacionadas con la comunicación para la igualdad y la comunicación para paz y que se enmarcan en la pedagogía crítica y en la comunicación para el cambio social. Las autoras destacan la importancia de asumir que el profesorado es un agente facilitador de espacios de aprendizaje activo, donde el estudiantado es capaz de desarrollar sus propias competencias. Asimismo, señalan que el desarrollo de una enseñanza superior basada en los valores de la educación para la ciudadanía crítica global requiere de la incorporación de criterios de comunicación movilizadores (y transgresores) dentro de los procesos pedagógicos. De esta manera, se posibilita la conformación de un estudiantado activo en la educación superior, que ejercen la ciudadanía de manera crítica y autónoma bajo criterios de justicia social.

En el cuarto artículo, Maricela Guzmán y Leonardo Oliver abordan la Agenda 2030 y en qué manera involucra a los educadores/as, en la organización escolar y en particular al director como líder mediador para la justicia social y el desarrollo sostenible. Para ello se hace una caracterización de liderazgo en el entorno escolar a partir de los aportes teóricos de a la justicia social que incluyen la justicia como equidad de Rawls, el enfoque de capacidades de Sen y la justicia social de Pereira enmarcadas en la Agenda 2030. El artículo muestra la interrelación entre el desarrollo sostenible y la justicia social, a nivel teórico y programático y se destaca el rol de los agentes de justicia social, en este caso de los directores escolares. Se argumenta como la Educación para el Desarrollo Sostenible puede contribuir a una serie de estrategias que permitan identificar y abordar problemáticas transversales que inciden en el entorno escolar desde un enfoque de justicia social. Se propone que la escuela como institución asuma el abordaje de las desigualdades desde un enfoque de liderazgo ético para la justicia social. Este enfoque implica que los actores que forman parte de la organización escolar desarrollen iniciativas orientadas a reducir las desigualdades del alumnado y esto es lo que definiría al moderno Prometeo en las aulas. Se requiere de un liderazgo que utilice estrategias proactivas para acercar al colectivo escolar a la construcción de un entorno más justo y sostenible.

Por su parte Valentina Volio y Leny Michele, en el artículo cinco abordan la Responsabilidad Social Universitaria como uno de los mecanismos que han adoptado las universidades para formar ciudadanos/as y profesionales socialmente responsables. Plantean la carencia de instrumentos de evaluación que permitan a las universidades conocer si la formación del estudiantado en responsabilidad social contribuye a la transformación social. Y presentan un instrumento de evaluación que ha sido validado en el contenido y aplicado en una muestra. Concluyen como la formación en Responsabilidad Social es un elemento esencial en la transformación social y en la conformación de una ciudadanía comprometida.

En este monográfico también se presentan algunos retos y preocupaciones de la educación en distintos países. Se presentan análisis y experiencias en España, Portugal y Chile.

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) implica adecuar los elementos del currículo para favorecer el desarrollo de valores de equidad y justicia en los procesos de enseñanza aprendizaje. En el contexto español se presentan dos ejemplos de implementación de la ECG en el ámbito formal y no formal.

Por una parte, las profesoras Belén Dieste, Teresa Coma y Ana Cristina Blasco-Serrano de la Universidad de Zaragoza abordan la inclusión de los ODS en el curriculum de

educación primaria y secundaria partir de un estudio realizado en las escuelas rurales de Zaragoza. Los resultados de este estudio muestran que los centros educativos, en su mayoría, apuestan por introducir en sus proyectos de centro, acciones relacionadas con la educación para la ciudadanía global y los ODS. Sin embargo, el estudio muestra la falta de experiencias que impliquen proyectos transversales y globales y la introducción de los ODS de una forma más explícita. Las autoras concluyen que uno de los retos es la formación y asesoramiento en experiencias de ECG que impliquen procesos compartidos de diálogo y reflexión. Para ello resulta imprescindible desarrollar propuestas curriculares que orienten sobre cuáles deberían ser las finalidades educativas, los contenidos de aprendizaje, las metodologías y los criterios de evaluación basados en los Derechos Humanos, y que deben tenerse en cuenta para formar personas activas y comprometidas con la configuración de un mundo y un sistema más justo, equitativo, solidario y sostenible.

Y por otra, un equipo de investigadores e investigadoras de Universidad de Valencia analizan la Estrategia para la Educación para el desarrollo en la ciudad de Valencia y su vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esta estrategia que se lleva a cabo en el ámbito no formal se basa en tres ejes fundamentales: por una parte, un enfoque territorial en el barrio o distrito; por otra, la importancia de la coordinación entre actores municipales y las ONGD para desarrollar las propuestas educativas y por último la definición de una serie de temáticas y metodologías prioritarias. El artículo destaca el potencial de la cooperación descentralizada en el ámbito municipal para promover una educación para la ciudadanía global vinculada a los ODS.

En el caso de Portugal, Beatriz Sardinha Braga y María Antónia Barreto del Centro de Estudos Internacionais (CEI-IUL) analizan evolución de la educación para el desarrollo en este país y presentan los principales cambios que se han producido en los últimos años, a partir de un estudio cualitativo en el que se abordan las concepciones teóricas y prácticas de tres ONGD portuguesas, en particular las nociones de Educación para la Ciudadanía Global y Educación global (Global Education).

Las autoras destacan los avances que se han producido en la implementación de la educación para el desarrollo en el contexto portugués, que se materializa en la adopción del concepto de educación para la ciudadanía global, con un reconocimiento internacional del trabajo que se realiza y con un mayor apoyo institucional en el contexto portugués.

En el caso de Chile, con uno de los sistemas educativos más mercantilizados del mundo y que generan segregación escolar, se abren oportunidades de cambio con la reforma del sistema educativo. Se plantea la necesidad de avanzar hacia la inclusión educativa desde un enfoque de derechos en el currículum escolar. Es así, como Claudia Inostroza-Barahona y M. Francisca Lohaus-Reyes plantean que el diseño y puesta en práctica del currículum debe contribuir a la formación integral de la persona y ser inclusivo, incorporando las necesidades educativas de todo el alumnado e incluyendo el conocimiento de los derechos humanos. Para ello se requiere que los actores del sistema educativo investiguen en su campo de acción y construyan políticas curriculares de forma profunda y comprometida con la transformación social.

Asimismo, la aplicación del aprendizaje por competencias demanda a su vez a los docentes un aprendizaje activo y constante y además es fundamental que respondan a las inquietudes, necesidades e intereses del alumnado. Federico Peñate y Eva Botella presentan una propuesta de juegos de paz, una metodología para el aprendizaje del pasado

en el ámbito universitario que tiene por objetivo la formación de ciudadanos/as activos en cultura de paz. Se trata de la creación de juegos de mesa cooperativos en el aula en el marco de un proyecto de innovación docente. El alumnado ha participado en el diseño del propio juego y la metodología utilizada ha estimulado la creatividad, la capacidad crítica y ha permitido el aprendizaje de contenidos científicos sólidos. Y además se incorpora una perspectiva postcolonial, muy desconocida y habitualmente ausente de los currículos. La relevancia de este proyecto reside en el proceso de aprendizaje creativo y comunitario que lo conforma.

Y cierra la revista, el artículo de Cecile Barbeito, investigadora de la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona que aborda diversas experiencias de educación para la paz realizadas en Europa y en qué medida estas contribuyen a la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 16 sobre paz y justicia. Para ello, la autora señala la importancia de identificar indicadores de violencia estructural y cultural en las escuelas, que permitan evaluar la efectividad de la integración de los principios de educación para la paz y los conflictos en la institución escolar y para disminuir la violencia. Aunque los resultados de estos programas de educación para la paz son muy positivos en el desarrollo de habilidades para la transformación de conflictos, sin embargo, esto no implica una reducción significativa de las situaciones de violencia. La autora plantea la importancia de institucionalizar las iniciativas de educación para la paz



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

MONOGRÁFICO:

**LA EDUCACIÓN PARA LA
CIUDADANÍA GLOBAL Y LOS
ODS: UNA AGENDA PARA LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia

Education for Global Citizenship: Promoting Democracy

Manuela Mesa *

CEIPAZ e Instituto DEMOSPAZ-UAM, España

En este artículo se hace una reflexión sobre el papel de la educación en el actual contexto internacional, marcado por profundos cambios y por una situación de incertidumbre e inestabilidad y de retroceso en derechos. Se abordan los diversos marcos interpretativos que explican el mundo actual y que se articulan en torno al eje global-local y al eje identitario. En un mundo caracterizado por la complejidad y la rapidez de cambios es muy importante superar la compartimentalización del conocimiento en áreas estanco (matemáticas, sociales, lengua, etc.) para abordarlo de manera global. Desde el punto de vista cognitivo, se plantea la necesidad de superar la mera información aislada o la simple enumeración de datos, estableciendo conexiones causales entre los diversos acontecimientos y realidades y elaborando un discurso explicativo de la realidad que interrelacione la paz, los conflictos, los derechos humanos y la sostenibilidad ambiental, entre otros. Desde el punto de vista metodológico se proponen enfoques para aprehender la realidad, a partir de la utilización de herramientas que combinen aspectos racionales, visuales, emocionales y numéricos y que estimulen la creatividad y la "imaginación moral". Y desde las estrategias de acción, la práctica educativa debe superar el marco escolar y tener en cuenta otros ámbitos educativos no formales y en estrecha colaboración con las organizaciones sociales, abordar los grandes problemas globales-locales. La educación como práctica transformadora no puede estar al margen de los grandes retos que enfrenta la humanidad en el ámbito nacional y multilateral. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible abre oportunidades para consolidar la educación para la ciudadanía global.

Descriptor: Globalización; Educación para la ciudadanía global; Agenda 2030; Transformación social.

This paper makes a reflection on the role of education in the current international context, marked by profound changes and by a situation of uncertainty and instability and reverse in rights. It discusses the various interpretative frameworks that explain the current world and that are articulated around the global-local axis and ethnic-national identities and multiple identities. In a world characterized by the complexity and speed of changes, it is very important to overcome the the compartmentalization of knowledge in areas such as mathematics, social, language, etc and look for global approaches. From the cognitive point of view, there is a need to modify the way of organizing the knowledge and put it in relation to new concepts. It's about creating emancipatory narratives that they put in the centre of the human person and the relationship between peace, development, human rights and justice. From a methodological point of view, it proposes strategies to apprehend reality, from the use of tools that combine rational aspects, visual, emotional and numeric and that stimulate creativity and the "moral imagination". And from the strategies of action, educational practice must overcome the school framework and taking into account other areas to non-formal education and in close collaboration with social

*Contacto: mmesa@ceipaz.org

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 2 de enero 2019
1ª Evaluación: 28 de enero 2019
2ª Evaluación: 3 de marzo 2019
Aceptado: 4 de abril 2019

organizations, to deal with the large global-local problems related to violence, inequality, environmental sustainability and global warming. Education as a transformative practice cannot be outside of the major challenges facing humanity at the national and multilateral. The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals gives opportunities for the consolidation of the Education for Global Citizenship.

Keywords: Globalization; Education for global citizenship; 2030 agenda; Social transformation.

Introducción

Una de las preocupaciones de la última década ha sido definir el papel que juega la educación en el actual contexto internacional caracterizado por la intensificación de los procesos de globalización. Se trata de definir cuáles deberían ser los fines, objetivos principales y que tipo de conocimientos y habilidades son necesarios para hacer frente a los problemas locales que se manifiestan en el plano local y a los desafíos locales que afectan en el ámbito global. En definitiva, como promover la formación integral de la persona en un mundo cada vez más globalizado. La educación para la ciudadanía global remite necesariamente a la globalización y a los cambios que se han producido en la actual situación.

El periodo actual es incierto e impredecible y ya no sirven los marcos interpretativos del periodo anterior que nos ayudaban a entender los acontecimientos. En los últimos años se ha experimentado un cambio profundo en el contexto internacional, con extraordinarios retos globales que afectan a todos los ámbitos de la sociedad, desde la política, la economía, el desarrollo, la cultura y la educación, entre otras cuestiones. Se observan transformaciones en las estructuras económicas y sociales y en las pautas de distribución del poder en las que se sustenta el sistema internacional; estos cambios se iniciaron con la crisis económica global en 2008 y han tenido como consecuencia el freno o fracaso de los procesos de globalización económica y un retroceso en la democracia liberal (Sanahuja, 2018 p. 42)

El fracaso de la globalización y su lado oscuro, muestra el poder desmesurado de los poderes financieros, las inmensas asimetrías que se producen en las sociedades, en las que aumentan la desigualdad en un proceso de concentración de la riqueza que no tiene precedentes. Esta situación supone un enorme desafío para las democracias liberales, al no ser capaces de dar respuesta a los problemas que enfrentan la ciudadanía y que han generado un gran malestar y desafección hacia un sistema político que cada vez resulta más ineficaz y alejado de las necesidades de la población. El resultado ha sido el ascenso de gobiernos autoritarios y de ultraderecha que han sabido movilizar y canalizar el malestar social, el miedo y la incertidumbre para ganar peso electoral, poder parlamentario e incluso formar gobierno en algunos países. Desde Donald Trump en Estados Unidos, a Jair Bolsonaro en Brasil, pasando por los gobiernos dictatoriales en el Oriente Medio, después de las fallidas “primaveras árabes”, y el ascenso de la ultraderecha en Europa, se consolida una tendencia general que se expresa en el recorte de derechos y libertades y en la deslegitimación de las instituciones democráticas. Todo ello tiene graves consecuencias para la democracia y afecta también a los sistemas educativos.

Esto se produce en un momento de grandes retos globales, relacionados con el calentamiento global, con el aumento de la cifra de personas refugiadas y migrantes, o con el cambio en el modelo productivo, que está destruyendo miles de empleos, entre otros

fenómenos de extrema gravedad. Esta situación requiere de una política concertada en el ámbito multilateral y de medidas urgentes en el plano nacional y regional y se pone de manifiesto los límites de la globalización como modelo universalizable.

En este escenario de cambio e incertidumbre se plantea si la globalización ha logrado un mayor bienestar y seguridad de la población mundial, o bien ha supuesto el aumento de la brecha entre los más ricos y pobres, que se ha acrecentado de manera global y de forma constante. Nos enfrentamos al dilema de optar por respuestas que abrazan el nacionalismo excluyente y proponen respuestas centradas en lo local; o bien respuestas cosmopolitas basadas en la expansión de derechos en el marco multilateral y como parte de la Agenda 2030 de desarrollo sostenible y los acuerdos sobre cambio climático. Algunos autores/as proponen diversos marcos interpretativos para analizar el contexto actual a partir de nuevos ejes o clivajes, en torno a posiciones favorables o contrarias a la globalización y entre posiciones de izquierda y derecha (Sanahuja 2018; Vallespin y Bascuñan, 2017).

Estos marcos interpretativos son importantes porque nos ayudan a visualizar distintas maneras de explicar la realidad y parten de concepciones distintas sobre el conocimiento y sobre el papel que juega la educación en la sociedad. Como han desarrollado ampliamente los socio-constructivistas y desde la pedagogía crítica, los discursos narrativos explican la realidad, ordenan la historia y ubican los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado y establece una “memoria” que comparten todos los individuos socializados en una colectividad (Berger y Luckmann 1968, p. 33). Proporcionan un sentido de propósito a las prácticas sociales, definen expectativas, asignan roles y funciones y prescriben comportamientos y normas. También tienen un importante papel constitutivo de los intereses, valores e identidades de los actores sociales y políticos.

Este análisis resulta de gran interés para el ámbito educativo, porque permite analizar las distintas visiones o formas de explicar el mundo en el que vivimos y explicitar donde se sitúa la educación para la ciudadanía global. También permite abordar las tensiones entre lo global y local, o entre identidades étnico-nacionales e identidades múltiples en un marco más amplio que lleva consigo acciones e iniciativas muy diversas.

1. La tensión entre lo local y global: El sentido de pertenencia a una comunidad de ciudadanos/as en lo local y en lo global

Las posiciones frente a la globalización han conformado diversas narrativas, entre las que la promueven y la consideran un factor de progreso y aquellos que se oponen centrándose en sus consecuencias. Entre los favorables a la globalización, por una parte, se encuentran aquellas visiones que defienden el *statu quo* y el neoliberalismo y son favorables a la democracia liberal, al libre mercado y a la empresa privada; aquellos que consideran que el mercado se autorregula, por lo que no es preciso establecer leyes, ni al comercio, ni a las transacciones financieras. Su más clara expresión es el Foro Económico de Davos y promueven grupos plutocráticos como el G-7 o el G-20 que funcionan al margen de Naciones Unidas.

Sin embargo, el fracaso de la globalización neoliberal, el aumento creciente de la desigualdad y la exclusión y el empobrecimiento de amplias capas de las clases medias en

los países desarrollados ha llevado a un auge del nacionalismo excluyente, en la defensa del interés nacional, desentendiéndose de los problemas globales y considerando una amenaza todo aquello que proceda del exterior. Son los “perdedores de la globalización”, en los que el miedo y la inseguridad, se ha convertido en el caldo de cultivo para la emergencia de los movimientos de ultraderecha.

Para los globalistas de Davos, la educación se concibe como un instrumento al servicio del mercado, que debe formar a las potenciales personas consumidoras y ajustarse al mercado laboral, desde un planteamiento individualista y competitivo orientado por el éxito y el rendimiento económico. Asumen la racionalidad positivista, considerando el conocimiento como objetivo, neutral, cuantificable y estandarizado. Se cuestiona la educación pública al considerarla ineficaz y de baja calidad.

Por otra parte, están aquellos cuya visión del mundo es neokantiana y se basan en el cosmopolitismo; plantean la necesidad de regular la globalización a partir de una legislación que permita la protección de los derechos humanos, laborales, sociales y del medio ambiente. Proponen la preservación de los bienes públicos globales relacionados con la educación, la salud, la cultura y el medio ambiente y defienden el multilateralismo democrático para abordar la lucha contra la pobreza y la desigualdad. Y defienden la Agenda 2030 como resultado de un gran consenso internacional para abordar estos problemas globales. Este es en este marco donde se situaría la educación para la ciudadanía global.

La globalización y la democracia cosmopolita hacen un cuestionamiento de aquellas realidades sociales y culturales que segregan a los individuos y los grupos humanos por su categoría de clase, estatus o género, que a su vez se traducen en relaciones sociales de dominación y subordinación. Esta propuesta tiene una importante dimensión normativa, dado que se trata de ideales, o de un imperativo ético, moral y político, que permite la reconstrucción de la teoría y la práctica democrática en la era de la globalización.

Es así, como la noción de ciudadanía, ligada a un sentimiento de pertenencia a una comunidad global va ligado a unos derechos y deberes que adquieren una dimensión supraestatal. La consecución de una ciudadanía cosmopolita exige en los que se refiere a los derechos políticos, democratizar el “espacio global” y en los que se refiere a los derechos sociales, dotar a la justicia de una dimensión planetaria. Y por ello la solidaridad, la lucha contra la pobreza y la desigualdad se sitúan en el centro de las políticas y es una responsabilidad que forma parte de los compromisos internacionales adquiridos por cada gobierno.

El estatus de ciudadanía se constituye como un elemento unificador e integrador de la sociedad. No es sólo un estatus que reconoce unos derechos políticos sino también un proceso y una práctica por la que la ciudadanía comparte unos valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia y les dota de una identidad colectiva, en este caso una identidad colectiva local-global. Por otro lado, el ejercicio de la ciudadanía global se basa en la idea de universalidad, en la que la democracia defiende los mismos derechos para todos los individuos.

2. La tensión entre identidades etno-nacionales y las identidades múltiples

El fracaso de la globalización ha tenido como consecuencia la emergencia con fuerza un nacionalismo excluyente, de carácter racista y xenófobo que niega derechos a los que no forman parte de la nación y que trata de romper los lazos con la globalización. *America First* en expresión del presidente de los Estados Unidos, Donald Trump replicado después por otros gobiernos, cuestiona esta idea de cosmopolitismo que está en la base de la noción de ciudadanía global. Asimismo, los llamados valores “patrios” son también una manera de trazar fronteras entre el “nosotros” y “ellos”, asociando a naciones determinadas valores universales que forman parte de un acervo político y social que ha logrado de la historia ha alcanzado la humanidad.

Se trata de un “racismo de franquicia”, que forma parte de una tendencia internacional y que de manera muy inteligente se adapta a las peculiaridades de cada lugar (Fernández de Castro y González-Páramo, 2019). Se impone en el discurso, conceptos excluyentes que naturalizan la discriminación y promueven la violencia (Stanley, 2019). Se analiza la realidad desde un enfoque de darwinismo social, en clave de ganadores y perdedores, y situando los valores de solidaridad y justicia social, como un signo de debilidad propio de los “perdedores”. Asimismo, se utiliza el mito de la superioridad nacional para movilizar y actuar asociado a un concepto de identidad nacional, que resalta los esencialismos de manera acrítica.

Se deja en un segundo plano otros problemas globales relacionados con el cambio climático, la desigualdad o la violencia. Entre los grandes problemas actuales, dan una especial relevancia a la inmigración y se criminaliza al inmigrante y se le responsabiliza de la inseguridad y de poner en riesgo la identidad. En definitiva, son discursos que promueven la polarización y la provocación y que se apoyan en las emociones colectivas de inseguridad y rechazo para movilizar a las personas.

Por su parte, el cosmopolitismo acepta la existencia de múltiples identidades que se superponen y, al mismo tiempo, el compromiso de defender la igualdad de todos los seres humanos. Las identidades son dinámicas y han sido definidas de múltiples formas, dado que se construyen a partir de los referentes históricos, de las experiencias personales, del contexto en el que se vive y están determinadas por el espacio y el tiempo.

Mientras muchas personas se consideran ciudadanas cosmopolitas, capaces de expresar sus múltiples identidades, otras se sienten atraídas por las identidades etno-nacionalistas y políticas que resultan incompatibles con los principios democráticos. Las personas no tendrían que elegir entre ambas opciones, sino que el ejercicio de la ciudadanía debería incluir esas identidades múltiples, que se complementan entre sí. Se trataría de promover el respeto a la diferencia dentro del respeto de los de derechos humanos. Una ciudadanía global respetuosa con la diversidad, en sociedades abiertas con valores cosmopolitas, en la que coexisten identidades múltiples marcadas por el sexo, la clase, el lugar de nacimiento, etc. Se trata de reconocer la unidad en nuestra diversidad, teniendo en cuenta que somos más iguales que diferentes (De Paz 2007, p. 70).

Estas dos visiones de la globalización corresponden a marcos interpretativos de carácter binario que oponen lo local frente a lo global, o las identidades etno-nacionales frente a las identidades múltiples. Presentan muchas limitaciones y restringen el papel de la

educación para dar respuesta a los grandes retos globales que enfrenta la humanidad. Plantean, por una parte, como superar los discursos de la polarización y crispación para sustituirlos por el diálogo, la escucha y la argumentación. Y por otra, como abordar la diversidad cultural, como un factor de enriquecimiento y el progreso, en lugar de como un espacio para la confrontación entre mundos culturales distintos. Lo autóctono enfrentado a lo foráneo; se trata de superar los esencialismos identitarios que separan comunidades y marginan al diferente. Todo esto supone un gran reto para una educación comprometida con la transformación social.

La incorporación de la noción de ciudadanía global al ámbito educativo abre oportunidades para buscar soluciones y alternativas a los problemas globales y para reafirmar el papel de la educación como una herramienta de cambio y transformación, orientada a la justicia social y la solidaridad. En un momento de cambio y de gran complejidad, la educación se enfrenta ante el dilema de ser factor de reproducción de los valores dominantes que legitiman el *statu quo*, o bien en convertirse en un motor de cambio, que busca transformar la realidad injusta y desigual. Como afirma el Informe Delors (Delors, 1997) la educación es un factor indispensable para que la humanidad pueda conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social; representa un medio al servicio del desarrollo humano más auténtico y más armonioso y, por tanto, un medio para hacer retroceder la pobreza, la marginación, la opresión y la guerra. La educación tiene, pues, una responsabilidad específica en la construcción de un mundo más solidario. Y por ello, la adopción de la Agenda 2030 aprobada por Naciones Unidas en septiembre de 2015, con 17 objetivos y 169 metas, abre oportunidades y posibilidades de acción a múltiples actores, entre ellos a la comunidad educativa; dado que es el resultado de un consenso internacional en torno al desarrollo económico, social y ambiental y la afirmación de la paz y seguridad como un pilar esencial del desarrollo. El carácter universal de la Agenda 2030 y la necesidad de “localizarla” en relación a las capacidades y retos de cada país y cada localidad o territorio abre extraordinarias oportunidades para dar paso a agendas a la vez locales y globales. La idea de universalidad –entre países y personas– para lograr un futuro más justo, equitativo y sostenible es parte de esta agenda. Y es en este marco, en el que la conformación de una ciudadanía global, construida desde abajo, desde las iniciativas de las organizaciones de la sociedad civil, desde la escuela, juegan un papel fundamental para afrontar estos problemas globales, que forman parte de las experiencias locales del día a día. En la medida que los grupos locales y las redes educativas forman parte de redes internacionales de organizaciones, son más fuertes y tienen mayor impacto sus propuestas.

3. La dimensión cognitiva de la educación para la ciudadanía global

Desde el punto de vista cognitivo, la educación para la ciudadanía global deberá ofrecer marcos interpretativos para abordar esta realidad compleja y problemática desde los valores de paz y justicia social. Y así, frente a las narrativas binarias, de “un nosotros” frente a un “ellos” que contraponen el bienestar de la ciudadanía de un país, al bienestar del resto de la humanidad, que reafirman identidades etno-nacionalistas frente a las identidades múltiples, que justifican la discriminación y niegan los derechos de las personas refugiadas y migrantes, el concepto de ciudadanía global es extraordinariamente poderoso y emancipador, por su carácter universalista y pluricultural. Como plantea Morin (1999): “Hay que enseñar a no oponer lo universal a la patria, sino vincular de

manera concéntrica nuestras patrias familiares, regionales y nacionales e integrarlas en el universo concreto de la patria terrenal" (p. 40).

Esto implica un proceso de redefinición de los contenidos de manera que permitan la comprensión crítica de los fenómenos que están surgiendo como resultado de los procesos de globalización e incorporar categorías analíticas que ayuden a interpretar estas nuevas realidades. Se necesitan nuevos conceptos para nombrar estos fenómenos globales y para interpretarlos a partir de marcos cognitivos que conecten saberes con capacidades y valores de solidaridad, la paz y la justicia social.

Esto requiere modificar la forma de concebir el conocimiento. En un mundo caracterizado por la complejidad, la rapidez de cambios y la imprevisibilidad es muy importante superar la compartimentalización del conocimiento en áreas estanco (matemáticas, sociales, lengua, etc.) para abordarlo de manera global. Se trata de reconsiderar la organización del conocimiento, de ponerlo en relación con nuevos conceptos dentro de marcos interpretativos que conforman narrativas emancipadoras, que ponen en el centro al ser humano y muestran la relación entre paz, desarrollo, derechos humanos y justicia. Y esto hay que hacerlo, incorporando las relaciones entre lo local y global –la dimensión espacial– y las relaciones entre pasado, presente y futuro –la dimensión temporal– en el análisis de los procesos globales a nivel político, social, cultural, medioambiental y tecnológico.

También supone de-construir viejos conceptos y resignificarlos, superando esencialismos y determinismos que limitan el análisis y la comprensión. Es muy importante, como plantea Maria Novo (2017, pp. 256-261), superar los enfoques de una ciencia mecanicista, reduccionista y determinista para abrirse a una visión compleja en la que tengan cabida el azar y la incertidumbre. Y pasar a una nueva concepción científica que comprenda la imposibilidad de la separación absoluta entre el observador y el observado. Una ciencia que supere la vieja mirada dual de la modernidad (persona/naturaleza; mente/cuerpo) y deje concebir el mundo como una gran máquina que obedece a leyes deterministas. Considerando el conocimiento como algo que se construye de forma colectiva, incorporando los saberes de múltiples actores y que puede contribuir a la emancipación y a la transformación social. Un conocimiento contextualizado, que es aplicado, que está sujeto a preguntas, que busca la interdisciplinariedad, la visión holística y la búsqueda de sinergias positivas. Y que promueve métodos que permitan aprehender entre las partes y el todo, en un mundo en constante cambio.

Es así, como la educación para la ciudadanía global aborda como cuestiones centrales, las causas y consecuencias relacionadas con la desigualdad en el reparto de la riqueza y el poder en el mundo, así como las desigualdades entre hombres y mujeres como resultado de la discriminación que han sufrido a lo largo de la historia, las violencias, el calentamiento global y la diversidad cultural. Todas ellas cuestiones esenciales en el ejercicio de la ciudadanía global-local o "glocal".

3.1. Las desigualdades planetarias

En la Agenda 2030 el ODS 10 plantea reducir las desigualdades en y entre los países. Entre las metas del objetivo se señala: "Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones políticas y medidas adecuadas al respecto".

Desde el punto de vista educativo, se trata de alcanzar una mayor comprensión de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, sus causas y

consecuencias y el papel de las élites y sectores con más poder en la construcción de estructuras más justas. Esto implica abordar problemáticas globales que relacionan el desarrollo con los derechos humanos, el medio ambiente, la paz, etc. Supone un análisis en profundidad de las causas de la desigualdad global y la desigualdad al interior de los propios países, así como de sus consecuencias, y no sólo de sus manifestaciones (pobreza, hambre, catástrofes humanitarias, etc.). Para ello, es necesario promover la adquisición de una estructura conceptual básica sobre el desarrollo, desde un enfoque transversal que incluya conocimientos sobre economía, política, historia, antropología y medio ambiente, entre otros.

3.2. Las desigualdades de género

El ODS 5 plantea lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a las mujeres y niñas. Entre las metas que se establecen está poner fin a todas las formas de discriminación. Es importante tener en cuenta, que aproximadamente en un tercio de los países en desarrollo las niñas tienen enormes dificultades para matricularse en la escuela primaria y secundaria. Esto se traduce en falta de capacitación y, por tanto, de oportunidades para acceder al mercado de trabajo.

Desde el punto de vista educativo, se trata de abordar la persistencia de la desigualdad entre hombres y mujeres y el impacto de la pobreza en las mujeres y las niñas. De superar la discriminación de las mujeres como algo inherente a la biología. Y abordar cuales son los mecanismos de socialización que siguen actuando de forma diferencial en el ámbito educativo entre hombres y mujeres y que actúan de forma discriminatoria valorando el conocimiento masculino e ignorando la realidad femenina. Se necesita un marco interpretativo que aborde el androcentrismo que impregna los currículos escolares, el lenguaje sexista, el uso de los espacios en los centros educativos y todo aquello que contribuya a visibilizar la discriminación. Se trata de revalorizar “lo femenino” universalizándolo, desarrollando instrumentos analíticos que hagan posible la comprensión de la experiencia específica de las mujeres en todo el entramado socio-estructural, y, por otra, combatir sus consecuencias y la propia construcción del género como producto de las relaciones de poder y desigualdad (Maquieira, 2001, p. 167).

3.3. El conflicto y las violencias

El ODS 16 plantea promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. Este objetivo ofrece una oportunidad para reflexionar sobre los conceptos de paz, justicia y gobernanza global, así como sus factores constitutivos (Mesa, 2018, p. 31)

Desde el punto de vista educativo, se trata de reconocer el conflicto como algo inherente al ser humano que puede ser destructor o motor de cambio en función de cómo se regule la disparidad de intereses. Promover procesos orientados a la transformación pacífica de los conflictos en el ámbito grupal, local e internacional. También de de-construir formas estructurales de violencia que existen en la sociedad y de superar el paradigma de que el uso de la violencia es inevitable. De promover un conocimiento que recoge el valor de la negociación y el consenso, que es abierto y dinámico, que combina lo discursivo, con lo visual y emocional.

3.4. El cambio climático y los retos ecosociales

En la Agenda 2030 el desarrollo sostenible es un eje esencial y primordial e incorpora diversos objetivos relacionados con el agua, la energía, el calentamiento global, la vida submarina y la vida y los ecosistemas terrestres.

Ante la evidencia de que vivimos en un mundo finito –limitado en recursos, pero también en capacidad de regeneración–, uno de los mayores desafíos es el de redefinir aspectos centrales de la relación del ser humano con el medio en el que vive y del que depende. El capitalismo, con sus resortes de crecimiento económico ilimitado, conduce a discontinuidades y rupturas de enorme calado. Continuar por la senda del extractivismo, el productivismo y el consumismo no es ya una opción, por más que nuestras sociedades apenas se den cuenta de ello (Prats et al., 2017).

Desde el ámbito educativo se debería hacer un análisis de la ecoddependencia e interdependencia de la humanidad; y abordar la vinculación entre las consecuencias sociales y las ecológicas de los destructivos procesos socioeconómicos actuales. Asimismo, promover y generalizar nociones como las de justicia ambiental e intergeneracional como herramientas útiles de análisis.

También la toma de conciencia de que ninguna cultura tiene soluciones para todos los problemas vitales que enfrenta la humanidad y de la importancia de una ética intercultural, que promueva el diálogo de saberes entre las distintas culturas, respetando sus diferencias y singularidades y construyendo desde todas ellas una convivencia más justa y feliz. Son esas epistemologías del Sur, en palabras de Boaventura de Sousa Santos,

que ofrecen los saberes de los grupos tradicionalmente excluidos y cuyas propuestas deben incorporarse a las propuestas globales-locales que se plantean. Se trata de una apuesta por una ciudadanía intercultural que reconoce el valor incalculable de las diferentes cosmovisiones culturales que dotan de significación el mundo. (Santos, 2011, p. 35).

En definitiva, la educación para la ciudadanía global debe promover enfoques integradores, que superen la mera información aislada o la simple enumeración de datos, estableciendo conexiones causales entre los diversos acontecimientos y realidades y elaborando un discurso explicativo de la realidad que interrelacione la paz, los conflictos, los derechos humanos y la sostenibilidad ambiental, entre otros. Sería una forma de “educar para la vida” en palabras de Gimeno Sacristán, que va más allá de la acumulación de conocimientos, sino que ofrece un conocimiento aplicado y que enseña a pensar, a plantearse problemas, a analizarlos, a buscar soluciones alternativas y compararlas y contrastarlas con las opiniones de los otros y a llevarlas a la acción (Gimeno, 2005, p. 15).

4. Enfoques metodológicos de la educación para la ciudadanía global

Desde el punto de vista de los procedimientos o metodología se trata de desarrollar un conjunto de acciones centradas en las necesidades del educando, orientadas al desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la empatía, la capacidad de argumentar, de mediación y negociación y la descodificación de imágenes y mensajes, entre otras. También de la utilización de herramientas que estimulen la creatividad, que permitan analizar la realidad desde distintas perspectivas, combinando los aspectos racionales,

visuales, emocionales y numéricos, para aprehender esta realidad compleja, llena de matices.

Y, asimismo, potenciar el “pensamiento lateral”, entendido como la capacidad para salir de las pautas habituales de percepción, con el fin de buscar una forma de mirar las cosas, de crear nuevos conceptos, nuevos marcos no determinados por pautas rígidas, establecidas o condicionadas con lo que visualizar nuevas posibilidades (Bono, 1999). O bien, promover la “imaginación moral” en palabras de Jean Paul Lederach entendida como: “La capacidad de generar respuestas e iniciativas constructivas que, estando enraizadas en los retos de la violencia, trasciendan y rompan los amarres destructivos”. Se trata de desarrollar la capacidad de percibir cosas más allá de la violencia, la necesidad de un acto creativo, capaz de dar a luz algo nuevo, que por su propia existencia provoca cambios en nuestro mundo y en la forma en como lo observamos: "Empiezan a existir cosas nuevas, lo viejo se transforma y aparece nuevas formas de ver". Requiere la capacidad de imaginarnos en una red de relaciones que incluya a nuevos enemigos (Lederach, 2007).

Por último, promover la alfabetización digital; la educación para la ciudadanía global debe capacitar para el uso de internet y de las redes sociales de manera crítica, tanto como herramienta para proveer información, como un medio en sí mismo, que no es neutro y que contiene unos valores y normaliza unas formas de comunicación que deben ser analizados por sus potencialidades para crear redes y una conciencia colectiva y por sus límites cuando difunde discursos de odio y confrontación (Sampedro, 2018). Asimismo, ofrecer claves para identificar las estrategias de desinformación, que cada vez son más frecuentes, con las llamadas *fake news*, que no son noticias y que por el contrario tratan de difundir informaciones y contenidos falsos en redes sociales y plataformas, que amplifican los discursos de odio o contenidos ofensivos (Magallón, 2019).

5. Estrategias de intervención

Desde las estrategias de intervención, la educación como práctica social transformadora está comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria y con la formulación de alternativas, y esto requiere que la práctica educativa supere el marco escolar y tenga en cuenta los espacios educativos no formales y ámbito informales como los medios de comunicación. Y que el ejercicio de la ciudadanía se oriente a lograr una “democracia real” capaz de dar respuesta a las necesidades de las personas y que se articule a partir de movimientos que propugnan una radical reinención de la democracia a nivel global y local, con nuevas instituciones internacionales que regulen las cuestiones mundiales, así como una profundización de la democracia electoral y la expansión de fórmulas participativas en el plano nacional, regional o local.

Y esto sólo pueden hacerlo en estrecha relación con las ONG, con los movimientos sociales y con las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales y que desarrollan grandes campañas de incidencia política y de resistencia global, que intentan ir de la “Protesta a la propuesta”. Organizaciones que plantean propuestas realizables a corto y medio plazo, desde un enfoque más integral, a partir de la vinculación creciente entre investigación, movilización social, acción sociopolítica y educación para la ciudadanía global.

Se trata de una ciudadanía cada vez más consciente de la necesidad de la gestión colectiva de los problemas comunes de carácter global, que adoptan una conciencia planetaria, en

las que las cuestiones globales se han convertido en parte de las experiencias locales del día a día. En definitiva, se trata de estar comprometido con lo local y lo global al mismo tiempo.

6. Conclusiones

En este artículo se ha hecho una reflexión sobre el papel de la educación en el actual contexto internacional, marcado por profundos cambios y por un proceso de involución. Se han presentado diversos marcos interpretativos que explican la realidad y que enfrentan a la educación ante el dilema de ser un factor de reproducción de los valores dominantes que legitiman el *statu quo*, o bien convertirse en un motor de cambio que busca transformar la realidad injusta y desigual. La educación para la ciudadanía global se presenta como una oportunidad en el marco de la Agenda 2030 para promover la solidaridad, la justicia y la igualdad. Es una propuesta totalmente disruptiva que ofrece alternativas y que es el resultado de un consenso internacional en torno al desarrollo económico, social y ambiental y la afirmación de la paz y seguridad como un pilar esencial del desarrollo.

La educación para la ciudadanía global se asienta sobre una concepción integral de la educación, que implica a múltiples actores y que se lleva a cabo su acción en el ámbito local e internacional. La idea de lograr un futuro más justo, equitativo y sostenible se incorpora a la educación y es parte de esta agenda. La necesidad de "localizar" la Agenda en relación a las capacidades y retos de cada país y cada localidad y territorio abre extraordinarias oportunidades para dar paso a agendas a la vez locales y globales en el ámbito educativo. Y es en este marco, en el que la conformación de una ciudadanía global, construida desde abajo, desde las iniciativas de las organizaciones de la sociedad civil y desde la comunidad educativa, juegan un papel fundamental para afrontar estos problemas globales, que forman parte de las experiencias locales del día a día.

Referencias

- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Oxfam.
- Fernández de Castro, P. y González-Paramo, A. (Dir.). (2019). *La franquicia antimigración. Como se expande el populismo xenófobo en Europa*. Madrid: Fundación porCausa.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Barcelona: Paidós.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz y Gernika Gogoratuz.
- Magallón, R. (2019). *Un faking news. Como combatir la desinformación*. Madrid: Piramide.
- Mesa, M. (2018). El ODS 16 sobre paz, seguridad y gobernanza: Desafíos conceptuales, seguimiento y evaluación. En M. Mesa (Coord.), *Derechos humanos y seguridad internacional: Amenazas e involución. Anuario de CEIPAZ 2017-2018* (pp. 37-52). Madrid: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz.

- Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán y V. Maquieira, (Eds), *Feminismos: Debates teórico Contemporáneos* (pp. 87-99). Madrid: Alianza.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Novo, M. (2017). El papel de arte y de la educación. Cambiar en tiempos de incertidumbre. En S.M.A.R.T. (Coord.), *Caminos hacia la sostenibilidad* (pp. 256-261). Madrid: Acciona.
- Prats, F. (2017). *La gran encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Madrid: Libros en Acción.
- Stanley, J. (2019). *Our increasingly fascist public discourse*. Recuperado de <https://www.project-syndicate.org/onpoint/our-increasingly-fascist-public-discourse-by-jason-stanley-2019-01/spanish?barrier=accesspaylog>
- Sampedro, V. (2018) *Dietética digital. Para adelgazar al gran hermano*. Barcelona: Icaria.
- Sanahuja, J. A. (2018). Crisis de globalización, crisis de hegemonía: Un escenario de cambio estructural para América Latina. En A. Serbin (Coord.), *América Latina y el Caribe frente a un nuevo orden mundial: Poder, globalización y respuestas regionales* (pp. 37-68). Barcelona: Icaria editorial.
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Vallespin, F. y Bascuñán, M. M. (2017). *Populismos*. Madrid: Alianza.

Breve CV de la autora

Manuela Mesa

Doctora en Sociología y Antropología por la Universidad Complutense de Madrid. Pedagoga especializada en educación para la paz y el desarrollo y en estudios de paz. Es directora del Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ), de la Fundación Cultura de Paz, presidida por Federico Mayor Zaragoza Y Codirectora del Instituto Universitario DEMOSPAZ-UAM. De 2007 a 2013 fue Presidenta de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ). Vicepresidenta y cofundadora de WILPF-España desde 2011 hasta la actualidad. Especialista en Investigación para la Paz (*Peace Research*), en educación para la paz, y en educación para el desarrollo. Ha dirigido y llevado a cabo diversos proyectos de investigación sobre violencia transnacional y prevención de conflictos en América Latina, en los casos de Colombia y América Central. También ha realizado diversos estudios sobre educación para el desarrollo en el ámbito español y europeo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0495-6117>. Email: mmesa@ceipaz.org

Educación para la Paz, Creatividad Atenta y Desarrollo Sostenible

Peace Education, Attentive Creativity and Sustainable Development

Sonia París Albert *

Universitat Jaume I de Castellón, España

Las sociedades actuales demandan un mayor compromiso ético, crítico y creativo, este texto reivindica un mayor cultivo de la educación para la paz, la cual ha de hacer posible, también, la reflexión sobre contenidos que van más allá de los currículums más clásicos y que atañen, por ejemplo, al desarrollo sostenible. En este sentido, se concibe la educación para la paz como una herramienta fundamental para la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible que se exponen en la Agenda 2030. Una educación para la paz que reclama, de manera muy especial, el cultivo de una *creatividad atenta* a la hora de abordar todas las cuestiones que afectan al desarrollo sostenible y, con ello, a la construcción, establecimiento y mantenimiento de *paces creativas* para un desarrollo sostenible. El carácter prioritario de la *creatividad atenta* en la educación para la paz se aborda, aquí también, desde la cotidianidad y la sencillez, y desde el reconocimiento a los rasgos de la intersubjetividad y performatividad como dos de sus atributos esenciales.

Descriptor: Educación formal; Paz; Educación alternativa; Creatividad; Desarrollo sostenible.

Current societies demand a greater commitment to Peace Education. Using pedagogical methodologies alternative to the classic narratives of teachers, with which students' active participation is promoted as well as their ethical, critical and creative thinking, this text claims a greater cultivation of Peace Education, which should also make possible the reflection on contents that go beyond the classic curricula and that are related, for example, to sustainable development. In this sense, Peace Education is conceived as a fundamental tool for the achievement of the Sustainable Development Goals that are set out in the Agenda 2030. A Peace Education that demands, in a very special way, the cultivation of an *attentive creativity* to approach the issues related to the sustainable development and, therefore, the construction, establishment and maintenance of *creative peace(s)* for a sustainable development. The priority of *attentive creativity* in Peace Education is approached, here also, from everydayness and simplicity, and from recognition to the features of intersubjectivity and performativity as two of its essential attributes.

Keywords: Formal education; Peace; Alternative education; Creativity; Sustainable development.

*Contacto: sparis@fis.uji.es

1. Revisión de la literatura

El papel de la educación en las sociedades actuales sigue siendo trascendental. De ahí que, cada vez, sean más los estudios que reflexionan sobre la misma, sobre su funcionamiento actual y sobre posibles alternativas a las tradicionales narrativas del profesorado, enfatizando, sobre todo, la necesidad de metodologías basadas en una participación más activa del estudiantado, en la importancia de promover el pensamiento ético, crítico y creativo, y en la posibilidad de crear espacios para trabajar contenidos que vayan más allá de los currículos clásicos y que permitan, por ejemplo, la presencia de una educación para la paz con carácter transversal.

Tanto la importancia de la educación, en general, como de la educación para la paz, en particular, se reconoce, claramente, en la Agenda 2030. En relación con ella, este texto propone cultivar la educación para la paz, de la mano de la *creatividad atenta*, en todos los niveles y contextos, muy especialmente, en los de la educación formal. Es decir, se plantea una educación para la paz que potencie la puesta en práctica de la *creatividad atenta* en lo que a la búsqueda de alternativas para la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible se refiere. Se trata, pues, de una educación para la paz que promueve formas creativas para lograr el desarrollo sostenible, y que se encamina hacia la construcción, establecimiento y mantenimiento de *paces creativas* para el desarrollo sostenible, a partir de un posicionamiento que hace pensar en la *creatividad atenta* desde la cotidianidad y la sencillez, así como teniendo muy en cuenta dos de sus atributos básicos: la intersubjetividad y la performatividad.

1.1. La educación para la paz: Un medio esencial a la Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible

Del 25 al 27 de septiembre de 2015, los Jefes de Estado y de Gobierno y Altos Representantes, reunidos en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, acordaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, pensada como un plan de acción que iba dirigido a la mejora de la calidad de vida de las personas y a la prosperidad del planeta, con la principal finalidad de fortalecer la paz universal (Naciones Unidas, 2015). De acuerdo con este propósito, la Agenda 2030 lista los que han sido llamados como los nuevos Objetivos del Desarrollo Sostenible de alcance mundial, ideados como medidas necesarias para la consecución del desarrollo sostenible, los cuales afrontan, con miras a su transformación en favor de una convivencia en paz, cuestiones relativas a los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, el empoderamiento de las mujeres y las niñas, las desigualdades, el desempleo, la salud, los desastres naturales, la escalada de los conflictos violentos, las posturas extremistas, los terrorismos, las crisis humanitarias, el agotamiento de los recursos humanos y el cambio climático, entre otros. Toda una serie de cuestiones que se abordan en los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible que plantea la Agenda 2030, entre los que, ahora, me gustaría destacar, por la temática del estudio que aquí se presenta, el Objetivo 4, que señala “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2015, p. 19), en cualquiera de los niveles de enseñanza. Objetivo que, sin ningún lugar a la duda, pone de manifiesto el reconocimiento que, una vez más, se da a la educación formal como motor de cambio social, siendo considerado, por consiguiente, el acceso a la misma en condiciones de igualdad, como una necesidad básica para todas las personas.

El papel social de la educación formal se ha puesto, desde siempre, encima de la mesa. De ahí, que no hayan sido pocas las investigaciones que han debatido y dialogado sobre ella y sobre todo aquello que le concierne. En este sentido, por ejemplo, se pueden leer muchísimos trabajos que abordan las metodologías didácticas narrativas que, mayoritariamente, han colmado las aulas (Bourdieu y Passeron, 1967, 2001) y/o gran variedad de estudios que proponen otras pedagogías, mucho más centradas en el papel del diálogo entre el estudiantado y el profesorado como herramienta de aprendizaje (Greene, 2005). Es en esta última línea de trabajo que han ido viendo la luz investigaciones que influenciadas, muy especialmente, por la pedagogía libertaria de Freire (1970), aluden, sobre todo, a un más que necesario cambio en los roles que, tradicionalmente, las y los profesores y las y los estudiantes han tenido, de tal modo que ambos puedan empezar a ser interpretados como co-educadores en un proceso de aprendizaje y enseñanza en el que, tanto el estudiantado como el profesorado, harán oír su voz libre e igualitariamente, transformándose todos ellos en “sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen” (Freire, 1970, p. 90), llegando a superar, así, la habitual “contradicción educador-educando” (Freire, 1970, p. 77) y percibiéndose, a sí mismos, como educadores y educandos al mismo tiempo. Se trata, pues, de propuestas alternativas que tienden hacia pedagogías mucho más dialógicas y reflexivas, y que fomentan una mayor participación activa y dinámica del estudiantado en el aula.

Si bien es cierto que estos modelos educativos alternativos a las tradicionales narrativas del profesorado son tendencia en la actualidad, hay que reconocer, también, que las pedagogías clásicas, basadas, sobre todo, en la figura de un profesorado que “hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 1970, p. 76), siguen teniendo una gran presencia en nuestros días. Pedagogías clásicas que, además, siguen enfatizando “esencialmente, los saberes más académicos y racionales, las materias clásicas del currículum, la súper especialización, la división en compartimentos estancos del saber en materias o asignaturas, los métodos más discursivos o verbalistas...” (Dios Diz, 2013, p. 159), reduciendo, por consiguiente, a su mínima expresión, cualquier posible espacio para el diálogo y la reflexión sobre cuestiones ajenas a los contenidos del currículum más tradicional (París Albert, 2017, p. 70). Como consecuencia, muy poca cabida tiene aquí, por ejemplo, el trabajo sobre los contenidos expuestos en la Meta 4.7. del Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual reza del siguiente modo:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Naciones Unidas, 2015, p. 20)

La consecución de esta meta se podría hacer mucho más viable mediante la práctica de pedagogías alternativas a las tradicionales, las cuales, como se ha señalado más arriba, se centran, sobre todo, en los contenidos más clásicos del currículum. El éxito de esta meta requeriría, pues, pedagogías capaces de crear espacios para el diálogo entre el estudiantado y el profesorado y de potenciar, de esta forma, el pensamiento crítico, ético y creativo del estudiantado, no sólo sobre las materias tradicionales, sino, también, sobre todas aquellas otras cuestiones que afectan al bienestar de las personas y de la naturaleza, como, por ejemplo, son las que se indican en la Meta 4.7. del Objetivo 4 de la Agenda 2030, en favor de la construcción, establecimiento y mantenimiento de la paz y del desarrollo sostenible.

Se trata de pedagogías, por lo tanto, capaces de producir un cambio revolucionario en la educación (Cabrera, 2018) y en las que, al mismo tiempo, es mucho más factible la incorporación transversal de una educación para la paz “global, crítica, emancipatoria, no sexista, solidaria, cooperativa, que evite la exclusión, transformadora...” (Dios Diz, 2013, pp. 158-159), al mismo tiempo que apta para sensibilizar en los “cuatro objetivos interactivos que comparten todos los elementos de la Educación para la Cultura de la Paz” (Tuvilla Rayo, 2004, p. 404), que son preparar para la no violencia, responsabilidad de los ciudadanos del mundo, igualdad de actitudes e investigación crítica de alternativas (pp. 404-405).

Así, pues, la puesta en práctica de la Agenda 2030 necesita del diálogo con la educación para la paz y de su aplicación en todos los niveles de la educación formal con el fin de poder llegar a sensibilizar, muy especialmente, en los Objetivos del Desarrollo Sostenible que la Agenda 2030 propone. Una educación para la paz en la que debe fomentarse, principalmente, una creatividad atenta, a la hora de buscar salidas creativas a las violencias y a las injusticias sociales para un desarrollo sostenible.

2. La educación para la paz: El cultivo de la creatividad atenta para un desarrollo sostenible

El fomento transversal de la educación para la paz en los centros de educación formal se entiende como un medio esencial a la Agenda 2030, ya que, en efecto, es una herramienta con la que se potencia el conocimiento teórico y práctico de las cuestiones que afectan a la paz y, con ello, a los Objetivos del Desarrollo Sostenible, favoreciendo, así mismo, en su sensibilización. No obstante, como se ha indicado al final del apartado anterior, lo que este trabajo propone es una educación para la paz que promueva una creatividad atenta. Esto es, una educación para la paz creativa que ha de impulsar el cultivo de salidas pacíficas, creativas y con cuidado a las diferentes formas de violencia, para la consecución de un desarrollo sostenible.

No cabe duda de que todo el mundo habla de la creatividad actualmente y de que aparece en los discursos de todos los ámbitos, proponiéndose, continuamente, como herramienta para la mejora en el desarrollo de cualquier acción. Sin embargo, la pregunta que, aquí, surge es: ¿Cómo se entiende la creatividad en los discursos actuales? Es evidente que el futuro de la humanidad va unido a la creatividad, muy especialmente, por las maneras cómo sus resultados “enriquecen la cultura y, de ese modo, mejoran indirectamente la calidad de nuestras vidas” (Csikszentmihalyi, 1998, pp. 25-26). A pesar de ello, ni que decir tiene que, según en qué principios se basen esa mejora y enriquecimiento, se conceptualizará y, por consiguiente, se ejercerá la creatividad. A lo que me refiero es a que la mayoría de las sociedades occidentales han deshumanizado la creatividad, poniéndola al servicio de unos criterios de utilidad productiva que miden tanto el emprendedorismo como la innovación de acuerdo con su rentabilidad económica. Así, actualmente, impera, por encima de todo, la idea de una creatividad mercantilista, definida como una herramienta capaz de producir ideas en un mundo que medirá su utilidad y necesidad en función de los beneficios económicos que aporte al sistema financiero. Es con este mismo sentido con el que se da, por ejemplo, cuando al sistema universitario se le reclama que capacite al estudiantado, en “un mundo totalitario del trabajo” (Pieper, 1970, p. 23), para liderar proyectos que mejoren, por ejemplo, el bienestar de las personas y/o el desarrollo

sostenible, aunque sea desde una visión reduccionista de ese bienestar y/o desarrollo, al medirlos y valorarlos con criterios, puramente, economicistas.

Frente a esta noción de creatividad mercantilista, se quiere poner encima de la mesa, aquí, la reivindicación hacia la necesaria humanización de la creatividad, poniendo en tela de juicio, para ello, también, el concepto de utilidad productiva y económica en el que este modo de ver la creatividad se fundamenta (Garcés, 2015). De esta manera y de acuerdo con el oxímoron La utilidad de lo inútil usado por Ordine en el título de uno de sus libros, se hace, absolutamente necesario, subvertir el término de utilidad, mostrando que lo realmente útil para la humanidad es aquello que hoy se cree inútil (Ordine, 2013). Esto es, todos aquellos saberes que, por no corresponderse con los criterios economicistas actuales, tienen, justamente, su utilidad en su aparente inutilidad (París Albert, 2018a). Sólo, desde este punto de vista, es como la visión mercantilista de la creatividad da paso a una creatividad atenta que, caracterizada por ser dispuesta, resuelta y decidida, viva, enérgica y dinámica, e incansable y laboriosa, humaniza la creatividad, al ser mucho más cuidadosa con los asuntos humanos, así como con la pluralidad y con la diversidad, en la búsqueda de nuevas, más y mejores ideas, que no tomarán los principios económicos como únicos criterios de medida del bienestar, de la calidad de vida de las personas y del desarrollo sostenible. A diferencia de ello, el punto de partida de la creatividad atenta, está en su predisposición hacia el cuidado (Comins Mingol, 2018), por lo que toma muy en cuenta al ser humano en sí mismo y en interacción con todo aquello que le rodea, lo que le lleva a valorar la particularidad de cada caso en la búsqueda de salidas a los problemas individuales y sociales, y a cultivarse de forma respetuosa, educada, considerada y cordial. Se trata, por lo tanto, de una creatividad atenta que imagina alternativas cuidadosas con las que afrontar las situaciones diarias y, también, las situaciones de injusticia, las desigualdades sociales, las crisis ambientales, el desarrollo sostenible, etc. Una creatividad atenta que, de hecho, se defiende en estas páginas, debe impulsarse en el marco de una educación para la paz aplicable en todos los contextos educativos, muy especialmente en los de la educación formal, como recurso para ser capaces de hacernos las paces de formas diferentes a las habituales, yendo más allá de lo esperado. Una creatividad atenta que pone su énfasis, también, en una resignificación del valor del tiempo (Comins Mingol, 2018, p. 88), según la que se presta mucha más atención a aquello que se hace en cada momento y que permite dedicar los minutos necesarios al desarrollo de cada acción. De hecho, ni la curiosidad ni el cuidado, ni el reconocimiento ni la solidaridad, ni la cooperación ni el amor, con los que esta creatividad atenta se mueve, pueden ser puestos en práctica con prisas, sino más bien, con la calma necesaria que ha de hacer pensar, tranquilamente, en lo que se hace y en el cómo se hace, y valorar todas las posibles alternativas, escapando de lo habitual y tomando en consideración, ante todo, a las personas y a su relación con el entorno. Ciertamente, es importante señalar que sólo cuando se tiene en cuenta esta manera atenta de entender la creatividad, es cuando se observa que la creatividad es una asignatura pendiente (Barrena, 2007), que no ha de contraponerse con la razón, sino, más bien, conceptualizarse como una de sus características esenciales, “resultado de diversos procesos mentales que se usan para generar y desarrollar nuevas ideas” (Barrena, 2007, p. 28).

Desde la propuesta del cultivo de la creatividad atenta en la educación para la paz, la creatividad puede verse, entonces, como una competencia (Marina y Marina, 2013) del pensamiento humano, como una capacidad en el sentido de Max-Neef (2000), junto con la capacidad del pensamiento crítico y ético (Sátiro, 2002, p. 145), y como una procesadora

de la experiencia que da lugar a más, nuevas y mejores ideas (Sátiro, 2011a, 2011b) basadas en el cuidado (Comins Mingol, 2018), gracias a su fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (Sátiro, 2005, p. 47). Tanto es así que, siguiendo a Lipman, Sátiro defiende la idea según la que “un pensamiento es más creativo a medida que es más flexible, fluido, original y capaz de elaborar todo aquello que procesa” (Sátiro, 2005, p. 47). Características, estas últimas, que delimitan al pensamiento creativo y que favorecen la presencia, en mayor o menor medida, de la creatividad atenta en todas las personas.

La creatividad atenta es percibida, por consiguiente, como el motor que humaniza a la creatividad y como absolutamente favorable a la búsqueda de alternativas creativas y cuidadosas, en el marco de una educación para la paz que trabajará sobre los principios expuestos en la Agenda 2030 con el fin de impulsar conocimientos y acciones para el cultivo de cada uno de los objetivos que en ella se listan, logrando, así y al mismo tiempo, un desarrollo sostenible creativo y con cuidado.

3. La creatividad atenta: Hacia las paces creativas para el desarrollo sostenible

La estimulación de la creatividad atenta mediante la educación para la paz se convierte, tal y como se viene señalando en las páginas anteriores, en una tarea necesaria en las sociedades actuales, si lo que se pretende es ofrecer más oportunidades para atreverse a ser, pensar y actuar de una manera alternativa, creativa y atenta, al encarar no sólo las situaciones diarias, sino, también, los escenarios de conflicto, las injusticias sociales, las desigualdades y el desarrollo sostenible, haciéndonos las paces (Martínez Guzmán, 2001). Se trata, pues, de promover, a través de la educación para la paz, la creatividad atenta como el hábito que ha de guiar nuestro actuar, también, en lo que a la construcción, establecimiento y mantenimiento de la paz se refiere, así como en lo que atañe a la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible expuestos en la Agenda 2030, ya que no cabe duda de que los contextos de violencia directa, cultural y estructural requieren, igualmente, escaparse de la rutina a través de miradas inusuales y originales, que sin dejar de ser creativas y atentas, han de hacer posible imaginar y dibujar salidas cuidadosas frente al terror, la crueldad, las injusticias, la pobreza y las desigualdades, siempre en favor de una convivencia en paz y de un desarrollo sostenible. Tanto es así que García González (2014, p. 4) insiste en que “estamos obligados a ser buscadores de paz y encontrar rumbos hacia los cuales ir, repensando la realidad frente a nosotros para indagar alternativas posibles desde una imaginación de carácter ético” (p. 4).

De acuerdo con lo anterior, el impulso de la creatividad atenta desde la educación para la paz pasa a ser una pieza imprescindible para la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible y, con ello, para hacernos las paces. Más aún, si tenemos en cuenta que el desarrollo sostenible y, por lo tanto el trabajo por la paz, implica una obra creativa de cuidar las necesidades vitales básicas mediante acciones y actos de habla que, en el marco de la pluralidad y el estar juntos de los seres humanos, son capaces de hacer lo que parece improbable (Martínez Guzmán, 2018, p. 23), a través de la “creatividad como motor de desarrollo [...] para mejorar la calidad de vida en general, reduciendo la pobreza e incidiendo en un mayor desarrollo” (Sátiro, 2009, p. 98), y permitiendo mantener, así, el “sueño de cambiar la realidad social” (Sátiro, 2009, p. 97). Obra creativa que da lugar, entonces, a unas paces creativas para el desarrollo sostenible, las cuales se mueven,

fundamentalmente, por la curiosidad, el interés y el entusiasmo para emprender la aventura de arriesgar a la hora de afrontar, creativa y atentamente, las situaciones de conflicto, las injusticias sociales, la pobreza y el desarrollo sostenible en favor de la convivencia en paz (París Albert, 2018b). Unas paces creativas para el desarrollo sostenible que hacen replantear “algunos supuestos y repositonarlos intentando sortearlos y emplazar a la paz –como objetivo a lograr– como un nuevo escenario susceptible de convertirse en realidad” (García González, 2014, p. 8) porque no cabe duda de que “la búsqueda de lo imaginable y de lo inimaginable, de lo inesperado y de aquello que emerge de la creatividad, es lo que podrá dar luces para concebir y favorecer proyectos de paz” (García González, 2014, p. 17). Para ello, en efecto, la construcción, establecimiento y mantenimiento de las paces creativas para el desarrollo sostenible necesita de narraciones creativas y cuidadosas que, incluyendo miradas apreciativas y estéticas con las que “apreciar lo bello para pensar nuevos caminos” (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017, p. 182), tomarán muy en consideración los deseos y los sueños de las personas afectadas por los contextos de violencia directa, cultural y estructural, al tiempo que se esforzarán por aproximarse, todo lo más que se pueda, a ellos. De este modo, las paces creativas para el desarrollo sostenible se guiarán por narraciones creativas y atentas que no obviarán, en modo alguno, las ilusiones y las esperanzas de los sujetos durante los procesos de paz y el trabajo hacia la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Sujetos que, además, actuarán “leyendo la historia con todas sus implicaciones, pero manteniendo una mirada apreciativa que les ayude a reconocer los momentos y las situaciones que les han permitido alejarse de la violencia y los aprendizajes, cambios y potencias que se han generado en ellas, ellos y sus familias para empezar a caminar por nuevos caminos” (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017, p. 183).

Las paces creativas para el desarrollo sostenible, de la mano de la estimulación de la creatividad atenta desde la educación para la paz, permitirán, entonces, reflexiones inusitadas y fantasiosas sobre los contenidos expuestos en la Agenda 2030 que, teniendo muy en cuenta el reconocimiento a la complejidad y pluralidad humana y a la diversidad de lugares en el mundo, romperán “con los paradigmas” (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017, p. 181), y crearán alternativas para la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, basadas en la imaginación y en las siguientes competencias pacíficas (París Albert, 2018b, p. 174):

1. La competencia para comunicarnos creativamente, considerando a todas las partes en términos de igualdad y dando el mismo valor a todas las voces implicadas en el diálogo, para que todas las personas tengan la oportunidad de expresarse y de ser escuchadas de manera empática, sin juicios previos y desde una perspectiva cuidadosa, comprensiva, ética, crítica y creativa.

2. La competencia para reconocernos mutuamente en nuestra integridad física como sujetos con igualdad de derechos y deberes, que podemos tener distintas formas de ver y entender la vida. Se trata de reconocernos cuidadosamente unas personas a las otras, asumiendo nuestras diferencias, comprendiéndolas y dándoles valor desde una postura creativa.

3. La competencia para buscar acuerdos creativos basados en la cooperación, a través de los que se pueda ir más allá del simple querer ganar y se puedan adoptar otros posicionamientos más complejos, que lleven a esforzarse para intentar encontrar salidas igual de beneficiosas para todas las personas, superando, así, la perspectiva más individualista para situarse en otra mucho más colaborativa y atenta.

4. *La competencia para percibir las cosas desde distintos puntos de vista y con creatividad, obviando los estereotipos, restando fuerza a nuestros puntos de vista para sumársela a los de las otras personas y tratando de indagar otras maneras de hacer las cosas, que hagan posible la comprensión cuidadosa de la complejidad humana y de la diversidad de lugares que hay en el mundo.*

5. *La competencia para ejercer nuestros poderes de una manera integrativa y creativa, que evite la jerarquización humana y la subordinación de unas personas bajo el dominio de otras. Poderes que faciliten la concertación atenta de acuerdos y que sean muy conscientes de la fragilidad y de la vulnerabilidad humana.*

6. *La competencia para responsabilizarnos de nuestras acciones y de nuestras palabras y de ofrecer respuestas creativas y cuidadosas para afrontar sus consecuencias.*

7. *La competencia para hacer fluir los sentimientos, sacándolos desde dentro hacia afuera y regulándolos de una manera creativa y atenta, para no dejarnos llevar por los más propicios a la violencia y sí, en cambio, por aquellos más cercanos a la convivencia en paz.*

8. *La competencia para indignarnos con situaciones que afectan desfavorablemente a la vida de otras personas y para comprometernos en la búsqueda de salidas creativas y cuidadosas en favor de su bienestar individual y social, trabajando por reducir al máximo cualquier tipo de injusticia desigualdad.*

3.1. La educación para la paz: Una reivindicación a la cotidianidad y a la sencillez en la creatividad atenta para el desarrollo sostenible

Cabe tener en cuenta que el fomento de la *creatividad atenta* para el desarrollo sostenible y, con ello, para la construcción, establecimiento y mantenimiento de la paz no debe dejarse al amparo, únicamente, de situaciones extraordinarias y de personas con posiciones notables de poder porque, al hacerlo de este modo, lo que puede suceder es que se dé una visión muy limitada de la creatividad, la cual la relacionará, sobre todo, con “individuos que, como Leonardo, Edison, Picasso o Einstein, han cambiado nuestra cultura en algún aspecto importante” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 44). Es decir, con sujetos que hacen grandes obras que generan magníficos productos y que tienen, al mismo tiempo, en su personalidad, toda una serie de rasgos antitéticos, que pueden mostrarse del siguiente modo (Csikszentmihalyi, 1998, p. 80): tanto en su energía física como en sus tiempos para el reposo y la calma; en su ingenuidad como en su viveza; en su tendencia hacia la responsabilidad y la disciplina como hacia la irresponsabilidad y lo lúdico; en su imaginación y fantasía como en su arraigado sentido de la realidad; en su extroversión como en su introversión; en su humildad como en su orgullo; en su rebeldía e independencia como en su talante conservador y tradicional; en su pasión por el trabajo como en su objetividad respecto al mismo; en su sensibilidad hacia el dolor como hacia el placer; y en su habilidad para escapar de los más generalizados estereotipos de género, soliendo ser las mujeres más duras y dominantes y los hombres más sensibles y menos agresivos. Se trata ésta, pues, de una cosmovisión tan delimitada de la creatividad, que no sólo se vincula con aquellas personas que tienen unos rasgos muy concretos, sino que, también, ofrece una posición muy especial a los entornos, hasta el punto de señalar que “escoger el entorno erróneo probablemente dificultará el despliegue de la creatividad” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 164) y de distinguir, claramente, cuáles son los ambientes creativos de los que no, siempre en función del periodo en el que se encuentra el proceso creativo, pues parte de la percepción de que, “aunque los entornos novedosos y bellos pueden catalizar el momento de la intuición, las demás fases del proceso creativo- como la preparación y la evaluación- parecen beneficiarse más de escenarios conocidos y cómodos,

aun cuando estos a menudo no sean mejores que un desván” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 170).

Más allá de esta concepción tan ceñida, que prioriza la personalidad creativa, los entornos, el proceso y los productos, la perspectiva, desde la que se está trabajando la creatividad atenta para el desarrollo sostenible en estas páginas, supone revalorizar lo cotidiano en la educación para la paz, como cualidad que refiere a aquello que es diario, corriente, ordinario, habitual, regular, periódico o usual (Toro, 2017, pp. 24-25). En este sentido, implica la reivindicación del día a día, de las situaciones que, por ser cercanas a las personas, por vivirlas y ser parte de nuestras experiencias vitales, son mucho más comprensibles para cada una de nosotras. Esto es, entraña la reivindicación de una cotidianidad (Marina y Marina, 2013) que, en muchos casos, ya se suele afrontar de manera creativa y atenta y cuya revalorización beneficia, sobremanera, el desarrollo de un ser, pensar y actuar creativo como hábito para avanzar, también, desde los niveles micro a los de carácter más macro, sirviendo de paradigma, así, a la hora de abordar, por ejemplo, los Objetivos del Desarrollo Sostenible expuestos en la Agenda 2030 y, con ello, la construcción, establecimiento y mantenimiento de las paces creativas para el desarrollo sostenible. En efecto, son muchos los aprendizajes que se pueden extraer de las maneras con las que afrontamos creativa y atentamente nuestra vida diaria; con las que resolvemos encajar las piezas del puzle de nuestras vivencias cotidianas; con las que gestionamos alternativamente y con cuidado nuestros conflictos, así como con las que nos esforzamos por lograr nuestro bienestar con las y los demás y con la naturaleza. Desde esta perspectiva, entonces y como se ha venido defendiendo en este texto, el cultivo que, desde la educación para la paz, se hará de la creatividad atenta para el desarrollo sostenible no está hecho sólo para grandes genios, sino, también, para las “personas que expresan pensamientos inusitados, que son interesantes y estimulantes” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 43), para las “que experimentan el mundo de maneras novedosas y originales” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 43) y para cualquiera de nosotras y nosotros, quienes, desde nuestros propios contextos, teniendo en cuenta nuestras circunstancias y lo que nos rodea, somos capaces de imaginar maneras alternativas de relacionarnos con cuidado, cordialidad y empatía, visualizando los diferentes puntos de vista y desarrollando un pensamiento crítico y ético que nos ayude a idear salidas para nuestros quehaceres diarios, en favor de un desarrollo sostenible y de una convivencia en paz. En este sentido, dice Barrena (2007, p. 10) que como el ser humano “es creativo por naturaleza, tiende a crecer, a desarrollarse de maneras que no le vienen dadas, a manifestarse libremente a través de la ciencia, del arte o simplemente a través de las acciones que desarrolla en su vida cotidiana”. Ello, evidentemente, estemos las personas en el lugar en el que estemos, ya sea desde la posición privilegiada de quien tiene una familia, amigos y un trabajo hasta la de quien vive en escenarios cargados de violencia, pues, como se ha señalado anteriormente, también, en estos contextos, el cultivo de la creatividad atenta puede jugar un papel trascendental en la construcción de las paces creativas para el desarrollo sostenible.

Lo cotidiano se ha de poner en diálogo, también, con la reivindicación que, desde la educación para la paz, debe hacerse de la sencillez, entendiendo a ésta como contraparte de la complejidad (Lederach, 2007; Muñoz Muñoz y Molina Rueda, 2010). Ciertamente, no hay duda de que la humanidad es compleja (París Albert, 2015), de que la vida en general es compleja y, por este motivo, las personas solemos creer que, también, las soluciones más eficaces para afrontar nuestros problemas, los conflictos sociales, el desarrollo sostenible y la paz deben estar basadas en la complejidad. Frente a ello, este

texto propone recuperar el valor de lo sencillo como base de la complejidad (Lederach, 2007, p. 65), de tal modo que se vea que, para comprender la complejidad de cualquier cosa o acción, hay que rescatar sus esencias, es decir, aquellas cuestiones básicas que la definen y que la hacen ser lo que es, lo que supone, por consiguiente, avanzar hacia y desde la sencillez. Se trata, pues, de no percibir la relación entre lo sencillo y lo complejo como la de dos polos antagónicos, sino, más bien, como la de un proceso que va de lo complejo a lo sencillo y de lo sencillo a lo complejo (Panikkar, 1993, p. 10), dividiendo cualquier cosa o acción en todas sus partes básicas con el fin de aprehenderlas, en primer lugar, individualmente y, después, en su conjunto, a lo que hay que añadir, también, las interrelaciones, incertidumbres y azares que forman un sistema y las características emergentes que son distintas a las de sus partes (Morin, 1998). Esto es, se trata de armonizar la complejidad captándola desde la sencillez (Panikkar, 1993, p. 10).

A esta relación entre la sencillez y la complejidad llega, también, Lederach en su libro "La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz" de 2007 tras detenerse a mirar el movimiento de las bandadas de pájaros e intentar comprenderlo. Para Lederach, se hace muy difícil creer que la mente humana pueda entender este movimiento, tan complejo y perfecto, a no ser que no se intente analizar en su conjunto, como un todo único, sino a partir de cada una de sus piezas individuales. A través de esta percepción, es como el autor concluye que "la clave de la complejidad es encontrar la elegante belleza de la sencillez" (Lederach, 2007, p. 69) y, de acuerdo con ello, desarrolla su investigación por la paz, planteándose la siguiente pregunta: "¿cuáles son los tres o cuatro elementos absolutamente básicos de que consta la construcción de la paz?", (Lederach, 2007, p. 68). Aquí y por la temática de este estudio, la pregunta a plantear sería: ¿cuáles son las «esencias» fundamentales (Lederach, 2007) que cabe tener en cuenta desde la educación para la paz, al adentrarnos en la reflexión sobre los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, buscando salidas creativas y cuidadosas propicias a las paces creativas para el desarrollo sostenible?

De acuerdo con las ideas anteriores, se puede afirmar, entonces, que la educación para la paz debe basar el cultivo de la creatividad atenta en una reivindicación de la cotidianidad y de la sencillez, a la hora de abordar y sensibilizar en los objetivos de la Agenda 2030, siempre en favor de la construcción, establecimiento y mantenimiento de las paces creativas para el desarrollo sostenible.

4. Educación para la paz: La intersubjetividad y la performatividad como dos atributos de la creatividad atenta para el desarrollo sostenible

Así como, en el apartado anterior, se ha defendido la importancia de reivindicar, desde la educación para la paz, la cotidianidad y la sencillez en la creatividad atenta para el desarrollo sostenible, se quiere enfatizar, ahora, dos de sus propiedades distintivas, la intersubjetividad y la performatividad, las cuales, sin ninguna duda también, deben ser trabajadas en la educación para la paz. Propiedades que llevan a resaltar la idea de una creatividad atenta intersubjetiva y performativa para la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, con la que se pretende poner encima de la mesa el importante papel que juegan, para su práctica, las maneras cómo se desenvuelven las relaciones entre las personas. Tanto es así que cabe decir que, cuando se habla de la

intersubjetividad como atributo esencial de la creatividad atenta para el desarrollo sostenible, se hace alusión, principalmente, a las influencias que las otras y los otros pueden tener sobre nuestra creatividad. En efecto, la creatividad no sólo depende de la personalidad creativa, sino, también y, sobre todo, de las maneras cómo hemos aprendido a ser personas creativas y atentas en nuestros contextos, con nuestras familias, amigos y conocidos, así como de cualquier influencia externa que hemos ido recibiendo para el desarrollo de nuestra creatividad atenta y de los modos en los que ha ido siendo reconocida. En este sentido, por ejemplo, no resulta extraño encontrar sujetos que tienen una gran personalidad creativa, pero que, en cambio, no la han desplegado lo suficiente, al no haber sido educados en ella; al no haberseles potenciado desde sus entornos. Esta es una de las razones por las que, en este texto, se ha destacado el papel de la educación, especialmente, de la educación formal en lo que al devenir de la creatividad atenta para el desarrollo sostenible afecta, pues no cabe duda de que puede ser educada y de que, en función de las metodologías pedagógicas utilizadas, se puede promover más o menos, tanto en sentido positivo como negativo. Por consiguiente, ni que decir tiene que la creatividad atenta para el desarrollo sostenible es intersubjetiva, al depender su puesta en práctica de los contextos en los que vive cada persona y de las formas cómo se potencia en función de cómo se concibe el ser creativo en cada uno de estos escenarios. En definitiva, de las maneras cómo se aprende a ser creativo y de cómo se influye o se reconoce la creatividad atenta por las y los demás según cada contexto.

El hecho de resaltar el carácter intersubjetivo de la creatividad atenta para el desarrollo sostenible nos ayuda a quitar, por consiguiente, todo su peso de la personalidad creativa. Respecto a ello, es importante recordar que los estudios más clásicos sobre la creatividad siempre han prestado una atención especial a la personalidad del sujeto, poniendo el énfasis en si reunía las características necesarias para ser identificado como un persona creativa o no. Esta tendencia, sin embargo, ha ido cambiando con el paso del tiempo y así, por ejemplo, Csikszentmihalyi (1998) ha sido uno de los autores que ha puesto todo su empeño en diseñar una concepción de la creatividad alejada de esa corriente. Para ello, se ha movido en el marco de la Teoría de Sistemas, según la que no es sólo la personalidad del individuo lo que se debe tratar a la hora de hablar de la creatividad, sino, también y muy por encima de todo, su vinculación con lo que él viene a llamar como el campo y el ámbito. Así, mientras que con el término campo se refiere a un conjunto de reglas y procedimientos simbólicos, con el de ámbito “incluye a todos los individuos que actúan como guardianes de las puertas que dan acceso al campo” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 46). Ello lo que le lleva a decir que “puesto que la creatividad está constituida conjuntamente por la interacción entre campo, ámbito y persona, el rasgo de la creatividad personal puede ayudar a generar la novedad que modifique dicho campo, pero no es una condición suficiente ni necesaria para ello” (p. 47).

Es bien cierto que Csikszentmihalyi (1998) aplica su teoría a una visión muy limitada de la creatividad, la cual se vincula, exclusivamente, con las personas que se conocen como los grandes genios creativos. A diferencia de ello, como se ha señalado previamente en este texto, se quiere extrapolar la posibilidad de la creatividad atenta para el desarrollo sostenible a un nivel más generalizado, el cual abarca la oportunidad de entender a todas las personas como individuos creativos, al tiempo que nos lleva a poder decir que la creatividad atenta para el desarrollo sostenible es intersubjetiva porque no depende sólo de una o de uno mismo, sino, sobre todo, de las maneras cómo dicha creatividad se ejerce de acuerdo con los modos cómo se ha aprendido a hacerlo en un contexto determinado, de

las influencias que recibe en ese entorno y de las formas cómo se reconoce por las y los demás. Hablamos, por consiguiente, de un carácter social de la creatividad atenta para el desarrollo sostenible que implica reconocer, al mismo tiempo, su talante comunicativo y dialógico. De hecho, la creatividad atenta para el desarrollo sostenible requiere que las personas establezcamos diálogos a partir de los que nos comuniquemos sobre las maneras en las que entendemos la creatividad y sus consecuencias; diálogos a través de los que poder identificar qué es ser creativas y atentas en cada entorno; qué es lo que cada escenario demanda cómo creativo en lo que a la consecución de la Agenda 2030 se refiere, lo que se quiere, lo que se necesita y cómo se solicita. Ciertamente, se trata, entonces, de una visión social y relacional de la creatividad atenta para el desarrollo sostenible que pone el énfasis en la interacción entre las personas a través de su carácter intersubjetivo, y que debe ser trabajada en la educación para la paz.

El segundo atributo esencial de la creatividad atenta para el desarrollo sostenible que se quiere destacar en este trabajo es el que hace referencia a su performatividad (Martínez Guzmán, 2001). Con el concepto de performativo se quiere decir que las personas podemos pedirnos cuentas por las formas en las que somos o dejamos de ser creativas. Por ello, el carácter performativo de la creatividad atenta para el desarrollo sostenible supone, entonces, la oportunidad para pedirnos cuentas por las maneras en las que nos relacionamos creativa y atentamente, así como por las consecuencias que se derivan de estas relaciones. Una concepción de la creatividad atenta que, como se puede observar, viene estando muy influenciada desde la filosofía, por ejemplo, por la escuela de la Teoría de los Actos de habla de Austin (1971). Aplicado a los actos de habla, Austin afirma que todo decir es un hacer y que, por lo tanto, podemos pedirnos cuentas por las maneras en las que nos decimos o nos llamamos las cosas, así como de sus efectos sobre las y los demás. En esta misma línea, este estudio lo que propone es comprender las acciones ejercidas con creatividad atenta como cualquier otra acción, por la que, también, podemos pedirnos cuentas por ellas. Cada sujeto es responsable de las acciones que hace en relación con los Objetivos del Desarrollo Sostenible y de si sus acciones son creativas y atentas o no, por lo que siempre podemos pedirnos cuentas y exigirnos tanto más creatividad como alguna forma concreta de entenderla. Es este el motivo por el que, entonces, aquí se ha considerado tan necesario cultivar, desde la educación para la paz y para la consecución de la Agenda 2030 del desarrollo sostenible, una creatividad mucho más atenta que, revalorizada desde la sencillez y lo cotidiano, puede ser cultivada en todos los sujetos y contextos, también en aquellos que, por ser violentos, se esfuerzan asiduamente por la construcción, establecimiento y mantenimiento de paces creativas para el desarrollo sostenible.

5. Conclusiones

A continuación, se señalan las principales conclusiones alcanzadas en estas páginas:

- A pesar de que se reconocen los grandes esfuerzos que, en los últimos tiempos, se están haciendo por usar metodologías distintas a las clásicas narrativas del profesorado en la educación formal, este artículo enfatiza la necesidad de seguir trabajando en esta línea y de impulsar, así, metodologías alternativas que den un papel más activo al estudiantado, así como la posibilidad de trabajar desde la perspectiva de una educación para la paz en las aulas. En este sentido, la pedagogía libertaria de Freire se convierte en una propuesta útil, ya que provoca

una subversión de roles entre lo que, tradicionalmente, se ha entendido como el estudiantado y el profesorado. Tanto es así que, para la pedagogía libertaria, todos los agentes implicados en el proceso de aprendizaje-enseñanza educan y son educados, poniendo en valor, por lo tanto, todas las voces. Se trata, por consiguiente, de una pedagogía muy propicia, también, al desarrollo del pensamiento crítico, ético y creativo, pues da al estudiantado la posibilidad de reflexionar y argumentar desde diferentes puntos de vista y perspectivas.

- La educación para la paz se cree que es una herramienta esencial para la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Una educación para la paz que, en este estudio, se ha defendido debe cultivar, sobre todo, la creatividad atenta. La tendencia debería ser, entonces, la de ir dando, cada vez, más cabida a la educación para la paz en los contextos de educación formal con la finalidad de impulsar la reflexión sobre las cuestiones que le atañen, como puede ser la consecución de la Agenda 2030. Una reflexión que debería hacerse desde la creatividad atenta, por lo que se hace necesario trabajar con creatividad y para la creatividad en las aulas.
- El impulso de la creatividad atenta en la educación para la paz hace posible la construcción, establecimiento y mantenimiento de paces creativas para el desarrollo sostenible. Unas paces creativas que ponen el énfasis en la búsqueda de alternativas creativas y atentas y que ponen encima de la mesa la pluralidad de personas, de culturas y de maneras en las que podemos hacernos las paces.
- La educación para la paz debe resaltar la cotidianidad y la sencillez en la creatividad atenta para el desarrollo sostenible, así como la intersubjetividad y la performatividad como dos de sus atributos esenciales. Todo ello, desde la perspectiva de la paz positiva, con la que se asume tanto la complejidad como la conflictividad de la naturaleza humana.

Referencias

- Austin, J. L. (1971). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Barrena, S. (2007). *La razón creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según S. S. Peirce*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Cabrera, J. (2018). La creatividad y su revolución para la mejora educativa y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 7-10.
- Comins Mingol, I. (2018). De la parálisis a la reconexión: por una fenomenología y una creatividad pacifistas. En S. París Albert y S. Herrero Rico (eds.), *El quehacer creativo. Un desafío para nuestra cotidianidad* (pp. 85-98). Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv301f3z.9>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Dios Diz, M. (2013). El currículum de la noviolencia en la educación para la paz. En I. Comins Mingol y F. A. Muñoz (Eds.), *Filosofías y praxis de la paz* (pp. 141-164). Barcelona: Icaria.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- García González, D. E. (2014). Hacia una prospectiva de paz a partir del realismo de la violencia: Una construcción desde la imaginación ética. En E. D. García González (Ed.), *Trascender la violencia. Críticas y propuestas interdisciplinarias para construir la paz* (pp. 3-30). Ciudad de México: Editorial Porrúa.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz.
- Marina, J. A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Martínez Guzmán, V. (2018). Educar la imaginación y la creatividad para hacer las paces: El hacer poético. En S. París Albert y S. Herrero Rico (eds.), *El quehacer creativo. Un desafío para nuestra cotidianidad* (pp. 21-36). Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv301f3z.5>
- Max-Neef, M. (2000). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz Muñoz, F. A. y Molina Rueda, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 44-61.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. París: Naciones Unidas.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Ospina-Ramírez, D. A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
- Panikkar, R. (1993). *Elogio de la sencillez. El arquetipo universal del monje*. Pamplona: Editorial Verbo Divino.
- París Albert, S. (2015). Repensar los conflictos interculturales y su transformación pacífica desde el paradigma de la complejidad de Heráclito de Efeso. *Thémata. Revista de Filosofía*, 52, 179-197. <https://doi.org/10.12795/themata.2015.i52.10>
- París Albert, S. (2017). Filosofía para hacer las paces con niños y niñas. Un estímulo para la creatividad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 75, 65-85. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i75.4357>
- París Albert, S. (2018a). Acciones educativas para afrontar algunos desafíos de la filosofía en el siglo XXI. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 74, 105-119. <https://doi.org/10.6018/daimon/267491>
- París Albert, S. (2018b). Hacia una reconstrucción de las paces creativas para la ciudadanía global. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 159-179. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.6461>
- Pieper, J. (1970). *Defensa de la filosofía*. Barcelona: Herder.
- Sátiro, A. (2011a). La creativitat com a motor de desenvolupament i d'inclusió social. *Cantabou*, 33, 4-13.

- Sátiro, A. (2011b). Pedagogía per a una ciutadania creativa. *Temps d'Educació*, 40, 129-144.
- Sátiro, A. (2002). ¿Crear? Un artículo para dialogar. En M. Lipman (Ed.), *Filosofía y educación* (pp. 145-161). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Sátiro, A. (2005). Cómo el pensamiento vuela cuando jugamos a pensar creativamente. En VVAA (Coords.), *Filosofía en la escuela. La práctica de pensar en las aulas* (pp. 47-53). Barcelona: Graó.
- Sátiro, A. (2009). Creatividad social: necesidad de transformar y crear mundos. En A. Sátiro (Ed.), *Pasión por crear, placer de admirar, necesidad de transformar. Iniciación al arte como herramienta de juego, conocimiento y transformación* (pp. 96-115). La Coruña: MACUF.
- Toro, J. M. (2017). *El pulso del cotidiano. Ser. Hacerse. Vivir. Realizarse*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). Cultura de paz y educación. En B. Molina Rueda y F. A. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 387-425). Granada: Universidad de Granada.

Breve CV de la autora

Sonia París Albert

Profesora Contratada Doctora en el área de Filosofía del Departamento de Filosofía y Sociología de la misma universidad. Actualmente, es Directora de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz y Coordinadora del Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la UJI. Ha hecho trabajos de investigación en la Universidad de San Francisco (California, EEUU) y ha impartido docencia de postgrado en la Universidad Autónoma del Estado de México (Toluca). Sus principales líneas de investigación son la Historia de la Filosofía, la Filosofía para la Paz y la Transformación Pacífica de los Conflictos, la Filosofía con Niños y la Creatividad. Entre sus últimas publicaciones, destacan: «Filosofía para hacer las paces con niñas y niños. Un estímulo para la creatividad», «El reconocimiento recíproco en la filosofía de Axel Honneth: contribuciones a la transformación pacífica de los conflictos», «Acciones educativas para afrontar algunos desafíos de la filosofía en el siglo XXI». ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1326-5078>. Email: sparis@fis.uji.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Justicia Social, Culturas de Paz y Competencias Digitales: Comunicación para una Ciudadanía Crítica Global en la Educación Superior

Social Justice, Cultures of Peace and Digital Competences: Communication for Critical Global Citizenship in Higher Education

Eloísa Nos Aldás *
Alessandra Farné
Tamer Al-Najjar Trujillo
Universitat Jaume I, España

Este artículo presenta una revisión de la fundamentación teórica, la implementación y la evaluación de propuestas de aprendizaje crítico basado en valores de paz, igualdad y justicia social global. Para ello, este trabajo aborda el caso de la Comunicación transgresora de Cambio Social en la educación superior por medio de metodologías participativas y cooperativas para la adquisición de competencias comunicativas y digitales orientadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Además, se plantean los principales retos educativos en el espacio universitario, teniendo en cuenta el papel que desempeñan las redes sociales digitales en los procesos de aprendizaje y en la construcción de identidades. En concreto, analizamos dos asignaturas de la Universitat Jaume I de Castellón (España): “Comunicación para la igualdad”, del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, y “Comunicación para la paz”, en el Máster Universitario en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo. Los planteamientos que aquí se recogen están fundamentados en una concepción de la enseñanza superior como una comunidad de aprendizaje para una ciudadanía crítica y activa capaz de localizar las raíces de la violencia cultural para imaginar y promover otras realidades, mediante la creación de nuevos relatos. Basándonos en la tradición de una pedagogía crítica y de una comunicación de cambio social, nos centramos en detectar discursos transformadores exitosos para aprender a construir otras opciones políticas a través de la comunicación.

Descriptor: Cambio social; Comunicación; Cultura de paz; Educación superior; Justicia social.

This paper presents a revision of the theoretical grounding, implementation and evaluation of a proposal of critical learning based on values of peace, equality and global social justice. The article addresses the case of transgressive communication of social change in higher education through participatory and cooperative methodologies to acquire communicative and digital competences in the context of the Sustainable Development Goals. In addition, we address the main educational challenges in the university context considering the role played by the digital social media in the learning process and the configuration of identities. Specifically, we analyse two courses of the Universitat Jaume I of Castellón (Spain): “Communication towards equality”, in the undergraduate in Advertising and Public Relations, and “Communication for peace”, of the Master in International Studies in Peace, Conflict and Development. These proposals are grounded on a conception of higher education

*Contacto: aldas@uji.es

as a learning and communicative community as critical and active citizens able to trace the root causes of cultural violence in order to imagine and promote other realities, by creating alternative discourses. We rely on critical pedagogy and transgressive communication of social change to focus on detect successful transformative discourses to learn how to build other political options through communication.

Keywords: Communication; Culture of peace; Higher education; Social change; Social justice.

Introducción

En 2015, las Naciones Unidas reformularon sus metas a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) impulsados a nivel mundial en su Agenda 2030. La UNESCO (2012) puso el énfasis en el rol de una educación crítica para implicar a la ciudadanía en la implementación del desarrollo sostenible, entendido en sus facetas social, económica y medioambiental, así como cultural, por el papel determinante de las personas que lo tenemos que comprender, apoyar y llevar a cabo. De ahí la necesaria colaboración entre todos los actores sociales, a través de un último objetivo (el 17) denominado “Alianzas para lograr los objetivos” (Naciones Unidas, 2015).

En línea con dicho proyecto, este artículo comparte pedagogías y experiencias innovadoras en el entorno universitario que se desprenden de la práctica docente en dos asignaturas desarrolladas en la Universitat Jaume I de Castellón: “Comunicación para la igualdad”, en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, y “Comunicación para la paz”, en el Máster Universitario en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo. El objetivo de este trabajo es revisar tanto los enfoques teóricos y pedagógicos como las experiencias de estos cursos vinculados a la formación de una ciudadanía crítica comprometida con valores de paz, igualdad y justicia social global.

De esta manera, siguiendo la mirada propositiva de los Estudios para la Paz (Galtung, 1996), esta investigación presenta alternativas desde el espacio educativo superior que posibiliten la transformación social a través de prácticas vinculadas con la educación para la ciudadanía crítica global, entendida esta como “un factor de transformación” que trabaja con habilidades, valores y actitudes “para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico” (UNESCO, 2015, p. 15). Es por ello que las asignaturas aquí recogidas tienen vinculación con los valores de la justicia social, la no violencia, los derechos humanos y la igualdad (Naciones Unidas, 1999), como un primer paso para la promoción y construcción de Culturas para la Paz (Martínez Guzmán, 2001, 2005) y la consecución de los ODS.

Los 17 ODS se encuentran de forma transversal en el currículum de las dos asignaturas que presentamos. Concretamente, “Comunicación para la igualdad” está estrechamente vinculada con el objetivo (5) “Igualdad de género” y, por estar en el ámbito de los estudios de publicidad, también el (12) “Una producción y consumo responsables”. En el caso de “Comunicación para la paz”, está muy vinculada al objetivo (16) “Paz, justicia e instituciones sólidas” y al (5) “Igualdad de género”. Además, los dos cursos están conectados al (4) “Educación de calidad”, al (10) “Reducción de las desigualdades” y al (17) “Alianzas para lograr los objetivos”, precisamente por el rol que la ciudadanía comprometida necesita asumir para colaborar en la implementación de todos los ODS.

Por consiguiente, la formación universitaria vinculada a estas asignaturas supone el desarrollo de prácticas pedagógicas transformadoras con el objetivo de estimular el

pensamiento crítico y activo del estudiantado, resaltando la importancia de los efectos sociales, culturales y políticos de la comunicación (Ramonet, 1998). De lo que se trata, pues, es de crear espacios de capacitación del estudiantado, en los que se combina práctica y teoría, para destacar la importancia de la comunicación en la transformación de las desigualdades, las injusticias sociales y los conflictos, que pasa por entender sus causas profundas y su interconexión a escala global. Estos procesos de aprendizaje permitirán conformar ciudadanías más solidarias, críticas y participativas: “adoptar un comportamiento ético ante las cosas que pasan ante nuestras miradas, en nuestra proximidad más cercana, como individuos y seres sociales, y, también, en esa aldea global en la que todos vivimos” (Tuvilla Rayo, 2004, p. 405).

Por un lado, los programas pedagógicos que aquí se presentan pretenden sentar las bases para desarrollar un modelo educativo emancipador, a través del cual poner en marcha prácticas comunicativas “transgresoras” (Hooks, 1994; Lagarde y de los Ríos, 2005) con el objetivo de transformar los marcos hegemónicos y desarrollar “prácticas pedagógicas comprometidas con crear un nuevo lenguaje, superar las fronteras disciplinarias, descentrar la autoridad, y reescribir los límites institucionales y discursivos en los que la política se convierte en una condición para reafirmar la relación entre capacidad, poder y lucha” (Giroux y McLaren, 1993; citado en Hooks, 1994, p. 129)¹. Por otro, suponen la implementación de espacios de aprendizaje colectivos, recíprocos y reflexivos donde el estudiantado aprenda a “plantearse problemas, a analizarlos; a buscar soluciones alternativas y compararlas, a contrastarlas con las opiniones de los otros y poder valorar cuáles son las mejores” (Oxfam, 2007, p. 276).

Es por ello que la puesta en marcha de ambos programas docentes, que se fundamentan en las siguientes páginas, pasa por convertir los espacios de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera de las aulas, en una comunidad de comunicación capaz de imaginar otras realidades a lo largo de su proceso formativo como ciudadanía activa y creadora de acciones transformadoras como profesionales de la comunicación.

1. Pedagogía crítica y comunicación transgresora del cambio social

El desarrollo de las metodologías docentes que aquí se presentan, se basa en una pedagogía crítica que supone enfocar la docencia en comunicación en generar narrativas alternativas (Nos Aldás, 2019). Es decir, no solo basta con criticar las malas prácticas, sino que, además, es necesario detectar discursos transformadores exitosos para aprender a construir otras opciones políticas a través de la implementación de acciones comunicativas (Duncombe, 2007).

De esta manera, la base teórica y metodológica en la que se asientan estas propuestas pedagógicas tienen un enfoque interdisciplinar y comparativo, además de una estrecha vinculación con la Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social (CDSC), en relación con la Educación para el Desarrollo (EPD) y su tránsito hacia el concepto de Educación para la ciudadanía global (EPCG) (Erro, 2010; Mesa, 2010; Torres, 2017). Es decir, este último concepto se entiende como una herramienta que permite la comprensión crítica de

¹ Traducción propia del original en inglés.

la realidad donde se conecta lo local y lo global: “Apuesta por una enseñanza orientada al compromiso y a la acción, que aliente al estudiantado a responsabilizarse, a tomar decisiones y a mejorar su entorno” (Bugallo Rodríguez y Naya Riveiro, 2018, p. 141). Por lo tanto, se parte de la idea de que una lectura reflexiva y crítica de las distintas realidades supone un primer paso para contribuir a una “reconstrucción cultural y social” (Oxfam, 2007, p. 118).

Así pues, la implementación de este tipo de educación comienza a desarrollarse a partir de las aportaciones realizadas desde las Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (Bourn, 2018), haciendo énfasis en el importante papel que desempeña la EPD a nivel global y el tipo de eficacia educativa necesaria para su comunicación (Pinazo y Nos Aldás, 2015). Específicamente, destacamos las propuestas internacionales desarrolladas dentro del campo de la Comunicación para el Cambio Social que fomentan la comprensión de los problemas a través de su dimensión social y global. Por ejemplo, a través del proyecto DevReporter (2016), que ha elaborado un Vademécum para una información internacional responsable donde se explica la necesidad de: “Poner en evidencia la relación entre las causas de las problemáticas y sus impactos en diferentes países del Norte y del Sur” (p. 2). Por otro lado, algunos medios periodísticos, como es el caso de United Explanations (2018), también se sitúan en esta línea de actuación al entender la información internacional con un enfoque de derechos humanos (Arévalo Salinas, Vilar Sastre y Al-Najjar, 2018, p. 21).

Para lograr representaciones complejas, completas, representativas, movilizadoras y transgresoras, se recogen los valores inclusivos, universales y emancipados desarrollados por Mesa, Alonso Cano y Couceiro (2013) vinculados a las historias de vida de 1325 mujeres pacifistas como criterios para una comunicación de eficacia cultural en el marco de la comunicación transgresora y de cambio social (figura 1).



Figura 1. Comunicación y valores transgresores
Fuente: Recuperado de Mesa, Alonso Cano y Couceiro (2013, p. 46).

De este modo, la CDCS requiere la creación de otras estrategias comunicativas ligadas a las capacidades, la justicia social y la libertad (Tufte, 2015, 2017), sin dejar de lado los estudios sobre las epistemologías del Sur y la descolonización (Santos, 2012; Sen, 1999). Para ello es imprescindible el replanteamiento de los modelos económico-financieros,

estrechamente vinculados con el sistema mediático y publicitario hegemónico, para fomentar una economía crítica, social, solidaria, sostenible y eco-feminista (Herrero, 2013; Laville y Jané, 2009; Mies y Shiva 1993).

La comunicación pasaría a entenderse como un proceso educativo y transformador que posibilita la participación y el empoderamiento de diferentes agentes sociales. La CDCS se sustenta en “Un modelo de comunicación que supere los principios etnocéntricos, androcéntricos, patriarcales y economicistas/desarrollistas de occidente, y que sea capaz de conseguir la implicación, el compromiso y la movilización de los actores sociales para transformar violencias e injusticias a través de medios pacíficos” (López Ferrández, 2016, p. 96).

Para ello, este enfoque pedagógico se asienta en el concepto de interseccionalidad (Crenshaw, 1991), siendo uno de los temas abordados dentro de las asignaturas y que impregnan sus enfoques y casos de estudio. Se reflexiona sobre la marginalización y exclusión como procesos complejos en los que entran en juego múltiples variables: estructurales, políticas y representativas, vinculadas con el género, la etnia, el origen geográfico, la orientación sexual, las clases o la edad, entre otras.

Las bases de este modelo comunicativo se plantean desde la importancia de los discursos para construir e imaginar escenarios sociales y culturales, siguiendo la ética del discurso sobre la performatividad del lenguaje (Austin, 1976). Para el estudio de los efectos socioculturales del lenguaje y el análisis del papel que desempeña la comunicación en dichos procesos es necesario tener en cuenta el bagaje teórico de los estudios culturales, las propuestas postcoloniales y los estudios de género y *queer* que entienden el discurso como una representación cultural y su influencia en la construcción de identidades (Hall, 1997). Dicha concepción de la comunicación posibilita el diseño de programas de aprendizaje en el que el estudiantado asuma y sea consciente de la responsabilidad de sus acciones y discursos dentro de su entorno, pero, también, a nivel internacional. Desde un punto de vista pedagógico, estas perspectivas se asientan en la concepción transformadora y empoderadora de la educación (Freire, 1993, 2001) y la comunicación (Kaplún, 1998). Se contribuye, así, a su conformación como sujetos políticos activos capaces de tomar decisiones de manera colectiva desde una perspectiva de derechos humanos (Martínez Guzmán y Ali, 2008). Para ello los cursos mencionados fomentan “la comprensión y la reflexión de las problemáticas, el reconocimiento de las diversas opiniones, creencias, percepciones o culturas y el desarrollo de una ciudadanía activa, es decir, la formación de ciudadanos empoderados que participen en el debate democrático” (Nos Aldás, Arévalo Salinas y Murphy, 2014, p. 116).

Por lo tanto, este tipo de docencia en comunicación no se centra únicamente en proponer alternativas a los modelos hegemónicos, sino en una eficacia comunicativa “alterativa” (Roncagliolo, 1988 en Marí Sáez, 2017). En efecto, se trata de transformar los marcos establecidos, desde sus raíces, problematizando y contextualizando las causas profundas de la violencia, la exclusión y la discriminación. Por lo tanto, la comunicación social pasaría a entenderse como el desarrollo de la política práctica (Hopgood, 2013) que tiene como finalidad “evaluar el contexto, enraizar los problemas de los sistemas imperantes y sugerir dónde pueden encontrarse alternativas progresistas [...] avanzar en un proyecto emancipador que tiene como objetivo profundizar en las condiciones para encontrar

soluciones políticas de raíz” (Fenton, 2016, pp. 178-179)². Por otro lado, haciendo uso de una participación activa y equitativa en clase, este modelo de aprendizaje se detiene a repensar cómo las culturas están entrelazadas por procesos comunicativos complejos, por el lenguaje, los discursos, los procesos culturales y los movimientos sociales (Martín Barbero, 1998, 2014).

Al comprender la interdependencia de los actuales problemas y asumir una responsabilidad compartida a través de la comunicación, se establecen tres niveles diferentes de análisis tanto en la producción como en la evaluación de la comunicación. En primer lugar, anticipar y pensar en la idea (imagen) de (la) realidad representada. En segundo lugar, las relaciones que se conforman a través de dicha realidad. En tercer lugar, las reacciones que se buscan en la sociedad a través de esas representaciones: ¿se incita al odio o a la reconciliación? ¿a la inclusión o la exclusión? ¿al individualismo o al empoderamiento colectivo?

Con todo lo comentado anteriormente, el enfoque educativo propuesto se estructura desde una visión global y cosmopolita de los estudios mediáticos en sintonía con la educación para la ciudadanía crítica global enmarcada desde los derechos humanos (Starkey, 2017; Osler y Starkey, 2018). Se entiende que existen múltiples formas de vivir en el mundo y que existe una responsabilidad de comprenderlas y dialogar con ellas de forma colectiva (Zuckerman, 2013). Por ello, los procesos pedagógicos propuestos implican formar al estudiantado como sujetos políticos de una sociedad civil informada, comprometida y crítica (el principal “motor” para el cambio social), que participe de escenarios de comunicación orientados hacia una solidaridad global activa, además de interactuar a través de una información de calidad “comunicativa” (que incluya ilusión, esperanza y posibilidad) (Alfaro, 2005; DevReporter Network, 2016).

Sin embargo, los actuales contextos sociales, culturales y políticos han venido dificultando los procesos de aprendizaje reflexivos dentro de los contextos educativos formales, ya que requieren de tiempos más pausados. Recogiendo las aportaciones de Zygmunt (2005), la educación se enfrenta a una serie de retos dentro de la “modernidad líquida” donde la volatilidad y la incertidumbre constante dificultan el pensamiento crítico. En primer lugar, el autor (2005, p. 21) habla del “síndrome de la impaciencia”, ya que toda espera o dilación, también en los procesos de aprendizaje, supone un problema percibido, por lo que se opta por tomar atajos para conseguir lo deseado. En segundo lugar, el conocimiento se ha convertido en una adquisición, vinculado al consumismo, que sirve para ser usado una vez y sin valor de futuro: “Hoy el conocimiento es una mercancía; al menos se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de mercancía” (Bauman, 2005, p. 30). En tercer lugar, la cantidad inabarcable de información recibida cada día, por multitud de canales, hace replantearse los fundamentos tradicionales de la educación, ya que en la actualidad el proceso de memorizar “produce más desperdicios que productos útiles” (Bauman, 2005, p. 37). Para afrontar estos procesos de cambio en el ámbito educativo, se necesitan metodologías participativas y de innovación educativa que nos aportan diferentes herramientas. Específicamente, en esta propuesta se trabaja el concepto de “sostenibilidad cultural” (Erro, 2010; Martín Barbero,

² Traducción propia del original en inglés.

2003), ya que apela a los tiempos necesarios para el aprendizaje, que deben impregnar, también, los tiempos de la comunicación transformadora.

Es por ello que el proceso de aprendizaje parte de los conocimientos y las experiencias vitales que el estudiantado posee al comienzo de la asignatura, construidos a través de procesos curriculares, culturales y sociales. De este modo, se aplican metodologías de historias de vida, con las que el estudiantado va construyendo de manera participativa y colectiva su recorrido educativo (Leite Méndez et al, 2016).

Se utilizan además herramientas y materiales de educación para una ciudadanía global para ir interpretando y relacionando sus propias experiencias, aprendizajes y marcos con las actitudes y valores de la justicia social. Por ejemplo, teniendo en cuenta el potencial educativo del juego como herramienta transformadora (Gil, Ramiro y Lozano, 2018) se utiliza una baraja de cartas de valores, elaborada por el Centro de Investigación de Interés Público (PIRC), basada en los valores de Schwartz con el objetivo de involucrar al estudiantado en diferentes problemáticas a nivel global. Por lo tanto, se parte de la teoría del encuadre (Darnton y Kirk, 2011) con el objetivo de transformar sus propias concepciones interiorizadas.

También es imprescindible abordar de manera crítica el papel que desempeñan el sensacionalismo y la política del consumo (Ouellette y Banet Weiser, 2018) en la construcción de pseudo-realidades. Casos recientes como la obtención de escaños por parte del partido de extrema derecha VOX dentro del Parlamento andaluz, la elección de Bolsonaro como presidente de Brasil o el Brexit ponen sobre la mesa la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas críticas para cuestionar la influencia de los procesos comunicativos (a través de medios de comunicación tradicionales, redes sociales o la publicidad comercial) en la construcción de identidades y estilos de vida “egocéntricos” y “despolitizados”.

En este sentido, uno de los puntos de partida para alcanzar los objetivos educativos propuestos, es tener en cuenta los diferentes modelos de socialización y aprendizaje del estudiantado a través de las plataformas digitales en las que se relacionan, y su influencia tanto en sus identidades colectivas como individuales. Así pues, se trata de asumir que los procesos de formación van más allá de los espacios educativos formales (Carpenter y McLuhan, 1974) dentro de contextos hiperconectados y globalizados, y que, en un proyecto de aprendizaje como esta asignatura, es preciso abordar tanto el potencial de los entornos digitales para desarrollar acciones activistas globales (Jenkins, 2016), como cuestionar su funcionamiento opaco y comercial.

2. Implementación de experiencias docentes de grado y posgrado

Partiendo del marco teórico y conceptual que se ha desarrollado anteriormente, en este apartado se presentan las prácticas pedagógicas concretas que se han implementado en dos programas de estudio, a nivel de grado y posgrado.

2.1. Comunicación para la igualdad

La asignatura de “Comunicación para la igualdad”, de cuarto curso del plan de estudios del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Jaume I, tiene carácter obligatorio y supone una mirada comunicativa y publicitaria más allá de las lógicas

individualistas y comerciales para abordar también la perspectiva cultural y colectiva (Costa, 1995).

Es necesario que los futuros profesionales de la comunicación, incluida su vertiente publicitaria, puedan conocer las experiencias exitosas de las últimas tendencias en Comunicación para el Cambio Social. Por lo tanto, resulta vital el desarrollo de recursos y pedagogías docentes innovadoras para poder explicar teorías y prácticas sobre cómo transformar todo tipo de violencia desde la comunicación. Esto conlleva fortalecer los conocimientos del estudiantado sobre el rol de la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996); de qué manera se legitiman y perpetúan, a través de los discursos, la violencia estructural y directa desde diferentes vertientes: violencia de género, pobreza, discursos del odio, entre otras. Así pues, un aprendizaje transformador pasa por implementar distintas estrategias comunicativas para desenmascarar las causas y estructuras que posibilitan estas situaciones desde sus inicios, desde la raíz, para revertirlas de manera no violenta.

En esta asignatura transcendemos la mera descripción del sexismo en los medios y en la política, ya que es un enfoque necesario, pero no suficiente. Vinculamos el género a la erradicación de las desigualdades en el discurso y a la promoción de la justicia social y la cultura de paz, combinando una revisión epistemológica de las capacidades que posee la comunicación para activar sujetos políticos con metodologías innovadoras que desarrollan la conciencia y la implicación del estudiantado con estos temas (Gámez Fuentes, Nos Aldás y Farné, 2015, p. 36-37).

Para ello, en primer lugar, se posibilita la detección por parte del estudiantado de discursos (en medios de comunicación o campañas de publicidad) que fomentan y legitiman cualquier tipo de violencia e injusticia social (Penalva, 2002). A partir de aquí, a través de la creatividad comunicativa, se trabaja para analizar qué tipo de comunicación puede promover discursos pacíficos, justos y sin opresión. Es decir, se trata de reenmarcar las representaciones de la realidad (Lakoff, 2007; Darnton y Kirk, 2011) desafiando los marcos hegemónicos mediante nuevas narrativas (Reinsborough y Canning, 2017) que impulsen una comunicación innovadora y transformadora de las violencias, como las de género y que contemplen una perspectiva interseccional (Núñez Puente, Fernández Romero y Farné, 2018). Así, se estudian distintas acciones impulsadas por los movimientos sociales, campañas del Tercer Sector o guías con recomendaciones recogidas por el propio estudiantado, además de analizar cuáles han sido sus repercusiones sociales y culturales.

La realización de estos ejercicios previstos dentro del programa docente permiten al estudiantado no únicamente relacionarse con otras formas de comunicación transformadora que se han llevado a cabo de forma exitosa, sino, además, poner en duda todas aquellas nuevas tendencias comunicativas, basadas en la idea del respeto a las personas y al medioambiente, pero que responden a intereses de negocio y que no tienen una intencionalidad de cambio social (Gámez Fuentes y García López, 2015), como el *pinkwashing* o *greenwashing*.

Por lo tanto, a través de estos procesos de aprendizaje reflexivos, se trata de comprender que otros modelos de negocio son posibles, superando la idea de marca, la reputación y el enfoque comercial. De esta forma, se interpela al estudiantado para desafiar sus propios marcos profundos (Darnton y Kirk, 2011) a través de lo que Foss y Griffin (1995) definen como una retórica invitacional (que invite, que implique, sin imponer, sin una persuasión opaca), una comunicación dialógica (Kaplún, 1998) con el objetivo de construir una

educación transformadora. Es decir, se parte de la idea de Canning y Reinsborough (2012) de que “[...] el obstáculo para convencer a la gente no suele ser lo que no saben, sino lo que ya saben. En otras palabras, son las conjeturas y creencias de las personas las que actúan como filtros narrativos que les impiden escuchar los mensajes de cambio social”³.

En primer lugar, se afrontan los límites de considerarse a sí mismos como consumidores individualistas y no como ciudadanos críticos y activos en la esfera mediática (Jenkins, 2006). Por esta razón, el modelo de aprendizaje que se utiliza enfrenta esta situación enseñando algunas ideas principales que ayudan a la conformación de una ciudadanía colectiva como “Lo personal es político” (Millet, 1970) y “Tu compra es tu voto” (Ballesteros, 2007), con el objetivo de abrir un abanico de posibilidades vinculadas a una economía social y solidaria y a proyectos políticos colectivos.

En segundo lugar, la permanente conexión con lo digital por parte del estudiantado conforma lo que Sampedro (2018, p. 48) denomina como quimeras de los nativos digitales, que se repiten de forma constante:

- Los nativos digitales tienen un dominio total de lo digital: asumen que poseen un conocimiento absoluto de los escenarios digitales, rechazando otras formas de conocimiento como la experiencia, la alfabetización mediática o el humanismo digital.
- Asumen que viven en una aldea global (digital): en determinadas ocasiones los más jóvenes se sienten conectados con el resto del mundo a través de Internet, ignorando que determinadas poblaciones no tienen acceso a las redes (brecha digital) o que los propios espacios digitales filtran la realidad.
- “Podemos ser quien queramos ser” dentro de un mundo conectado: el anonimato de las redes sociales y las comodidades del clic, construyen una idea de libertad exagerada, sin tener en cuenta los riesgos de la pérdida de privacidad (y la venta de información personal).
- “Las pantallas son suficientes”: ya que “todo” se puede hacer en el entorno *online*, se desprecia lo que está “desconectado”, ignorando la importancia de las relaciones y la actividad fuera de lo digital.

Por estas razones, una parte importante de la metodología del modelo educativo se construye a partir de lo que Sampedro (2018) ha denominado como “Dietética Digital”. Es decir, incorporar una dieta saludable en el uso de las redes sociales a través de acciones en torno a la alfabetización mediática. Se trabaja con el estudiantado para identificar y entender las consecuencias políticas y pedagógicas del uso de las redes sociales sin ningún tipo de filtro.

Se trata, pues, de abrir espacios de reflexión en el aula para su conformación como sujetos políticos, como ciudadanía, identificando a los diferentes actores que conforman la cultura y que interactúan en diferentes entornos (*online*, *offline* y mediados) (Toret, 2013). De esta manera, esta asignatura tiene como objetivo general el desarrollo de las competencias del estudiantado y su agencia para que sean capaces de predecir las consecuencias culturales de la comunicación y realizar acciones comunicativas con incidencia política, que pasa por

³ Traducción propia del original en inglés.

trabajar en las diferentes áreas interconectadas de la vida social: un cambio social desde la comunicación, la educación, la legislación y la política.

Sin embargo, el reto se encuentra en llevar a la práctica un marco conceptual y teórico amplio a través de acciones pedagógicas concretas que necesariamente precisan de metodologías participativas y dialógicas para capacitar al estudiantado en el uso responsable de los escenarios digitales, pese a contar con 90 personas en las clases de teoría y 45 en cada una de las sesiones de prácticas. De este modo, tanto la teoría como la práctica se basan en procesos de aprendizajes cooperativos, reflexivos y participativos.

La asignatura se estructura en diferentes retos que posibilitan la implicación del estudiantado de manera progresiva, además de incrementar su motivación y compromiso. A continuación, se exponen:

Introducción. Hackeando “Comunicación para la igualdad”

El objetivo de las primeras clases es crear una conciencia grupal y conocer los conocimientos de partida del estudiantado. Para ello se llevan a cabo distintas actividades de activación y creación de grupo. Por otro lado, se trata de desactivar los prejuicios con los que los estudiantes llegan a la asignatura, ampliando el concepto de “igualdad” más allá de la aplicación de los estudios de género a la comunicación, por lo que se combina el enfoque del feminismo con el de la justicia social global interseccional y las culturas de paz.

Reto 1: Comunicación publicitaria, diversidad, desacuerdo y cambio social.

Se amplían los modelos de comunicación que han aprendido hasta el momento y se les dan a conocer otras alternativas comunicativas en el marco de la comunicación para el cambio social desde criterios colectivos, sociales y políticos. Además, se trabaja el concepto de “disidencia consensual” (Sampedro y Lobera, 2014) para que puedan ser capaces de implementar otras narrativas basadas en la no violencia y el diálogo.

Reto 2: La eficacia cultural como nueva herramienta de trabajo

Partiendo del concepto de “eficacia cultural” (Nos Aldás, 2007, 2010), se analizan críticamente estudios de caso vinculados a estrategias comunicativas de las ONGD. El objetivo es que se familiaricen con, y apliquen, criterios de comunicación propuestos por las investigaciones más recientes, los informes y documentos de trabajo de las principales organizaciones internacionales y las redes de comunicación para el cambio.

Reto 3: Comunicación transgresora para el cambio social: aplicando las últimas tendencias

A través de la exposición de prácticas comunicativas exitosas llevadas a cabo por diferentes organizaciones (por ejemplo, Fundación Quepo), el estudiantado conoce, comprende y produce otras formas de comunicar con intencionalidad de cambio social.

Festival de eficacia cultural, conclusiones y revisión final de la experiencia de aprendizaje

Después de los procesos de enseñanza comentados, el estudiantado realiza acciones comunicativas “transgresoras” y transformativas que son evaluadas en una sesión abierta al público por un jurado profesional, pero, también, por sus propios pares. En algunas ocasiones, bajo una metodología de aprendizaje-servicio, las campañas comunicativas son consensuadas y de utilidad para organizaciones reales. Las últimas sesiones de la materia están destinadas a revisar los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta que el

profesorado ya ha evaluado las diferentes prácticas, por lo que es capaz de analizar y repasar con la clase los errores más representativos, así como posibles mejoras.

A través de este diseño curricular basado en retos, se aplica una metodología de aprendizaje continua y participativa, respetando el propio ritmo del estudiantado:

- El estudiantado trabaja en grupos para colaborar con el profesorado en dinamizar las sesiones, otorgándole un papel relevante para que decidan cuáles son las mejores maneras de aprender de forma cooperativa entre iguales, diseñando las propias dinámicas de clases (supone un 10% de la nota final).
- Realizan un mapa conceptual final: sintetizan y plasman lo aprendido a través de metodologías de pensamiento creativo y visual (20% de la nota).
- Proyecto final (vinculado al Festival de Eficacia Cultural): se trata de desarrollar una acción comunicativa en la que apliquen los conceptos teóricos aprendidos (30% de la nota), como “eficacia cultural” o comunicación “transgresora”.
- Elaboran un portfolio de aprendizaje como un diario de aprendizaje, donde desarrollan habilidades de reflexión y claridad expresiva, al tiempo que demuestran la comprensión de los nuevos contenidos. En este espacio recogen los conceptos más importantes, los debates del aula y las buenas prácticas comunicativas detectadas (40% de la nota).

En conclusión, se invita al estudiantado a aplicar de manera constante lo aprendido durante el curso y a “que tomen en cuenta su cultura, que sean independientes, interactivos y coherentes con los objetivos de aprendizaje” (UNESCO, 2015, p. 54). Es por ello que la elaboración de narrativas transgresoras permite abordar temas controvertidos de forma reflexiva (Oxfam, 2018) con el objetivo de entender la multitud de posibilidades de actuación con intención transformadora desde el espacio educativo y comunicacional.

2.2. Comunicación para la paz

La otra experiencia docente vinculada a promover la educación en justicia global es la asignatura “Comunicación para la paz” del Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I de Castellón. Este postgrado tiene una trayectoria de casi veinticinco años y desde el curso 2006-2008 se ha adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), convirtiéndose en un programa oficial de 120 ECTS y con una duración de dos años. Para entender mejor la asignatura, es necesario mencionar algunas características específicas de este Máster, especialmente su faceta internacional, intercultural e interdisciplinar (Farné, 2017, 2019).

Ante todo, el estudiantado proviene de diferentes países de todos los continentes, por lo que no solo conforma una gran interculturalidad, sino que está acostumbrado a sistemas y enfoques educativos muy diferentes. En segundo lugar, es un programa interdisciplinar vinculado a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y sus estudiantes provienen de una variedad de estudios de grado (como Filosofía, Historia, Filología, Educación e incluso de varias Ingenierías o Medicina) por lo que están familiarizados con diferentes estilos y lenguajes académicos, dependiendo de su campo previo. Un tercer punto a tener en cuenta es que este Máster ofrece cursar los estudios en dos idiomas, español o inglés, pero la mayoría de estudiantes no son nativos de estos idiomas. Aunque para matricularse necesiten un nivel B2 o superior (que, según el marco europeo de lenguas, corresponde a un intermedio alto), en muchos casos el idioma supone una complejidad añadida. Estos

tres factores componen un grupo de estudiantes con intereses y necesidades muy diferentes y que se tienen que tomar en cuenta al diseñar temarios y metodologías adecuadas para esta idiosincrasia.

En este contexto, la asignatura “Comunicación para la paz” se imparte en español e inglés (“*Communication for peace*”) en el primer semestre del primer año del Máster y sigue la estructura de otras asignaturas del programa. Es un curso intensivo de cuatro semanas con tres semanas de clases (3 horas al día) y una cuarta semana de investigación no presencial para que cada estudiante escriba su trabajo de curso. Siguiendo el enfoque del EEES centrado en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, los 6 créditos ECTS se distribuyen en 45 horas de clases presenciales (90% del total) y 105 horas de trabajo personal por parte de cada estudiante (70%) que incluye tanto las horas de preparación de actividades durante las primeras tres semanas lectivas como las horas para investigar y volcar el aprendizaje en el trabajo escrito del curso.

Con relación a la temática, “Comunicación para la paz” aborda el rol de la comunicación para promover culturas de paz, igualdad y justicia social desde el análisis de la violencia simbólica y cultural y la creación de relatos de culturas de paz. Dado que la mayoría de estudiantes de este Máster no proviene de grados del área de comunicación, el enfoque de la asignatura está adaptado pensando en el perfil interdisciplinar del estudiantado en lugar de ser una formación específica para perfiles de comunicación. Con ello se persigue que los futuros profesionales de la cooperación, o de los diferentes sectores donde puedan aplicar los aprendizajes sobre paz, conflictos y desarrollo, tomen conciencia del rol de la comunicación en la construcción de discursos que promuevan la transformación de injusticias y desigualdades y que así puedan incorporar una mirada comunicativa a sus diferentes ámbitos de trabajo. Para ello, “el curso está diseñado desde un concepto amplio de comunicación con el objetivo de analizar, discutir y comprender cómo los discursos se han diseñado a lo largo de la historia y cómo la forma en que la realidad se construye en los medios de comunicación masivos y en otros espacios de comunicación influyen en nuestros comportamientos y nuestras relaciones sociales y culturales” (Farné y López Ferrández, 2016, p. 653).

En este sentido, la asignatura trabaja de manera transversal diferentes elementos de la sostenibilidad, especialmente en su vertiente sociocultural, poniendo de relieve las interrelaciones del actual sistema y explorando posibles alternativas, centrándose en cómo estas se pueden trabajar comunicativamente. Desde un punto de vista teórico-conceptual, la vinculación de esta asignatura con los ODS se basa principalmente en los enfoques de Comunicación para el Cambio Social (Tufté, 2015), que recogen las tradiciones de Comunicación y Educación para el Desarrollo (FAO, 2007; Mesa, 2010). Concretamente, estos enfoques se vinculan también con los Estudios Culturales, de Paz y Feministas (Gámez Fuentes, Nos Aldás y Farné, 2015), además de incluir una perspectiva activista para que los conocimientos adquiridos se plasmen en una capacidad para transformar el sistema de injusticias y desigualdades (Comins y Muñoz, 2013). Además, están enfocadas a incorporar estos temas especialmente desde el punto de vista de futuros profesionales de la comunicación; que tengan muy presentes en sus proyectos y campañas elementos de sostenibilidad social, medioambiental, económica y cultural (Nos Aldás, 2007; Tucker, 2015).

A partir del cruce entre las perspectivas teórico-pedagógicas y los contenidos del plan de estudio, hemos elaborado un temario estructurado en los siguientes bloques:

- Introducción a la comunicación y a las teorías mediáticas. Esta primera fase se centra en dos aspectos: 1) revisión y discusión de conceptos básicos en ciencias de la comunicación y principales enfoques teóricos y 2) reflexión sobre los marcos comunicativos y sus consecuencias en la construcción de discursos.
- Comunicación e investigación para la paz: 1) marco teórico y metodológico de comunicación para la paz y 2) comunicación para la paz como incidencia política y comunicación del cambio social.
- Acción comunicativa social y estrategias de *storytelling*: herramientas de análisis del poder narrativo (localizar nuevos marcos, reconocer el rol de las emociones y transformación de escenarios comunicativos).
- Análisis, discusión, planificación y evaluación de buenas prácticas comunicativas de comunicación de cambio social: 1) Comunicación activista de cambio social y 2) comunicación y divulgación (campañas y trabajo académico para el cambio social).
- Conclusiones: puesta en común, revisión colectiva y auto-evaluación de los aprendizajes.

Siguiendo estos enfoques y objetivos, adoptamos una metodología donde todos y todas aprendemos del resto, tanto estudiantado como profesorado. El proceso de enseñanza está centrado en el estudiantado, en sus conocimientos previos y en un aprendizaje autónomo. Las clases son una combinación de explicaciones, dinámicas participativas y trabajo práctico, con el apoyo de diferentes materiales (lecturas de artículos y libros, recursos audiovisuales, páginas web y redes sociales de instituciones, organizaciones y movimientos relevantes en el ámbito de la comunicación para la paz y el cambio social). Esta metodología se puede aplicar en un contexto de Máster con clases de máximo 25 estudiantes, facilitando así un aprendizaje interactivo.

De esta manera, se persigue que el estudiantado adquiera distintas competencias para ser capaz de “juzgar sus informaciones, sus textos y sus discursos y poder valorarlos de una manera autónoma y creativa; promover el diálogo de forma abierta e inclusiva teniendo en cuenta los presupuestos de estos estudios; utilizar de modo claro y sin ambigüedades la terminología propia en este ámbito interdisciplinar; y comunicar de forma escrita, mediante la realización de trabajos académicos, los contenidos aprendidos en los estudios de paz, conflictos y desarrollo” (Farné y López Ferrández, 2016, p. 654).

Estos procesos de enseñanza activan también se apoyan en una evaluación formativa y continua del estudiantado. Concretamente, la evaluación contempla tres tareas.

- Asistencia y participación en clase (20% de la nota final): se promueve, entrena y evalúa la participación activa, con la preparación previa de lecturas y materiales, las aportaciones analíticas y críticas a los debates, así como la dinamización de algunos materiales complementarios con fines pedagógicos para el conjunto de la clase.
- Presentación oral (20% de la nota final): se promueve el trabajo cooperativo para que el estudiantado trabaje en grupos pequeños (habitualmente entre 3 y 5 personas) para preparar una campaña de comunicación para el cambio social. En la última semana del curso, se organiza una sesión en formato de festival para la

presentación de todas las campañas y el estudiantado participa en asignar un premio a la mejor campaña a través de la evaluación por pares.

- Un trabajo académico escrito (60% de la nota final): consiste en un trabajo individual sobre una temática vinculada a comunicación para la paz y el cambio social de libre elección por cada estudiante, a elegir entre el formato de ensayo académico (con un estudio de caso sobre un producto comunicativo) o un proyecto práctico (se realiza una campaña de comunicación para la paz, diferente a la presentada en grupo). Para facilitar el aprendizaje en la elaboración de estos trabajos, se ha introducido una experiencia de innovación docente con un taller teórico-práctico en los últimos días de clase para que el estudiantado incorpore aprendizajes específicos en la redacción de trabajos académicos a través de revisión por pares (Farné, 2019).

3. Conclusiones

El desarrollo de una educación para la ciudadanía crítica global, en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, requiere la construcción de nuevas metodologías docentes que permitan al estudiantado comprender de forma pausada y reflexiva las distintas caras e interconexiones de múltiples realidades. Es por ello que la implementación de las dos asignaturas presentadas a lo largo de la investigación ha supuesto desarrollar nuevos procesos pedagógicos vinculados a la docencia en comunicación dentro del ámbito universitario. Los temas que se tratan, así como las actividades propuestas, están diseñados para que el estudiantado pueda tener a su disposición un conjunto de herramientas teórico-prácticas con las que analizar y realizar acciones comunicativas con vocación de transformación social. Esto supone asumir que el profesorado, a diferencia de las concepciones clásicas educativas, es un agente facilitador para la construcción de espacios de aprendizaje activo, donde el estudiantado sea capaz de desarrollar sus propias competencias como ciudadanía crítica.

El diseño de las asignaturas “Comunicación para la igualdad” y “Comunicación para la paz” se basa en un proceso de evaluación continua del estudiantado, con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje progresivo. Ambos programas tienen en cuenta un proceso de evaluación holística que se compone de distintas fases: diagnóstica, formativa y sumativa (Vallés, Ureña y Ruiz, 2011). Por otro lado, la implicación del estudiantado, por ejemplo, en la evaluación por pares, entre iguales, supone la introducción de aspectos democráticos, reflexivos y recíprocos en consonancia con los valores de aprendizaje. Además, es importante mencionar que se tienen en cuenta las valoraciones anuales del estudiantado para incorporar nuevos aspectos en las metodologías docentes.

Sus reflexiones y propuestas aluden siempre al doble proceso personal y profesional que desarrollan durante las asignaturas, ya que observan una transformación de su mirada crítica como personas, pero, también, de su capacitación cultural como comunicadores y comunicadoras. Además, valoran muy positivamente la posibilidad de desarrollar una campaña real con valores sociales y exponerla en un Festival de Eficacia Cultural como cierre de curso frente a profesionales del sector (en el caso de la asignatura de Grado). Por otro lado, la experiencia de dinamizar una sesión de clase es otro de los aspectos que consideran enriquecedor en su formación, al crearse espacios de discusión y debate entre sensibilidades muy diferentes y poder participar de la toma de decisiones relacionadas con su aprendizaje.

En conclusión, estas propuestas educativas parten de nuestros resultados de investigación desde enfoques iterativos (Seguí Cosme y Nos Aldás, 2017) en los que el debate entre teoría y práctica, así como la transferencia entre los diferentes agentes de la Comunicación del Cambio Social (incluidas profesionales de las organizaciones y activistas) permiten la actualización constante de herramientas que posibiliten una transformación social de forma colectiva. Entendemos, por tanto, que el desarrollo de una enseñanza superior basada en los valores de la educación para la ciudadanía crítica global requiere incorporar criterios de comunicación movilizadores (y transgresores) dentro de los procesos pedagógicos. De esta manera, no solo se posibilita la conformación de un estudiantado activo en contextos educativos formales, sino que, además, se establecen las condiciones necesarias para constituirse como sujetos políticos (como ciudadanos activos) capaces de tomar decisiones de manera reflexiva, crítica y autónoma bajo criterios de justicia social.

Agradecimientos

Resultados del Seminario Permanente de Innovación Educativa (SPIE 3608) COMCAMBIO “Menú digital saludable para el aprendizaje crítico-participativo” (Convocatoria de ayudas para proyectos de innovación educativa USE-UJI) y de los proyectos MINECO CSO2013-48612-C2-1-P “Prácticas y perfiles tecnopolíticos. Nociones emergentes de ciudadanía” y FEM2015-65834-C2-2-P “La resignificación de la mujer-víctima en la cultura popular: implicaciones para la innovación representacional en la construcción de la vulnerabilidad y la resistencia”. También ha sido posible su realización gracias a las Ayudas para la formación de profesorado universitario (FPU17/02431) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Referencias

- Alfaro, R. M. (2005). Sociedades en movimiento: Desafíos comunicativos a la sociedad de la información. En J. Echevarría (Ed.), *Solidaridad en red. Nuevas tecnologías, ciudadanía y cambio social* (pp. 97-125) Bilbao: Hegoa.
- Arévalo Salinas, A. I., Vilar Sastre, G. y Al-Najjar Trujillo, T. (2018). Periodismo de paz y medios alternativos digitales en España. En A. I. Arévalo Salinas, G. Vilar Sastre y AT. l-Najjar Trujillo (Eds.), *Comunicación, paz y conflictos* (pp. 17-28). Madrid: Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv9hvt dx.4>
- Austin, J. L. (1976). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198245537.001.0001>
- Ballesteros, C. (2007). *Tu compra es tu voto: consumo responsable, ecología y solidaridad*. Madrid: HOAC.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Bourn, D. (2018). Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 27, 199-203.
- Bugallo Rodríguez, A. y Naya Riveiro, M. C. (2018). Educación para la ciudadanía global (ECG): Comprendiendo lo internacional a través de lo local. *Revista Lusófona De Educação*, 41, 139-151. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09>
- Canning, D. y Reinsborough, P. (2012). Narrative power analysis. En A. Boyd y D. O. Mitchell (Eds.), *Beautiful trouble. A toolbox for revolution*. Londres: OR Books.

- Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros: Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Icaria.
- Comins, M. I. y Muñoz, F. A. (2013). *Filosofía y praxis de la paz*. Barcelona: Icaria.
- Costa, J. (1995). Crisis y crítica de la publicidad El Narciso que se cree Jano. *Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 42, 28-34.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1299.
<https://doi.org/10.2307/1229039>
- Darnton, A. y Kirk, M. (2011). *Finding frames: New ways to engage the UK public in global poverty*. Londres: OXFAM-Bond for International Development.
- DevReporter Network. (2016). *Vademécum: Principios para una información internacional responsable*. Recuperado de <http://devreporternetwork.eu/es/le-vademecum-principes-pour-une-meilleure-information-sur-la-solidarite-internationale-et-les-pays-du-sud/>
- Duncombe, S. (2007). *Dream: Re-imagining progressive politics in an age of fantasy*. Nueva York, NY: The New Press.
- FAO. (2007). *Comunicación y desarrollo sostenible*. Roma: Organizaciones de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Farné, A. (2017). Approaching education practices of social change: A post-graduate learning experience in an intercultural setting. En L. Gómez Chova, A. López Martínez e I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings of 10th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 5288-5293). Sevilla: Universidad de Sevilla. <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.1386>
- Farné, A. (2019). Enhancing students' academic writing skills at post-graduate level: An active learning experience in an intercultural context. En INTED (Ed), *Proceedings of 13th annual International Technology, Education and Development Conference* (pp. 6068-6073). Valencia: IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.1483>
- Farné, A. y López Ferrández, F. J. (2016). Comunicación para la paz: Una propuesta pedagógica para el cambio social. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(9), 644-662.
- Farné, A., Castillo Mateu, L. y Nos Aldás, E. (mayo, 2018). Communication towards equality for future media professionals: Implementing social awareness through a cultural efficacy festival. Comunicación presentada en el *International Conference 'Trial and Error'*. Universidade do Minho.
- Fenton, N. (2016). *Digital, political, radical*. Malden: Polity Press.
- Foss, S. K. y Griffin, C. L. (1995). Beyond persuasion: A proposal for an invitational rhetoric. *Communication Monographs*, 62, 2-18. <https://doi.org/10.1080/03637759509376345>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict. Development and civilization*. Oslo: SAGE.
- Gámez Fuentes, M. J. y García López, M. (2015). Las marcas y la seducción del activismo. En E. Nos Aldás, A. Arévalo Salinas y A. Farné (Eds.), *Comunicación y sociedad civil para el cambio social* (pp. 426-437). Madrid: Fragua.
- Gámez Fuentes, M. J., Nos Aldás, E. y Farné, A. (2015). Communication towards equality in the european higher education area: Building capacities for social change with Spanish

- undergraduates. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 22(3), 33-44. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v22i03/48621>
- Gil, J. V., Ramiro, E. y Lozano, N. (2018). El juego como estrategia para la transformación de conflictos desde la educación. Una propuesta para educar en la interculturalidad. En A. I. Arévalo Salinas, G. Vilar Sastre y T. Al-Najjar Trujillo (Eds.), *Comunicación, paz y conflictos* (pp. 51-59). Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv9hvt dx.7>
- Giroux, H. y McLaren, P. (1993). *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. Nueva York, NY: Routledge.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Londres: SAGE.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Londres: Routledge.
- Hopgood, S. (2013). *The endtimes of human rights*. Nueva York, NY: Cornell University Press.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*. Nueva York, NY: New York University Press.
- Jenkins, H. (2016). *By any means necessary. The new youth activism*. Nueva York, NY: New York University Press.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: La Torre.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2005). *Para mis socias de la vida. Claves feministas*. Madrid: Editorial horas y horas.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant: Know your values and frame the debate*. Montpelier, VE: Chelsea Green.
- Laville, J. L. y Jané, J. G. (2009). *Crisis capitalista y economía solidaria. Una economía que emerge como economía real*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Leite Méndez, A., Cortés González, P. y Rivas Flores, J. I. (2016). Narrativa y creatividad en la universidad: ¿Es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje? En P. Cortés González y M. J. Marqués García (Eds.), *Creatividad, comunicación y educación. Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp. 151-164). Málaga: Universidad de Málaga.
- López Ferrández, F. J. (2016). El colectivo enmedio y su campaña fiesta cierra-bankia: Experiencias de comunicación para el cambio social a través del espectáculo ético. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 13, 87-115.
- Marí Sáez, V. (2017). Towards a critical political economy of indicators. Measuring and evaluating “alteratively” communication, development and social change. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 6(1), art 1. <https://doi.org/10.25267/COMMONS.2017.v6.i1.01>
- Martín Barbero, J. (1998). Heredando el futuro: Pensar la educación desde la comunicación. *Cultura y Educación*, 9, 17-36. <https://doi.org/10.1174/113564098760604947>
- Martín Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Martín Barbero, J. (2014). *Jesús Martín Barbero: Conceptos clave en su obra*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NveV5ScaZHg>
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Martínez Guzmán, V. y Ali, F. A. (2008). Education for human right to peace from a perspective of philosophy for making peace(s). *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, 62, 197-201.
- Mesa, M. (2010). Comunicación y educación para el desarrollo: Una apuesta por la ciudadanía global. En J. Erro Sala y T. Burgui (Eds.), *Comunicando para la solidaridad y la cooperación. cómo salir de la encrucijada* (pp. 201-220). Pamplona: Foro de Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- Mesa, M., Alonso Cano, L. y Couceiro, E. (2013). *Visibles y transgresoras. Narrativas y propuestas visuales para la paz y la igualdad*. Madrid: CEIPAZ.
- Mies, M. y Shiva, V. (1993). *Ecofeminism*. Londres: Zed Books.
- Millet, K. (1970). *Sexual politics*. Nueva York, NY: Doubleday & Company.
- Naciones Unidas. (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. Recuperado de <http://undocs.org/es/A/RES/53/243>.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Nos Aldás, E. (2007). *Lenguaje publicitario y discursos solidarios: Eficacia publicitaria, ¿eficacia cultural?* Barcelona: Icaria.
- Nos Aldás, E. (2010). Comunicación, cultura y educación para la solidaridad y el desarrollo. En J. Erro Sala y T. Burgui (Eds.), *Comunicando para la solidaridad y la cooperación. Cómo salir de la encrucijada* (pp. 113-135). Pamplona: Foro de Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- Nos Aldás, E. (2019). Learning with 'generation like' about digital global citizenship: A case study from Spain. En D. Bourn (Ed.), *Bloomsbury handbook for global education and learning* (pp. 145-167). Londres: Bloomsbury.
- Nos Aldás, E., Arévalo Salinas, A. I. y Murphy, J. (2014). Acción social comunicativa desde la universidad. En M. García López (Coord.), *El papel de la universidad en los procesos de comunicación y cooperación para el desarrollo social y humano* (pp. 113-132). Madrid: Fragua.
- Núñez Puente, S., Fernández Romero, D. y Farné, A. (2018). Comunicación, violencia de género y prácticas de resistencia: Narrativas innovadoras para un cambio social. *Teknokultura*, 15(2), 185-192. <https://doi.org/10.5209/TEKN.61602>
- Osler, A. y Starkey, H. W. (2018). Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review*, 70(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388616>
- Ouellette, L. y Banet Weiser, S. (2018). Media and the extreme right. *Communication, Culture and Critique*, 11(1), 1-6. <https://doi.org/10.1093/ccc/tcx021>
- Oxfam. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Saberes.
- Oxfam. (2018). *Teaching controversial issues. A guide for teachers*. Recuperado de <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/teaching-controversial-issues>.
- Penalva, C. (2002). El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 395-412. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2002.10.31>
- Pinazo, D. y Nos Aldás, E. (2016). Developing moral sensitivity through protest scenarios in international NGOs communication. *Communication Research*, 43(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0093650213490721>
- Ramonet, I. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.

- Reinsborough, P. y Canning, D. (2017). *Re-imagining change*. Oakland: PM Press.
- Roncagliolo, R. (1988). Las redes de cooperación y la radio comunitaria. En M. Chaparro (Ed.), *La democratización de los medios* (pp. 59-78). Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Sampedro, V. (2018). *Dietética digital. Para adelgazar al gran hermano*. Barcelona: Icaria.
- Sampedro, V. y Lobera, J. (2014). The Spanish 15-M movement? *Journal of Spanish Cultural Studies*, 15, 61-80. <https://doi.org/10.1080/14636204.2014.938466>.
- Seguí Cosme, S. y Nos Aldás, E. (2017). Bases epistemológicas y metodológicas para definir indicadores de eficacia cultural en la comunicación del cambio social. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 6(2), 10-33. <https://doi.org/10.25267/COMMONS.2017.v6.i2.02>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Starkey, H. W. (2017). Globalization and education for cosmopolitan citizenship. En J. A. Banks (Ed.), *Citizenship education and global migration: Implications for theory, research, and teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Toret, J. (2013) *Technopolitics: the power of connected multitudes. 15M network-system and the new paradigm of distributed politics*. Recuperado de <http://datanalysis15m.files.wordpress.com/2013/06/technopolitics-slides.pdf>
- Torres, C. A. (2017). *Theoretical and empirical perspectives of critical global citizenship education*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315452579>
- Tucker, W. (2015). How to communicate the sustainable development goals to the public. Recuperado de <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2015/sep/07/how-to-communicate-the-sustainable-development-goals-to-the-public>
- Tufte, T. (2015). *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial*. Barcelona: Icaria.
- Tufte, T. (2017). *Communication and social change: A citizen perspective*. Newark, NJ: Wiley.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). Cultura de paz y educación. En F. A. Muñoz (Ed.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 390-425). Granada: Universidad de Granada.
- UNESCO. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 22-32. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6184>
- Zuckerman, E. (2013). *Rewire: Digital cosmopolitans in the age of connection*. Nueva York, NY: WW Norton & Co.
- Zygmunt, B. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Breve CV de los autores

Eloísa Nos Aldás

Catedrática de la Universitat Jaume I de Castellón (UJI) en el Departamento de Ciencias de la Comunicación. Tiene una trayectoria investigadora, docente y de gestión de 21 años

sobre Comunicación, Sociedad Civil y Cambio Social. Imparte clases de "Comunicación para la Igualdad" en el Grado de Publicidad y RRPP y de "Comunicación para la Paz" en el Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo. Desde 2010 a 2016 fue directora de la sede-UJI del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP), en el que continua como investigadora. Ha realizado estancias internacionales, entre otras, en el desaparecido Teachers College de la Columbia University de Nueva York y el Development Education Research Center (DERC) de la UCL de Londres. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8871-976X>. Email: aldas@uji.es

Alessandra Farné

Investigadora postdoctoral del Dpto. de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I y miembro del grupo de investigación e Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz. Licenciada en Relaciones Públicas con un Máster y Doctorado en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo. Líneas de investigación: comunicación para la paz y el cambio social, comunicación de la sociedad civil y (ciber)activismo. La actividad docente de Grado y Máster también está vinculada a los temas de comunicación para la paz, la igualdad y cooperación al desarrollo. Participación en varios proyectos de I+D sobre comunicación para para el cambio social y en actividades de transferencia del conocimiento con organizaciones de la sociedad civil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5431-9143>. Email: farne@uji.es

Tamer Al-Najjar Trujillo

Personal investigador en formación predoctoral (FPU17/02431) adscrito al Departamento de Ciencias de la Comunicación y el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz de la Universitat Jaume I. Graduado en Periodismo por la Universidad Carlos III de Madrid y Máster en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo por la UJI. Línea de investigación: el papel de la Comunicación y el Periodismo para la Paz en la prensa digital alternativa española. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4113-4502>. Email: alnajjar@uji.es

El Moderno Prometeo: El Director Escolar como Líder Mediador para la Justicia Social y el Desarrollo Sostenible

The Modern Prometheus: The School Principal as a Mediator Leader for Social Justice and Sustainable Development

Maricela Guzmán Cáceres ^{1*}
Leonardo Oliver Ortiz Flores ²

¹ Universidad Autónoma de Coahuila, México

² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, México

En la presente investigación nos proponemos problematizar la caracterización del liderazgo directivo en el entorno escolar a partir de los aportes teóricos de la justicia social, a la cual definimos como un espectro amplio con tres principales aristas en torno a la construcción de la noción del bien y los medios para alcanzarla: la justicia como equidad de Rawls, el enfoque de capacidades de Sen y la justicia social crítica de Pereira. A su vez, nos proponemos identificar cómo estas aristas operan como un marco axiológico que orienta los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y a su vez, cómo dichos objetivos contribuyen a delimitar la serie indeterminada de capacidades que las doctrinas morales comprensivas persiguen, en un marco de libertad sustantiva. A partir de esta discusión teórica abordamos el papel del director como un líder consciente de la mediación que ejerce entre el ámbito escolar y social capaz de trastocar las injusticias, desde un horizonte ético que remite al “agente de justicia” de Pereira. Ante el reto que plantea esta tarea retomamos la figura prometeica en su carácter trágico-heroico, a fin de alertar sobre la estructura y las estrategias de respaldo necesarias en el impulso de toda labor transformadora. En ese sentido, se argumenta que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) ofrece un marco de referencia a nivel cognitivo, socioemocional y conductual para el abordaje de problemáticas transversales que inciden en el aula desde un horizonte de justicia social y liderazgo sostenible.

Descriptor: Justicia social; Liderazgo; Mediación; Sociología de la educación; Sostenibilidad.

In the present investigation, we propose to problematize the characterization of the directive leadership in the school surroundings from the theoretical contributions of social justice, which we define as a broad spectrum with three main edges around the construction of the notion of the good and the means to achieve it: justice as equity by Rawls, the capabilities approach of Sen and the critical social justice of Pereira. At the same time, we propose to identify how these edges operate as an axiological framework that guides the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda and, in turn, how these objectives contribute to delimit the indeterminate series of capacities pursued by comprehensive moral doctrines, in a framework of substantive freedom. From this theoretical discussion, we approach the role of the director as a conscious leader of the mediation that exerts between the school and social

*Contacto: mari68mx@yahoo.com.mx

environment capable of upsetting injustices, from an ethical horizon that refers to the "agent of justice" of Pereira. In view of the challenge posed by this task, we return to the Promethean figure in its tragic-heroic character, in order to warn about the structure and the necessary support strategies in the impulse of all transformative work. In this sense, it is argued that Education for Sustainable Development (EDS) offers a frame of reference at a cognitive, socio-emotional and behavioral level to address cross-cutting issues that affect the classroom from a social justice and sustainable leadership perspective.

Keywords: Social justice; Leadership; Mediation; Sociology of education; Sustainability.

Introducción

La conjunción de esfuerzos entre diversos actores a nivel local y global para alcanzar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las 169 metas enmarcadas en la Agenda 2030 (2016-2030), signada en septiembre de 2015 entre los 193 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (Bórquez y Lopicich, 2017; UNESCO, 2017), refleja un creciente interés común por abordar una serie de problemáticas de opresión, desigualdad y exclusión desde un enfoque sistémico e interrelacionado, que busca concretar el efectivo ejercicio de los derechos humanos. Esto nos plantea una serie de interrogantes: ¿qué implica un desarrollo sostenible?, ¿qué dimensiones se ven afectadas?, ¿qué relación hay entre sostenibilidad y justicia social?, ¿qué papel pueden jugar los líderes escolares como agentes de cambio?

A partir de estas preguntas partimos de la hipótesis de que los ODS pueden fungir como un itinerario delimitado que contribuye a esbozar la serie de capacidades que las doctrinas morales comprensivas han propuesto para concretar la búsqueda del bien y la justicia en un marco de libertad sustantiva entre intereses diversos, desde un consenso elaborado reflexivamente. Enseguida, nos proponemos mostrar la interrelación entre el desarrollo sostenible y la justicia social, a nivel teórico y programático, y destacar el rol de los "agentes de justicia social" de Pereira (2016), que en el caso de las aulas se expresan en el papel de "líder activista" (Turhana, 2010), que los directores escolares asumen como mediadores para armonizar las demandas de redistribución y reconocimiento, desde una perspectiva de liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2008). Siguiendo este planteamiento, se argumenta cómo la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) puede contribuir con una serie de estrategias que permitan identificar y abordar problemáticas transversales que inciden en el entorno escolar desde un enfoque de justicia social.

El enfoque metodológico seguido en este trabajo fue de carácter hermenéutico, ya que vincula el campo estrictamente teórico sobre la justicia social con el teórico-empírico del liderazgo escolar para la justicia social. Este enfoque obedeció a la importancia que tiene la justicia social como marco teórico para un liderazgo moralmente comprometido en las escuelas y el papel que juegan las políticas de redistribución y reconocimiento en la concreción de dicho objetivo (Bolívar, 2012; Bogotch y Reyes-Guerra, 2014; Brown, 2014; Heredia y Martínez, 2014; Murillo, et. al., 2014; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Santamaría y Stuardo, 2018). Sin embargo, es necesario comprender la interrelación entre ambas y en particular a las demandas de reconocimiento no como un "paradigma emergente" que "va más allá de la esfera económica" (Bolívar, 2012, p. 20) —en relación a las demandas redistributivas— sino más bien como dos caras de un mismo proceso que se interrelacionan y que apuntan a concretar la justicia social en dichas esferas sin menoscabo de alguna de las dos (Fraser, 2008). Un ejemplo de esta interrelación o bidimensionalidad

de la justicia se expresa en la articulación trazada en las metas de desarrollo sostenible. Así, el ODS 5, la igualdad de género, no se contraponen al 8, el trabajo decente con crecimiento económico, sino que se complementan. La posibilidad de articular diversas problemáticas interrelacionadas a partir de la reflexión en el espacio escolar que la EDS puede suscitar es abordada en función del “agente de justicia” (Pereira, 2016) como mediador, junto con otras categorías clave, como el liderazgo distribuido, la capacidad escolar (DeMatthews, 2014) y el líder activista (Turhana, 2010).

1. El espectro de la justicia social: Entre los valores políticos y las doctrinas morales comprensivas

En la caracterización de la justicia social como un espectro delimitado por las tres aristas antes aludidas, nos proponemos abordar a los paradigmas de la justicia social, no como dos corrientes antagónicas¹, sino más bien como un continuum de referentes axiológicos para el ejercicio de la justicia social en el cual se encuentran entrelazados principios clave de las doctrinas involucradas, es decir, tanto la inviolabilidad del individuo en tanto unidad mínima de organización del liberalismo, como la reciprocidad en la determinación de derechos y obligaciones, del materialismo histórico.

Antes de abordar el espectro de la justicia social en sus tres aristas, conviene exponer los dos polos opuestos desde los que se teoriza la justicia social según un enfoque que parte del antagonismo entre liberalismo y materialismo dialéctico. Dentro de las corrientes liberales encontramos dos variantes, la ortodoxa y la igualitarista. La primera de ellas parte del principio de la división entre el Estado y el mercado como mediadores de las transacciones entre los ciudadanos. La intervención del Estado se limita a garantizar el derecho a la vida y a la libertad y en segunda instancia a la propiedad privada. El mercado a su vez es el mediador imparcial de las relaciones y transacciones entre individuos libres. Dichas transacciones se formalizan y perfeccionan en contratos, que el Estado debe proteger. El eje de justicia se enmarca en que dichas transacciones entre individuos con capacidades iguales sean justas (Giraldo-Piedrahita, 2015).

Por su parte, la corriente igualitarista o redistributiva, fundamenta el ejercicio de los derechos en la noción de sujeto moral de Kant, que implica la autodeterminación en el ejercicio de las libertades y la dignidad de la persona. El sujeto moral es una categoría universal que sustenta dicha autodeterminación en el marco del Estado-nación (Giraldo-Piedrahita, 2015). Esta corriente ha sido desarrollada profusamente en dos principales sublíneas: la justicia como equidad de Rawls (1999) y el enfoque de capacidades de Sen (2009).

De acuerdo con Yilmaz (2016) el planteamiento de Rawls puede ubicarse como una crítica al utilitarismo, misma que realizó a partir del principio liberal de la inviolabilidad del individuo por encima del colectivo. Derivado de esta crítica, se funda su noción de redistribución: para sustentar la justicia como equidad a cada individuo se deben distribuir ciertos bienes mínimos o primarios (poderes y prerrogativas de autoridad, de ingresos y bienestar) que le permitan perseguir sus finalidades, sin establecer a priori cuál debería

¹ A saber, la liberal radical u ortodoxa y la liberal igualitarista o redistributiva, frente a la marxista o igualitarista (Giraldo-Piedrahita, 2015; Peñaranda, 2015), que se ubicarían desde un referente liberal frente a otro materialista, respectivamente.

ser el último fin para emplear su autonomía y sin obstaculizarle tal búsqueda (libertad negativa), razón por la que su teoría se funda en el valor político de la justicia más que en una doctrina moral comprensiva de la misma (Yilmaz, 2016).

Por su parte, la teoría de la elección social de Sen y su enfoque de capacidades es una reacción a la excesiva abstracción de la teoría política de justicia social de Rawls (Yilmaz, 2016). Para Sen, la lógica de justicia como equidad centrada en la redistribución de recursos y basada en una plataforma institucional, no permite que los diferentes sujetos puedan convertir esos recursos en medios para alcanzar libremente el bienestar, según sus capacidades. El objetivo del enfoque de capacidades es desarrollar una medida más precisa del bienestar individual en función de un parámetro de libertad sustantiva, disponible a toda persona, razón por la que se le identifica como una doctrina moral comprensiva. Nussbaum (2012) ha contribuido con esta línea al proponer una serie mínima de capacidades, aunque advierte que tal conjunto siempre será inacabado y abierto (Yilmaz, 2016).

En el polo opuesto de estas variantes de liberalismo, se ubicaría la corriente materialista, o como Giraldo-Piedrahita (2015) la llama, “marxista/igualitarista” de la justicia social. Esta corriente parte del principio materialista de las relaciones de producción como mediadoras del proceso histórico y de la apropiación injusta de los mismos por parte de una clase o grupo de poder, lo que deriva en una desigualdad estructural. El agente de este principio es el sujeto histórico, condicionado por sus determinaciones y a la vez con el potencial de transformarlas, y el sujeto político, capaz de incidir en las relaciones de poder mediante prácticas emancipadoras (Giraldo-Piedrahita, 2015). A diferencia de la corriente liberal-igualitaria que dio lugar a dos grandes líneas, la justicia social se asocia al corpus general del materialismo y a su noción subyacente de la lucha de clases.

1.1. Concepciones convergentes de justicia

Tanto la justicia como equidad sustentada en bienes mínimos de Rawls, como la habilitación en un conjunto de capacidades de Sen, son teorías basadas en la libertad de elección que legitiman la búsqueda individual de la concepción del bien. De ahí que, sin dejar de pertenecer al espectro de teorías liberales, marcan una crítica a la visión más ortodoxa que sostiene el utilitarismo.

Al mismo tiempo, incorporan elementos del socialismo como teoría política, con la igualdad en el caso de Rawls y la emancipación en el caso de Sen (Yilmaz, 2016). Por lo tanto, se les puede ubicar como elaboraciones teóricas impulsadas en respuesta a las doctrinas que cuestionan la preeminencia del individuo como núcleo del contrato social que legitima la propiedad privada, al enfatizar el margen de autonomía y libertad de elección que cada individuo tiene en la construcción de una sociedad justa.

Por otro lado, como una meta-crítica de ambas doctrinas políticas, la justicia social crítica (Pereira, 2016) aparece como una elaboración teórica que parte de las insuficiencias del liberalismo como doctrina para llevar a sus últimas consecuencias los postulados de justicia social, en particular, el enfoque de capacidades de Sen. Esta teoría parte del debate abierto por Sen en torno a la medición precisa de las condiciones que habilitan a un individuo para llevar a cabo su plan de vida. Según Pereira, los principios básicos de la justicia social crítica: el reconocimiento, la intersubjetividad y la alta sensibilidad a la vulnerabilidad, tienen el potencial de ampliar los horizontes abiertos por el enfoque de capacidades. En conjunto, estos tres principios configuran las llamadas “autorrelaciones

prácticas del yo”, que el autor recupera de Honneth (1997) y que se componen de: “autoconfianza, auto-respeto y autoestima” (Pereira, 2016, p. 90). Esta condición de reconocimiento mutuo se establece como el parámetro que le otorga significación a las metas que cada quien se fija, las cuales de otra manera serían indeterminadas y vacías de sentido.

La afinidad teórica entre el enfoque de capacidades y la justicia social crítica radica en que comparten un planteamiento común como doctrinas morales comprensivas, es decir, que se fundan en nociones históricamente situadas de la justicia y que desplazan la determinación individual de la búsqueda del bien hacia una concepción relacional y por lo tanto colectiva. Es precisamente esta articulación teórica la que marca su distanciamiento con respecto al liberalismo, el cual busca conservar la individualidad por encima de toda asimilación colectiva. Al mismo tiempo, esta asimilación colectiva marca sus límites con el utilitarismo ya que ella no implica una subordinación a un ente hegemónico, sino una constitución relacional de las individualidades.

Como resultado de esta afinidad, una categoría clave que emerge es el “agente de justicia social” (Pereira, 2016, p. 106) el cual es un papel que asumirían los ciudadanos dentro de un contrato social que se caracteriza por ser relacional en la constitución de la propia autoestima y el auto respeto. Este contrato se basa en el reconocimiento recíproco y se establece como una idea fuerza, que orienta la consecución del bien común. Si bien De Vita (2014) advierte que la justicia social crítica enfrenta el reto de aspirar a consensuar un paradigma de lo justo moralmente más demandante que el de la libertad negativa, es un aporte que se sitúa como mediación entre los bienes primarios de Rawls enfocados en la provisión de recursos, y la búsqueda de una métrica más precisa para determinarlos, de Sen. A continuación, interesa destacar la articulación entre las doctrinas morales comprensivas con el discurso de la sostenibilidad y el papel mediador de los líderes escolares en la formación de “ciudadanos de sostenibilidad” (UNESCO, 2017, p. 10).

1.2. Del desarrollo sostenible a la sostenibilidad del cambio en las escuelas.

El discurso de la sostenibilidad, entendido como la necesidad de compaginar el desarrollo social, económico y ambiental sin menoscabo de las necesidades de las generaciones futuras, se hizo presente desde el Informe “Nuestro futuro común” de 1987 y se afianzó con la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de 1992. Más tarde, con la Cumbre del Milenio en 2000 y la firma de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), estas tres dimensiones aparecieron como un programa común. Con los ODM se perfilaba una redistribución de la riqueza en las dinámicas Norte-Sur (Bórquez y Lopicich, 2017).

Como señala Murga-Menoyo (2018) la firma de los ODS representa una transición en la sostenibilidad como se venía articulando, ya que se enfatiza la importancia de considerar las implicaciones de un desarrollo que afecta a los actores involucrados, a la vez que se destacan los efectos que, el crecimiento de los países más industrializados, generan sobre aquéllos en vías de desarrollo y en general sobre la sostenibilidad del planeta como causa común. Llama la atención que en el discurso de los ODS todas las naciones son concebidas como “en desarrollo” hacia las metas de sostenibilidad (UNESCO, 2017, p. 6).

Esta reorientación en particular ha girado sobre las reflexiones que ha abierto la necesidad de compaginar la sostenibilidad ecológica con la económica y la social, ya que no necesariamente un incremento en los indicadores de la sostenibilidad ecológica y los

índices de crecimiento económico implican una reducción en la pobreza y la desigualdad. Esta paradoja es posible ya que perfectamente puede coexistir una política ambiental alternativa, como la agroecología, con la explotación laboral y el trabajo infantil (Foladori, 2006) por lo que un desarrollo así no puede ser sostenible.

El diseño de los ODS recoge estas reflexiones en torno a la necesidad de armonizar esas tres dimensiones del desarrollo. Esta es una meta que se propone a través de la articulación de diversos actores, a nivel local y global, en la consecución de 17 metas interrelacionadas entre sí y que portan una noción de lo justo que se asume como deseable y consensual y, por lo tanto, construida reflexivamente, en términos de la justicia social crítica, e históricamente situada, en términos de las doctrinas morales comprensivas.

Las afinidades entre el enfoque de capacidades como doctrina moral comprensiva y el discurso de la sostenibilidad encuentran un antecedente desde 1990, cuando el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) incorporó la noción de “desarrollo humano sostenible”, pues ello implicaba poner atención al fomento de las capacidades para la satisfacción de las necesidades (Vergara y Ortiz, 2016). Esta relación se busca establecer en términos de una libertad sustantiva, la cual se puede plantear desde la colaboración de diversos actores que son convocados en el marco de la Agenda 2030. Este objetivo ya aparecía delineado en estos términos desde el Informe 2004 del PNUD, en el cual se señalaba la relación directamente proporcional entre el aumento de las libertades humanas y las capacidades personales para el logro de una vida plena (Sanz-Ponce y Serrano-Sarmiento, 2016).

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)², busca aportar en ese sentido, fomentando la capacidad de comprensión, empatía y acción para la transformación en los “ciudadanos de sostenibilidad” que Wals (2015, p. 13) concibe como una ciudadanía crítica, alfabetizada en las competencias de sostenibilidad sin por ello caer en una lógica prescriptiva que inhiba el compromiso activo. Si bien la EDS busca formar ciudadanos que comprenden la complejidad de su entorno y que sean capaces de colaborar y actuar para fomentar “la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para generaciones presentes y futuras” (UNESCO, 2017, p. 7), Wals (2015) ha advertido sobre su tendencia a volverse prescriptiva y mecanicista. No obstante, el desgranamiento de la EDS en los objetivos de aprendizaje a nivel cognitivo, socioemocional y conductual es capaz de suscitar un pensamiento complejo, que permite interrelacionar las dimensiones de los 17 ODS.

La integración de esta agenda programática para el desarrollo sostenible desde los objetivos de aprendizaje de la EDS involucra a los educadores y a las escuelas en un plano central en la consecución de dichos objetivos. Pero al mismo tiempo, esta agenda los coloca en una posición de muy alta responsabilidad y de altas expectativas. Por lo tanto, no basta con incorporar la Educación para el Desarrollo Sostenible en las comunidades escolares sino, además, y primordialmente, es prioritario que la misma organización escolar y sus actores incorporen la lógica de sostenibilidad en sus dinámicas internas, como lo han advertido Hargreaves y Fink (2008).

² Concebida desde 1992, la EDS adquirió mayor sistematicidad en 2002 con la Resolución 57/254 de la Asamblea General de Naciones Unidas, la cual dio pauta para el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) 2005-2014 (Unesco, 2017).

Las presiones y rendimientos que se exige a las escuelas suelen abordarse mediante la imposición de procesos estandarizados que, a la larga, terminan siendo insostenibles y arrojan a los líderes escolares a una dinámica que, a semejanza de la figura prometeica, es heroica pero efímera. Esto también aplica a la implementación de la EDS, pues por más loables que puedan ser las metas que dicho enfoque persigue, si la escuela no cuenta con una estructura que le permita incorporarlas y desarrollarlas, el intento de aplicarla puede llegar a ser contraproducente.

Por lo tanto, la mejora educativa requiere transitar del paradigma de la estandarización al de la diversidad y la sostenibilidad. Como lo sugieren Hargreaves y Fink (2008) este nuevo paradigma requiere a su vez de un liderazgo sostenible, que no dependa de una sola figura protagónica, que sea capaz de mantener sus objetivos a largo plazo y que al impulsar cambios que prioricen el perfeccionamiento de los procesos por sobre la rapidez de los resultados logre evitar el “síndrome del cambio repetitivo” (p. 23).

Entre las siete propiedades clave que estos autores atribuyen al liderazgo sostenible la justicia es quizá la piedra angular de todas. Se puede lograr una sostenibilidad hasta cierto punto eficiente, si se ejerce la profundidad, la distribución o la duración, pero sin un horizonte de justicia tales atribuciones terminan minadas si no se construyen consensos reflexivos y dinámicas equitativas. Es por esto que la sostenibilidad es “inherentemente moral” (Hargreaves y Fink, 2008, p. 28), a diferencia del pensamiento sistémico, proclive a volverse instrumental, y a la vez es socialmente justa, pues se plantea metas desde una lógica reflexiva, a manera de la justicia social crítica. Como señalan Hargreaves y Fink (2008), “la sostenibilidad es una inextricable cuestión de justicia social” (p. 127).

A partir de este panorama nos proponemos retomar la propuesta de justicia social crítica de Pereira para aportar al perfil del director como líder desde una perspectiva sostenible. Asimismo, buscamos identificar en qué medida la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), que busca fomentar competencias transversales de sostenibilidad, pueden ser una guía para el líder escolar consciente de su papel para construir entornos más justos en contextos retadores.

2. El “agente de justicia” en las escuelas: El moderno Prometeo

La importancia que juega dentro de la organización escolar, el asumir un liderazgo orientado a la justicia social, radica en que habilita a los educadores a enfrentar los retos éticos que suceden en los entornos escolares, mismos que involucran al colectivo docente y la comunidad escolar. Asumir esta postura los sitúa ante un ejercicio de permanente vigilancia epistémica con respecto a su práctica y en relación a los fines establecidos en el currículum. Esta vigilancia se ejerce a través de la reflexión-acción desde el paradigma de la Investigación Acción Participativa (IAP), ya que al reconocer e incorporar los saberes y experiencias de los miembros que integran la comunidad escolar, el líder hace de mediador entre los desiguales contextos de sus estudiantes y las metas que se plantea alcanzar para todos; haciéndolos partícipes del análisis y abordaje de su situación. Esto le exige mantener constantemente altas expectativas sobre cada uno de sus alumnos, deslegitimando así el discurso que relega a priori, a los estudiantes con antecedentes socioeconómicos y socioculturales deficitarios, a seguir una trayectoria escolar igualmente deficitaria (González, 2014; Rauber, 2012).

Una práctica que contribuye a estos fines es el liderazgo distribuido (DeMatthews, 2014), en el cual se propicia la participación equitativa de los miembros de la comunidad escolar y se procura e incentiva el logro de sus metas. Junto con la IAP, esta práctica de liderazgo se ubica en sintonía con la construcción relacional de la individualidad en función de las autorrelaciones del yo, que propone la justicia social crítica. Según el planteamiento de Pereira (2016, p. 106), todos los individuos son en potencia, un “agente de justicia”, en tanto que construyen sus nociones del bien desde una lógica relacional.

Asimismo, el agente de Pereira guarda correspondencia con el líder “educativo-activista” que Turhana (2010, p. 1360) elabora, en relación al papel que juega el director en la escuela. Este líder-activista se caracteriza por promover la institucionalización de la justicia social en las escuelas, al ser consciente del impacto de dichas acciones en los desequilibrios económicos del entorno social circundante. Este liderazgo es "una intervención deliberada que requiere el uso de la fuerza", de ahí que se defina al liderazgo para la justicia social como una "influencia para asegurar la justicia social en determinada organización" (Turhana, 2010, p. 1359).

Además de esta intervención deliberada, el liderazgo escolar para la justicia social también se caracteriza por su orientación moral, que le otorga al educador un sentido de responsabilidad para promover logros relevantes en igualdad de condiciones, y en particular, para aquellos estudiantes que representan a los sectores socioeconómicamente marginados, culturalmente oprimidos o que enfrentan barreras de acceso e inclusión. Esta responsabilidad moral es lo que lleva a los educadores que ocupan posiciones de liderazgo a cuestionar y contender con las estructuras jerárquicas que tienden a privilegiar a un determinado perfil de estudiante en detrimento de otros, para deconstruirlas y subvertir el orden establecido (Jean Marie, Normore y Brooks, 2009). Encarar esta labor requiere de un liderazgo sostenible y socialmente justo, que no sólo se preocupa por gestionar las labores que llevarán a resultados positivos, sino que considera el impacto que generará entre los miembros de su comunidad (Hargreaves y Fink, 2008).

En ese sentido, la escuela es una institución clave para abordar las injusticias dado que en ella convergen orígenes y estratos sociales, culturales y económicos diversos. Por lo tanto, Turhana (2010) propone que la escuela, como institución, asuma el abordaje de esas desigualdades desde un enfoque de liderazgo ético para la justicia social. Este enfoque involucraría a todos los gestores que toman parte en la organización escolar, pues tienen la capacidad de nivelar las diferencias de origen de sus miembros para llegar, en igualdad de condiciones, a una meta en común. Tal acción deliberada, imbuida de una responsabilidad moral, es la que define al moderno Prometeo de las aulas.

El énfasis en esta responsabilidad moral cobró mayor ímpetu con el tránsito en la década de 1980 de los periodos ideológico, prescriptivo y científico, caracterizados por el énfasis excesivo en el desarrollo de habilidades gerenciales y su postura discriminatoria de la diversidad, al periodo dialéctico, que enfatizó la importancia de que el líder escolar colabore con las familias en contextos de desigualdad y atienda las demandas de su contexto social, cultural, económico y político. (Jean Marie, Normore y Brooks, 2009)

El liderazgo escolar en el periodo dialéctico se orientó más explícitamente hacia el objetivo de construir escuelas justas, lo que implicó pensar cómo los mecanismos curriculares se relacionan con las diferencias étnicas, de género, de orientación sexual, entre otras, para la perpetuación de desigualdades en ciertos sectores. La orientación que el liderazgo para la justicia social asumió en este periodo se nutrió de marcos críticos, como la teoría crítica

multicultural, la teoría *queer* y el feminismo postestructural, lo que ya anunciaba la emergencia de las demandas de reconocimiento. Posterior a esta etapa deconstructiva tomó consenso la importancia de transitar a una fase "reconstructiva" (Jean Marie, Normore y Brooks, 2009)

Una aportación estratégica en ese sentido es la de Theoharis (2007), quien ubica a la justicia social bajo el paradigma de la diversidad como constitutiva de los actores escolares, a diferencia del enfoque de inclusión, que parte de una lógica asimétrica y compensatoria. Con base en estos presupuestos, Theoharis (2007) elabora un modelo teórico de liderazgo para la justicia social que articula el plano de la formación y práctica del director con lo que él denomina una "consciencia reflexiva" que le habilita a posicionarse como un agente que se sitúa en una resistencia inmanente a las trabas tanto curriculares como organizacionales que legitiman la segregación educativa. Su modelo plantea tres dimensiones de resistencia: 1) la que el director enarbola, 2) la que enfrenta, y 3) la que desarrolla.

La primera surge como respuesta a la marginación histórica que determinados grupos sociales han padecido y que se manifiesta en áreas como: a) logro educativo; b) mejora de las estructuras escolares y capacidades del personal; y c) reforzamiento de la cultura escolar y comunitaria. La segunda es una reacción a la agenda social del líder y su colectivo y se expresa en tres dimensiones: a) las normas que constriñen el ejercicio de la dirección; b) el personal y la comunidad; y c) la influencia de la autoridad jurisdiccional. Como respuesta, se desarrolla una resistencia que se despliega en dos principales estrategias, las proactivas: y de respaldo. Estas estrategias se fundamentan en el desarrollo de una estructura de comunicación que habilita el trabajo coordinado entre pares ya que ello les permite crear sinergias dentro de su equipo de trabajo, mediante una lógica horizontal que podría enmarcarse dentro del liderazgo distribuido.

A partir de esta organización, el colectivo docente pasa a la tarea de reinventar las normas burocráticas y curriculares para ajustarlas a un horizonte en el que se anulan las lógicas compensatorias como condición previa para ejercer una justicia social que se refleje en el logro de sus estudiantes en igualdad de condiciones, a la vez que generan una cohesión que les permita lidiar con la resistencia a su acción transformadora (Theoharis, 2007). Una práctica similar es la construcción de "capacidad escolar" (DeMatthews, 2014, p. 115), esto es, una estructura de respaldo que previene al colectivo docente de entrar en una dinámica contraproducente de impulsar cambios precipitados o aislados. Dado que en ambos casos se requiere establecer una plataforma coordinada de trabajo como condición previa al abordaje de injusticias que inciden en el entorno escolar, ambas prácticas podrían enmarcarse dentro del liderazgo sostenible, condición previa indispensable para implementar el enfoque de la EDS en las escuelas, como se propone a continuación.

2.1. El reto de armonizar la redistribución y el reconocimiento: El criterio del líder

Recuperando el principio de la sostenibilidad del cambio, Hargreaves y Fink (2008) advierten sobre la saturación de iniciativas que se pretenden echar a andar y que a la larga se traslapan, generando caos. Junto a esta saturación, la prisa por ver resultados suele generar un efecto rebote, en donde pasada la urgencia inicial, la dinámica escolar retoma su ritmo inicial e incluso se vuelve anquilosada. Una de las principales estrategias que se pueden impulsar para afrontar estos retos, a partir de un liderazgo orientado a la justicia social, es la articulación entre las demandas de redistribución y reconocimiento.

Como lo ha expresado Fraser (2008), tanto las políticas de redistribución, como las de reconocimiento, identifican distintas fuentes de injusticia. La primera, asocia la injusticia a una falta en las relaciones de producción y aspira a equilibrar esas desigualdades, que relacionan a las clases enfrentadas en función de la posición que ocupan (explotadores/explotados) más no de su identidad *per se*. La segunda política, de reconocimiento, asocia la injusticia a una política identitaria y de representación que establece relaciones de poder y subordinación. En este caso, la injusticia sería inherente a los grupos identitarios en confrontación.

Estas diferentes fuentes de injusticia se sustentan en paradigmas populares opuestos, que a su vez están asociados a movimientos sociales específicos, en donde cada uno concibe que la otra reivindicación opera en detrimento suyo. La autora propone que esta aparente exclusión mutua de ambas demandas se puede superar a través de su intersección. En donde las injusticias de carácter económico-estructural se intersectan con las identitarias (género, etnia, orientación sexual) y viceversa.

Esto es factible a través de lo que Fraser (2008) denomina “concepción bidimensional de la justicia” (p. 84), o en términos de Santos (2007) la “teoría de la traducción” (p. 202), en donde ambas demandas entablan nexos comunes en el momento en que trascienden su localismo, sin por ello perder su especificidad. En ese sentido la aportación de Santos es el ejercicio estratégico de las reivindicaciones de igualdad y diferencia, lo que mantiene un “equilibrio tenso y dinámico” (p. 203) entre ambas, en aras a proyectar las luchas contrahegemónicas.

Este equilibrio tenso y dinámico presenta retos particulares para los líderes escolares, ya que al ser escasos sus recursos requieren priorizar necesidades, lo cual les demanda una capacidad de armonizar las necesidades detectadas en sus comunidades escolares (DeMatthews, 2014). Un escenario frecuente de estos dilemas sería el reto de construir un proyecto de escuela inclusiva y diversa, a la que concurren tanto alumnos regulares como aquéllos con capacidades diferentes. Siguiendo las premisas del ODS 4, una educación “inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 18), dicho proyecto sería un acierto. Sin embargo, enfrenta retos de mediación sumamente complejos, que requieren no sólo atender a las demandas de los actores implicados sino además ser capaz de sostenerse en el tiempo.

Ante dilemas espinosos como este, Sugrue (2015) subraya la capacidad de adaptación ante dilemas complejos como un componente clave del liderazgo. Dicha adaptación involucra en primer lugar la asimilación del director a su comunidad escolar. El balance entre navegar por los senderos de sus predecesores y negociar con su colectivo las condiciones que incidirán en el proyecto que encabezará es lo que el autor denomina “navegación” (p. 22). Sugrue establece esta ruta a partir de su crítica al perfil insostenible del líder trágico-heróico, ese súper individuo que sacrifica su vida y su salud por su trabajo. Junto al heroísmo trágico, el imaginario que se construye sobre el docente, que va de la idealización romántica a la burda burocratización, contribuye al desgaste y la desmotivación que asedian a la profesión (Gimeno, 2008).

Ante este panorama, la importancia de saberse en un estado de crisis permanente surge como un imperativo ante los retos que un contexto cambiante impone a la labor del profesorado (Gimeno, 2008). No obstante, la tendencia a la labor en solitario que el docente ejerce conlleva el riesgo no solo de aislarlo profesional y socialmente sino incluso

de reforzar el modelo del líder trágico-heroico. De ahí la importancia que Sugrue (2015, p. 12) otorga a involucrar a la comunidad escolar en la toma de decisiones, a fin de superar el "liderazgo solitario", y la que Torres (2009, p. 46) atribuye a abrir "espacios de reflexión" para consolidar la profesionalización de la docencia. En ese marco, las prácticas de liderazgo distribuido o compartido adquieren factibilidad dentro del paradigma de la sostenibilidad. Derivado de lo anterior, surgen algunas habilidades básicas que el colectivo docente puede desarrollar para mantener encendido el fuego de la justicia social, sin sucumbir en el intento. Principalmente cabe señalar la capacidad escolar y el liderazgo distribuido de DeMatthews, la navegación de Sugrue y las estrategias de respaldo de Theoharis, todas ellas convergen en la importancia de desarrollar una estructura comunicativa fluida y horizontal que el director es capaz de ejercer y hacer que su equipo asimile y aprehenda. Esta no es una tarea fácil, pues requiere principalmente de amplia capacidad de convocatoria.

Un ejemplo ilustrativo es el que Apple (2017) expone a partir de su propia experiencia, cuando, como un docente que busca ejercer una mediación pedagógica crítica y dialógica, relata el ejercicio que realizó para cuestionar la narrativa de los libros de texto, en particular de la asignatura "Estudio de la Comunidad", en donde identificó cómo se encubrían las tramas de discriminación y racismo, en relación al contexto de una localidad marginada enclavada en el norte de los Estados Unidos. Para ensayar una práctica disruptiva y desapegada de la norma oficial legitimada en los libros de texto, llevó a sus estudiantes al museo local. Hallaron que en dicho pueblo hasta hace poco había células activas del Ku Klux Klan, a lo cual se agregaba el historial de intolerancia y supremacismo blanco que amedrentaba a las minorías en la ciudad.

A partir de esta experiencia, los estudiantes elaboraron un periódico escolar, en el que cuestionaban el discurso de la historiografía nacional que invisibiliza las prácticas racistas que se manifiestan en el norte de los Estados Unidos, tradicionalmente asociado con el antiesclavismo. Al comenzar a circular en la comunidad, el periódico levantó una fuerte polémica entre los sectores conservadores del pueblo e incluso hubo intentos de despedir a los maestros. Sin embargo, todo el cuerpo docente junto con el director y otros miembros de la comunidad, se negaron a permitir que dicho núcleo conservador obstaculizara su ejercicio de construir, críticamente, una educación más democrática.

El caso que Apple describe ofrece algunas pistas para ubicar los aportes que la Educación para el Desarrollo Sostenible puede ofrecer a un colectivo docente orientado a la justicia social desde el liderazgo sostenible. Desde la perspectiva crítica ejercida por Apple, se pueden establecer algunos paralelismos con los aprendizajes relacionados con el ODS 10, "Reducción de las desigualdades" (UNESCO, 2017, p. 30). A nivel cognitivo esto se expresó en la concientización de los procesos que promueven conductas y decisiones discriminatorias. A contracorriente del discurso historiográfico sobre la lucha por los derechos civiles, en el norte de los Estados Unidos se visibilizaron ciertas expresiones de discriminación a la comunidad afroamericana. A nivel socioemocional, se desarrollaron capacidades empáticas y de solidaridad hacia quienes padecen discriminación, y a nivel conductual, se desarrollaron y planificaron estrategias (el periódico escolar) orientadas a reducir las desigualdades o en este caso a denunciar la persistencia de la discriminación.

Tanto la perspectiva crítica como aquella orientada a la sostenibilidad enfrentan retos que requieren de un liderazgo ético y de la intervención deliberada de Turhana (2010), aunque la primera exige un proceso de concientización previo e incluso de un posicionamiento

político e ideológico. Por lo tanto, cuando dicho proceso es incipiente, la sostenibilidad puede contribuir a acercar a los líderes escolares a abordar las problemáticas que el enfoque crítico tiene como parte de sus ejes, en este caso la discriminación, que se enmarca en el objetivo más general de la reducción de las desigualdades. Pero el enfoque crítico es uno de varios que pueden fomentarse desde el eje de la sostenibilidad y que no necesariamente se encuentran plenamente asumidos en las problemáticas que rodean al entorno escolar. A través de los objetivos de aprendizaje que invitan a la reflexión sobre los 17 ODS, el director como líder de su comunidad educativa tiene al alcance una serie de estrategias para abordar las problemáticas que atañen a los retos de su entorno.

Por otro lado, la experiencia reseñada por Apple resulta ilustrativa del bosquejo del líder para la justicia social. Se observa la resistencia enfocada en los aprendizajes de la que habla Theoharis, pues hubo un cuestionamiento a la versión de la historia que se legitima en el currículo oficial. También aparece una articulación de las demandas de redistribución y reconocimiento que señalan Fraser y Santos, en tanto que convergieron el racismo y la desigualdad económica asociada a ella en el ejercicio deconstructivo de la narrativa oficial que los estudiantes elaboraron en el periódico escolar. Asimismo, dicha experiencia resulta cercana a la posición “radical democrática” de Freire (2009, p. 261), mediante la cual se ejerce un papel directivo, sin caer en el autoritarismo ni en la permisividad. Dicha práctica se enmarca en su modelo de educador liberador, porque asume su responsabilidad como líder para dirigir un estudio de manera rigurosa y reflexiva.

Finalmente, aparece la capacidad escolar y el liderazgo distribuido, los cuales se manifestaron en la sólida cohesión lograda entre el cuerpo docente y el director junto con la propia comunidad, pues entre todos cerraron filas ante la reacción que amenazó con terminar esta experiencia crítica y orientada a la justicia social. Por lo tanto, las diversas estrategias que se pueden ejercer desde el liderazgo sostenible y orientado a la justicia social pueden resultar efectivas y trascendentales cuando se logra diseminar, entre los agentes que intervienen en la escuela, un mismo sentido de responsabilidad moral por cuestionar las estructuras jerárquicas que legitiman las injusticias y en ese proceso, constituirse como agentes para la justicia social.

3. Conclusiones

El planteamiento de la justicia social como un espectro delimitado por tres aristas permite mostrar cómo conviven principios claves de dichos referentes teóricos en la elaboración de una agenda pública para la justicia social. A su vez, estos postulados pueden orientar una agenda programática, como la del desarrollo sostenible, que porta una noción de lo justo que se asume deseable y consensual. Las demandas de redistribución y reconocimiento aparecen junto con la construcción de una identidad relacional, que es lo que da sentido a la construcción del bien que se elabora en el registro individual del liberalismo, pero que apunta a un referente colectivo, según la justicia social crítica. Desde este marco, situamos algunos de los principales aportes del liderazgo escolar para la justicia social. En dicha articulación un concepto clave fue el “agente de justicia” de Pereira, el cual se entrelaza con el líder activista de Turhana.

A partir de este eslabonamiento se colocaron algunas de las propuestas teóricas y programáticas para habilitar el liderazgo para la justicia social. Estas propuestas se caracterizan por la responsabilidad moral que el líder asume para con su comunidad y el

potencial que visualiza para ejercer acciones dirigidas a subvertir el orden que legitima las injusticias sociales. El papel que juega la escuela en ese sentido es clave, pues es una institución en donde convergen transversalmente las diferentes manifestaciones de injusticia, las relacionadas con demandas de redistribución y aquéllas asociadas con las demandas de reconocimiento.

Como se vio anteriormente, ambas demandas no son necesariamente antagónicas, sino que su articulación es posible y necesaria pues reflejan la intersección de diferentes dimensiones de injusticias. El reto consiste en cómo armonizarlas, como bien lo expuso DeMatthews. Un posible itinerario aparece delineado en la propuesta de “navegación” de Sugrue. La capacidad de gestionar las problemáticas que atraviesan al espacio escolar desde su propia dinámica y la que proviene de su entorno, permite visualizar los puntos de encuentro entre demandas que parecen de diferente cuño. Esta estrategia se acompaña necesariamente de la capacidad escolar y el liderazgo distribuido anteriormente señalados. La capacidad de armonizar ambas estrategias reside en un equipo articulado, que asume la responsabilidad moral de enfrentar las injusticias desde el mismo espacio escolar, teniendo el potencial de influir en su entorno más amplio, rasgos propios del liderazgo sostenible.

La EDS por su parte ofrece un marco de referencia para el ejercicio de un liderazgo orientado a la justicia social. El largo proceso de reflexión en torno a la sostenibilidad y su supuesto del desarrollo de capacidades para la satisfacción de necesidades, postulado compartido con las doctrinas morales comprensivas, son elaboraciones enmarcadas en la discusión por la justicia social, que se llegan a concretar en acuerdos y objetivos que involucran la participación de diversos actores.

Este panorama exige en particular del director como líder escolar desarrollar la “capacidad escolar” (DeMatthews, 2014) necesaria para impulsar los cambios que contribuyan a construir un entorno más justo. El posible traslape de intereses entre actores, la necesidad de mediar entre las demandas de redistribución y reconocimiento, la identificación de prioridades en medio de recursos limitados, son retos que demandan un liderazgo que eche mano tanto de las estrategias proactivas como las de respaldo (Theoharis, 2007), en aras a generar las condiciones que acerquen al colectivo escolar, a las metas que contribuyan a construir un entorno más justo y sostenible.

Referencias

- Apple, M. (2017). The struggle for democracy in critical education. *e-Curriculum. Revista del Programa de Posgraduacao en Educacao*, 15(4), 894-923.
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>
- Bogotch, I. y Reyes-Guerra, D. (2014). Leadership for social justice: Social justice pedagogies. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 33-58.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bórquez, B. y Lopichich, B. (2017). La dimensión bioética de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). *Revista de Bioética y Derecho Perspectivas Bioéticas*, 41, 121-139.
- Brown, K. (2014). Principal leadership in “beating the odds” schools... advocates for social justice and equity. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 59-83.

- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in U.S. schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 107-122.
- De Vita, A. (2014). Critical theory and social justice. *Brazilian Political Science Review*, 8(1), 109-126.
- Foladori, G. (2006). La insostenibilidad social del desarrollo sostenible. *Portularia*, 6(2), 7-20.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo Nueva Época*, 4(6), 83-102.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2008). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cadernos de Educacao*, 30, 79-88.
- Giraldo-Piedrahita, F. (2015). Expresión de tres perspectivas de la justicia social en la organización de los sistemas de salud. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 14(29), 26-40.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgyps14-29.etpj>
- González, M. (2014). Liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Heredia, N. y Martínez, J. (2014). Justicia educativa: Nociones, teorías y reflexiones para el desarrollo de prácticas escolares justas. *Educación y Ciencia*, 42(3), 21-33.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.
- Jean-Marie, G., Normore, H. y Brooks, J. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-30. <https://doi.org/10.1177/194277510900400102>
- Murga-Menoyo M. A. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 37-52.
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F., Hernández-Castilla, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y evaluación psicométrica de la escala de actitudes hacia la justicia social en educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 215-233.
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Peñaranda F. (2015). Salud pública, justicia social e investigación cualitativa: Hacia una investigación por principios. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1), 103-111.
<https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a04>
- Pereira, G. (2016). Más allá del liberalismo: El enfoque de capacidades y la justicia social crítica. *Tópicos, Revista de Filosofía*, 51, 83-111. <https://doi.org/10.21555/top.v0i0.759>
- Rauber, I. (2012). *Revoluciones desde abajo: gobiernos populares y cambio social en Latinoamérica*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.

- Santamaría, I. y Stuardo, M. (2018). Una mirada a prácticas docentes desde un marco de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 177-196.
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.009>
- Santos, B. (2007). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipadora*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sanz-Ponce, J. R. y Serrano-Sarmiento, A. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Sugrue, C. (2015). *Unmasking school leadership. A longitudinal life history of school leaders*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9433-6>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
<https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Torres, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Turhana, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.334>
- UNESCO. (2017) *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible*. París: UNESCO.
- Vergara Tamayo, C. A. y Ortiz Motta D. C. (2016). Desarrollo sostenible: Enfoques desde las ciencias económicas. *Apuntes del CENES*, 35(62), 15-52.
<https://doi.org/10.19053/22565779.4240>
- Yilmaz, E. (2016). A methodological dialogue on justice. *Nordic Journal of Political Economy*, 41(1), 1-19.

Breve CV de los autores

Maricela Guzmán Cáceres

Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Escuela de Ciencias de la Comunidad de la Universidad Autónoma de Coahuila. Socióloga, Maestra en Investigación Educativa, Maestra en Ciencias Sociales y Doctora en Planeación y Liderazgo Educativo, realizó un Posdoctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido directora y colaboradora en siete proyectos de investigación financiados por Conacyt y su trabajo ha sido publicado en libros, artículos científicos y Congresos en México y el extranjero. Es líder del Cuerpo Académico “Sociología de las Organizaciones, Intervención Social y Desarrollo Humano”, en el que desarrolla una línea de investigación sobre liderazgo educativo para la justicia social. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1180-842X>. Email: mari68mx@yahoo.com.mx

Leonardo Oliver Ortiz Flores

Licenciado y Maestro en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con énfasis en temas de educación y políticas públicas. Ha sido becario del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) de la UNAM y participó en dos proyectos de investigación financiados por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. Asimismo, ha incursionado en la iniciativa privada en el

campo de la comunicación y estrategia política. Actualmente se desempeña como consultor externo de la Oficina de la UNESCO en la Ciudad de México. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8998-8216>. Email: oliver.ortiz@hotmail.com

Construcción y Validación de un Instrumento para Evaluar las Características de la Responsabilidad Social Universitaria en Estudiantes Universitarios

Construction and Validation of an Instrument to Evaluate the Characteristics of University Social Responsibility in University Students

Valentina Bolio Domínguez ^{1*}
Leny Michele Pinzón Lizarraga ²

¹ Universidad Marista de Mérida, México

² Instituto Tecnológico de Mérida, México

En este artículo se presentan los resultados obtenidos del diseño, construcción y validación estadística de un instrumento para la autoevaluación de las características vinculadas de los estudiantes a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Aunque se tienen propuestas teóricas diferentes sobre RSU, apenas existe un desarrollo incipiente en la construcción de instrumentos de evaluación que permitan a las Universidades reflexionar si sus esfuerzos en la formación de estudiantes socialmente responsables dan como resultados profesionales con las características necesarias para incidir en la transformación social. La construcción de un instrumento que conjuntara las características de RSU se hizo en cinco etapas: el trabajo de diseño y construcción estuvo conformado por tres, mientras que el de pilotaje, validación e instrumento final por dos. La revisión bibliográfica permitió crear una escala final de 47 reactivos agrupados en siete características de un alumno socialmente responsable: conciencia, compromiso, controversia con civilidad, respeto a la diversidad, ciudadanía, justicia social y cambio. Asimismo, los reactivos se distribuyen en cuatro dimensiones que responden al Modelo de Cambio Social de Retolaza (2010), a saber: transformación personal, transformación de relaciones, transformación de patrones culturales y transformación estructural. El instrumento fue sometido a la validación de contenido a través de ocho jueces expertos y, posteriormente, aplicado a una muestra piloto de 102 estudiantes de dos universidades privadas. El análisis estadístico arrojó un alto índice de consistencia interna en las 7 características y en cada una de las cuatro dimensiones. El análisis factorial mostró consistencia con el Modelo de Retolaza.

Descriptores: Responsabilidad social; Instrumento de medición; Autoevaluación; Cambio social; Transformación social.

The present article show results obtained from the construction and statistical validation of an instrument designed for the analysis of University Social Responsibility (RSU) characteristics in university students. Despite of the different theoretical proposals available about RSU, the development of measuring instrument related to social responsibility and their influence among students for social change is on its early stages of development. The construction of the instrument including different RSU characteristics was done in five stages: three were related to designing and construction and two were related to the application, validation, and development of the final version. Literature review allowed the creation of a scale of

*Contacto: vbolio@marista.edu.mx

47 items divided into seven characteristics of a socially responsible student: consciousness, commitment, controversy with civility, respect to diversity, citizenship, social justice and change. The previous items can be grouped in four dimensions corresponding to Retolaza's Model of Social Change: personal transformation, transformation of relationships, transformation of cultural patterns, and structural transformation. The instrument was analyzed by eight experts in order to assess its content and validity followed by its evaluation in a pilot test with a sample including 102 students from two private universities. The statistical analysis showed high internal consistency in all seven characteristics and in each four dimensions. The factorial analysis showed consistency in all four dimensions found in the Retolaza model. The content validity of the instrument was analyzed by eight expert judges and subsequently the instrument was applied to a pilot sample of 102 students from two private universities. The statistical analysis showed a high general internal consistency and also high internal consistency in each of the dimensions. The factor analysis showed consistency in all four dimensions found in the Retolaza Model.

Keywords: Social responsibility; Measuring instrument; Self-evaluation; Social change; Changing society.

Introducción

Transformar la sociedad hacia formas más justas y pensar en un país que haga esfuerzos sistemáticos para poner fin a la pobreza, a las desigualdades y contrarrestar el cambio climático, son objetivos que hoy en día les competen a las Instituciones de Educación Superior (IES), inspirados por la agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2019).

Los jóvenes que transitan por las Universidades son la principal fuerza impulsora que tienen las IES para encontrar caminos hacia la transformación social. En palabras de la UNESCO (2016, p. 24), “los jóvenes no son los ciudadanos del futuro sino los ciudadanos activos de ahora”. De ahí la necesidad de encontrar mecanismos institucionales para brindarles oportunidades sistemáticas que los formen como agentes impulsores del cambio social.

Uno de los mecanismos que las universidades han adoptado para formar ciudadanos y profesionales socialmente responsables se asocia con el desarrollo de acciones vinculadas al concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), el cual se define en palabras de Vallaeys (2018) como:

La responsabilidad de la universidad por sus impactos en todos sus ámbitos de gestión, formación, cognición y participación social, dirigida hacia el desarrollo sostenible de la sociedad, y convocando transversalmente a toda la comunidad universitaria para implementar políticas y programas que transformen a la institución desde un autodiagnóstico reflexivo permanente de sus logros y fallas, con coherencia, transparencia y ánimo de innovación. (p. 55)

De acuerdo a esta definición, una gestión universitaria responsable implicaría el análisis de los impactos, tanto positivos como negativos, los cuales deben administrarse desde un ejercicio ético y transparente teniendo como fin último la transformación social.

El impacto educativo, según Vallaeys (2016), es el que se relaciona con el cuestionamiento del tipo de profesional y ciudadano que se está formando. El análisis de este impacto abarca el conocimiento de las formas en las que el estudiante concibe al mundo y se comporta en él, y que tienen que ver con una escala de valores producto de su formación universitaria. Considerar este impacto como universidad implicaría no solo implementar acciones

socialmente responsables, sino también la búsqueda o diseño de mecanismos que permitan evaluar si la Universidad está formando a profesionales socialmente responsables.

El diseño y administración de instrumentos de evaluación son mecanismos que permiten a las universidades conocer si están formando para la transformación social. El presente artículo presenta una propuesta de instrumento de autoevaluación que le posibilita a los estudiantes reconocer en su persona si poseen o no las características vinculadas a la RSU. La construcción de este instrumento forma parte de una tesis doctoral la cual lleva por nombre "Características vinculadas a la RSU presentes en estudiantes al momento de egreso y experiencias universitarias que favorecen su adquisición".

1. Planteamiento del problema

En el marco de la agenda 2030 y los ODS, la pobreza, desigualdad y deterioro del medio ambiente, son algunos de los problemas que representan hoy en día un desafío para las universidades. De continuar sin resolverse, ponen en entredicho la pertinencia social de las mismas, entendida como la capacidad de formar estudiantes que den respuesta a las problemáticas sociales de su entorno en apego a su misión, generando beneficios en los sectores más desfavorecidos (Tünnermann, 2013). Ante este panorama, ¿están las universidades formando para estar a la altura de estos desafíos? A continuación, se presentan algunas opiniones al respecto:

Cruz (2011, parr.1) señala que "nunca como hasta ahora parece haber existido tanta distancia entre lo que se espera que las Instituciones de Educación Superior asuman como parte de su responsabilidad con la sociedad y el modo en cómo éstas están respondiendo a esas expectativas". Por su parte, Vallaeys, (s.f., p.4) refiere que:

Es verdad que todos los líderes que hoy gobiernan las instituciones públicas y privadas que dirigen este Titanic salen de las mejores universidades y aplican a diario ciencias y tecnologías aprendidas ahí, las que, sin embargo, crean y reproducen el mal desarrollo en el que trata de sobrevivir la mayor parte de la humanidad.

Estos planteamientos llevan a la idea de que hoy en día ya no es suficiente formar a los mejores profesionales en el aspecto académico y cumplir con las expectativas sobre su inserción laboral, sino que el reto es mucho mayor y consiste en formar a estudiantes que sean capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

Para lograr lo antes mencionado, es deseable que los responsables de la Educación Superior se den a la tarea de identificar y trabajar a lo largo de la trayectoria universitaria, de manera deliberada, aquellas características vinculadas a la RSU que deberían estar presentes en los estudiantes universitarios al momento de egresar, que les permitan participar en procesos de transformación social.

Una vez que la Universidad ha definido aquellas características vinculadas a la RSU, existen instrumentos de medición que facilitan a las IES los procesos de reflexión relacionados con la formación de estudiantes socialmente responsables. Por ejemplo, el Modelo Universidad Construye País propone un instrumento dirigido a estudiantes, maestros y administrativos que permite conocer desde la perspectiva de cada actor, si la universidad está encaminando sus esfuerzos a formar en el ejercicio de sus funciones a estudiantes socialmente responsables (Fernández, Delpiano y De Ferrari, 2006; Jiménez, 2008).

Otro ejemplo de instrumento de medición lo propone National Clearinghouse for Leadership Programs (NCLP, 2015), el cual se basa en el Modelo para el cambio social (HERI, 1996; Komives et al., 2017) y autoevalúa si el estudiante reconoce poseer las características de un líder socialmente responsable.

Por otra parte, el Modelo SPRING propone un formato de evaluación de la responsabilidad pro-social con una rúbrica de autoevaluación del desempeño profesional que contempla criterios de evaluación y ejemplos de conductas socialmente responsables.

Existen otros instrumentos menos detallados que, sin surgir desde los modelos de formación, se han diseñado en el marco de la RSU y evalúan comportamientos y actitudes socialmente responsables en estudiantes universitarios, tales como el Cuestionario de Autoatribución de Comportamientos Socialmente Responsables (Davidovich, Espina y Navarro, 2005) y la Escala de medida del grado de Responsabilidad Social del universitario (Calle et al., 2008).

En la búsqueda hecha hasta el momento, en esta investigación de doctorado no se ha encontrado un instrumento de autoreporte en el contexto latinoamericano en el que el estudiante sea capaz de reconocer si posee o no las características vinculadas a la RSU. Por lo tanto, el objetivo del presente artículo es dar a conocer los resultados del proceso de construcción y validación de un instrumento para la autoevaluación de las características vinculadas a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) presentes en estudiantes.

2. Revisión de la literatura

Las características de un estudiante socialmente responsable han sido planteadas por diversos autores, clásicos o contemporáneos, con propuestas individuales o bien, otros autores que las condensan en modelos de formación para el cambio social en el marco de la Educación Superior. En el cuadro 1 se muestran algunas características deseables a encontrar en los agentes que promueven el cambio social, las cuales se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Autores que han escrito sobre cambio social y características vinculadas a la RSU

AUTORES	CARACTERÍSTICAS VINCULADAS A LA RSU
Benedicto (2016); Benedicto y Morán (2002)	Ciudadanía
Cruz y Sasia (2008)	Compromiso, Justicia social, Razonamiento ético
Freire (1998, 2001)	Autonomía, Cambio, Ciudadanía, Compromiso, Conciencia, Congruencia, Disconformidad con las injusticias, Esperanza, Indignación, Lectura de mundo, Libertad, Razonamiento ético, Respeto a la diversidad
Murillo y Hernández-Castilla (2014)	Justicia social
Tedesco (2012)	Justicia social
Vallaey (s.f.)	Ciudadanía, Compromiso, Conocimiento del contexto para la solución de problemas, Desarrollo sostenible, Empatía, Ética del diálogo, Justicia social, Solidaridad

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, existen autores que, al considerar las características de la Responsabilidad Social con los fundamentos requeridos, formaron modelos que explican las variables y sus relaciones, incluyendo dimensiones de formación.

Los dos primeros son modelos que surgen en el contexto de la RSU y tienen como objetivo impulsar la transformación social conjuntamente con actores de interés, desde una visión de desarrollo sostenible y justicia social. El tercer modelo, es una propuesta diseñada en Estados Unidos en el marco de la Educación Superior, que sin surgir en el marco de la RSU, tiene en común con los modelos previos la búsqueda de la transformación social a través de proponer una serie de características de los líderes socialmente responsables.

Cuadro 2. Modelos de formación para el cambio social

NOMBRE DEL MODELO	AUTORES	DIMENSIONES	CARACTERÍSTICAS VINCULADAS A LA RSU
Universidad Construye País	Jiménez (2008)	Personal	Dignidad de la persona, Libertad, Integridad
		Social	Bien común y equidad social, Desarrollo sostenible y medio ambiente, Sociabilidad y solidaridad para la convivencia, Aceptación y aprecio por la diversidad, Ciudadanía, democracia y participación
		Universitario	Compromiso con la verdad, Excelencia, Interdependencia y transdisciplinariedad
Responsabilidad social a través de Intervenciones Prosociales para generar oportunidades equitativas (SPRING)	Jiménez (2014)	Responsabilidad individual	Empatía con la realidad social, Empatía con los aspectos éticos en el ejercicio de su ciudadanía, Confianza y autonomía para tomar decisiones, Dignidad humana
		Responsabilidad intersubjetiva	Juicio crítico de la sociedad globalizada, de la región y de los impactos económicos, sociales y medioambientales Gestión de iniciativas sociales desde la disciplina para la justicia y el bien común
		Responsabilidad prospectiva	Liderazgo prosocial responsable, Gestión y actuación en la realidad, Generación de un clima social positivo
Cambio social y desarrollo del liderazgo	HERI (1996); Komives y otros (2017)	Individual	Conciencia de uno mismo, Congruencia, Compromiso
		Grupal	Colaboración, Propósito común, Controversia con civilidad
		Comunitaria	Ciudadanía, Cambio

Fuente: Elaboración propia.

Además de los Modelos antes mencionados, existe un cuarto que, sin haber sido diseñado en el marco de la Educación Superior, es de amplio espectro, ya que se pensó para propiciar un cambio transformativo de manera colectiva en instituciones formales, no formales, así como también en comunidades con miras a la construcción de realidades más justas y equitativas.

El Modelo de Dimensiones de Cambio Social propuesto por Retolaza (2010) propone cuatro dimensiones para lograr un proceso de cambio transformativo: transformación personal, transformación de relaciones, transformación de patrones colectivos de pensamiento y acción y transformación de estructuras. Analizar el cambio desde estas

cuatro dimensiones le permitirán a las instituciones plantear acciones más integrales y colaborativas (figura 1).



Figura 1. Modelo de dimensiones de cambio social de Retolaza (2010)

Fuente: Recuperado de Retolaza (2010, p. 7).

Cualquiera de las características vinculadas a la RSU se puede analizar desde los cuatro cuadrantes. Por ejemplo, la ciudadanía vista desde el cuadrante 1, implicaría que el estudiante se conciba así mismo como un buen ciudadano. Un estudiante que está en el cuadrante dos es un buen ciudadano en la práctica (comportamiento). Este tipo de ciudadanía propicia que el estudiante viva su condición de ciudadano como agente de cambio social, utilizando el diálogo y la empatía para transformar la relaciones con los otros y con su entorno. Una persona que se ubica en el cuadrante tres es capaz de debatir como ciudadano asuntos de preocupación de la colectividad y lograr un entendimiento común o pensamiento colectivo que apunte a la transformación social. Por último, un estudiante que se ubica en el cuadrante cuatro, debate asuntos de preocupación de la colectividad, diseñando proyectos, presentándolos en espacios tales como foros, y participando en su implementación (Benedicto y Morán, 2002; Retolaza, 2010).

3. Método

El obtener un instrumento que pudiera asociar las características de la Responsabilidad Social Universitaria con las propias del estudiante se hizo en cinco etapas: el trabajo de diseño y construcción estuvo conformado por tres, mientras que el de pilotaje, validación e instrumento final por dos. Se explica cada una de las etapas.

Primera etapa: Revisión de la literatura

De esta revisión resultó la lista de las características de un alumno socialmente responsable propuestas desde los Modelos que forman a estudiantes socialmente responsables en el marco de la Educación Superior y los autores que han escrito sobre cambio social.

Las siete características que resultaron seleccionadas, son las que coinciden con la mayoría de los modelos y autores que han escrito sobre cambio social y además cuentan con un vasto sustento teórico. Las características vinculadas a la RSU que se utilizaron para construir el instrumento se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3. Características vinculadas a la RSU seleccionadas de los autores y modelos de cambio social

CARACTERÍSTICA	DEFINICIÓN
Conciencia	<p>Es el reconocimiento de los talentos, intereses, aspiraciones, valores, creencias, preocupaciones, autoconcepto, motivaciones, limitaciones y sueños personales con miras a ponerlos al servicio del otro y en la construcción de una sociedad más justa (HERI, 1996; Komives et al., 2017; Freire, 1998, 2001). Esta toma de conciencia personal fortalece en el estudiante su confianza, identidad y autonomía para tomar decisiones y comunicarlas con respeto y empatía con los otros (Komives et al., 2017; Gamboa et al., 2014).</p> <p>También implica reconocer con empatía la realidad social (Gamboa et al., 2014) y estar informado para ser capaz de utilizar sus saberes especializados en la solución de problemas de la sociedad (Vallaes, s.f.). Este tipo de conciencia Freire (1998) la llama "lectura del mundo". Incluye de igual forma, la capacidad de comprender la lectura del mundo que los grupos hacen de su contexto, valorando sus saberes y experiencias (Freire, 2001, p. 94). Es una especie de conciencia social. También comprende una conciencia ambiental, la cual consiste en satisfacer las necesidades presentes sin comprometer los derechos de las generaciones futuras, es decir, contar con una mentalidad para el desarrollo sostenible (Jiménez, 2008; Vallaes, 2013). Por último, es un estar en el mundo, con el mundo y con los otros y preguntarse de manera permanente el significado de nuestra presencia y el papel protagónico que se juega en la transformación social (Freire, 1998; HERI, 1996; Komives et al., 2017; 2001). Es una conciencia trascendental.</p>
Compromiso	<p>Es comprometerse con la justicia social y el servicio a los demás desde las necesidades de la propia comunidad (Cruz y Sasia, 2008; Freire, 2001; Jiménez, 2008). Este compromiso durante el trayecto por la universidad requiere del estudiante: pasión, credibilidad, responsabilidad, mantenerse dedicado ante periodos de estrés, persistencia a pesar de los retos o desafíos, cumplir los compromisos de manera oportuna y por arriba de las expectativas, así como también, ser capaz de sostener profundos y significativos compromisos (Komives et al., 2017).</p>
Controversia con civilidad	<p>Actuar con civilidad es comprender la naturaleza de un desacuerdo o disputa y contar con la habilidad para continuar con el diálogo y el trabajo colaborativo teniendo como propósito común la construcción de una sociedad más justa y humana. También implica la capacidad de indignarse ante las injusticias y atreverse a denunciarlas con sustento, mostrando en todo momento respeto por los otros (Freire, 1998, 2001; HERI, 1996; Komives et al., 2017).</p>
Respeto a la diversidad	<p>El respeto a la diversidad implica que el estudiante tome conciencia de la interculturalidad y la multiculturalidad. La educación multicultural es la coexistencia de grupos con culturas diferentes. El respeto a la diversidad desde la multiculturalidad, implica reconocer la propia identidad cultural y apreciar otras culturas. Por otra parte, la educación intercultural tiene como propósito superar la coexistencia pasiva entre culturas, buscar la manera de evolucionar en la convivencia y que dicha interacción sea sostenible en sociedades multiculturales, de manera tal, que se viva un ambiente de conocimiento mutuo, respeto y diálogo entre los diferentes grupos culturales (Freire, 1998; Schmelkes, 2006; UNESCO, 2006).</p>

Ciudadanía	Benedicto (2016) identifica dos tipos de ciudadanía juvenil: (i) aquella que se centra en su condición o estatus y se alcanza al integrarse a la vida laboral, cumpliendo una serie de deberes colectivos que el Estado regula. Una ciudadanía que muestra señales de desconfianza hacia la vida pública y se repliega hacia la privada; una ciudadanía más bien observadora del manejo que otros hacen de los asuntos públicos y (ii) la ciudadanía como agencia, aquella que no solo es estatus sino práctica a la vez. Este tipo de ciudadanía permite al estudiante vivir su condición de ciudadano como agente de cambio social, debatiendo asuntos de preocupación de la colectividad, diseñando proyectos y presentándolos en espacios o plataformas tales como foros y de ser posible, participando en su implementación. Este tipo de ciudadanía es la que se desea formar en los estudiantes universitarios (Benedicto, 2016; Benedicto y Morán, 2002).
Justicia social	La Universidad como institución formadora contribuye de forma decisiva a la generación de una dinámica que trabaje desde y por la justicia social, o bien, a reproducir o perpetuar las injusticias o desigualdades (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). De ahí la importancia de que los jóvenes comprendan los retos de la justicia (pobreza, desigualdad, discriminación, etc.) independientemente del entorno político, social, económico, ambiental y mantengan una orientación que se incline preferentemente hacia los ámbitos de mayor vulnerabilidad de su sociedad o a aquellos grupos excluidos por la sociedad (Cruz y Sasía, 2008; Tedesco, 2012; Murillo y Hernández-Castilla, 2014) y se cuestionen si su rol como profesionales es adaptarse a la sociedad tal y como está o bien consiste en contribuir con su profesión a la búsqueda permanente de una sociedad más justa y humana (Freire, 2001; Tedesco, 2012; Murillo y Hernández-Castilla, 2014).
Cambio	Es creer que, aunque el cambio es difícil, es posible lograr un mundo más humano y justo, y para lograrlo es necesario creer fielmente en la posibilidad y fomentar la autenticidad de este sueño, es decir, hacer a un lado ideologías fatalistas que estimulan la inmovilidad o la acomodación a dichas realidades. En otras palabras, no quedarse en zona de confort, sino estar abiertos a lo nuevo, a lo diferente, a la duda, a nuevas posibilidades de construir un mundo mejor para uno mismo, para los demás; un mundo más justo (Freire, 2001; HERI, 1996; Komives et al., 2017).

Fuente: Elaboración propia.

Segunda etapa: Validez de contenido

Se diseñó una primera versión del instrumento con 80 reactivos para señalar el nivel de acuerdo o desacuerdo utilizando una escala tipo Likert (a. muy de acuerdo, b) de acuerdo, c) en desacuerdo y d) muy en desacuerdo). Adicional a esta escala, al instrumento se le adaptó una siguiente columna para respuestas de “no sé” cuando no se tuvieran suficientes elementos para posicionarse ante el argumento.

El instrumento se sometió a un jueceo por 8 expertos. Para evaluar cada uno de los reactivos, se le pidió a los jueces contemplar los siguientes dos aspectos: (a) Claridad: hace referencia a si el planteamiento es de fácil comprensión o de lo contrario, es confuso. Si el reactivo es confuso, se le solicita al juez escribir la propuesta de redacción; (b) Pertinencia: se refiere a la correspondencia entre el reactivo y la característica; (c) Permanencia: hace referencia a si el reactivo debe permanecer como parte del instrumento porque responde a los objetivos del estudio.

De los ochenta reactivos sometidos a los jueces, 40 cumplieron con la validez de contenido y fueron aprobados. Estos reactivos estaban agrupados en función de las siete características de estudiantes socialmente responsables seleccionadas en la primera etapa de la construcción del instrumento (cuadro 4).

Cuadro 4. Reactivos del instrumento que cumplieron con la validez de contenido

CONCIENCIA
Soy capaz de identificar aspectos de mi persona que puedo poner al servicio de los demás. Estoy conciente de la importancia del autocuidado de mi persona como una manera de ser socialmente responsable. Me interesa comprender el sentido de mi presencia en este mundo. Hago un ejercicio permanente de auto observación que me permite darme cuenta cuando mi pensamiento. no reconoce los derechos y necesidades de los demás. Soy capaz de reconocer mis limitaciones. Me considero una persona digna de confianza. Puedo aprovechar la retroalimentación que recibo de mi actuar, aun cuando sea negativa. Entiendo que ser parte de este mundo implica una responsabilidad ética por el entorno. Me preocupo por mantenerme informado acerca de las problemáticas que afectan a mi País. Conozco las problemáticas locales y su relación con factores nacionales y mundiales. Durante la realización de mis actividades cotidianas algo un alto para reflexionar sobre los pensamientos y experiencias que me afectan y afectan a los demás. Me considero capaz de analizar los problemas de mi comunidad de manera crítica.
COMPROMISO
Me apasiona trabajar por causas que considero justas. No me doy por vencido ante retos universitarios complejos. Por lo general, no acepto más compromisos de los que puedo sobrellevar. Me motivo y motivo a otros a permanecer dedicado a los compromisos universitarios. Completo los proyectos o compromisos universitarios por arriba de las expectativas de mis profesores.
CONTROVERSA CON CIVILIDAD
Me siento cómodo siendo transparente con los demás acerca de mis intenciones, valores y prioridades. Me invito e invito a los demás a comprender y dialogar nuestras diferencias. Soy capaz de manifestarme contra situaciones que desde mi perspectiva son injustas aun cuando exista controversia a mi alrededor. Cuando un estudiante no se compromete con el trabajo grupal, se lo expreso a través de una conversación constructiva. Se me facilita mediar conflictos dentro del trabajo colaborativo en los espacios universitarios. Me atrevo públicamente a disentir con sustento del punto de vista colectivo cuando no se respeta la dignidad humana.
RESPECTO A LA DIVERSIDAD
Estoy abierto a trabajar con grupos diversos (raza, género, cultura, religión, orientación sexual). Estoy convencido que trabajar con personas diversas es una herramienta poderosa para encontrar soluciones innovadoras a los problemas. En el trabajo con grupos diversos procuro que todos tengamos oportunidad de expresar nuestras ideas. Procuro, al trabajar con grupos diversos, crear una atmósfera de confianza y respeto. Como profesionista me gustaría hacer lo posible para vivir en un mundo donde se respete y aprecie la diversidad humana (raza, nacionalidad, cultura). Reconozco mi propia identidad cultural y aprecio otras culturas. El estudio de mi profesión me ha brindado herramientas para sensibilizar a los demás sobre la importancia de respetar al otro en su diversidad (racismo, discriminación, preferencias sexuales, igualdad de género).
CIUDADANÍA
Conozco sobre el ejercicio de los derechos humanos y las responsabilidades asociadas. Aprovecho las oportunidades que se me presentan para comprometerme con la realización de un mundo más justo.
JUSTICIA SOCIAL
Como estudiante me siento con la confianza para hacer algo ante situaciones de injusticia. Estoy convencido que el estilo de vida sustentado en la justicia, equidad y dignidad es el adecuado. El estudio de mi profesión me ha permitido percatarme de la existencia de exclusión e inequidad en los grupos en los que me desenvuelvo (salón de clases, Universidad, vecindario).

En mi acción profesional, tomo en cuenta a las personas y grupos que están poco representados y marginados.

CAMBIO

Tengo la certeza del que el cambio social es difícil pero posible.

Estoy conciente que estoy en el mundo para contribuir de modo responsable a su transformación social.

Siento que nada se puede hacer ante la falta de responsabilidad global.

Ante los problemas de mi País, prefiero tomar una postura optimista antes que una postura fatalista.

Fuente: Elaboración propia

Tercera etapa: rediseño del instrumento

Con base en los resultados obtenidos del jueceo, se buscó un modelo teórico que integrara los reactivos que cumplieron con la validez de contenido de la etapa dos. En esta búsqueda se encontró el Modelo de Dimensiones de Cambio Social de Retolaza (2010), el cual propone cuatro dimensiones para lograr el cambio social: transformación personal, transformación de relaciones, transformación de patrones colectivos y transformación de estructuras y organizaciones. En función de estas dimensiones se rediseñó el instrumento quedando un total de 60 reactivos, de los cuales 40 fueron seleccionados en el jueceo previo. Los 20 reactivos nuevos fueron diseñados con el fin de que el instrumento refleje la riqueza conceptual del modelo. En el cuadro 5, se presentan los nuevos reactivos relacionados con las dimensiones del Modelo. Cabe mencionar que estos reactivos fueron sometidos al juicio de tres expertos.

Cuadro 5. Reactivos que se adicionan al instrumento para alinearlos a las Dimensiones de Cambio Social de Retolaza (2010)

DIMENSIÓN DE TRANSFORMACIÓN DE RELACIONES	CARACTERÍSTICA
Ante desacuerdos y diferencias con el otro, demuestro respeto por la persona y me comporto con civilidad.	Controversia con civilidad
Evito juzgar los pensamientos y acciones del otro sin antes considerar su contexto.	Conciencia
Evito en el ejercicio de mi profesión toda práctica que desacredite al otro.	Respeto por la diversidad
Me atrevo públicamente a disentir con sustento del punto de vista colectivo cuando no se respeta la dignidad humana.	Controversia con civilidad
Concibo que con el ejercicio de mi profesión puedo contribuir a alcanzar niveles humanos más dignos en la calidad de vida de los habitantes de mi ciudad.	Cambio
Pienso que el sistema socio-económico (capitalismo) permite a la población mejorar su calidad de vida.	
Como profesionista siento que tendré las herramientas para hacer cambios de fondo en las estructuras sociales de mi entorno.	
Como profesionista siento que tendré las herramientas para hacer cambios de fondo en las estructuras políticas de mi entorno.	
Como profesionista siento que tendré las herramientas para hacer cambios de fondo en las estructuras económicas de mi entorno.	
Con el ejercicio de mi profesión podré contribuir a que exista una transformación social que mejore las condiciones de vida de mi País.	Ciudadanía
Con el ejercicio de mi profesión podré proponer reformas en materia de educación, salud, empleo o vivienda.	
Considero que durante el estudio de mi profesión me brindaron herramientas que me permiten dar seguimiento a la implementación de planes y programas gubernamentales o de iniciativa privada que buscan la transformación social.	

Como profesional me visualizo trabajando en el sector público para desde ahí mejorar las prácticas que contribuyan a la transformación social.	
Considero que con el ejercicio de mi profesión podré contribuir a la reducción de la pobreza de mi Estado.	
Me interesa utilizar mi profesión como un medio para contribuir a la reducción de la pobreza de mi Estado.	
Considero que la corrupción es un problema de urgente solución y desde ya estoy tomando acciones para combatirla.	
Considero que en mi Estado no hay igualdad de oportunidades y cuando ejerza mi profesión será una de las metas que perseguiré.	Justicia social
Como futuro profesional procuraré no aceptar trabajos o contratar a personas por una relación de compadrazgo y padrino.	
Como profesional me gustaría incidir en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas que mejoren la calidad de vida de los grupos minoritarios (raza, etnia, preferencia sexual).	
Como profesional me gustaría incidir en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas que mejoren la calidad de vida de grupos vulnerables (niños, mujeres, personas de la tercera edad, etc.).	

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 6 se muestra la distribución por reactivo para la versión 2 del instrumento.

Cuadro 6. Distribución de reactivos por dimensión

DIMENSIÓN	Nº DE REACTIVOS
Transformación personal	19
Transformación de relaciones	14
Transformación de patrones colectivos de pensamiento y acción	12
Transformación de estructuras	15
Total de reactivos	60

Fuente: Elaboración propia.

Cuarta etapa: Pilotaje del instrumento

Se piloteó el instrumento con una muestra de 102 estudiantes. La muestra con la que se trabajó fueron estudiantes de licenciatura de dos universidades privadas ubicadas en el centro y sur de México que pertenecen a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), asociación que acredita la calidad de las instituciones mexicanas particulares con el propósito de que puedan servir mejor a la nación. El motivo por el cual se decide trabajar con universidades privadas es por la escasa investigación existente en éstas en comparación con la disponible de universidades públicas con relación al tema de RSU (Pérez y Vallaeys, 2016).

Los criterios que se consideraron para seleccionar a las universidades privadas que participaron fueron:

- Declarar en su filosofía institucional la postura y el compromiso que tienen con la sociedad.
- Contemplar de manera curricular o no curricular experiencias universitarias que formen a estudiantes socialmente responsables.
- Estar acreditadas en calidad por la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES) y haber obtenido el dictamen de Lisa y Ilana en su última acreditación, lo cual significa el máximo nivel de calidad que otorga dicha institución.

Una vez seleccionadas las universidades, se les pidió a los directores de asuntos estudiantiles los datos sobre población total y por programa académico según género para determinar el número de alumnos a los cuales aplicar la prueba piloto. El tipo de muestreo fue no probabilístico, ya que la participación de los estudiantes no fue decidida por el investigador sino por la propia universidad. En total participaron 102 estudiantes del semestre enero-julio 2018 de los programas de licenciatura que ambas universidades tenían en común, a saber: Diseño Gráfico, Contaduría, Ingeniería Industrial, Mercadotecnia y Psicología.

Quinta etapa: Validez de constructo

Utilizando el programa SPSS se realizó un análisis estadístico de consistencia interna con la prueba alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad del instrumento. La primera corrida de datos arrojó un alpha de cronbach de 0,928 con 60 reactivos. Adicionalmente, se realizó un análisis por reactivo con el fin de comprobar aquellos ítems que discriminaban, encontrando 8 reactivos que tenían baja consistencia interna. Una vez eliminados, se volvió a correr la prueba alfa obteniendo un alfa de 0,936. Estos 52 reactivos fueron revisados por dos jueces porque 5 reactivos parecían ser ajenos al constructo donde quedaron ubicados estadísticamente. Se acordó eliminarlos quedando un total de 47 reactivos para los que se corrió nuevamente la prueba de alpha que obtuvo un puntaje de 0,932.

También se realizó el análisis factorial a través de la prueba de componentes principales con rotación Varimax para determinar y validar las dimensiones, y asimismo obtener la varianza explicada del conjunto de reactivos. Este análisis arrojó cuatro dimensiones (cuadro 7) que corresponden a las propuestas por el Modelo de Dimensiones de Cambio Social de Retolaza.

Cuadro 7. Distribución de reactivos por dimensiones y su valor Alpha

DIMENSIÓN	ALFA	NO. DE REACTIVOS
Transformación personal	0,804	9
Transformación de relaciones	0,811	12
Transformación de patrones colectivos	0,815	11
Transformación de estructura e instituciones	0,875	15
Total de reactivos		47

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se muestra cómo quedaron distribuidas las características de la RSU presentes en estudiantes universitarios en función de las cuatro dimensiones del Modelo de Retolaza. Los reactivos se distribuyen en los cuadros 8, 9, 10 y 11.

Cuadro 8. Dimensión transformación personal

REACTIVO	PESO FACTORIAL	CARACTERÍSTICA
1. Soy capaz de identificar aspectos de mi persona que puedo poner al servicio de los demás.	0,574	Conciencia
2. Estoy conciente de la importancia del autocuidado de mi persona como una manera de ser socialmente responsable.	0,600	Conciencia
3. Me interesa comprender el sentido de mi presencia en este mundo.	0,648	Conciencia
4. Soy una persona que alza la voz cuando no se respeta la dignidad humana.	0,626	Controversia con civilidad
5. Me apasiona trabajar por causas que considero justas.	0,659	Compromiso

6. Como estudiante me siento con la confianza para hacer algo ante situaciones de injusticia.	0,674	Justicia social
7. Tengo la certeza del que el cambio social es difícil pero posible.	0,551	Cambio
8. Estoy consciente que estoy en el mundo para contribuir de modo responsable a su transformación social.	0,665	Cambio
9. Hago un ejercicio permanente de auto observación que me permite darme cuenta cuando mi pensamiento no reconoce los derechos y necesidades de los demás.	0,624	Conciencia

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 9. Dimensión transformación de relaciones

REACTIVO	PESO FACTORIAL	CARACTERÍSTICA
1. Puedo aprovechar la retroalimentación que recibo de mi actuar, aun cuando sea negativa.	0,546	Conciencia
2. Entiendo que ser parte de este mundo implica una responsabilidad ética por el entorno.	0,626	Conciencia
3. Aprovecho las oportunidades que se me presentan para comprometerme con la realización de un mundo más justo.	0,534	Ciudadanía
4. Me invito e invito a los demás a comprender y dialogar nuestras diferencias.	0,608	Controversia con civilidad
5. Me preocupo por mantenerme informado acerca de las problemáticas que afectan a mi País.	0,673	Conciencia
6. Ante los problemas de mi País, prefiero tomar una postura optimista antes que una postura fatalista.	0,566	Cambio
7. Conozco las problemáticas locales y su relación con factores nacionales y mundiales.	0,838	Conciencia
8. Ante desacuerdos y diferencias con el otro, demuestro respeto por la persona y me comporto con civilidad.	0,606	Controversia con civilidad
9. Me motiva y motiva a otros a permanecer dedicado a los compromisos universitarios.	0,713	Compromiso
10. Evito juzgar los pensamientos y acciones del otro sin antes considerar su contexto.	0,731	Conciencia
11. Evito en el ejercicio de mi profesión toda práctica que desacredite al otro.	0,699	Respeto por la diversidad
12. Completo los proyectos o compromisos universitarios por arriba de las expectativas de mis profesores.	0,738	Compromiso

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 10. Dimensión de patrones culturales

REACTIVO	PESO FACTORIAL	CARACTERÍSTICA
1. El estudio de mi profesión me ha permitido percatarme de la existencia de exclusión e inequidad en los grupos en los que me desenvuelvo (salón de clases, Universidad, vecindario).	0,746	Justicia social
2. El estudio de mi profesión me ha brindado herramientas para sensibilizar a los demás sobre la importancia de respetar al otro en su diversidad (racismo, discriminación, preferencias sexuales, igualdad de género).	0,857	Respeto a la diversidad
3. Estoy abierto a trabajar con grupos diversos (raza, género, cultura, religión, orientación sexual).	0,851	Respeto a la diversidad

4. Estoy convencido que trabajar con personas diversas es una herramienta poderosa para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.	0,90	Respeto a la diversidad
5. En el trabajo con grupos diversos procuro que todos tengamos oportunidad de expresar nuestras ideas.	0,767	Respeto a la diversidad
6. Procuro, al trabajar con grupos diversos, crear una atmósfera de confianza y respeto.	0,703	Respeto a la diversidad
7. Como profesional me gustaría hacer lo posible para vivir en un mundo donde se respete y aprecie la diversidad humana (raza, nacionalidad, cultura).	0,694	Respeto a la diversidad
8. En mi acción profesional, tomo en cuenta a las personas y grupos que están poco representados y marginados.	0,601	Justicia social
9. Me atrevo públicamente a disentir con sustento del punto de vista colectivo cuando no se respeta la dignidad humana.	0,742	Controversia con civilidad
10. Reconozco mi propia identidad cultural y aprecio otras culturas.	0,702	Respeto a la diversidad
11. Concibo que con el ejercicio de mi profesión puedo contribuir a alcanzar niveles humanos más dignos en la calidad de vida de los habitantes de mi ciudad.	0,674	Cambio

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 11. Dimensión de transformación estructural

REACTIVO	PESO FACTORIAL	CARACTERÍSTICA
1. Como profesional siento que tendré las herramientas para hacer cambios de fondo en las estructuras sociales de mi entorno.	0,779	Ciudadanía
2. Como profesional siento que tendré las herramientas para hacer cambios de fondo en las estructuras políticas de mi entorno.	0,667	Ciudadanía
3. Como profesional siento que tendré las herramientas para hacer cambios de fondo en las estructuras económicas de mi entorno.	0,797	Ciudadanía
4. Con el ejercicio de mi profesión podré contribuir a que exista una transformación social que mejore las condiciones de vida de mi País.	0,561	Ciudadanía
5. Con el ejercicio de mi profesión podré proponer reformas en materia de educación, salud, empleo o vivienda.	0,560	Ciudadanía
6. Considero que la corrupción es un problema de urgente solución y desde ya estoy tomando acciones para combatirla.	0,777	Justicia social
7. Considero que en mi Estado no hay igualdad de oportunidades y cuando ejerza mi profesión será una de las metas que perseguiré.	0,720	Justicia social
8. Como futuro profesional procuraré no aceptar trabajos o contratar a personas por una relación de compadrazgo y padrinazgo.	0,771	Justicia social
9. Como profesional me gustaría incidir en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas que mejoren la calidad de vida de los grupos minoritarios (raza, etnia, preferencia sexual).	0,904	Justicia social
10. Como profesional me gustaría incidir en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas que mejoren la calidad de vida de	0,892	Justicia social

grupos vulnerables (niños, mujeres, personas de la tercera edad, etc.).		
11. Considero que durante el estudio de mi profesión me brindaron herramientas que me permiten dar seguimiento a la implementación de planes y programas gubernamentales o de iniciativa privada que buscan la transformación social.	0,442	Ciudadanía
12. Como profesional me visualizo trabajando en el sector público para desde ahí mejorar las prácticas que contribuyan a la transformación social.	0,861	Ciudadanía
13. Considero que con el ejercicio de mi profesión podré contribuir a la reducción de la pobreza de mi Estado.	0,606	Justicia social
14. Me interesa utilizar mi profesión como un medio para contribuir a la reducción de la pobreza de mi Estado.	0,471	Justicia social
15. Pienso que el sistema socio-económico (capitalismo) permite a la población mejorar su calidad de vida.	0,764	Cambio

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La globalización ha evidenciado con mayor claridad desafíos mundiales tales como la pobreza, la desigualdad, la discriminación, la insostenibilidad del medio ambiente, entre otros, cuestionando la pertinencia social de las Universidades, entendida en palabras de Tünnermann (2013) como la capacidad de tomar en cuenta los desafíos de la sociedad en apego a su misión.

Para que las universidades estén a la altura de estos desafíos deben cuestionarse si es suficiente con formar a buenos profesionales y cumplir únicamente con las expectativas sobre su inserción laboral. Hoy en día, el reto es mucho mayor y consiste en trabajar para un futuro sostenible a través de la formación de estudiantes socialmente responsables que puedan contribuir con su profesión a la transformación de la sociedad. En otras palabras, frente a estos desafíos, la educación continúa siendo el instrumento para poder pensar en un mundo donde exista paz, libertad y justicia (Delors, 1996).

La Universidad, en su esfuerzo por contribuir a la transformación de la sociedad, está en la permanente búsqueda de mecanismos que le permitan mejorar las prácticas educativas que mejor le lleven a este objetivo. Algunos de los mecanismos que se han encontrado para encaminarse a dicha transformación son a través del diseño, implementación y evaluación de programas y políticas para la RSU.

En el marco de la evaluación de la RSU, existen diversas propuestas teóricas con relación a los modelos de formación para el cambio social, pero todas tienen un desarrollo incipiente en el diseño, construcción y validación de instrumentos que le permitan a las Instituciones de Educación Superior indagar cómo los estudiantes se perciben para la transformación social. El interés por conocer la perspectiva del joven universitario a través de un instrumento de autoreporte, es de vital importancia, ya que es a él a quien van dirigidos los impactos de la RSU.

Este instrumento, que autoevalúa las características vinculadas a la RSU presentes en estudiantes universitarios, se relaciona con las cuatro dimensiones del Modelo de Cambio Social de Retolaza, lo que le da fortaleza teórica. Por otra parte, con base en los resultados de confiabilidad y validez encontradas en el diseño y validación del instrumento, se puede decir que posee alta consistencia interna general, ya que arrojó un alfa general 0,932 y alta consistencia interna en cada una de las cuatro dimensiones del modelo: transformación personal (0,804), transformación de relaciones (0,811), transformación de patrones colectivos (0,815) y transformación de estructuras e instituciones (0,875).

El instrumento puede tener múltiples usos, entre los cuales están indagar sobre las características vinculadas a la RSU presentes en estudiantes universitarios desde distintas áreas de conocimiento, o bien, analizar si hay diferencia significativa en los estudiantes que ingresan a la universidad, los estudiantes que están a la mitad de su trayecto universitario, o estudiantes que están por egresar. Estos análisis se pueden reflexionar desde: 1) el puntaje global que arroja la escala sobre las características de la RSU; 2) el puntaje obtenido en cada una de las características vinculadas a la RSU; 3) las cuatro dimensiones para el cambio social que plantea el Modelo de Retolaza para lograr la transformación social.

Los resultados del instrumento pueden ser de utilidad para las universidades, ya que permiten analizar si los esfuerzos institucionales están impactando la mirada del estudiante para la transformación social. Por otra parte, el docente puede reflexionar, con los resultados de la aplicación del instrumento, qué tanto su práctica educativa impacta en la manera como el estudiante se concibe a sí mismo y concibe su profesión.

Por último, este instrumento de autoreporte le permite al estudiante reflexionar sobre la situación del contexto en el que vive, sobre el rol que juega como persona y profesional en la búsqueda del cambio social, de tal forma que, junto con otros mecanismos de reflexión, emerja un joven con deseos de transformar la realidad injusta en conjunto con otros y que sea capaz, como dice Freire (1972), de proyectar su esencia sobre ella, es decir, humanizarla (como se citó en Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Referencias

- Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 925-938. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14203210415>
- Benedicto, J. y Morán, M. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- Calle, C. de la, García, J. M., Giménez, P. y Ortega, M. (2008). Validación y medida de la responsabilidad social universitaria en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 385-404.
- Cruz, C. de la (2011). *La clave de la responsabilidad social de las universidades está en la respuesta no en la pregunta: ¿Al servicio de quién se pone el bien público que promueven?* Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-261550.html>
- Cruz, C. y Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista de Educación Superior y Sociedad. Nueva Época*, 13(2), 21-51.

- Davidovich, M., Espina, A., Navarro, G. y Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 15(1), 125-139.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ciudad de México: Correo de la UNESCO.
- Fernández, C., Delpiano, C. y De Ferrari, J. M. (2006). *Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y práctica de la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Proyecto Universidad Construye País.
- Freire, P. (1998). *Política y educación*. Barcelona: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Gamboa, A., Jiménez, M., Jiménez, G. y Lombardo, P. (2014). *Formación en responsabilidad pro-social: Caminos latinoamericanos de una innovación curricular*. Valparaíso: Proyecto Europeo Alfa III SPRING.
- HERI. (1996). *A social change model of leadership development*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Jiménez, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad? Una experiencia concreta. *Revista Educación Superior y Sociedad: Nueva Época*, 13(2), 140-161.
- Komives, S. (2017). *Leadership for a better world. Understanding the social change model*. Nueva York, NY: Jossey-Bass.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París: UNESCO.
- ONU. (2019). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>
- Pérez, J. y Vallaes, F. (2016). *Prácticas y modelos de responsabilidad social universitaria en México: Proceso de transformación de la universidad*. Ciudad de México: ANUIES.
- Retolaza, I. (2010). *Teoría del cambio. Un enfoque de pensamiento acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. Ámsterdam: PNUD.
- Schmelkes, S. (2006). *La interculturalidad en la educación básica*. Recuperado de http://www.socolpe.org/data/normalarmenia/BIBLIOGRAFIA/interculturalidad_educacion_basica_schmelkes.pdf
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tünnermann, C. (2013). Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos. *Universidades*, 56, 5-14.
- Vallaes, F. (2013). *Virtud, justicia, sostenibilidad: Una ética de tres dimensiones para la responsabilidad social de las organizaciones*. Recuperado de http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/54/2014/11/arti_cirs_2013.pdf
- Vallaes, F. (2016). *Introducción a la responsabilidad social universitaria RSU*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Vallaes, F. (2018). Las diez falacias de la responsabilidad social universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.716>

Vallaes, F. (s.f.). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Breve CV de las autoras

Valentina Bolio Domínguez

Profesor de tiempo completo de la Universidad Marista de Mérida. Estudió la Licenciatura en psicología (Universidad Marista de Mérida), la Maestría en Tecnologías de la Educación (Universidad de Salamanca, España) y la Maestría en Investigación Educativa (Universidad Autónoma de Yucatán). Actualmente es Directora de Calidad Educativa en la Universidad Marista de Mérida y coordina los esfuerzos de acreditación a nivel institucional y por programa. Es candidato a doctor. Ha publicado artículos en plataformas nacionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7758-2067>. Email: vbolio@marista.edu.mx

Leny Michele Pinzón Lizarraga

Profesor investigador de tiempo completo en el Instituto Tecnológico de Mérida. Sus estudios comprenden Licenciatura en Ciencias de la Educación (Universidad de Monterrey), Maestría en Administración (I.T.E.S.M.), y Doctorado en Análisis Estratégico y Desarrollo Sustentable (Universidad del Mayab). Perfil Deseable PROMEP. Líder del CA: Gestión de pequeñas y medianas empresas. Presidenta del Consejo de Posgrado de la Maestría en Gestión Administrativa. Imparte cátedra en las licenciaturas y maestrías del Instituto Tecnológico de Mérida. Forma parte del Colegio de Profesores del Doctorado en Educación de la Universidad Marista de Mérida. Ha publicado artículos en Revistas Nacionales e Internacionales, Libros y Capítulos de libros. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9108-5000>. Email: lenypinzon@gmail.com

Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza

Inclusion of the Sustainable Development Goals in the Curriculum of Primary and Secondary Education in rural Schools of Zaragoza

Belén Dieste
Teresa Coma *
Ana Cristina Blasco-Serrano
Universidad de Zaragoza, España

La educación no puede mantenerse al margen de la realidad social y política. Es un hecho que el actual escenario mundial está conllevando un impacto considerable en la redefinición del concepto de Educación. Una Educación para la Ciudadanía Global (ECG) implica adecuar los elementos del currículo para favorecer el desarrollo de valores de equidad y justicia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Este artículo busca analizar, la incorporación de la ECG y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo académico, así como las dinámicas y actuaciones que se llevan a cabo en los centros y en las aulas. Se ha utilizado una metodología cuantitativa, desarrollando un estudio descriptivo no experimental mediante una encuesta social. Los resultados muestran cómo los centros educativos apuestan por introducir en sus proyectos de centro acciones relacionadas con la ECG y/o los ODS. El estudio muestra la falta de experiencias que impliquen proyectos transversales y globales y la introducción de los ODS de una forma más explícita.

Descriptor: Currículum; Educación básica; Educación rural; Valores sociales; Justicia social.

Education cannot be kept out of social and political reality. It is a fact that the current world scenario is having a considerable impact on the redefinition of the concept of Education. Global Citizenship Education (GCED) implies adapting the elements of the curriculum to promote the development of values of equity and justice in the teaching-learning processes. This article analyzes, the incorporation of the GCED and the Sustainable Development Goals (SDG) in the academic curriculum, as well as the dynamics and actions that are carried out in the centers and in the classrooms. A quantitative methodology has been used, developing a non-experimental descriptive study through a social survey. The results show how educational centers, are committed to introducing actions related to the GCED and/ or the SDGS into their center projects. The study shows the lack of experiences involving cross-cutting and global projects and the introduction of the SDGS in a more explicit manner.

Keywords: Currículum; Basic education; Rural education; Social values; Social justice.

*Contacto: tcoma@unizar.es

Introducción

Nos encontramos dentro de un contexto político/económico internacional de marcado carácter neoliberal donde coexisten, entre otros aspectos, el aumento de las migraciones y el desarrollo de las tecnologías avanzadas (Shumar y Madison, 2013). La reorganización económica y política se ha convertido en un fenómeno de carácter global que está suponiendo, entre otros aspectos, un aumento significativo de las desigualdades sociales y un avance de la privatización del sistema de bienestar (Beach, 2017). Esta tendencia a la liberalización y mundialización de los mercados está generando relaciones asimétricas y jerárquicas entre las culturas y los pueblos (Vila, 2006). Es un hecho que este escenario social está conllevando un impacto considerable en la redefinición de los conceptos de ciudadanía, sabiduría y por tanto de la educación (Sancho y Rivera, 2016).

En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas, en 2015 aprobó la Agenda 2030 ofreciendo una oportunidad a los países de iniciar un camino de mejora y transformación para todos, no pudiendo los centros educativos permanecer ajenos a lo que sucede a su alrededor. La globalización está presente en los centros y en las aulas, y es todo un desafío para la educación. Por ello, generar relaciones en el grupo para favorecer sentimientos de pertenencia y prevenir la adquisición de valores relacionados con la discriminación y la desigualdad supone un reto para profesorado y educadores (González, 2012). En este sentido, las instituciones educativas deben ofrecer las bases para que el alumnado pueda entender el mundo en el que crece y capacitarlo así para vivir en un mundo plural, justo e igualitario (Barba y Rodríguez, 2011; De Paz, 2007). Nos referimos a una pedagogía encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles (Freire, 1970).

1. Revisión de la literatura

1.1. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Un marco para la formación de una ciudadanía Global

Las Naciones Unidas establecieron en 2015, las prioridades estratégicas para los próximos 15 años (2016-2030), para ello, desarrollaron la Agenda 2030, en la que se establecieron diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como metas para hacer realidad los derechos humanos de todas las personas (ONU, 2015). Los ODS reflejan grandes retos mundiales derivados de problemáticas ecológicas, económicas y sociales.

En el marco de la educación formal, difundir estos objetivos de la Agenda 2030, sensibilizar a la población sobre su pertinencia y orientar los procesos formativos en todos los ámbitos y modalidades, es un reto para todos los sistemas educativos implicados (Murga-Menoyo, 2018).

Nos encontramos ante un nuevo desafío, ya no es suficiente mirar el contexto sociocultural desde una educación transformadora, es necesario incorporar a los procesos educativos una visión del mundo global y preparar a las personas para actuar con la responsabilidad en su vida cotidiana. Además, tal y como señala Mesa (2014a), aprender de la complejidad y hacerlo desde una nueva mirada requiere de una reflexión en los centros sobre las capacidades y conocimientos necesarios para este reto transformador. En este sentido, hablamos de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y de su estrategia de implementación en el campo de la educación formal (De Paz, 2007).

Actualmente, la ECG se revela como un medio por el cual la profesión docente puede organizarse y trabajar para evolucionar hacia transformaciones alternativas, en favor de una sociedad más justa, solidaria y equitativa. En este escenario, la educación formal y el currículo, su planificación, su desarrollo y su evaluación resultan claves para la comprensión de un mundo cada vez más complejo (Barba y Rodríguez, 2011; Celorio, 2013). Se presentan como una oportunidad para educar a ciudadanos críticos, y solidarios, que promuevan cambios en los ámbitos educativo, económico y social.

Desde esta perspectiva, los centros educativos necesitan desarrollar un modelo “humanista” que potencie una visión integral de las personas y una visión global de la ciudadanía, sobre la base de una concepción interdependiente de las realidades mundiales (Bernal y Carrica, 2016; De Paz, 2007). En definitiva, esta visión de la educación se interpreta como un motor de cambio; como un medio para desarrollar las habilidades de pensamiento, observar diferentes perspectivas y en función de ello, optimizar los contextos educativos (Estellés y Romero, 2016).

En este modelo educativo, entre los muchos retos que se plantean, uno de ellos consiste en determinar qué saberes deberían adquirirse y cómo deberían tratarse en las escuelas para asegurar la formación de personas competentes que sean capaces de combatir situaciones conflictivas contrarias a los valores democráticos que subyacen a una sociedad cada vez más compleja, dinámica, plural y, cada vez más desigual e injusta (Andrés et al., 2014; Cabrera, 2007).

2. Educación para la ciudadanía global y currículo

La reconstrucción de una educación formal centrada en el concepto de Ciudadanía Global demandará repensar y reelaborar propuestas en todos los aspectos: político, organizativo y, por su puesto, curricular. En este sentido, las investigaciones señalan que el profesorado y las personas responsables de las políticas educativas están cada vez más orientados a incluir los ODS a través de la ECG en el currículo y en los centros educativos (Goren y Yemini, 2017).

Para facilitar la tarea del profesorado comprometido con esta visión de la ECG resulta imprescindible desarrollar propuestas curriculares que orienten sobre cuáles deberían ser las finalidades educativas, los contenidos de aprendizaje, las metodologías y los criterios de evaluación basados en los Derechos Humanos, y que deben tenerse en cuenta para formar personas activas y comprometidas con la configuración de un mundo y un sistema más justo, equitativo, solidario y sostenible (Andrés et al., 2014; Cabrera, 2007)

En el contexto español, si bien desde los años 80, la Educación para el Desarrollo (EPD) empezó a formar parte de los currículums educativos, es todavía una “asignatura pendiente”. Muchos docentes conscientes de la realidad del mundo actual y del papel que desempeña la escuela, llevan tiempo trabajando en sus aulas con el objetivo de educar en una visión de interdependencia global y de aportar claves para construir un mundo más justo y equitativo. Se configura en una educación humanista que persigue la promoción de valores como la paz, la justicia, la tolerancia y la solidaridad (Bolívar, 2002; Cortés, Gómez y López, 2016; Polo, 2004).

Investigaciones actuales defienden la Educación para la Ciudadanía a través de experiencias y vivencias, de aprendizajes competenciales y participativos (Biesta, 2016). De esta manera, las competencias y habilidades, especialmente las socioemocionales, están

estrechamente relacionadas con el aprendizaje, ya que un clima escolar que favorezca la confianza y la autonomía genera motivación y compromiso hacia las tareas académicas, incrementándose a su vez, la capacidad de reflexión y de transformación en la escuela (Mena, Romagnoli y Valdés, 2009).

La actual Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación modificada por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa establece en el currículo las Competencias Sociales y Cívicas. Esta competencia clave se refiere al bienestar personal y colectivo. Se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad y supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros. Está encaminada a posibilitar el aprender a vivir y convivir en una sociedad plural y democrática, en un mundo limitado y globalizado (Ávila, 2016).

Desde esta misma perspectiva, la legislación establece “Valores Sociales y Cívicos” en Educación Primaria y “Valores éticos” en Educación Secundaria como una asignatura optativa, quedando como alternativa a la religión (Calandín y Gozávez, 2016). La educación en valores, por tanto, se puede favorecer bien desde una asignatura o bien desde todas las áreas y materias, vinculada al resto de contenidos y a lo largo de las diferentes etapas. Tal y como refleja Mesa (2014b), “...el sentido de la ciudadanía global, la igualdad de derechos, el respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad. El respeto por el medio ambiente y, en definitiva, aquellos valores relacionados con la responsabilidad global” (p.105), son valores a desarrollar en el marco de una educación transformadora.

En este sentido, la investigación llevada a cabo por Parareda-Pallarès y otros (2016), señala, tras analizar cuatro Institutos de Educación Secundaria, que los centros generan escenarios de participación democrática a través de actividades y metodologías de aprendizaje, tales como los grupos cooperativos, los proyectos, el aprendizaje y servicio, la organización de alumnado que apoya al profesorado o las actividades inmersas en la acción tutorial. Es decir, es fundamental que se conviertan en sujetos activos a través de la propia experiencia.

En esta misma línea, numerosas investigaciones consideran las metodologías activas, y en especial el Aprendizaje y Servicio como favorecedoras de un aprendizaje ético, con compromiso y sentido social, favoreciendo a su vez sentimientos de pertenencia e identidad social (Gallardo 2017; Geraldo, Olmeda y Martín, 2017; Martínez-Odria, 2007). La formación de ciudadanos críticos, comprometidos con el entorno, con autonomía y responsabilidad ante las complejas situaciones sociales, económicas, políticas y medioambientales favorece especialmente el ODS 4, por el cual la educación ha de contribuir a la mejora de la calidad de vida de las personas, de su entorno y de la comunidad global a la que llamamos mundo.

Por tanto, los centros educativos se vislumbran como espacios potenciadores de la ECG desde la experiencia y en la que es importante incluir como una oportunidad las redes de profesorado implicado, los apoyos de las ONGD en el ámbito de la educación formal, la diversidad de los centros, y las redes que conectan con el mundo local y global (Boni, 2011).

En este marco, el trabajo que presentamos es un estudio en el ámbito de la educación formal, cuya finalidad es analizar la incorporación de la ECG y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo académico, así como las dinámicas y actuaciones que se llevan a cabo en los centros y en las aulas. Los objetivos del estudio son:

- Analizar qué tipos de acciones de ECG se llevan a cabo en los centros educativos del ámbito rural de la provincia de Zaragoza.
- Conocer cómo es la coordinación en la realización de acciones ECG en los centros educativos.
- Conocer qué contenidos de ECG incluidos en ODS se trabajan en los centros escolares.

2. Método

Enfoque metodológico

Se desarrolla un estudio descriptivo no experimental mediante una encuesta social (Briones, 1996). Se presenta el análisis de las preguntas relacionadas con las acciones de ECG que se llevan a cabo en los centros educativos y con quién se coordinan estos centros para llevar a cabo estas acciones. Además, se indaga en el tipo de contenidos que se trabajan para incluir la ECG en el proyecto educativo de centro.

Muestra

En el estudio se ha solicitado la participación de todos los centros de Educación Infantil (EI), Primaria (EP) y Secundaria (ES) sostenidos con fondos públicos del ámbito rural de la provincia de Zaragoza. El muestreo ha sido de tipo incidental, determinándose la muestra en función de la respuesta de los centros, ya que recoge las respuestas a un cuestionario enviado a todos los centros educativos (N = 147), siendo el nivel de respuesta del 52,4% (N = 77 centros educativos). De estos centros, 54 de ellos son de EI y EP, 5 son de EI, EP y ES y 18 son sólo de ES.

La muestra resultante recoge la distribución territorial en todo el ámbito rural de la provincia, el tamaño de los municipios y, el tipo de centro (centro agrupado u ordinario, público/privado y tramo educativo). En este sentido, incluye centros que tienen sede en 74 localidades diferentes de la provincia de Zaragoza y diferentes tamaños de municipio (menos de 2500 habitantes –52,4%–, entre 2500 y 10.000 habitantes –29,3%– y más de 10.000 habitantes –18,2%–). Además, incluye todas las tipologías de centros, ya que recoge tanto Centros Rurales Agrupados (CRA, N = 17), como Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP, N = 37), Institutos públicos de Educación Secundaria (IES, N = 17) y colegios privados concertados (N = 6) que atienden desde infantil hasta secundaria.

Instrumento

Se escogió el cuestionario como fuente de recogida de información. Se utilizó un cuestionario validado en la investigación enmarcada en el Proyecto de EuropeAid¹. El

¹ Proyecto de RURAL DEAR AGENDA-EYD 2015, Project funded by European Commission_EuropeAid, llevado a cabo por el Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid.

cuestionario, de tipo descriptivo transversal autoadministrado (Gómez, Domenech, y Carracedo, 2012) está compuesto por 13 cuestiones: 11 cerradas, dicotómicas y de opción múltiple, y 2 con respuesta abierta. Se presenta en este estudio, el análisis de las respuestas referentes a las cuestiones que informan sobre si en los centros se llevan a cabo acciones de ECG, cómo se llevan a cabo, cómo se coordinan y en qué contenidos se centran estas acciones.

Trabajo de campo

El cuestionario se envió a través de correo electrónico a todos los centros de la provincia de Zaragoza. Los formularios fueron cumplimentados, principalmente por miembros del equipo directivo, con el objetivo de transmitir la percepción global sobre la ECG en su institución.

Análisis de datos

En el presente trabajo, a partir de la información obtenida en 6 preguntas cerradas, se han identificado y analizado en base a las frecuencias obtenidas y a la prueba de chi cuadrado de Pearson, qué acciones de ECG llevan a cabo los equipos didácticos en sus centros, cómo las coordinan y qué contenidos relacionados con los ODS se trabajan en las áreas y materias docentes. Las cuatro primeras cuestiones son de tipo dicotómico (sí/no). Las dos primeras se refieren a la existencia de acciones de ECG y si éstas se realizan de forma coordinada (En el PEC, ¿se recogen acciones sobre Educación para la Ciudadanía Global?; En el centro educativo, ¿existen acciones coordinadas para trabajar la ECG?). La tercera y cuarta pregunta muestran un listado de posibilidades para saber con qué agentes de la comunidad se coordinan para realizar estas acciones, así como a través de qué acciones educativas las realizan, teniendo en cuenta para ello tanto la temporalidad como al ámbito de implicación (Estas acciones coordinadas se llevan a cabo con...; Indique el tipo de acciones educativas relacionadas con la ECG que se llevan a cabo en el centro). Las 2 preguntas restantes son de opción múltiple con una escala tipo Likert (nada, poco, mucho), en las que, sobre un listado de contenidos de ECG, se invita a reflejar cuáles se trabajan en el centro educativo en cada etapa (En la etapa de Educación Primaria, se trabajan contenidos relacionados con...; En la etapa de Educación Secundaria, se trabajan contenidos relacionados con...).

3. Resultados

Los resultados de este estudio se han organizado en torno a diferentes temas de interés: la realización de acciones de Educación para la Ciudadanía Global (ECG), la coordinación de estas acciones con otras instituciones o agentes educativos, los *tipos acciones* que se realizan y los contenidos relacionados con los ODS que se trabajan en estas actuaciones.

3.1. Acciones de ECG

Del total de centros educativos de la provincia de Zaragoza, el 59,74% indican que, de acuerdo con su Proyecto Educativo de Centro (PEC) realizan acciones de Educación para la Ciudadanía Global. Al comparar los Centros de Educación Primaria (EP) con los de Educación Secundaria (ES) queda manifiesto que, en la EP los centros realizan más acciones de ECG, no existiendo una dependencia significativa estadística entre ambas variables.

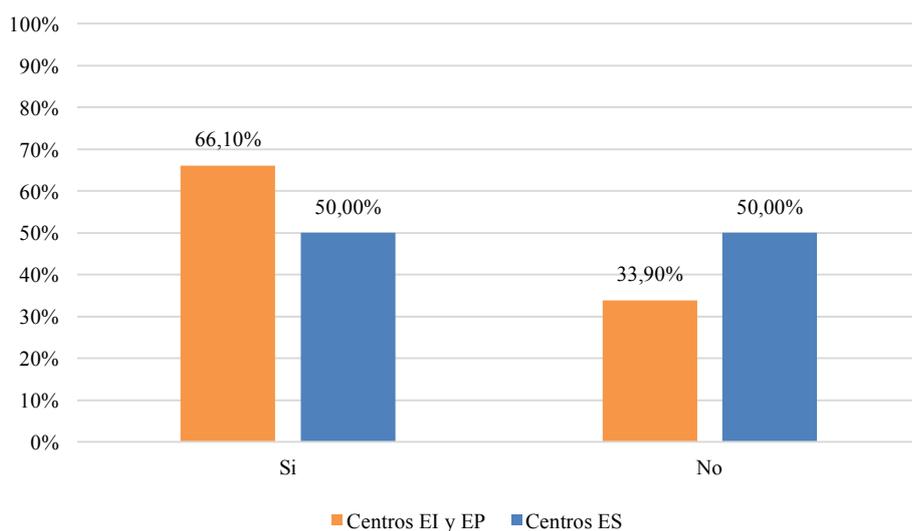


Figura 1. Centros Educativos de EP y ES que llevan a cabo acciones de ECG
Fuente: Elaboración propia.

3.2. Coordinación para llevar a cabo las acciones de ECG

Un 77,92% de los centros educativos encuestados colaboran con otros agentes o instituciones educativa para realizar estas acciones de ECG. Los datos nos informan de que cada uno de estos centros se coordinan con distintas entidades y agentes, tal y como se observa en la figura 2.

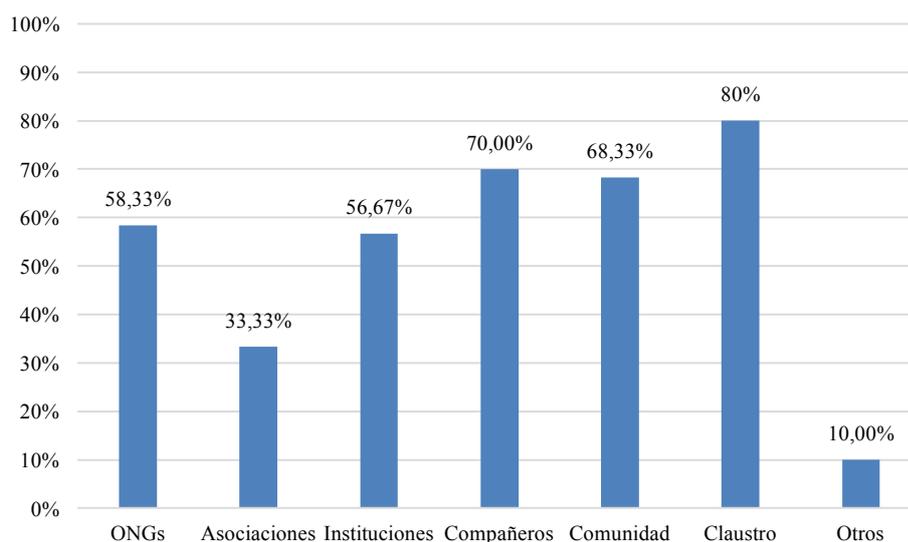


Figura 2. Agentes e instituciones con los que los centros se coordinan para realizar acciones de ECG
Fuente: Elaboración propia.

Además, se observa que, en EP con una dependencia ligeramente significativa ($p=0.062$), los centros realizan más acciones de ECG en coordinación con otras instituciones educativas o agentes educativos.

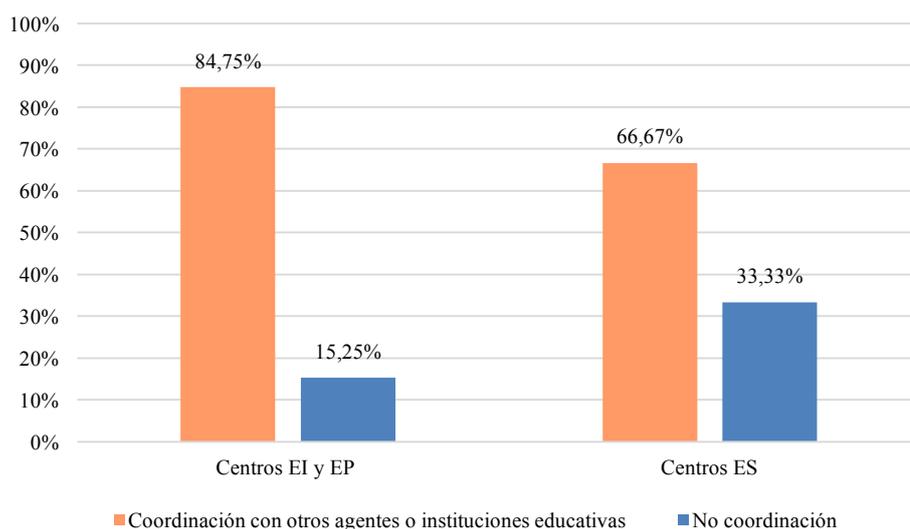


Figura 3. Centros de EP y ES que se coordinan con otros agentes o instituciones educativas en acciones de ECG

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Tipo de acciones de ECG

Los centros llevan a cabo principalmente incluidas de ECG de sensibilización o 104ncluidas dentro de la tutoría, no habiendo diferencias significativas entre ambas etapas educativas. Además, también se realizan actuaciones transversales a través proyectos de centro, con las que están 104ncluidas diferentes áreas curriculares. Com menor medida, se llevan a cabo actuaciones extraescolares relacionadas con la ECG.

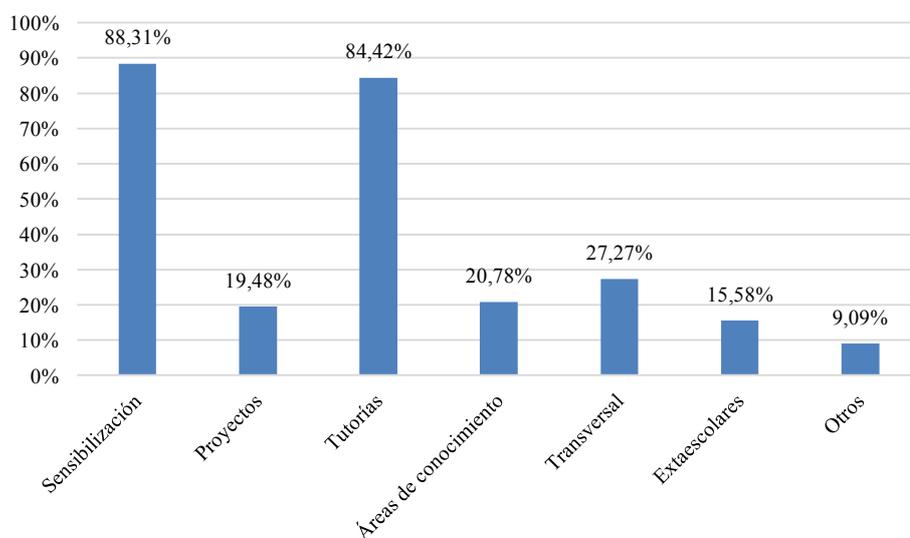


Figura 4. Porcentaje de tipos de acciones de ECG desarrolladas en los centros

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Contenidos de ECG en relación con los ODS que se incluyen en la experiencia educativa

Además de cómo se han trabajado las acciones de ECG, también se han analizado qué contenidos específicos se trabajan en los centros en relación con la ciudadanía.

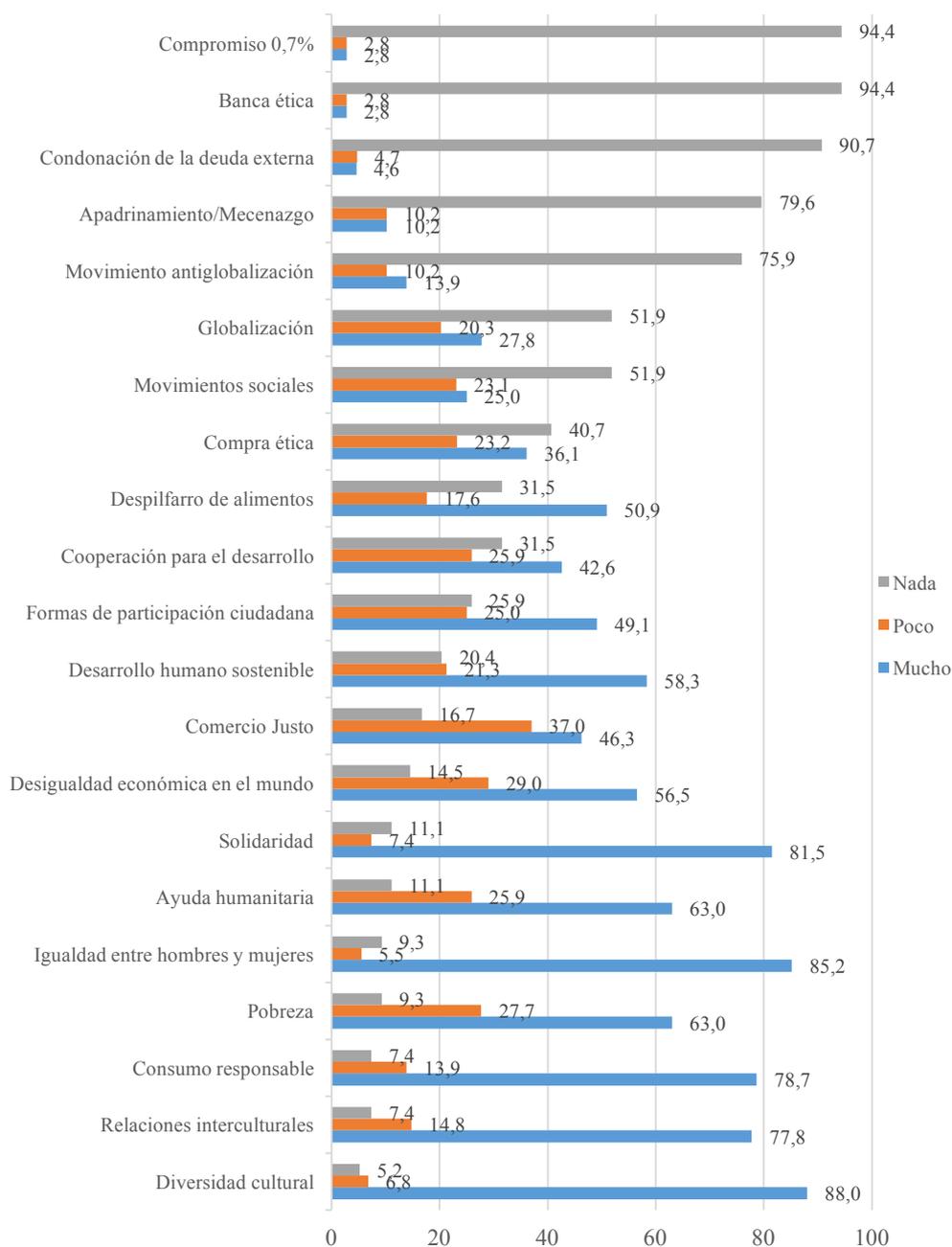


Figura 5. Porcentaje de centros de EP que trabajan los contenidos relacionados con los ODS

Fuente: Elaboración propia.

Los datos nos muestran en qué medida los centros educativos de EP trabajan los contenidos relacionados con los ODS y con la ECG. Para obtener esta información, se la ha

realizado a los centros la pregunta: “En la etapa de Educación Primaria, se trabajan contenidos relacionados con...”. Se trata de una pregunta con respuesta de opción múltiple, a la que se puede contestar si se trabaja “nada”, “poco” o “mucho” cada uno de los contenidos (figura 5).

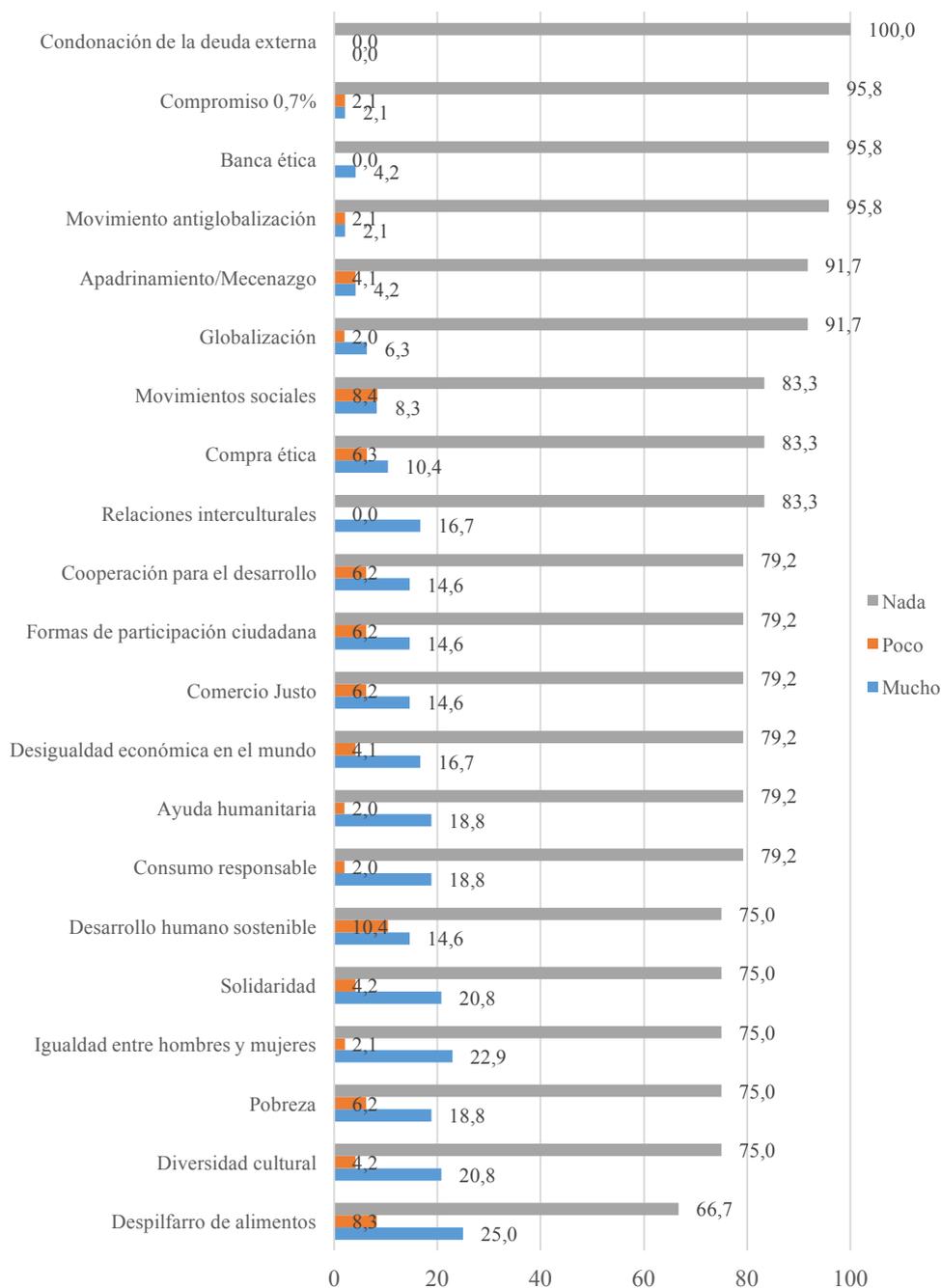


Figura 6. Porcentaje de centros de ES que trabajan los contenidos relacionados con los ODS

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 5 se observa qué contenidos se trabajan más intensamente en Educación Primaria, ya que su respuesta ha sido “mucho” en más del 75% de los centros. Los

contenidos son: diversidad cultural, igualdad entre hombres y mujeres, solidaridad, consumo responsable y relaciones interculturales. Hay que resaltar que también en el 75% de los centros se trabajan en mayor o menor grado los contenidos de: pobreza, ayuda humanitaria, desigualdad económica en el mundo, comercio justo y desarrollo humano sostenible. Por otra parte, hay cinco temáticas que no se trabajan en el 75% de los centros: compromiso 0,7%, banca ética, condonación de la deuda externa, apadrinamiento/mecenazgo y movimiento antiglobalización.

En Educación Secundaria, tal y como se puede observar en la Figura 6, los contenidos que destacan porque se trabajan con más intensidad, es decir, que se trabajan “mucho” no supera el 25% de los centros. Los contenidos que se trabajan “mucho” en más del 20% de los centros, son el despilfarro de alimentos, la igualdad entre hombres y mujeres, la diversidad cultural, la solidaridad o la pobreza. Por otra parte, no se trabajan en ningún centro (“nada”) la condonación de la deuda externa, y en más del 90% de ellos, tampoco se incide en el compromiso 0,7%, banca ética, movimiento antiglobalización, apadrinamiento/mecenazgo y globalización.

Si comparamos el porcentaje de centros que trabajan contenidos relacionados con los ODS, se observa una gran diferencia en cuanto al número de centros que abordan las diferentes temáticas entre los centros de Educación Primaria y los centros de Educación Secundaria y por tanto en lo que se desarrollan e incluyen dichos contenidos en los planes o proyectos educativos de centro. Tal y como se observa en la figura 6, en ES, al menos un 66% de los centros señalan “nada” en todos los contenidos, es decir no abordan los contenidos relacionados con los Objetivos de Desarrollo del Sostenible en el centro, mientras que, en EP eso sólo ocurre en ocho de los 21 contenidos propuestos para el análisis.

Por otra parte, a pesar de las diferencias en cuanto al porcentaje de centros que abordan las diferentes temáticas, hay que destacar que hay algunas de ellas que se trabajan más en ambos casos, como son: diversidad cultural, pobreza, igualdad entre hombres y mujeres, solidaridad y desarrollo humano sostenible.

3.5. Relación entre las variables: coordinación para la realización de acciones de ECG, tipos de acciones y contenidos de ECG en relación con los ODS que se incluyen en la experiencia educativa

No se han observado relaciones significativas entre el tipo de actividades y quien se coordina para la realización de las acciones, así como tampoco es significativa la relación entre los diferentes contenidos trabajados en primaria y secundaria con respecto a quien se coordina para realizar acciones de ECG.

Sin embargo, sí que se observan diferencias con un nivel de significatividad del 0,01, entre algunos contenidos de primaria y secundaria respecto al tipo de acción realizada. En el caso de Primaria no hay correlación con ninguno de los contenidos en acciones realizadas como un proyecto y en una materia específica. Sin embargo, las acciones de sensibilización correlacionan significativamente con los siguientes contenidos: solidaridad ($p = 0,675$), ayuda humanitaria ($p = 0,637$), igualdad entre hombres y mujeres ($p = 0,557$), pobreza ($p = 0,520$), consumo responsable ($p = 0,497$), diversidad cultural ($p = 0,487$), desarrollo humano sostenible ($p = 0,449$), desigualdad económica en el mundo ($p = 0,454$), comercio justo ($p = 0,443$), participación ($p = 0,425$), despilfarro ($p = 0,404$); cooperación ($p = 0,336$) y relaciones interculturales ($p = 0,476$).

En cuanto a las tutorías hay una correlación significativa con los siguientes contenidos de primaria: solidaridad ($p = 0,498$), relaciones interculturales ($p = 0,420$), igualdad entre hombres y mujeres ($p = 0,385$), consumo responsable ($p = 0,378$) y ayuda humanitaria ($p = 0,366$). Por otra parte, las actividades de carácter transversal correlacionan significativamente con los contenidos de diversidad cultural ($p = 0,361$), desigualdad económica en el mundo ($p = 0,328$) y participación ($p = 0,370$).

En cuanto a los contenidos de secundaria no se observan diferencias con un nivel de significatividad del 0,01 con ninguno de los contenidos, únicamente destacan en la transversalidad dos contenidos con un nivel de significatividad del 0,05: solidaridad ($p = 0,433$) y ayuda humanitaria ($p = 0,371$); y en acciones extraescolares el contenido de cooperación ($p = 0,445$).

4. Discusión

Los vertiginosos cambios sociales y económicos que está sufriendo la sociedad en la actualidad y las políticas neoliberales que acrecientan las desigualdades entre la población (Beach, 2017) hace que la inclusión de los ODS a través de la Educación para la Ciudadanía Global sea todo un reto a llevar a cabo en las aulas y en los centros educativos (Alviar-Martin y Bailon, 2016; Barba y Rodríguez, 2012). Se necesita una educación basada en un enfoque crítico que proporcione al alumnado la capacidad de analizar rigurosamente la información y la realidad (García, 2018; Guo 2014; McLaren 2005; Tichnor-Wagner et al., 2016; Wang y Hoffman 2016) de acuerdo a los objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos en la Agenda 2030.

4.1. Acciones de ECG y coordinación para llevarlas a cabo

Actualmente, la Educación para la Ciudadanía Global es recogida y desarrollada por los docentes del ámbito rural de la provincia de Zaragoza, ya que el 59,7% de los centros encuestados de Educación Primaria y Educación Secundaria incluyen acciones relativas a este ámbito es sus intervenciones educativas. El profesorado se encuentra comprometido por formar a su alumnado, vinculando el currículo a experiencias de participación y responsabilidad social, favoreciendo valores de compromiso, desde una perspectiva global (Clifford y Montgomery 2014; Jacott y Maldonado, 2012; Kraska, Bourn y Blum, 2018; Pugliese 2015; Rossini y Peiró-i-Gregòri, 2015; Tichnor-Wagner et al., 2016). Sin embargo, este compromiso no siempre va acompañado por las políticas curriculares oficiales, y el profesorado se ha de guiar por sus propias creencias y valores educativos. Esto hace que haya diferentes perspectivas y formas de incluir la ECG en los centros y en las aulas, con sus contradicciones y, en ocasiones con discursos enfrentados, que pueden ir desde un enfoque más caritativo hasta un enfoque más crítico y transformador (Alviar-Martin y Bailon, 2016; Bolívar, 2002).

Una ECG basada en los ODS necesita, tal y como describe Dewey (1998), de experiencias compartidas entre todos, es de decir, de una comunidad participativa. La coordinación entre docentes o con otros agentes o instituciones es un aspecto relevante. El estudio muestra un mayor porcentaje de actuaciones de ECG coordinadas en Educación Primaria (84,75%) que en Educación Secundaria (66,67%). Las preferencias a la hora de coordinarse con unos agentes u otros no es la misma según la etapa a la que pertenece el profesorado.

En Educación Primaria, el profesorado para llevar a cabo acciones de ECG se coordina principalmente con los propios docentes y con agentes de la propia comunidad educativa.

Sin embargo, en Educación Secundaria, los docentes muestran mayor interés por instituciones. Aun con un largo camino por recorrer, se observa que la coordinación y la colaboración son aspectos clave a la hora de abordar la ECG (Boní, 2011). Así, Marco Stiefel (2003), explica que una intervención educativa planificada y sistemática debe llevarse a cabo con una perspectiva a largo plazo y de manera coordinada.

En este sentido, diversas investigaciones abogan por una cultura escolar de colaboración y participación, en la que se incluya a las familias y a las entidades locales de la comunidad educativa para construir conjuntamente una ciudadanía crítica (Bolívar, 2012; Sales, 2012; Vigo y Dieste, 2017). Por ello, sería interesante profundizar en estudios posteriores si el hecho de que las asociaciones del entorno, un elemento clave en el compromiso con el entorno según Pugliese (2015), tengan en este estudio el menor porcentaje de coordinación se debe a la falta de especialización en ODS y en ECG, a su ausencia o bien, a que los centros educativos no están imbricados en su entorno social.

4.2. Tipo de acciones

Este estudio, concuerda con lo señalado por Parareda-Pallarès, Simó-Gil, Domingo-Peñañiel y Soler-Mata (2016), que señalan que los ODS se desarrollan en los centros educativos principalmente a través de acciones de sensibilización (88,31%) o enmarcadas en la acción tutorial (84,42%). Esto indica que los ODS se abordan mayoritariamente desde actividades no ligadas a una asignatura curricular, sino a la tutoría o de manera transversal. Tal y como afirman Torrego (2014) y Álvarez Justel (2017), la tutoría es un espacio privilegiado para trabajar la convivencia y el desarrollo personal. De acuerdo a las investigaciones de Heggart y otros (2018) y Pineda-Alfonso, (2015), el desarrollo de los ODS, a través de la ECG, está estrechamente vinculado al desarrollo de aprendizajes procedimentales, al impulso del pensamiento crítico y reflexivo, necesario para las competencias sociales y cívicas, y a la competencia de “aprender a aprender” que permite ligar los conocimientos previos con la nueva información que se va adquiriendo para configurar opiniones propias y complejas.

4.3. Contenidos relativos a los ODS desarrollados en los centros educativos

Tal y como expone Bolívar (2002) educar para la ciudadanía implica adecuar los contenidos, metodologías y actividades a través de los que se desarrollan los objetivos del currículo. Los datos presentados en este estudio señalan que los contenidos sobre los que más se incide en los centros educativos hacen referencia a valores socioculturales (igualdad entre hombres y mujeres, diversidad cultural), ya que abordan desigualdades de clase, género y etnia o cultura (Cortés, Gómez y López, 2016; Keating, 2016; Polo, 2004).

La diversidad cultural es el contenido más trabajado en EP y el segundo más trabajado en ES. De acuerdo al ODS nº 10, este contenido implica tomar conciencia de las prácticas educativas que propician desigualdades, para así poder no solo combatir las sino reorientarlas hacia dinámicas que enfoquen la diversidad como fuente de enriquecimiento en la convivencia y la interacción entre las personas (Mesa, 2014b; Moss, 2018; Sales, 2012). Hay que tener en cuenta que, en la provincia de Zaragoza, las corrientes migratorias internacionales, especialmente en las zonas rurales, han acercado a los centros educativos a otros países y otras realidades. Esto ha supuesto un intercambio cultural y una mayor diversidad en las aulas.

La igualdad de género, como ODS nº 5 de la Agenda 2030, es uno de los contenidos que el profesorado considera como relevante en la formación de su alumnado, tanto en Educación

Primaria como en Educación Secundaria. En la misma línea, Pérez, Nogueroles y Méndez (2017) describen el esfuerzo realizado por parte de los docentes en transformar la sociedad desde la escuela, de desarrollar un pensamiento crítico y valores de justicia social, especialmente en temas de igualdad de género. Probablemente esto se vea reforzado por las recientes políticas de apoyo a la lucha contra la violencia de género y en favor de la igualdad y la equidad (Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona, 2017).

Los resultados muestran que los docentes también inciden en contenidos que Bolívar (2002) clasifica como de justicia y solidaridad (solidaridad, pobreza, despilfarro de alimentos), dado que su tratamiento facilita la justicia social y permite trabajar en favor de la libertad y de la igualdad.

En referencia al consumo y desarrollo sostenible, relacionados con el ODS n° 12, el currículo oficial de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014) establece estos contenidos dentro del área de Ciencias Naturales, y en el caso de Educación Secundaria también dentro de Biología y Geología. Esto favorece que el profesorado se sienta obligado a tratar estos temas, lo que entra en consonancia con el estudio de Tichnor-Wagner y colaboradores (2016) en el que el profesorado incluye la ECG preferentemente en estas áreas y materias, así como en las de Ciencias Sociales y Humanidades.

La pobreza, sin embargo, no aparece como contenido curricular reglado, pero se aborda con cierta intensidad en Educación Secundaria y especialmente en Educación Primaria. Parece, por tanto, que el ODS n° 1, la erradicación de la pobreza es un contenido que la mayoría del profesorado está de acuerdo en trabajar, posiblemente a través de actuaciones de sensibilización. Combatir la pobreza y las desigualdades son metas ciudadanas que sería importante que el profesorado incluyera en sus propuestas educativas, si bien se ha de prestar especial atención en abordarlo desde una perspectiva analítica, de reflexión y de transformación social, superando la perspectiva caritativa y paternalista con la que nos encontramos todavía en algunas actuaciones de ECG (Cabrera, 2007; Celorio, 2014). Investigaciones internacionales constatan el análisis del sistema económico y social como un catalizador para la ECG (Hylton, Kisby y Goddard, 2018; Moss, 2018).

Estos datos analizados hacen referencia a un modelo educativo inclusivo y de lucha contra la brecha socioeconómica, referente clave en las últimas corrientes políticas y científicas internacionales para una educación de calidad (Engelbrecht, 2013).

5. Conclusiones

Los docentes, en su mayoría, apuestan por una Educación para la Ciudadanía Global orientada a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, bien porque así lo decide el currículo oficial o bien porque entra en su propio modelo educativo.

La coordinación con las familias y las entidades locales es un aspecto de gran importancia en los distintos estudios e investigaciones, sin embargo, es una de las carencias que muestra este estudio. Por ello, potenciar la generación de redes de colaboración y de ideas que fomenten su participación en los centros educativos, podría ser un desafío que permita nuevas opciones educativas (Garreta, 2017).

La falta de proyectos transversales y globales como acciones relevantes para abordar la ECG desde una perspectiva global y transdisciplinar, es otro de los aspectos relevantes del estudio. Por ello, teniendo en cuenta que el diálogo, la participación democrática y la

vivencia de experiencias tienden a favorecer el desarrollo de valores de acuerdo a los ODS, queda patente el reto de la formación permanente en metodologías experienciales que impliquen procesos compartidos de diálogo y reflexión para el desarrollo de ciudadanos comprometidos con su entorno local y con lo global, con el mundo.

Con relación a los contenidos, se observa que tanto en EP como en ES se incluyen aspectos relacionados con los ODS en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque queda patente la necesidad de integrarlos de una manera más explícita, especialmente en la etapa de ES. Los resultados muestran que los centros educativos son algo más reacios a trabajar contenidos concretos que no estén incluidos en el currículo oficial, probablemente, tal y como indican Bernal y Carrica (2016), porque puede surgir la sospecha de adoctrinamiento político. Además, todavía ciertos profesores muestran rechazo a impartir estos contenidos porque consideran que les quita tiempo para la enseñanza de los contenidos “más convencionales” (Rosales López, 2015). A pesar de ello, hay conceptos como la diversidad cultural, la igualdad entre hombres y mujeres, el consumo responsable o el despilfarro de alimentos, la pobreza y la solidaridad, relacionados muy estrechamente con los ODS números 10, 5, 12 y 1.

Por otra parte, el trabajo y desarrollo de estos contenidos está vinculado a la cultura, ideología y creencias de los centros educativos y del profesorado, todos ellos forman parte del denominado currículo oculto y contribuyen a transmitir unos valores de igualdad u otros (Knowles y Castro, 2019; Rossini y Peiró-i-Gregòri, 2015). Esto está de acuerdo los estudios de Jerome (2018) y Reichert y Torney-Purta (2019), que consideran que la incorporación de los Derechos Humanos y la Justicia Social está vinculada a la identidad del profesorado y la cultura de los centros educativos.

No obstante, consideramos importante destacar que estos modelos inclusivos y de compromiso aparecen en el estudio, ya que se han podido analizar prácticas los centros educativos relacionados con el desarrollo de su contexto social integrando los diferentes agentes de la comunidad educativa y del entorno social como en el caso de aulas de medio ambiente o proyectos, donde el alumnado se convierte en agente para el reciclaje. En ellos se generan sinergias intergeneracionales, y, por otra parte, también destacan proyectos que generan valor, yendo más allá del aula, así como otros proyectos que generan desarrollo tanto en el entorno próximo como en otros países, y donde la participación y la responsabilidad cobran relevancia (semanas, jornadas, proyectos temáticos, desarrollo de proyectos compartidos...).

Finalmente, resaltar la importancia de que el abordaje de la ECG y su relación con los ODS en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria ha de ir de la mano de una sistematización, una adecuada planificación a corto, medio y largo plazo, y una colaboración entre los docentes y toda la comunidad educativa.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en la Provincia de Zaragoza (Fase 1), coordinado por la Cátedra de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad de Zaragoza, y financiado a través de un Convenio entre la Diputación Provincial de Zaragoza, la Universidad de Zaragoza y la Federación Aragonesa de Solidaridad.

Las investigadoras pertenecen a los Grupos de Investigación T25_17D, S49_17_R y S12, financiados por el Gobierno de Aragón, y cofinanciado con FEDER 2014-2020 "Construyendo Europa desde Aragón".

Referencias

- Ávila, M. (2016). La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación*, 14(20), 153-175. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.009>
- Álvarez Justel, J. A. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-90. <https://doi.org/10.6018/j/298521>
- Alviar-Martin, T. y Bailon, M. (2016). Context and curriculum in two global cities: A study of discourses of citizenship in Hong Kong and Singapore. *Education Policy Analysis Archives*, 24(58), art 3. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2140>
- Andrés, A. E., Massip, C., Flores, M., y Barbeito, C. (junio, 2014). Competencias y EpD: Una propuesta para la integración de la educación para el desarrollo en el ámbito escolar. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo*. Universidad de Huelva.
- Barba, J., y Rodríguez, C. (2012). La educación para el desarrollo como respuesta a las desigualdades del siglo XXI. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 17-24.
- Beach, D. (2017). Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the nordic countries: Race, space and class history. *Educational Review*, 69(5), 620-637. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1288609>
- Bernal, A. y Carrica, S. (2016). Educación para el desarrollo y enseñanza obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 74, 499-515.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53-56.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-85.
- Cabrera, F. A. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2), 375-400.
- Calandín, J. G. y Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teoredu201628183103>
- Celorio, J. J. (2013). Educación para el desarrollo: Educar en y para la cooperación y la solidaridad. *Revista de Educación*, 3, 17-44.
- Clifford, V. y Montgomery, C. (2014). Challenging conceptions of western higher education and promoting graduates as global citizens. *Higher Education Quarterly*, 68(1), 28-45. <https://doi.org/10.1111/hequ.12029>
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: Una mirada transformadora*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata

- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115-118. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778110>.
- Estellés, M. y Romero, J. (2016). Teacher education for citizenship in a globalized world: A case study in Spain. *Journal of International Social Studies*, 6(2), 21-33.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallardo, R.M. (2017). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 87-105.
- Garreta, J. (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Geraldo, J. L. G., Olmeda, G. J. y Martín, M. M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la universidad: Una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(4), 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>
- González, N. (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Barcelona: Fundació Solidaritat UB.
- Goren, H. y Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9-22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 37-59.
- Heggart, K., Flowers, R., Burrige, N. y Arvanitakis, J. (2018). Refreshing critical pedagogy and citizenship education through the lens of justice and complexity pedagogy. *Global Studies of Childhood*, 8(4), 355-367. <https://doi.org/10.1177/2043610618814846>
- Hylton, P., Kisby, B. y Goddard, P. (2018). Young people's citizen identities: a q-methodological analysis of english youth perceptions of citizenship in Britain. *Societies*, 8, 77-91. <https://doi.org/10.3390/soc8040121>
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2012). La educación para la ciudadanía: Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 5-13.
- Jerome, L. (2018). Hypocrites or heroes? Thinking about the role of the teacher in human rights education. *Human Rights Education Review*, 1(2), 46-64. <https://doi.org/10.7577/hrer.2873>
- Knowles, R. T. y Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>
- Keating, A. (2016). Educating tomorrow's citizens: What role can schools play? *Foro de Educación*, 14(20), 35-47. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.004>
- Kraska, M., Bourn, D. y Blum, N. (2018). From internationalization to global citizenship: Dialogues in international higher education. En J. P. Davies y N. Pachler (Eds.), *Teaching and learning in higher education: Perspectives from UCL* (pp. 85-98). Londres: UCL Institute of Education Press.
- Marco Stiefel, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de Educación (extra)*, 339-358.
- Martínez-Odria, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(4), 627-640.

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Mena, M. I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21
- Mesa, M. (2014a). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: Un modelo de cinco generaciones. *Sinergias. Diálogos Educativos para a Transformação Social* 1(1), 24-56.
- Mesa, M. (2014b). La educación para la ciudadanía global en el contexto actual. En J. L. Pastoriza Rozas (Ed.), *Educar para a cidadanía global: Experiencias, ferramentas e discursos para o cambio social* (pp. 103-109). Portugal: Fundación Isla Couto.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.
- Parareda-Pallarès, A., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L. y Soler-Mata, J. (2016). La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: Análisis en cuatro centros de secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 67-98.
- Pérez, A.I., Nogueroles, M. y Méndez, A. (2017). Una educación feminista para transformar el mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 5-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>.
- Pineda-Alfonso, J.A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>.
- Pugliese, G.D. (2015). *Preparing students for citizenship in a global society: A case study*. New Haven, CN: Southern Connecticut State University.
- Polo, F. (2004). *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Madrid: Intermón Oxfam.
- Reichert, F. y Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Rosales López, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los temas transversales: Posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(3), 143-160. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>
- Rossini, V. y Peiró-i-Gregòri, S. (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 113-125. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.190031>
- Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 51-86.
- Sancho, J. y Rivera, P. (2016). Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 25-37.
- Shumar, W. y Madison, N. (2013). Ethnography in a virtual world. *Ethnography and Education*, 8(2), 255-272. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792513>
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., y Cain, J. M. (2016). expanding approaches to teaching for diversity and justice in k-12 education: Fostering global citizenship across the

content areas. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-35.

<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2138>

Torrego, J. C. (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.

Vigo, B. y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46, 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.25-32>.

Vila, E. (2006). El laberinto de la educación pública: Globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación*, 339, 903-920.

Wang, C. y Hoffman, D.M. (2016). Are we the world. A critical reflection on selfhood and global citizenship education. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 56-78.

<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2152>

Breve CV de las autoras

Belén Dieste

Dra. en Educación, Universidad de Zaragoza. Licenciada en Ciencias de la Educación (UNED). Diplomada en Magisterio AL (UZ). Título de Especialista Universitario en EI (UNED). Profesora asociada (Dpto. Ciencias de la Educación. UZ) Miembro del Grupo de Investigación EDI "Educación y Diversidad". Miembro del Consejo Asesor de la Cátedra de Cooperación de la UZ. Líneas de investigación: educación para la ciudadanía global, escuela inclusiva, participación de las familias en la escuela y entornos virtuales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7262-896X>. Email: bdieste@unizar.es

Teresa Coma

Dra. en Psicología y Aprendizaje (UZ). Licenciada en Pedagogía Social (UAB), Diplomada en Magisterio Educación Especial (UZ) y Educadora Social. Máster Intervención Psicológica con DBM®. Profesora Asociada (Dpto. Psicología y Sociología. UZ). Grupo de Investigación en Interfaces Avanzadas /AffectiveLab y del Grupo internacional TEIAS. Miembro del Consejo Asesor de la Cátedra de Cooperación UZ. Líneas de investigación: educación para la ciudadanía global, empatía, orientación, participación y trabajo en equipo, competencias interpersonales, gestión del desempeño e inclusión. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7439-8459>. Email: tcoma@unizar.es

Ana Cristina Blasco-Serrano

Dra. en Educación (UZ). Licenciada en Pedagogía (URV) Profesora asociada (Dpto. CC de la Educación, UZ). Máster en Orientación Educativa. Miembro del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (Etnoedu). Miembro del Consejo Asesor de la Cátedra de Cooperación UZ. Líneas de investigación: educación para la ciudadanía global, orientación educativa, inclusión educativa, enseñanza-aprendizaje en contextos virtuales y comprensión lectora. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4294-2982>. Email: anablas@unizar.es



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Adaptando los ODS a lo Local mediante la Educación para el Desarrollo. La Experiencia de la Estrategia de la Ciudad de Valencia

Localizing SDGs through Development Education. The Experience of the Valencian City Strategy

Alejandra Boni ¹ *
Sergio Belda-Miquel ^{1,2}
Carola Calabuig-Tormo ¹
María Alejandra Millán-Franco ¹
Alba Talón-Villacañas ¹

¹ Universitat Politècnica de València, España

² Universitat de València, España

Este artículo presenta la propuesta de Educación para el Desarrollo que se recoge en la Estrategia para la Educación no formal de la ciudad de Valencia y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El contenido de la Estrategia se basa en tres ejes fundamentales: 1) un enfoque territorial en el barrio o distrito; 2) la importancia de la coordinación entre actores municipales y las ONGD para desarrollar las propuestas educativas y 3) una serie de temáticas y metodologías prioritarias. La correspondencia de la Estrategia con los ODS ha sido interpretada empleando un marco de análisis pensado para la innovación transformadora. Esta interpretación distingue entre ODS que definen los sistemas socio-técnicos o áreas de aplicación, los que definen la direccionalidad y los que indican las condiciones de contexto. Esta interpretación puede contribuir a aumentar la reflexión sobre los objetivos de transformación de las acciones educativas de una manera sinérgica, evitando perspectivas compartimentadas. Por otro lado, pone de manifiesto la importancia de las redes y coordinación entre actores y la ciudad y sus barrios. Estos son los espacios que necesitan ser transformados y a partir de los cuales pueden partir las transformaciones.

Descriptor: Educación para el desarrollo; Educación para la ciudadanía global; Objetivos de desarrollo sostenible; Estrategia; Política pública.

This article presents the relationship between the Strategy of Non-Formal Development Education of the city of Valencia and the Sustainable Development Goals (SDG). The content of the Strategy is based on three fundamental axes: 1) a territorial approach in the neighbourhood or district; 2) the importance of coordination between municipal actors and NGDOS to develop educational proposals and 3) a series of priority themes and methodologies. The correspondence of the Strategy with the SDGs has been interpreted using an analytical framework designed for transformative innovation. This interpretation distinguishes between SDGs that define socio-technical systems or areas of application; those that define directionality and those that indicate context conditions. This interpretation can contribute to increase the reflection on the transformatory potential of educational actions in a synergic way, avoiding compartmentalized perspectives. On the other hand, it highlights the importance of networks and coordination between actors in the city and its neighbourhoods. These are the spaces that need to be transformed and from which transformations can start.

Keywords: Development education; Global citizenship education; Sustainable development goals; Strategy; Public policy.

*Contacto: aboni@dpi.upv.es

Introducción

Aunque la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015, coloquen a los Estados como principales interlocutores para su implementación, las entidades locales no son ajenas a su puesta en práctica. En última instancia, serán los municipios los espacios en los que muchas de las propuestas de la Agenda 2030 se materialicen. Asimismo, en el caso valenciano, la Agenda 2030 está especialmente presente en el nivel autonómico tal y como se desprende de las distintas normativas promulgadas recientemente (IV Plan Director y Ley de Cooperación y Desarrollo Sostenible, ambas de 2017).

En este marco, el rol que puede jugar la Educación para el Desarrollo (en adelante ED) es múltiple y excede el cumplimiento del ODS 4, que se refiere a una educación de calidad, y su meta 4.7, que específicamente se refiere a:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (Asamblea General de NNUU, 2015, p. 20)

Además de contribuir al cumplimiento de este ODS, la propuesta de educación que contiene la Estrategia de ED de la ciudad de Valencia (en adelante la Estrategia) puede ser vista como un medio que contribuya a la Agenda 2030 en su globalidad. Y, más concretamente, a la adquisición de numerosos ODS relacionados con el cambio climático, las desigualdades, el género, la pobreza, la creación de redes locales y globales, la paz y la vida en unas ciudades más inclusivas, equitativas y sostenibles.

En la sección siguiente de este artículo ilustraremos las características principales de la Estrategia para, a continuación, discutir su relación con los ODS. Para esto último, emplearemos una interpretación de los ODS y los procesos de innovación transformadora desarrollada por Schot y otros (2018) donde el acento se coloca en la transformación y los ODS son vistos como ámbitos, condiciones y objetivos de la transformación. De esta manera, podemos entender la contribución de la ED de una forma mucho más amplia, multisectorial y con un mayor alcance.

1. La estrategia de ED de la ciudad de Valencia

1.1. La perspectiva transformadora de la ED que guía la estrategia

Desde el comienzo del proceso que llevaría a la elaboración de la Estrategia, se acordó que la perspectiva más adecuada de la ED que podría guiarlo es la que la entiende como educación para la ciudadanía global. Como ya se ha destacado por la literatura (Boni, 2011; Boni y León, 2013; Mesa, 2000) la ED ha caminado desde una visión asistencialista y eurocéntrica hacia un enfoque interdependiente y global. La llamada quinta generación de la ED la entiende como:

Proceso de aprendizaje social compartido y como espacio de confluencia de actores orientados a la transformación social. Una ED dirigida a la construcción de ciudadanía global mediante la participación y la incidencia política exige la

articulación de actores y procesos educativos, sociales y culturales en espacios de sinergia y cooperación. (CONGDE, 2011, p. 4)

A pesar de la diversidad de definiciones del término que nos atañe (por ejemplo, ver Boni et al., 2016; INCYDE, 2016), la anterior definición nos sirve para destacar los ejes clave que guían la concepción de ED de la Estrategia:

ED como un proceso de aprendizaje social. La sociedad del siglo XXI necesita ser consciente de la importancia de alargar la etapa de aprendizaje más allá de la edad temprana, tal como apunta el nuevo consenso sobre desarrollo de la Comisión Europea (2017). Además, este proceso de aprendizaje debe adquirir un carácter colectivo y transformador, a semejanza de la Educación Popular en la que se inspira. Así, el carácter pedagógico transformador de la ED consiste en entender la complejidad de la realidad social y su dinamismo, propiciar en el sujeto el deseo de querer conocer y experimentar en relación con las demás personas, y movilizar para actuar sobre el propio entorno.

En segundo lugar, la construcción de una ciudadanía global a la que se refiere la definición de la CONGDE dirige este continuo aprender hacia una determinada forma de entender y actuar en el mundo social. Esta forma de comprender y actuar implica posicionarse frente a la globalización y sus consecuencias desde la comprensión holística de los problemas sociales que obstaculizan el desarrollo de capacidades de las personas (HEGOA, 2014). La futura ciudadanía global será aquella que piensa globalmente y actúa localmente, que conoce la relación que existe entre su entorno local con el todo global, que se sienta parte de los problemas mundiales y de las soluciones (Ortega-Carpio, Córdón y Sianes, 2013). Así, esta concepción de la ED implica: a) promover valores y actitudes clave de una ciudadanía mundial responsable; b) permitir un debate público e informado sobre las cuestiones que afectan al desarrollo y c) apoyar y dar legitimidad a las ONGD y a los gobiernos para que actúen decididamente a favor de la justicia global (Boni et al., 2016).

En tercer lugar, el carácter movilizador de la ED incide en la participación y en la incidencia política, ejes primordiales para fomentar un sujeto consciente y activo en su entorno ya que, como recoge la CONGDE:

Mediante la ED se analiza el modelo de desarrollo actual, se examinan las causas de los problemas y sus consecuencias entendiéndolas como globales, planteando alternativas y contribuyendo a generar una ciudadanía crítica, activa y solidaria, implicada en producir los cambios necesarios en el modelo de desarrollo vigente y en las políticas que obstaculizan el desarrollo, para lograr un planeta equitativo y justo globalmente. Todo esto sin perder la mirada a lo local. (CONGDE, 2014, p. 6)

En cuarto y último lugar, la definición escogida expone que el proceso de la ED conlleva la creación de espacios de sinergia y cooperación. Vivir en la sociedad global hace necesario aumentar los canales de comunicación para el desarrollo. Tejer redes locales y facilitar espacios públicos de encuentro y debate debe así formar parte del proceso de educar para el desarrollo en procesos no formales.

En resumen, la visión de la ED que guía la Estrategia entiende que esta ha de tener como objetivo:

La promoción de una ciudadanía global que pueda ejercer derechos y responsabilidades para la construcción de un mundo justo y sostenible, que genere y participe de un debate público e informado sobre las cuestiones que afectan al desarrollo, y que promueva la organización y la movilización social y la incidencia política para actuar a favor de la justicia global.

1.2. El potencial de la cooperación descentralizada municipalista para el ámbito no formal de la ED

La Estrategia sostiene que la cooperación descentralizada y en concreto la que realizan los gobiernos locales puede crear escenarios idóneos para la promoción de la ED tal y como se ha definido anteriormente. La importancia y potencial de esta cooperación se ha reconocido por organismos internacionales, a través de la Agenda 2030 de 2015; por organismos estatales, a través, por ejemplo, del V Plan Director de la Cooperación Española de 2018; y por organismos autonómicos, como muestra el IV Plan Director de la Comunitat Valenciana de 2017, que destaca el potencial de los municipios para acompañar y fortalecer procesos de desarrollo. La literatura nos habla además de los numerosos puntos fuertes de la cooperación descentralizada, de gran interés para el desarrollo de la ED no formal:

Podríamos condensar como puntos fuertes su autonomía, su vinculación con el movimiento asociativo, el apoyo que es capaz de reunir, la apertura hacia múltiples actores, su capacidad de certeza, el respaldo social que es capaz de concitar, la cualificación de sus actuaciones, el apoyo al municipalismo, la solidaridad ciudadana que puede reunir. (Gómez, 2010, p. 7)

Sin embargo, la cooperación descentralizada también presenta desafíos y obstáculos que han de ser tenidos en cuenta si se quiere llevar a cabo procesos de ED de calidad. Por ejemplo, Gómez (2010) se refiere a riesgos como la fragmentación del discurso, las acciones puntuales y aisladas, la repetición de campañas o la incoherencia entre políticas, como algunos de los elementos negativos que pueden darse.

Esta Estrategia parte del reconocimiento de la importancia, así como de los puntos fuertes y los riesgos de la cooperación descentralizada municipalista, para desarrollar una ED generadora de ciudadanía activa. Asimismo, reconoce que las ciudades pueden ser espacios muy propicios para desarrollar iniciativas de ED en el ámbito no formal. Por ámbito no formal podemos entender, de acuerdo con Argibay y Celorio (2005):

Todas aquellas acciones con explícita intención formativa. Constituye un escenario de formación flexible en donde las prácticas educativas son más libres, participativas y dialógicas que en la educación reglada. (p. 63-64)

Si bien buena parte de los esfuerzos en materia de ED se han realizado tradicionalmente en el ámbito formal, es creciente el interés y el reconocimiento del enorme potencial de los procesos no formales e informales de aprendizaje para la construcción de ciudadanía.

Este interés fue el que animó al Programa de Cooperación al Desarrollo, perteneciente a la Concejalía de Cooperación al Desarrollo y Migración del Ayuntamiento de la ciudad de Valencia, a proponer la realización de la Estrategia involucrando no sólo a las ONGD, que tradicionalmente han sido los agentes principales de la ED (Mesa, 2000), sino también a los servicios y recursos municipales del Ayuntamiento. En concreto, el Programa de Cooperación lanzó una invitación específica a los Centros Municipales de Juventud, a las Bibliotecas Municipales y a los centros de la Universidad Popular para que, junto con las ONGD, se implicaran en el proceso de realización de la Estrategia. La sección siguiente describe esta implicación y el proceso participativo, que culminó con la aprobación de la Estrategia por el Pleno del Ayuntamiento de Valencia en septiembre de 2018.

1.3. Metodología de realización de la estrategia

Desde el mes de septiembre de 2017 a julio de 2018, las autoras de este artículo lideraron y participaron activamente en el proceso de desarrollo de la Estrategia. Este se realizó en

dos etapas: una primera (de septiembre de 2017 a enero de 2018) en la que se llevó a cabo un diagnóstico y una segunda (de febrero a julio de 2018) en la que se diseñó la Estrategia.

El objetivo del diagnóstico era cuádruple: por un lado, mapear la visión de la ED de distintos agentes de la ciudad de Valencia, potencialmente impulsores de acciones de ED en el ámbito no formal; por otro lado, se trataba de conocer los recursos de los que disponían, así como los procesos educativos en los que participaban; asimismo, se querían entender las condiciones de contexto que podrían facilitar u obstaculizar la realización de acciones de ED. Por último, se trataba de identificar ideas fuerza que pudieran ir perfilando las bases de la Estrategia.

El diagnóstico se articuló en 5 fases que se recogen en el cuadro 1. En todo momento y, en coherencia con la visión de una ED impulsora de una ciudadanía global, se prestó especial atención a que el proceso de elaboración del diagnóstico fuera realmente participativo y permitiera integrar efectivamente las opiniones y perspectivas de las personas con las que se iba interactuando.

Cuadro 1. Fases del diagnóstico

FASES DEL DIAGNÓSTICO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO
Recopilación y análisis de documentación secundaria					
Generación de información primaria					
Análisis de la información					
Elaboración del diagnóstico					
Contraste y presentación del diagnóstico					

Fuente: Elaboración propia a partir de Boni y otros (2018).

A lo largo de la realización del diagnóstico, se revisó y analizó documentación secundaria sobre ED a nivel global, europeo, estatal y valenciano, así como las políticas municipales en materia de ED de dos ciudades, Barcelona y Bilbao. Asimismo, se realizaron 23 entrevistas en profundidad (17 a servicios y recursos municipales y 6 a ONGD) y un taller específico sobre ED no formal en el espacio de “Diálogos” del encuentro Àgora organizado por el Ayuntamiento de Valencia, con una participación de 40 personas. Posteriormente, se realizó un taller específico para recabar reflexiones y propuestas para el diagnóstico, en el Centro Municipal de Juventud de Patraix, con una participación de 26 personas.



Figura 1. Taller multiactor en el espacio del Àgora 2017

Fuente: Recuperado de Boni y otros (2018).

Tras ello, se realizó el análisis y se obtuvieron las ideas fuerza que posteriormente informaron la Estrategia (ver apartado siguiente). Tras ello, se realizó una presentación a la Comisión de ED del Consejo de Cooperación al Desarrollo municipal y, por último, se llevó a cabo la presentación pública del diagnóstico en la Biblioteca municipal de Abastos, para la cual se elaboró un documento de recomendación de políticas.

La estrategia se realizó en 4 fases, las cuales se recogen en la figura 2, y tuvo el mismo carácter participativo que caracterizó el diagnóstico.



Figura 2. Policy brief y presentación del diagnóstico

Fuente: Recuperado de Boni y otros (2018).

Se comenzó con la realización de entrevistas en profundidad a personal de los servicios municipales, que sirvieron para contrastar lo obtenido en el diagnóstico y proponer unos lineamientos claves que se discutieron en un taller conjunto celebrado en la Universidad Popular de Rovella, en el que participaron 26 personas pertenecientes a ONGD y servicios del ayuntamiento (cuadro 2, figura 3).

Cuadro 2. Fases de la elaboración de la estrategia

FASES DE LA ESTRATEGIA	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
Realización de entrevistas en profundidad a Servicios y taller con ONGD						
Primeros lineamientos de la estrategia						
Taller conjunto						
Escritura de la Estrategia, contraste y presentación						

Fuente: Elaboración propia a partir de Boni y otros (2018).



Figura 3. Taller multi-actor para la elaboración de la estrategia

Fuente: Recuperado de Boni y otros (2018).

Posteriormente, se elaboró el documento de la Estrategia que se presentó ante el Consejo Local de Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento de Valencia en julio de 2018 y que fue posteriormente aprobada por el Pleno del Ayuntamiento el 27 de septiembre de 2018.

1.1.4. Ámbitos de intervención principales de la estrategia

El diagnóstico realizado permitió identificar seis ámbitos clave que fueron debatidos en los diferentes espacios de participación creados en el proceso y que, posteriormente, darían lugar a la definición de los ejes principales de la Estrategia. A continuación, se resumen las principales características de los seis ámbitos.

Aprovechar la educación para la ciudadanía global como concepto cohesionador

Los resultados del diagnóstico sugirieron que, para construir procesos de ED no formal en Valencia que conecten a distintos actores, puede resultar de gran interés aprovechar la propia idea de Educación para la Ciudadanía Global como término “paraguas” o aglutinante. Puede ser un referente común para que distintos actores realicen acciones en el territorio vinculadas a cuestiones de valores, solidaridad o justicia global. Aunque los y las profesionales municipales emplean términos diferentes al de Educación para la Ciudadanía Global, que es más propio de los actores que operan en el sistema de cooperación, existen visiones compartidas sobre la educación que se busca. Esta estaría orientada a generar conocimientos, valores y actitudes para una ciudadanía más conscientes, y a generar participación, acción y compromiso en la vida social y política. En este sentido, están emparentados los distintos conceptos que se emplean: ED, educación en valores, educación comunitaria, educación para la justicia global, educación para la transformación social... Lo relevante sería que el término tenga un sentido transformador compartido y que las agentes puedan sentirse identificadas con el mismo.

Construir alianzas como medio y como fin

Uno de los elementos más repetidos es la necesidad de formar alianzas entre las entidades públicas y privadas como un medio para poder afianzar procesos de Educación para la Ciudadanía Global en el ámbito no formal de la ciudad de Valencia. Además, se han señalado también frecuentemente las alianzas como un fin deseable de las acciones de Educación para la Ciudadanía Global. Se trataría, como han insistido varios actores durante el proceso del diagnóstico, de construir alianzas no sólo puntuales o instrumentales, sino estratégicas y de largo plazo.

Esto puede implicar, entre otras cuestiones, reconocer a los agentes que ya están trabajando en temáticas relacionadas con la Educación para la Ciudadanía Global; construir espacios de coordinación; compartir información y recursos; conocer y alinear objetivos y estrategias educativas. Por otro lado, el diagnóstico evidenció la voluntad de las distintas participantes por propiciar espacios de encuentro interdepartamentales, entre ONGD y servicios y entre servicios, ONGD y concejalías.

La interdisciplinariedad de la Educación para la Ciudadanía Global supone, además, una oportunidad y una ventaja para desarrollar las alianzas que no se dan en este ni en otros temas, e ir así en contra de las dinámicas e inercias habituales. Generar una ciudadanía global, que sea consciente de los problemas de la justicia social y de su papel activo en su entorno cercano, es un objetivo primordial que puede ser apropiado por muchos de los servicios municipales.

Aprovechar y fortalecer el arraigo en el territorio

Generar procesos de Educación para la Ciudadanía Global en el ámbito no formal necesariamente supone tener en cuenta las particularidades, capacidades e intereses tanto de agentes estratégicos como del público objetivo de sus acciones. Estas particularidades se encuentran necesariamente vinculadas a las características socio-culturales del territorio donde se ubican. Se diría que una estrategia de Educación para la Ciudadanía Global debería hacer especial énfasis en aprovechar la presencia de los servicios y recursos en el territorio; su conocimiento de las comunidades y de sus problemas e intereses y las conexiones con el tejido asociativo local.

Esto puede permitir plantear acciones no solo más pertinentes, sino también más transformadoras, al vincular las acciones que desarrollen los procesos educativos con la comprensión de los problemas de los barrios y con la identificación de soluciones. Esto puede reforzar la visión “glocal” (global-local) y la dimensión movilizadora que la Educación para la Ciudadanía Global pretende a la hora promover procesos educativos transformadores.

Por otro lado, la propia diversidad en los barrios, siendo también un reto para plantear acciones, puede de hecho fortalecer y enriquecer los procesos de Educación para la Ciudadanía Global.

Reforzar el rol de los recursos y servicios como espacios de dinamización sociocultural

Otro elemento recurrentemente señalado ha sido la voluntad de los servicios y las ONGD por sentirse reconocidos en su labor como agentes activos dinamizadores y generadores de cambios sociales en la vida de los barrios. En este sentido, las acciones de Educación para la Ciudadanía Global en el ámbito no formal deberían aprovechar la motivación de servicios y organizaciones por avanzar en cambiar su rol, ayudar a fortalecerlo, y contribuir también a transformar la visión de la ciudadanía respecto a estos agentes y recursos.

Generar diversidad e innovación en el tipo de acciones y las metodologías

El desarrollo de una estrategia de Educación para la Ciudadanía Global se puede ver como una oportunidad para diversificar las acciones en varios sentidos: 1) diferenciar los y las agentes involucrados en la Educación para la Ciudadanía Global y reconocer algunos que quizá desarrollaban acciones educativas transformadoras con otra denominación y sin apoyo de organismos de cooperación; 2) ampliar el público al que se llega, ya que la conexión con el territorio puede permitir llegar a un rango generacional y a un perfil sociocultural más diverso y 3) diversificar el tipo de actividades que se llevan a cabo.

Por otro lado, el diagnóstico indicó que el despliegue de acciones de Educación para la Ciudadanía Global puede resultar mucho más transformador en tanto adopte metodologías activas y participativas que promuevan el debate, el diálogo y la relación con los problemas del entorno. Se trata, además, de metodologías con las que están familiarizados tanto las ONGD como profesionales de los varios recursos del ayuntamiento.

Asimismo, parece importante pensar una estrategia que impulse no solo acciones específicas, sino también la transversalidad de la Educación para la Ciudadanía Global en las distintas acciones de los recursos y servicios del ayuntamiento. Esto implica, tanto introducir temáticas y enfoques propios de la Educación para la Ciudadanía Global en otras acciones de educación no formal, como considerar como acciones de Educación para

la Ciudadanía Global algunas actividades que ya existen e incorporan estos temas o enfoques.

Por último, cabe destacar que lo anterior implica pensar también en acciones y procesos educativos de largo plazo. Como señalan algunas personas entrevistadas, el aprendizaje transformador no se genera de forma inmediata, sino que necesita de un periodo largo de tiempo para interiorizar los nuevos saberes y los nuevos hábitos.

Construir sobre temas clave de los servicios y explorar abrir nuevos.

Si bien todas las esferas de la vida social pueden ser abordadas por la Educación para la Ciudadanía Global y convertirse en objeto de reflexión, parece oportuno desplegar una estrategia que se construya sobre temas en los que los varios actores implicados tienen interés, trayectoria y experiencia. Según lo identificado en el diagnóstico, aparecieron dos temas clave: en primer lugar, la cuestión del género. Con distintas aproximaciones y énfasis, se trata de una cuestión trabajada y conocida en todos los servicios y ONGD involucrados en el diagnóstico, ya sea como un tema en sí mismo o como una temática transversal. A este hecho se suma el esfuerzo de la Administración pública local y autonómica en los últimos años por introducir el enfoque de género en su funcionamiento. También, la creciente importancia del tema en el debate público en general. En segundo lugar, la cuestión de la diversidad cultural y la interculturalidad. También el diagnóstico reveló que estos temas son centrales para la actividad de distintos agentes, aunque en menor medida que la cuestión del género.

Por otro lado, el despliegue de acciones de Educación para la Ciudadanía Global no formal en las que colaboren servicios del ayuntamiento y ONGD podría explorar nuevas temáticas que no han trabajado algunos de los actores. Como ejemplo, cuestiones como la sostenibilidad, el comercio justo o la soberanía alimentaria, muy trabajadas en el ámbito de las ONGD valencianas, pero en mucha menor medida por los servicios municipales que han participado en el diagnóstico. Otros ejemplos tendrían que ver con cuestiones o enfoques que han trabajado algunos servicios o recursos, pero no de manera tan frecuente las ONGD, como es el caso del uso de tecnologías de la información y comunicación y juventud. En cualquier caso, la incorporación de nuevas temáticas puede a su vez ser un estímulo para renovar el tipo de cuestiones trabajadas por algunos servicios municipales.

1.4. Ejes principales de la estrategia

Los ámbitos de intervención clave de la Estrategia fueron cotejados y discutidos con los servicios municipales y las ONGD en los espacios y momentos indicados en la metodología, dando lugar a una propuesta de 3 ejes principales (la “tríada”, según la denominamos) en cuyos vértices figuran los tres principios claves: Formación en temáticas y metodologías, Territorio y Coordinación

El primer eje se refiere a la formación de los diversos agentes, tanto en temáticas como en metodologías de la Educación para la Ciudadanía Global: formación dirigida a personal del Ayuntamiento de Valencia (tanto funcionario como no), personal de ONGD (tanto profesional como no) y otros actores tanto públicos como privados. Se ha destacado en numerosas ocasiones que el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global tiene que estar presente en todas las iniciativas.

Las temáticas identificadas como prioritarias fueron las siguientes:

- Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su relación con las políticas públicas y las temáticas de la Educación para la Ciudadanía Global.
- Género.
- Los mecanismos de participación ciudadana existentes a nivel municipal y el propio concepto de participación ciudadana.
- Los derechos humanos.
- La soberanía alimentaria y las iniciativas ciudadanas orientadas a la producción y el consumo alimentario sostenible (huertos urbanos, mercados locales ecológicos).
- Las migraciones y refugio.
- La xenofobia y la homofobia.
- La educación para el consumo.

Como metodologías más adecuadas, sin ánimo excluyente de otras posibles, se destacaron:

- Aquellas que permitan identificar iniciativas en los barrios (mapeos, diagnósticos, etc.).
- Metodologías que favorezcan conectar iniciativas y personas y establecer relaciones en los diferentes territorios (por ejemplo: aprendizaje-servicio, cartografía social, video participativo, etc.)
- El trabajo con perspectivas y metodologías que incorporen el arte.
- Metodologías que permitan fortalecer la comunicación y divulgación de lo que se realiza como ED.
- Metodologías que contribuyan a profundizar en el trabajo en equipo, la motivación, los cuidados en el trabajo compartido, etc.

El segundo eje se refiere a incorporar una perspectiva territorial como forma de actuación. Cuando se habla de territorio, nos referimos no sólo a los elementos físicos del barrio o distrito, sino también a otros espacios (de relaciones, socio-culturales, etc.) que pueden materializarse. Se entiende que el territorio, además de una dimensión física y material, tiene además una dimensión simbólica, es decir, una serie de significados para las personas y colectivos que participan o pueden participar en los procesos. Por último, el territorio se entiende desde un enfoque global-local, que permite aproximarse al territorio de la ciudad de Valencia en conexión con otros territorios del Sur y Norte global.

Esta mirada pone en consecuencia el foco en las iniciativas, colectivos, instituciones que existen en los territorios y que serían las protagonistas en el impulso de las acciones de la Estrategia. Entre ellas, destacan agentes de la Administración Pública como pueden ser la Concejalía de Cooperación al Desarrollo y Migración, la Comisión de ED del Consejo Local de Cooperación al Desarrollo, los Centros Municipales de Juventud, las Bibliotecas, la Universidad Popular con sus diferentes centros, las Juntas de Distrito, los centros de mayores, los centros educativos, los servicios y secciones de otras Concejalías (por ej., aquellas con competencias en participación, educación, juventud o relación con los medios de comunicación, entre otras) y las Universidades.

Por parte de la sociedad civil, algunos de los actores (organizados o no) con presencia territorial podrían ser las ONGD, los colectivos sociales, culturales y recreativos del barrio, monitoras y animadoras juveniles y otros agentes multiplicadores, las Mesas por la Solidaritat, periodistas, jóvenes, personas mayores, vecinos y vecinas en general.

El tercer eje nos remite a la necesidad de coordinación que se tendría que dar en diferentes ámbitos. Esta coordinación puede incluir distintos niveles y afectaría no solo a la relación entre agentes, sino a la conexión entre normativas de diferente nivel. La coordinación se debería dar entre las diferentes concejalías del Ayuntamiento, en los diferentes actores de los territorios, entre el Ayuntamiento y los actores de la sociedad civil que participan de la Estrategia y entre los actores públicos del espacio local y autonómico.

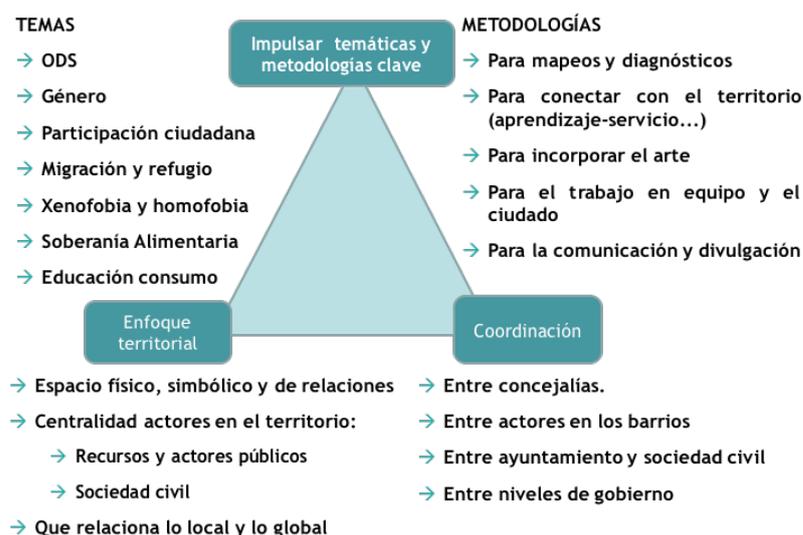


Figura 4. Ejes de la estrategia
Fuente: Recuperado de Boni y otros (2018).

Los tres ejes de la Estrategia han dado lugar a 10 líneas específicas de actuación que van desde la creación de espacios de coordinación, a la creación de nuevas convocatorias y la modificación de las anteriores. Excede de la contribución de este artículo la descripción de estas líneas de actuación, puesto que lo que nos interesa resaltar es cómo esta política pública puede contribuir a la realización de los ODS. Para ello nos apoyaremos en una interpretación diferente de los ODS, que se propone desde la perspectiva de la innovación transformativa. Este será el objeto de la siguiente sección, para posteriormente utilizar este marco para pensar en la contribución de la Estrategia a los ODS.

1.5. Un marco diferente para interpretar los ODS desde la política de innovación transformadora

Los 17 ODS establecidos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas desglosan 169 metas y 232 indicadores que resumen los principales desafíos de nuestro mundo. Su implementación requiere contribuciones importantes de la política de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), como lo reconoce la ONU al incluir explícitamente la CTI en el ODS 9, identificándola como un mecanismo clave para la implementación de todos los ODS.

Dentro del Consorcio de Política de Innovación Transformativa (TIPC, por sus siglas en inglés¹), los miembros han aceptado este desafío, en un trabajo transnacional conjunto para proporcionar una nueva base transformadora para la política de CTI. Ellos reconocen que se requiere apertura y voluntad para explorar nuevos principios e ideas transformadoras. Se trata de proponer una forma de ver la implementación de los ODS desde una perspectiva de política de innovación transformadora, que es diferente y complementaria al proceso predominante de integración de los ODS en las políticas actuales. La innovación transformadora ofrece un enfoque integrado y de sistema orientado a las conexiones subyacentes y las compensaciones entre los ODS. En lugar de tratar los ODS como objetivos individuales o verlos como misiones, se centra en los procesos de transformación que dan lugar a los resultados específicos definidos por el conjunto de ODS.

Los ODS necesitan, no solo un enfoque sobre un nuevo tipo de innovación, la transformación de los sistemas socio-técnicos, sino también un replanteamiento de la política de CTI. La formulación e implementación de una política de CTI de este tipo puede ser una acción estratégica clave para el cumplimiento de la Agenda 2030. Si la transformación se entiende como la necesidad de cambiar fundamentalmente múltiples sistemas socio-técnicos, la innovación transformadora ofrece una nueva forma de ver los ODS y sus relaciones mutuas, una que es diferente del proceso generalmente aceptado de integración de los ODS en las políticas actuales.

Desde el punto de vista de una política de CTI transformadora se podrían distinguir tres tipos de ODS (ver figura 5):

- ODS que cubren una gama específica o más amplia de sistemas sociotécnicos o áreas de aplicación. Por ejemplo, ODS 3 sobre salud, ODS 4 sobre educación, ODS 6 sobre agua potable y saneamiento, ODS 7 sobre energía limpia y asequible; también ODS 9 sobre Innovación, industria e infraestructura, ODS 11 sobre ciudades y comunidades sostenibles, ODS 14 vida debajo del agua y ODS 15 vida en la tierra, todos ellos están directamente relacionados con múltiples sistemas.
- ODS que enfatizan “direcciones transversales” o direccionalidad. En este caso: ODS 1 fin de la pobreza; ODS 2 fin al hambre; ODS 5 igualdad de género; ODS 8 trabajo decente y crecimiento económico; ODS 10 desigualdades reducidas; ODS 12 producción y consumo responsables y ODS 13 acción climática.
- ODS que se centran en el cambio estructural de las condiciones marco necesarias para lograr la transformación. Esto incluye cambiar los acuerdos de gobernanza entre el Estado, el mercado, la sociedad civil y la ciencia. Estos se expresan en los dos ODS restantes: ODS 16 paz, justicia e instituciones fuertes y ODS 17 alianzas para los ODS.

Estas distinciones permitirían a países, regiones y organizaciones internacionales concentrar sus esfuerzos en la transformación de los sistemas socio-técnicos, utilizando los ODS no sólo para decidir sobre qué sistemas, sino también qué direccionalidades incluir

¹ La descripción de TIPC puede verse en www.tipconsortium.net Se trata de un consorcio internacional compuesto por 6 países (Suecia, Finlandia, Noruega, Colombia, México y Sudáfrica) y liderado por la Science and Policy Research Unit de la Universidad de Sussex en Reino Unido. El objetivo de este consorcio es transformar las políticas de innovación de los distintos países para que puedan abordar los desafíos sociales y ambientales. Una de las autoras de este trabajo participa activamente en este Consorcio y ha sido co-autora de la propuesta que se describe en esta sección.

en el proceso (figura 5). También llevaría a cuestionar si las condiciones marco, incluidas las capacidades transformadoras, existen para llevar a cabo dichas transformaciones. El punto de partida para el proceso no sería incorporar políticas existentes, sino crear espacios, expectativas, coaliciones y aprendizaje profundo para un cambio transformador.

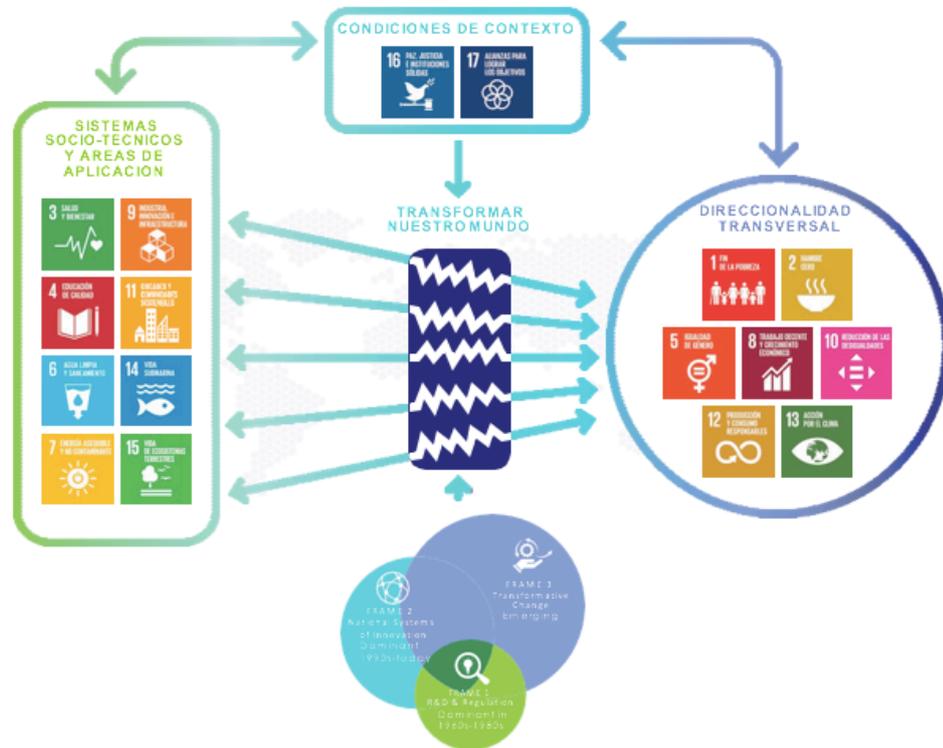


Figura 5. Abordando los objetivos de desarrollo sostenible a través de la política de innovación transformativa

Fuente: Recuperado de Shol y otros (2018).

Así, por ejemplo, si una política CTI pretendiera transformar el sistema socio-técnico de la energía (ODS 7), habría que plantearse la direccionalidad de esta transformación y ver si dicha transformación se dirige hacia una mejora de la equidad de género (ODS 5), o aborda la reducción de las desigualdades (ODS 12) a la par que pretende afrontar los desafíos del cambio climático (ODS 13). Por otro lado, también se podría partir de los ODS que caracterizan la direccionalidad, y preguntarse cómo una política de CTI sobre energía, pensada para abordar los desafíos del cambio climático, puede incorporar otros ODS que definen su direccionalidad e incidir en la transformación de varios sistemas socio-técnicos. Asimismo, esta interpretación nos permite pensar en las condiciones marco de las transformaciones definidas por los ODS 16 y 17 y cómo una política de CTI puede considerarlas.

No es el objetivo de este trabajo entrar en más detalle en las contribuciones de las políticas de CTI a los ODS; nuestro ánimo es emplear este marco de análisis para pensar en las posibilidades que ofrece la Estrategia de ED de la ciudad de Valencia para abordar los ODS. Para ello, nos serviremos de los contenidos de los seis ámbitos de actuación de la

Estrategia y los tres ejes clave que hemos caracterizado anteriormente. En la sección siguiente desarrollaremos en detalle nuestra interpretación.

1.6. Adaptando los ODS a lo local mediante la ED

La figura 6 representa las potenciales conexiones que podrían producirse entre los ODS y las transformaciones a las que puede contribuir la Estrategia de ED de la ciudad de Valencia definida por sus tres ejes clave.

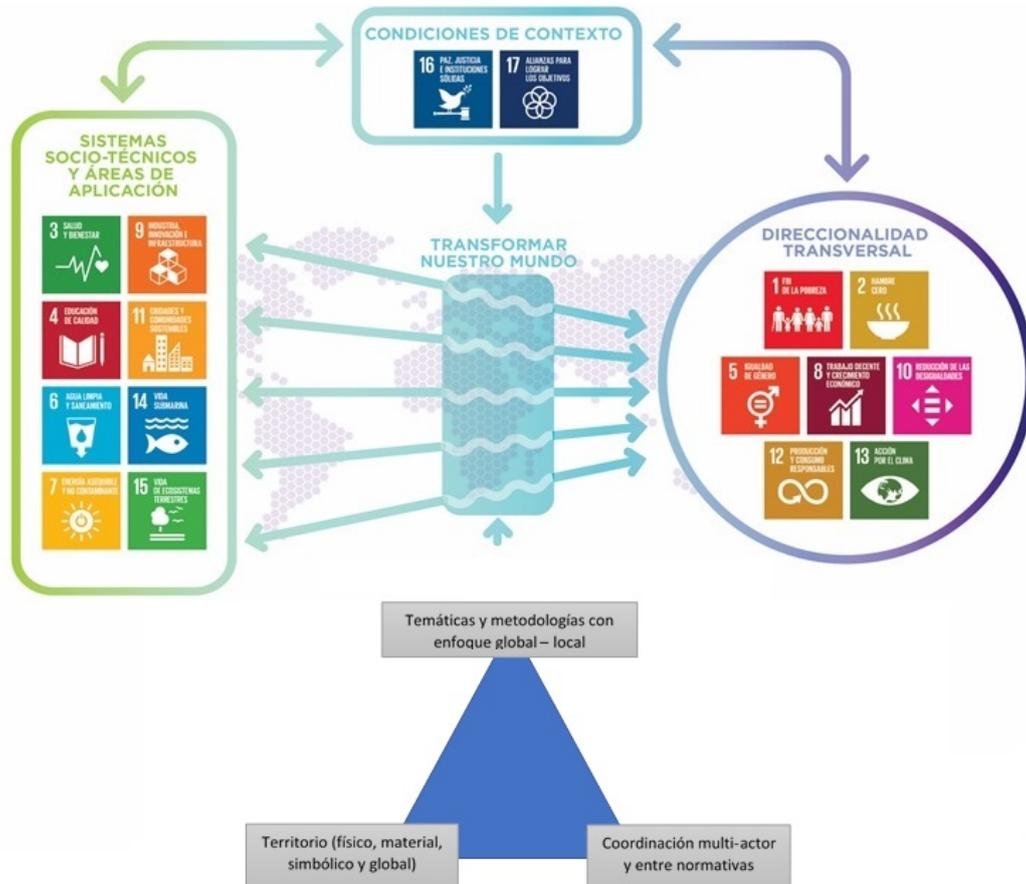


Figura 5. Objetivos de desarrollo sostenible y la estrategia de ED en el ámbito no formal de la ciudad de Valencia
Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, la propuesta de la Estrategia se trabajó en coordinación y con actores de la Administración municipal y de la sociedad civil. Esto contribuye a reforzar las condiciones de contexto necesarias para que se dé la transformación (ODS 16 y 17). En particular apunta al ODS 17, que es el relativo a las alianzas para lograr los ODS. Estas alianzas son fines y medios para la transformación. Por un lado, sin las necesarias redes y relaciones entre actores públicos y privados no es posible impulsar las acciones que plantea la Estrategia. Por otro lado, el tejer redes y relaciones puede ser a su vez un fin de las acciones transformadoras. Por ello, el ODS 17 constituye uno de los pilares fundamentales de la Estrategia.

En segundo lugar, el enfoque territorial nos da la pauta del nivel geográfico que necesita ser transformado, en este caso los barrios de la ciudad de Valencia. Por ello, la Estrategia apuesta claramente por el ODS 11, que es el de las ciudades y comunidades sostenibles.

Además de eso, al tratarse de procesos educativos transformadores, podríamos decir que el sistema socio-técnico por excelencia de la ED es el que recoge el ODS 4 que habla de educación. Es cierto que este ODS se dirige en mayor medida hacia la educación formal y que los actores protagonistas de la Estrategia no se encuentran fundamentalmente en este ámbito. Sin embargo, por un lado, los centros educativos pueden ser parte de las redes y alianzas que propone la Estrategia. Y, por otro lado, el hecho de que el ODS 4 se focalice sobre todo en la educación formal, no es más que el reflejo de una manera predominante de entender la contribución de la educación al desarrollo humano y sostenible, centrada básicamente en el acceso a la educación primaria y secundaria y a la formación técnica universitaria (Boni, Lopez-Fogues y Walker, 2016). La Estrategia se hace eco de otras propuestas educativas centradas en la educación comunitaria (Freire, 1993) que reivindican la importancia de los vínculos entre el proceso educativo y lo que ocurre en la comunidad. Es, asimismo, plenamente coherente con la propuesta de la CONGDE que describíamos en la sección primera de este artículo y que habla de la ED como un “Proceso de aprendizaje social compartido y como espacio de confluencia de actores orientados a la transformación social”. (CONGDE, 2011, p. 4).

En tercer lugar, el tipo de temáticas y metodologías que se proponen en la Estrategia también pueden contribuir a la transformación de otros sistemas socio-técnicos desde una determinada direccionalidad. Por ejemplo, el trabajar un proceso educativo con un eje soberanía alimentaria-género permitiría abordar el ODS 3 (salud), el ODS 5 (igualdad de género), el ODS 2 (Hambre cero), el ODS 12 (Producción y consumo responsables) además de los ya mencionados: ODS 11 (ciudades y comunidades sostenibles), ODS 4 (Educación) y ODS 17 (Alianzas). Otro ejemplo de temática educativa podría ser migración y refugio desde la participación ciudadana. Esto podría contribuir al ODS 13 (Reducción de las desigualdades) y a los ya mencionados ODS 11, ODS 4 y ODS 17.

Los dos ejemplos anteriores muestran que hay temáticas más sinérgicas que otras. El hecho de tener esta perspectiva de interpretación de los ODS podría contribuir a una mayor transformación de los procesos educativos. Por ejemplo, añadiendo a la temática de refugio-migración y participación ciudadana, la perspectiva de género y un enfoque de derechos centrado en derecho del trabajo (ODS 8) o de salud (ODS 3).

2. Conclusiones

A lo largo de este texto hemos presentado una propuesta de ED que se recoge en la Estrategia para la Educación no formal de la ciudad de Valencia 2019-2022. El contenido de la Estrategia recoge una política pública municipal basada en tres ejes fundamentales: 1) un enfoque territorial en la unidad barrio o distrito de la ciudad de Valencia; 2) la importancia de la coordinación entre actores municipales que están en los barrios y las ONGD para desarrollar las propuestas educativas y 3) una serie de temáticas y metodologías prioritarias.

La relación de la Estrategia con los ODS ha sido interpretada empleando un marco de análisis pensado para la innovación transformadora desarrollado en el marco de un consorcio transnacional (Schot et al., 2018). Esta interpretación distingue entre ODS que definen los sistemas socio-técnicos o áreas de aplicación, los que definen la direccionalidad y los que indican las condiciones de contexto.

Este marco ha permitido visibilizar las contribuciones que las acciones de ED que se definen en la Estrategia pueden realizar a los ODS. Existen tres ODS centrales en la propuesta de la Estrategia que son: ODS 11 que habla de las ciudades y comunidades sostenibles (eje territorial), ODS 17 que se refiere a las alianzas entre diferentes actores (eje coordinación) y ODS 4 que abarca el sistema educativo (eje sobre temáticas y metodologías educativas).

Por otro lado, diferentes ODS pueden ser afectados en función de las temáticas y metodologías escogidas. Con esta interpretación no se está sugiriendo que las propuestas de ED que emanen de la Estrategia deben abordar cuantos más ODS mejor. El valor añadido de esta interpretación es que puede contribuir a aumentar la reflexión sobre los objetivos de transformación de las acciones educativas huyendo de perspectivas compartimentadas que tanto han predominado en la interpretación de los ODS. Por otro lado, pone de manifiesto la importancia de las redes y coordinación entre actores como un elemento clave de la ED y la ciudad y sus barrios como los espacios que necesitan ser transformados y a partir de los cuales pueden partir las transformaciones.

No hemos entrado en la cuestión de cómo poder capturar si se están produciendo o no las transformaciones en los distintos ODS. Esta cuestión excede del objetivo de este artículo y requeriría de una profunda reflexión y análisis. Sin embargo, sugerimos que los indicadores que se proponen para la medición de los ODS no son adecuados para dar la medida de los cambios que la Estrategia propone. El hecho de adaptar la Agenda 2030 al ámbito municipal requiere plantearse que las transformaciones a nivel municipal son diferentes a las de ámbito nacional y que exceden del campo de la cooperación internacional, y más si se plantean desde una propuesta educativa como la de la Educación para la Ciudadanía Global.

Agradecimientos

Queremos agradecer al Programa de Cooperación al Desarrollo, perteneciente a la Concejalía de Cooperación al Desarrollo y Migración, del Ayuntamiento de València, la confianza y el apoyo económico al equipo que firma este artículo para el desarrollo de la Estrategia. Asimismo, queremos agradecer a los y las profesionales de los diversos servicios del Ayuntamiento y a las ONGD que se implicaron y contribuyeron significativamente en todo el proceso de realización de la Estrategia.

Referencias

- Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *Educación para el desarrollo*. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0023/La_educacion_para_el_desarrollo.pdf
- Asamblea General de NNUU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-85.
- Boni, A. y León, R. (2013). Educación para una ciudadanía global: Una estrategia imprescindible para la justicia social. En Intermon Oxfam (Ed.), *La realidad de la ayuda 2012* (pp. 214-239). Barcelona: Oxfam.

- Boni, A., Lopez-Fogues, A. y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: A contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28.
- Boni, A., Belda, S., Calabuig, C., Millán, M. A. y Talón, A. (2018). *Estrategia de educación para el desarrollo en el ámbito no formal de la ciudad de Valencia*. Valencia: Ingenio.
- Boni, A., Arias, B., López-Fogués, A., Calabuig, C., Belda, S. y C. Monge (2016). *Estrategia de educación para el desarrollo en el ámbito formal de la Comunitat Valenciana*. Recuperado de <http://www.transparencia.gva.es/web/cooperacion/estrategia-de-epd>
- CONGDE. (2011). *La educación para el desarrollo en las coordinadoras autonómicas de ONGD*. Recuperado de <http://coordinadoraongd.org/publicaciones/la-educacion-para-el-desarrollo-en-las-coordinadoras-autonomicas-de-ongd/>
- CONGDE. (2014). *Posicionamiento sobre la importancia de la educación para el desarrollo y el rol de las ONGD en la construcción de la ciudadanía global*. Recuperado de http://aragonparticipa.aragon.es/sites/default/files/taller_2_epd_ciudadania_global_2014.pdf
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, C. (2010). *Una visión panorámica de la cooperación descentralizada de las entidades locales*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- HEGOA. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Recuperado de <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/330>
- INCYDE. (2016). *Diagnóstico para la estrategia de educación para la transformación social*. Bilbao: Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: Entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, 11-26.
- Ortega-Carpio, M. L., Cordón, R. y Sianes, A. (2013). *Educación para la ciudadanía global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y universidad*. Madrid: Fundación ETEA.
- Schot, J., Boni, A., Ramirez, M. y Steward, E. (2018). *Addressing SDGs through transformative innovation policy. TIPC research briefing*. Recuperado de http://www.tipconsortium.net/wp-content/uploads/2018/06/4198_TIPC_research_brief_web-FINAL.pdf

Breve CV de los autores

Alejandra Boni Aristizábal

Doctora en Derecho por la Universidad de Valencia y Catedrática de la U. Politècnica de València. Es Subdirectora del Instituto INGENIO (CSIC-UPV), docente e investigadora experta en EpD, habiendo sido investigadora principal de quince proyectos y contratos de investigación nacionales e internacionales sobre educación y desarrollo. Cuenta con más de cincuenta publicaciones sobre temáticas de educación, desarrollo y cooperación internacional. Ha sido la coordinadora de la realización de la Estrategia de Educación para el Desarrollo en el ámbito formal para la Generalitat Valenciana y de la Estrategia del Ayuntamiento de Valencia. Es miembro del Consejo Valenciano de Cooperación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3945-4336>. Email: aboni@ingenio.upv.es

Sergio Belda-Miquel

Doctor en el Programa en Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la UPV y profesor asociado del Departamento de Trabajo Social de la Universitat de València. Es investigador del Instituto Ingenio. Experto en organizaciones no gubernamentales, cooperación al desarrollo, innovación social y cambio climático. Investigador invitado en el Institute of Development Studies y en la Universidad de Oslo. Ha sido miembro del equipo que ha elaborado la Estrategia de Educación para el Desarrollo en el ámbito formal para la Generalitat Valenciana y la Estrategia del Ayuntamiento. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0164-5487>. Email: serbelmi@ingenio.upv.es

Carola Calabuig Tormo

Doctora Ingeniera Industrial por la U. Politècnica de València y Profesora Titular de la misma. Directora Académica del Máster en Cooperación al Desarrollo por la UPV y experta en cooperación y sostenibilidad. Investigadora del Insituto Ingenio (CSIC-UPV). Ha sido Jefa de Planificación en el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación y miembro del equipo que ha elaborado la Estrategia de Educación para el Desarrollo en el ámbito formal para la Generalitat Valenciana y la Estrategia del Ayuntamiento. Email: cacator@dpi.upv.es

María Alejandra Millán Franco

Licenciada en Administración de Empresas en la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente cursando el Máster en Cooperación al Desarrollo de la UPV. Ha sido miembro del equipo que ha elaborado el Diagnóstico de Educación para el Desarrollo en el ámbito no formal para el Ayuntamiento de València. Email: mamillanf@unal.edu.co

Alba Talón Villacañas

Licenciada en Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración por la Universitat de València. Actualmente doctoranda en el Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional por la Universitat Politècnica de València. Ha sido miembro del equipo que ha elaborado el Diagnóstico de Educación para el Desarrollo en el ámbito no formal para el Ayuntamiento de València. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6081-3415>. Email: altavialba@gmail.com

A Educação para o Desenvolvimento na Visão das ONGD Portuguesas

Education for Development in the Vision of Portuguese NGOs

Beatriz Sardinha Braga *
María Antónia Barreto

Centro de Estudos Internacionais, Portugal

Pretendendo analisar as conceções práticas e teóricas de três Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento portuguesas. Foi desenvolvida a presente investigação em torno da temática da Educação para o Desenvolvimento, enquadrada no Mestrado de Estudos de Desenvolvimento. Assim, como é possível observar nas várias dinâmicas mundiais, também a Educação para o Desenvolvimento tem sofrido mudanças profundas nas suas várias vertentes, em particular, em Portugal. Por essa razão é proposto tratar este tema, considerado uma problemática atual do vasto universo do Desenvolvimento. Através de um modelo de estudo qualitativo assente num estudo múltiplo de casos, conhecemos três casos distintos de práticas em Educação para o Desenvolvimento, nas ONGD portuguesas: Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral (CIDAC); Instituto Marquês de Valle-Flôr (IMVF); e Ação e Integração para o Desenvolvimento Global (AIDGLOBAL). É apresentando uma visão empírica das abordagens conceptuais, as formas de atuação e a relação institucional destas com o Estado português. Desta forma, foi possível concluir sobre os novos desafios que esta temática enfrenta. A informação recolhida foi complementada pela análise documental, incluindo bibliografia, fontes e relatórios de avaliação das práticas das ONGD. Concluímos que a ED atravessa, na atualidade, uma fase de mudanças, onde se afirmam novos atores de Desenvolvimento e sobre os quais as ONGD não querem ficar atrás, encontrando todas as oportunidades para deixar uma marca significativa do seu trabalho junto do público.

Palavras Chave: Desenvolvimento; Educação; Educação para o desenvolvimento; Organizações não-governamentais; Organizações sem fins lucrativos.

Seeking to analyze the practical and theoretical conceptions of three Portuguese Nongovernmental Development Organizations, about the theme of Development Education. This research was developed as part of the Master of Development Studies. Thus, as it is possible to observe in the various world dynamics, also Education for Development has undergone profound changes in its various aspects, particularly in Portugal. For this reason, it is proposed to treat this theme, considered a problematic feature of the vast universe of Development. Through a qualitative research, there is a multiple case study, we identify three distinct cases of practices in Development Education, in the Portuguese NGDOS: Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral (CIDAC); Instituto Marquês de Valle-Flôr (IMVF); e Ação e Integração para o Desenvolvimento Global (AIDGLOBAL). It is presented an empirical view of the conceptual approaches, ways of appraisal and the institutional relationship with the Portuguese State. As it so, it was possible to conclude on the new challenges that this issue faces. The information gathered was complemented by documentary analysis, including bibliography, sources and reports of evaluation of the practices of the NGDOS. We conclude that Development

*Contacto:
beatrizsardinhabraga@gmail.com

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 1 de febrero de 2019
1ª Evaluación: 6 de mayo de 2019
2ª Evaluación: 10 de mayo de 2019
Aceptado: 15 de mayo de 2019

Education is currently experiencing a phase of change, where new development actors are affirmed and on which the NGDOS do not want to stay behind, finding all the opportunities to leave a meaningful mark with the public.

Keywords: Development; Education; Development education; Nongovernmental organizations; Nonprofit organizations.

Introdução

O presente artigo pretende analisar as concepções práticas e teóricas de três Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento portuguesas, em torno da temática da Educação para a Cidadania Global. A investigação foi orientada pela seguinte pergunta: Como tem sido implementada a Educação para o Desenvolvimento (ECG) pelas ONGD portuguesas nos últimos três anos (2014-2017)?

Inseridos num contexto mundial cada vez mais interligado entre si, é possível observar novos desafios globais. Alguns deles revestem-se de novas complexidades que obrigam a uma reflexão profunda sobre as suas causas e possíveis soluções. Questões como Desenvolvimento, Educação, Direitos Humanos, Ambiente, Capacitação, Desigualdades Sociais, Discriminação, Dimensão de Género, Migrações, Paz, Globalização, Comércio Justo, Comunicação, Consumo Sustentável, Economia, Pobreza, Política, Recursos Naturais e Energia, Saúde, Segurança Alimentar e Objetivos do Desenvolvimento (ODS), são alguns dos desafios a que os países e organizações internacionais procuram, em conjunto, responder.

Realizámos um estudo qualitativo, assente num estudo múltiplo de casos, sobre práticas em Educação para a Cidadania Global de três ONGD portuguesas. Investigámos as abordagens conceptuais, as formas de atuação e a relação institucional das ONGD com o Estado português.

Desta forma, foi possível concluir sobre os novos desafios que esta temática enfrenta, encontrando-se numa fase de mudança, onde se afirmam novos atores do Desenvolvimento, tendo as ONGD um papel fundamental no seu trabalho de sensibilização, capacitação e formação de indivíduos na sua caminhada enquanto cidadãos do mundo.

1. Revisão de Literatura

1.1. A Evolução histórica da educação para o desenvolvimento-Teoria e prática

A Educação para o Desenvolvimento (ED) surgiu como meio de informação, partindo da necessidade de chamar à atenção dos países do Norte industrializado e democrático para as crescentes assimetrias e desigualdades que se faziam sentir no mundo. Este era um fator que se tornava cada vez mais evidente, apontando para o processo de globalização que se encontrava em curso desde a chegada dos povos europeus aos restantes continentes (com particular ênfase em África e na América). Ao longo dos anos, este fenómeno particular intensificou-se mais e mais, de uma forma que o mundo se tornou um lugar de interdependências, cujas consequências de um acontecimento local poderiam quebrar fronteiras políticas, económicas, ou sociais, tornando as construções mentais humanas tão efémeras como a sua própria existência.

Assim, a ED surgiu como meio de sensibilização das populações do Norte acerca dos 'problemas' dos povos do Sul. A realização destas campanhas tinha, muitas vezes, como

objetivo a angariação de fundos e recursos humanos para os projetos realizados pelas ONGD nos países do Sul, em particular, países em processo de transição democrática / recentemente descolonizados.

Para uma abordagem histórica mais sistemática, evidenciando a evolução das práticas de ED ao longo das últimas décadas, recorreremos à metáfora das “gerações” da ED, da autora Manuela Mesa (2011), apresentadas no artigo *“Evolución y Futuros Desafíos de la Educación para el Desarrollo”*. De acordo com a proposta de Mesa, é possível traçar uma breve linha cronológica da Educação para o Desenvolvimento, através das suas cinco gerações:

- Década de 1940/50. ED Caritativa e Assistencialista, promovida ao nível internacional numa perspectiva de recolha de fundos, para distribuição puramente assistencialista.
- Década de 1960. ED Desenvolvimentista, consistiu na “Década do Desenvolvimento”, pela ONU. Esta segunda geração corresponde à década em que a ED começa a ser vista como temática individual.
- Década de 1970. ED Crítica e Solidária, caracterizada pela mudança do paradigma mundial. É um período de reconhecimento institucional pela UNESCO, em 1974, privilegiando a capacidade de criar pensamento crítico.
- Década de 1980. ED para o Desenvolvimento Humano e Sustentável, surgimento da relação com o Desenvolvimento Sustentável e Desenvolvimento Humano, resultando num aumento dos temas em agenda, bem como potenciando um maior entendimento acerca das interdependências globais.
- Década de 1990/2000. ED para a Cidadania Global, caracterizada pela intensificação do processo de globalização, conduzindo a uma maior preocupação com a compreensão crítica destes fenómenos.

Assim, é possível concluir que, na fase de ‘descolagem’ do discurso e práticas do desenvolvimento, a ED não era uma prioridade, nem muito menos existia como conceito. Sendo que surge nos países do Norte, a preocupação inicial destes era a angariação de fundos para ‘ajudar’ ao desenvolvimento dos povos ‘menos favorecidos’. Com o passar dos anos, foi-se verificando que os problemas do Desenvolvimento eram muito mais profundos e que as políticas seguidas nas primeiras décadas do século XX contribuíram para o aprofundamento das desigualdades verificadas, entre a maioria dos países do Norte em contraste com os do Sul. Com particular ênfase na quinta geração da ED, esta torna-se uma ferramenta essencial, não só na linha da Cooperação para o Desenvolvimento, mas no papel que o Norte exerce nas dinâmicas do Sul. Ações de sensibilização para questões como o comércio justo (condições dos trabalhadores), consciencialização das implicações de certos conflitos armados, crises de fome, e muitas outras situações são exemplos dos objetivos a que a ED pretende responder na atualidade.

1.2. Novos conceitos emergentes e a educação para o desenvolvimento

Nos últimos anos, a par das mudanças que ocorreram na transição do século em todos os setores, também as organizações que trabalham o âmbito da ED as acompanharam tanto na forma de atuar (prática) como na forma de comunicar (teórica). Tanto as organizações de grande dimensão, a nível internacional e nacional, querem organizações com uma expressão menor têm vindo a debruçar-se sobre novos conceitos quando se referem à Educação para o Desenvolvimento. De acordo com estas, o conceito de ED estava revestido

de um caráter fechado e tecnocrático, tornando-se insuficiente na passagem da mensagem e missão quando era abordado fora dos contextos institucionais e do terceiro setor.

Por essa razão, foram debatidas novas narrativas e formulações conceptuais que tivessem a capacidade de abranger os novos desafios trazidos pelo século XXI, bem como as crescentes complexidades mundiais, e também passar essa percepção à população, no seu quotidiano, através de um nome. Conceitos como Educação para a Cidadania Global ou Educação Global surgem no panorama internacional e vão criando simpatias dentro das organizações de todas as dimensões.

Vamos confrontar estes novos conceitos com o de ED. Serão sinónimos? O que é que os torna idênticos? O que é que os diferencia?

1.2.1. Educação para a cidadania global (ECG)

A ECG inspira ações, parcerias, diálogos e cooperações por meio de educação formal e não formal. Ela aplica uma abordagem multifacetada, que utiliza conceitos, metodologias e teorias de áreas correlatas, incluindo educação para direitos humanos, educação para a paz, educação para o desenvolvimento sustentável e educação para o entendimento internacional. Além disso, a ECG promove um caráter de curiosidade, solidariedade e responsabilidade compartilhada. Também existe uma superposição de objetivos, abordagens e resultados de aprendizagem que se reforçam mutuamente entre esses e outros programas educacionais, como educação intercultural e educação para a saúde. (UNESCO, 2015)

De acordo com a publicação da UNESCO “Educação para a Cidadania Global - preparando alunos para os desafios do século XXI” (2015), a abordagem ao conceito está focada nas crianças em geral, e nas crianças em idade escolar, em particular. Ao longo do documento é possível inferir como as competências que a ECG pretende passar se focam nos alunos e na composição dos currículos escolares que lhes são transmitidos. Se nos abstrairmos deste último aspeto, vamos ver como os objetivos a que a ECG pretende responder vão ao encontro dos objetivos da ED, sendo possível encontrar pontos de contacto entre a ECG e a forma como as organizações em Portugal têm vindo a abordar a ED. É possível observar alguns exemplos da utilização deste conceito em Portugal, quando ao ser realizado um Fórum de ED na Assembleia da República (2014), este teve como tema “A importância do exercício da cidadania global” (Diário da República, 2018).

De acordo com o documento da UNESCO (2015), podemos encontrar na ECG uma multiplicidade de perspetivas, quer pelas relações entre os países (interdependências / interconectividade), quer pelas preocupações com a formação do indivíduo enquanto ser global, tendo essa formação consequências na sua maneira de “entender, agir e relacionar-se” (UNESCO, 2015) tanto com os outros como com o meio ambiente. Nunca confundindo ‘cidadania global’ com uma mera situação legal, a ECG é apontada como uma abordagem holística de ‘olhar’ para o mundo; compreender que “a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões quotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa” (UNESCO, 2015, p.14).

1.2.2. Educação global (EG)

Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship. (Declaração de Maastricht, 2002)

O conceito de Educação Global tem o seu enfoque na questão da Globalização. Mais do que um termo, este é considerado um fenómeno, “um processo de grande densidade, rapidez e alcance de conexões transnacionais” (Eriksen, 2010, p. 2). Sendo um fenómeno que desde há muitos séculos se tem vindo a desenvolver, aumentou a sua área de alcance na década de 1990, consequência dos avanços científicos e tecnológicos que conduziram a melhores meios de comunicação e informação, reduzindo o tempo da transmissão de informação entre países e continentes, eliminando a barreira da distância, e contribuindo para uma diferente perceção do tempo. Uma vez que os meios de comunicação se intensificaram, o acesso à informação tornou-se universal, de forma que se tornou um imperativo dos Estados e grandes empresas gerir essa informação. Perante os elevados custos associados ao acesso e utilização destas tecnologias, passou a existir uma relação desigual entre quem tem ou não domínio sobre estes, conferindo a alguns o monopólio das indústrias culturais. O domínio vai ser exercido sobre aqueles que não têm os meios para aceder à informação, bem como a quem não foi preparado (através de uma educação adequada) para hierarquizar, interpretar e criticar as informações recebidas (Dellors, 1996). É por esta razão que o tema da Educação é tão importante neste contexto.

É possível observar a dimensão da Educação Global em documentos estratégicos portugueses, como por exemplo na ENED (2010-2015). Neste documento são referidas as desigualdades e assimetrias entre Norte e Sul, apontando para a dimensão do Desenvolvimento e é salientada a importância que as dinâmicas globais assumem “desde os fluxos migratórios até à globalização dos mercados” (ENED, 2009, p. 3).

Esta questão existe em muitas realidades nacionais distintas como comprovou o relatório europeu “DE Watch” (Krause, 2010). Considerando as diferentes práticas de ED nos Estados Membro foram criadas três diferentes tipologias daquilo que se considerou ser atividades de ED. São estas: sensibilização, educação global e competências (Krause, 2010, p.7). Relativo ao exemplo português, a forma como a ED é praticada, insere-se no tipo “Educação Global”, mas com elementos do tipo “Competências” (Krause 2010, p. 64), tal como o conceito é apresentado na ENED. Temos, então, um forte elo de ligação entre EG e ED.

1.2.3. Educação para o desenvolvimento (ED)

Numa tentativa de explicar o que significa a Educação para o Desenvolvimento o relatório europeu “DE Watch”, refere a ED como “atividades de comunicação, informação e educação de tipos muito diferentes, com diferentes objetivos e com níveis diferentes de profundidade (Krause, 2010, p. 6). É no termo “Educação” que reside a ideia de este ser, acima de tudo, um processo inacabado, abrangente e em constante evolução.

Partindo de uma correlação entre as relações Norte/Sul global (uma vez que a ED tem sempre em conta os discursos e as propostas que são feitas sobre e pelo o Sul), é proposto criar no indivíduo a capacidade de pensar criticamente nos problemas, de saber resolvê-los. Então, a ED também consiste num processo individual e social, que leva a compreender o mundo; dinâmico e contínuo; que procura facilitar a aquisição de conhecimento e a sua compreensão de forma a incentivar a existência de um pensamento crítico. Em suma, é a produção de ação para a mudança.

Na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento ENED são consideradas três dimensões a que a ED se propõe a responder:

A ED sensibiliza - vertente ética, fazendo “crescer a vontade de mudar o que é injusto”;

A ED consciencializa, forma e mobiliza, vertente pedagógica, em que o indivíduo toma a consciência de si próprio, das suas capacidades, dos seus limites, criando novos critérios sustentados por princípios de justiça, equidade, solidariedade e inclusão, presentes no pensamento e ação (processo de aprendizagem);

A ED influencia políticas, vertente política, em particular as políticas públicas, procurando a interação com os decisores políticos, de forma a tornar possível a transformação social e a capacidade crítica. (ENED, 2009, p. 21)

Estas três dimensões concedem à ED não só uma imensa abrangência como também a tornam complexa. Esta, procurando a capacitação do indivíduo, surge numa variedade de contextos, partilha objetivos com outras “educações para...” (ENED, 2009, p. 21), e ao mesmo tempo tem os seus objetivos específicos (ENED, 2009, p. 25), resultando de um reconhecimento institucional cada vez mais abrangente, e tornando-se cada vez mais evidente na esfera política, procurando extravasar-se para a social.

1.3. A educação para o desenvolvimento no contexto português

A Educação para o Desenvolvimento em Portugal pode ser reconhecida no contexto da guerra colonial e do regime político de ditadura (1933-1974), em particular após o início da guerra, em 1961. Considera-se que as primeiras formas foram as ações clandestinas de informação e sensibilização acerca da guerra que estava a ter lugar nos territórios ultramarinos que ainda se encontravam sob alçada do governo português. Estas ações eram levadas a cabo por grupos de jovens estudantes e alguns grupos com ligação à igreja católica, tendo em comum defenderem a causa anticolonial. Assim, a ED começou a desenvolver-se na sua fase ‘Crítica e Solidária’, tendo como enfoque principal a problemática do Desenvolvimento, aliado à Educação.

Após 1974, com o fim do período ditatorial e a independência dos países que se encontravam em guerra com Portugal, segue-se um período de informação e formação da população. As organizações legalizam-se, agindo em prol da sociedade. As ações procuravam acompanhar a sociedade durante as novas formulações políticas, económicas e sociais que ganhavam terreno nos novos países independentes, em particular os países do continente africano, sendo mantidos os vínculos Norte/Sul.

As duas décadas seguintes (1980/90) não foram muito expressivas em termos de atividades no âmbito da ED. Contudo, importa realçar, uma vez mais, a criação da Plataforma das ONGD, em 1985, constituindo um meio de financiamento de projetos de Cooperação para o Desenvolvimento e Educação para o Desenvolvimento, apesar das limitações impostas. A década de 90 ficou marcada pela troca de experiências das ONGD portuguesas com as ONGD europeias (através da participação na CLONG), principalmente na sua segunda metade. Embora não tenham existido ações concretas, foi esta troca de conhecimentos que veio influenciar a forma como a ED iria se praticada nos anos posteriores. Realça-se ainda a entrada da Plataforma das ONGD para o CONCORD, Confederação Europeia de ONG de Ajuda Humanitária e Desenvolvimento, constituída por 18 plataformas nacionais e dez redes europeia, em 1996. Até esta data as ONGD agiam de forma muito limitada devido à falta de reconhecimento por parte do Estado, e, consequentemente, ao fraco apoio financeiro que impedia a realização de ações tanto a nível nacional como internacional (falta de cofinanciamento para a candidatura a projetos europeus).

Contudo, a partir de 2002, com a experiência adquirida até então, foi possível registar novas ações que se traduziram na II Escola Nacional de ED (dezembro de 2002) e, como

fruto desta, a criação do Grupo de Trabalho de Educação para o Desenvolvimento (GTED) pelas organizações inseridas na Plataforma, trabalhando em conjunto tanto na vertente teórica (definição coletiva de ED) como prática.

Em 2004, o governo português passa a ter participação oficial no GENE-Global Education Network Europe, com a adesão do ICP (Instituto de Cooperação Portuguesa-actual Camões-IP), significando algum reconhecimento público da importância deste tema, ainda que modesto, mas essencial para entender a abordagem europeia à ED, e de que forma se podia implementar a nível nacional. Talvez devido a esta participação, no ano de 2005, as ONGD portuguesas puderam contar com uma linha de cofinanciamento para projetos de ED realizados por estas bem como um reconhecimento mais demarcado, presente no documento “Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa” (2005), sendo a ED reconhecida como uma prioridade na política nacional de Cooperação para o Desenvolvimento.

Para além do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE), também se observaram avanços na tutela do Ministério da Educação. No ano de 2006 foi lançado um Fórum de Educação para a Cidadania, numa tentativa de inserir as temáticas da ED no sistema formal de ensino.

O ponto alto da ED em Portugal foi o reconhecimento público que esta teve com a elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (Diário da República, 2009), publicada pelo despacho nº25931.

Estratégia nacional de educação para o desenvolvimento (ENED)

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento é um documento político, elaborado por uma diversidade de entidades públicas e da sociedade civil. Dentro do âmbito do MNE, em particular da Cooperação Portuguesa (na altura, Instituto Português da Ajuda ao Desenvolvimento), e também do Ministério da Educação, pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, também se puderam contar entidades públicas como: a Agência Portuguesa do Ambiente; o Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (atualmente Alto Comissariado para as Migrações); a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género; a Comissão Nacional da UNESCO; o Conselho Nacional de Educação e o Instituto Português da Juventude (atualmente Instituto Português do Desporto e Juventude). As Organizações da Sociedade Civil que fizeram parte deste processo foram: a Plataforma Portuguesa das ONGD; o Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (na qualidade de membro do GENE); a Associação de Professores para a Educação Intercultural; Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente; Comissão Nacional Justiça e Paz; Conselho Nacional da Juventude; Fundação Calouste Gulbenkian. Tanto as instituições públicas como as OSC foram divididas em dois grupos de trabalho. O primeiro consistia num grupo estratégico, responsável pela liderança do processo, isto era, guiar o processo em si e assegurar que as atividades eram feitas de acordo com a calendarização; o segundo grupo consistia num grupo de aconselhamento, que contribuiu tanto na definição do conceito como na elaboração da estratégia no seu todo.

A elaboração da ENED desenvolveu-se em quatro fases: a) fase preparatória - identificação das entidades relevantes para a ED e criação dos Grupos 1 e 2; b) fase da definição da estratégia –contou com o trabalho de ambos os grupos a nível individual e em grupo e também da contribuição do GENE (2014), bem como se realizou a Oficina da Definição

Conceptual, onde se registaram quais as definições que “norteiam” a ED no documento final; c) fase de consulta pública– esta consulta foi feita pelas entidades relevantes em matéria de ED e foi levada a discussão no Fórum de Cooperação; d) fase de aprovação da estratégia e elaboração Plano de Ação.

Este documento foi aprovado em 2019, através do Despacho nº25931/2009, sendo considerado um documento relevante para a política nacional, indo “ao encontro das responsabilidades internacionais assumidas por Portugal em matéria de educação para o desenvolvimento, em particular no quadro da União Europeia” (Despacho nº25931/2009), no contexto do MNE, por um lado; por outro lado, a ENED também ganha relevância no âmbito do ME, uma vez que foi considerado fundamental “que sejam desenvolvidos conteúdos da educação para o desenvolvimento, em articulação com a educação para a cidadania, nos *currícula* escolares em vigor, abrangendo todos os níveis e ciclos de educação, ensino e formação, incluindo os cursos profissionais e as ofertas de educação de adultos” (Despacho nº25931/2009).

Tal como se verificou, ficou definido que iria ser criada uma Comissão de Acompanhamento composta por membros do IPAD, CIDAC e Plataforma Portuguesa das ONGD, responsável pela elaboração do Plano de Ação (IPAD, 2009), tendo sido assinado o protocolo de colaboração da ENED e subscrição do Plano de Ação no ano seguinte, pelas entidades públicas e privadas. Este “procedimento inovador e de grande relevância” (Costa and Caramelo, 2017, p. 20), foi elaborado “no contexto do mundo globalizado e da definição de cidadania” (ENED, 2009, p. 3).

O documento, propriamente dito, é composto por: um objetivo geral: “promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a acção orientada para a transformação social” (ENED, 2009, p. 36). E quatro objetivos específicos: “1) promover a capacitação das entidades públicas e das organizações da sociedade civil relevantes enquanto actores de ED e criar dinâmicas e mecanismos de diálogo e de cooperação institucional; 2) promover a consolidação da ED no sector da educação formal em todos os níveis de educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas; 3) promover o reforço da ED na educação não formal, contemplando a participação de grupos diversos da sociedade portuguesa; 4) promover actividades de sensibilização e de influência política implicando a concertação entre actores” (ENED, 2009, p. 36).

Para cada objetivo foi elaborado um conjunto de medidas, sendo estas divididas por tópicos (de acordo com os objetivos). São estes: i) Capacitação e diálogo e cooperação institucional, sete medidas desdobradas em capacitação (quatro medidas) e diálogo e cooperação (3 medidas); ii) Educação Formal, seis medidas; iii) Educação Não-Formal, cinco medidas; Sensibilização e influência política, oito medidas desdobradas em sensibilização (quatro medidas) e influência política (quatro medidas). Em cada tópico, para além das medidas apresentadas, também está incluída a justificação do objetivo a que se refere e das medidas que o decompõem, como também inclui o tipo de público a quem se devem dirigir e os promotores das respetivas medidas (tendo em conta a atividade que exercem).

A forma como seria feito o acompanhamento e avaliação da aplicação da ENED também consta no documento, através de uma comissão de acompanhamento (fruto deste processo), estando previstas alterações ao Plano de Ação através das aprendizagens,

retiradas ao longo do processo. É também indicada a concretização futura de uma avaliação externa, uma avaliação a meio do percurso (2013), e uma avaliação final.

Este não é um documento com fim em si mesmo, sendo possível observar a intenção de continuidade, quando é mencionada a oportunidade de novas aprendizagens a serem aplicadas em Estratégias futuras. Este é um aspeto importante uma vez que, atualmente, o período proposto para a vigência da ENED (2010-2015) expirou, incluindo um ano de prorrogação (Despacho 9815/2015). Também as avaliações, quer internas quer externas, foram realizadas, bem como publicados os respetivos relatórios. O processo de elaboração de uma nova ENED também já teve lugar.

Presentemente encontramos-nos no período de vigência da ENED (2018-2022), aprovada em Conselho de Ministros a 16 de julho de 2018.

2. Método

Foco metodológico

Fizemos um estudo comparativo, baseado na recolha de dados qualitativos, através da análise de três estudos de caso. Analisámos como três ONGD portuguesas implementam a ED, em Portugal. A investigação foi orientada pela seguinte pergunta de partida: Como tem sido implementada a Educação para o Desenvolvimento pelas ONGD portuguesas nos últimos três anos (2014-2017)?

Definimos os seguintes objetivos de estudo:

- Compreender o debate conceptual que envolve o conceito de ED e as novas formulações.
- Analisar a perceção das ONGD sobre ED.
- Relacionar as várias perceções das ONGD sobre ED e encontrar os pontos em comum e os pontos divergentes.
- Avaliar a forma como estas perceções são postas em prática pelas ONGD.

Categorias de análise

De forma a proceder a um tratamento qualitativo dos dados recolhidos, foram criadas categorias e subcategorias de análise, posteriormente colocadas numa grelha de análise horizontal, permitindo a comparação dos dados recolhidos em cada organização.

Participantes

Para a realização do estudo, determinamos como “campo de análise” o universo das ONGD em Portugal. Tendo em conta o período de tempo dispensado, a zona geográfica possível de cobrir, e os atores considerados mais relevantes em matéria de ED, definimos alguns limites que facilitassem a recolha das informações pretendidas. As três ONGD que constituem os estudos de caso a serem apresentados, foram intencionalmente selecionadas, atendendo ao trabalho que têm vindo a realizar no campo da ED, bem como as suas características particulares.

A primeira organização escolhida foi o Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral (CIDAC, 2005), devido ao seu percurso histórico, tendo sido determinante no panorama geral das ONGD portuguesas, como também nos contributos dados para o

desenvolvimento da ED, em Portugal. Esta ONGD é uma referência a nível nacional, estando integrada em organizações nacionais e internacionais (colaborações institucionais), que abordam a ED como tema principal.

A segunda organização foi o Instituto Marquês de Vale-Flôr (IMVF) que, apesar de existir há mais tempo que a primeira, na forma de fundação, só foi considerada ONGD na década de 1980. Todavia, só no fim da década de 1990 introduziu nos seus objetivos a temática da ED, com maior incidência da Educação Formal. O trabalho desenvolvido é bastante significativo, a nível nacional e internacional, inclusive com participação em projetos europeus de grande relevância.

A terceira organização selecionada foi a Ação e Integração para o Desenvolvimento Global (AIDGLOBAL). O seu estatuto de ONGD foi reconhecido em 2006. A sua intervenção está inserida no âmbito da Cooperação para o Desenvolvimento e na área de ED. O fator determinante para a seleção desta ONGD encontra-se na riqueza de material pedagógico que esta produz.

Instrumentos de obtenção de informação

A primeira fase de recolha de dados consistiu na seleção de dados pré-existentes. Estes são de natureza variada, sendo a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015) o documento orientador das leituras realizadas. Além do material bibliográfico de base retirámos informação de relatórios dos projetos realizados e avaliados e dos recursos pedagógicos produzidos. Recorremos também à entrevista semiestruturada para a obtenção de dados. A elaboração do guião previamente testado foi feita com base em descritores criados a partir do enquadramento teórico. A entrevista semiestruturada proporcionou a flexibilidade de se ir alterando a ordem e o número de questões da entrevista.

Trabalho de campo

As entrevistas foram presenciais e por Skype. A primeira ONGD entrevistada foi o CIDAC (2006), contando com a participação de duas pessoas, responsáveis pelo departamento de ED, dentro da organização, e uma terceira participante, que enriqueceu a entrevista com aspetos mais técnicos sobre o funcionamento desta. A entrevista feita ao IMVF, foi, à semelhança da primeira, presencial, com deslocação à sede da organização. A entrevista foi feita a uma única pessoa, sendo esta responsável pelo desenho e concretização dos projetos de Educação para a Cidadania Global, com trabalho efetuado nesta área há mais de 15 anos. A terceira entrevista realizada, foi à AIDGLOBAL, em particular à responsável pelo Gabinete de Projetos de Cidadania Global, de onde partem os projetos e atividades realizados no âmbito da ED. Ao contrário das duas primeiras, esta entrevista foi realizada via Skype, devido à distância a que se encontrava a pessoa entrevistada. As três entrevistas com cerca de 45 minutos a 60 minutos foram posteriormente transcritas e analisadas com recurso a grelhas de análise.

Análise de dados

Após a realização das entrevistas e posterior transcrição das mesmas, elaboramos as grelhas de análise de conteúdo na forma vertical e na forma horizontal. Estas são um instrumento de análise sistemática, onde foi colocada a informação recolhida. Em primeiro lugar foram elaboradas três grelhas de análise de conteúdo vertical, a partir de categorias e subcategorias criadas, de forma a poder visualizar as entrevistas na totalidade,

recolhendo frases-chave simples e precisas, a partir da transcrição, que correspondessem às dimensões analisadas. Posteriormente, foi elaborada uma nova grelha complementar, de análise de conteúdo horizontal. Esta revelou-se bastante útil, pois permitiu fazer a comparação das várias dimensões em causa, no âmbito de cada categoria e subcategoria de análise. Na grelha de análise de conteúdo incluímos uma coluna de observações, onde foi possível fazer comentários pessoais por cada dimensão / categoria de análise, tendo em conta as respostas recolhidas.

Considerando os dados recolhidos, bem como as categorias, subcategorias e unidades de registo, procedemos à agregação dos dados, emergindo quatro diferentes tipologias, como se pode observar no capítulo seguinte.

3. Resultados

Com as informações recolhidas e posterior agrupamento de dados, identificamos quatro temas para análise, apresentação e discussão dos dados. Os quatro temas são: Conceptualização de ED nas ONGD; Aplicação da ED numa “Lógica de Projeto”; Evolução das práticas de ED nos últimos anos (2014-2017), e Relação das ONGD com a ENED.

3.1. A conceptualização de ED nas ONGD

Quadro 1. A Conceptualização de ED nas ONGD

ONGD 1. CIDAC	ONGD 2. IMVF	ONGD 3. AIDGLOBAL
Educação para o Desenvolvimento Raízes históricas “Relação entre povos” Reconhece pontos em comum com novos conceitos	Educação para a Cidadania Global ED “confusão” No entanto existe a: Necessidade de adequação dependente dos parceiros; ED para as entidades financiadoras	Educação para a Cidadania Global “linguagem mais próxima das pessoas”

Fonte: Elaboração própria.

A ONGD 1 utiliza preferencialmente os termos Educação para o Desenvolvimento devido às raízes históricas destes, manifestando uma ligação pessoal; contudo a ONGD reconhece pontos em comum com os novos conceitos, assumindo que todos caminham para um mesmo sentido.

A ONGD 2 utiliza abertamente o conceito de Educação para a Cidadania Global, pois afirma que quando pensa em ED surge a palavra “confusão”; todavia, existe a necessidade de adequação dos termos aos vários âmbitos de trabalho e aos parceiros das suas atividades. Na abordagem às entidades financeiras utilizam os termos Educação para o Desenvolvimento.

A ONGD 3 utiliza ambos os termos. Reconhece, tal como a 1ª ONGD as raízes históricas associadas ao conceito, mas considera os termos Educação para a Cidadania Global “mais próximos das pessoas”, utilizando-os em ações de divulgação, como por exemplo no site respetivo.

Nas três ONGD é feita a relação entre Educação para o Desenvolvimento e Educação para a Cidadania Global.

3.2. A aplicação da ED numa “Lógica de projeto”

O segundo tema diz respeito à aplicação da ED numa “lógica de projeto”, isto é, a ED implementada pela execução de projetos financiados por entidades externas. Para entender o seu funcionamento selecionamos os seguintes domínios:

i) Financiamentos-estes são maioritariamente obtidos através do Governo português (Camões IP) e da União Europeia. O CIDAC e a AIDGLOBAL apresentam outros financiadores como por exemplo empresas privadas, rendimento próprio ou atividades de angariação de fundos, o que não se observa no IMVF, por ser fundação.

ii) Público-alvo, na maioria dos projetos são as escolas (de 3º ciclo e secundário) com ações junto dos alunos e dos professores. Importa referir que o IMVF e AIDGLOBAL têm vindo a atuar junto de novos públicos como os estudantes universitários e comunidades migrantes.

O CIDAC afasta a questão das parcerias desta lógica, assumindo como parceiras as organizações ou entidades com quem efetua ou efetuou trabalho em conjunto a longo prazo, isto é, de forma contínua. Já o IMVF e a AIDGLOBAL afirmam que só faz sentido trabalharem em parceria, e por isso, considera como parceiros quaisquer entidades e organizações com quem comunicam, incluindo os financiadores.

iii) Localização-os projetos realizados acontecem maioritariamente no distrito de Lisboa, sendo isso observável nas três organizações. Contudo, há uma tendência para a descentralização, já sendo possível observar algumas ações a tomarem lugar no Alentejo ou Madeira, por exemplo.

iv) Divulgação-esta é feita com recurso a ferramentas institucionais e através das redes sociais, importando salientar que, de acordo com a AIDGLOBAL estas estratégias são pensadas de acordo com o formato do projeto a quem se dirige.

v) Área de intervenção, nenhuma das organizações tem uma área privilegiada de intervenção, apontando para a transversalidade dos projetos nas suas várias vertentes. Contudo, as ONGD não deixam de referir a Educação Formal como área de maior atuação, considerando a Educação Não Formal como metodologia de trabalho.

3.3. A evolução das práticas de ED nos últimos anos (2014-2017)

A evolução das práticas de ED foi marcada por mudanças consideradas positivas e negativas.

A atribuição de financiamentos é considerada como limitadora da ação e trabalho contínuo da organização. Por parte do Estado português a linha de financiamento para a ED é reduzida, o que provoca uma inadequação face aos financiamentos obtidos por parte da UE. Estes não estão adaptados à realidade portuguesa, devido ao seu volume, muitas vezes obrigando a organização a focar-se em questões de gestão de orçamentos. Para além disso, também se observa alguma dependência face aos financiamentos do Estado, de carácter centralizado, tal como foi referido na contextualização das ONGD portuguesas, não dando azo para que estas assumam papéis relevantes que contribuam para a construção de uma sociedade civil forte. Temos também como ponto menos positivo a dimensão das parcerias, em particular em projetos de financiamento europeu e sendo este de grandes somas monetárias, também se vai refletir num número muito grande de organizações parceiras

onde, mais uma vez, o foco se dirige para a gestão da parceria e não para os objetivos concretos do projeto em questão.

As organizações assumem que os projetos de menor dimensão, ainda que menos abrangentes, provocam ações e transformações genuínas em pequenas comunidades locais.

Neste percurso evolutivo as ONGD consideram que existem aspetos claramente positivos:

- Aquisição de novas aprendizagens-estas decorrem das parcerias que proporcionam o contacto com novas formas de trabalhar, ao enquadramento de novas teorias, à introdução de novos conceitos nas dinâmicas de ED (ECG e EG).
- Existência da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, pelo reconhecimento crescente que foi obtido a partir da sua elaboração. O sentimento geral é de organizações motivadas, quer por estarem inseridas no panorama internacional, quer pelo reconhecimento nacional que tem envolvido a ED nos últimos anos, em especial após a elaboração da Estratégia.

3.4. Relação das ONGD com a estratégia nacional de educação para o desenvolvimento

É vista como o resultado do trabalho realizado ao longo das décadas, considerado atualmente, pelas organizações, um instrumento de trabalho e um documento de referência, conferindo reconhecimento e pertinência, por exemplo, às candidaturas a projetos, quer nacionais quer internacionais.

5. Conclusões

Os resultados obtidos levam-nos a olhar para a ED, em Portugal, com uma esperança renovada. Os progressos são evidentes, a motivação é visível em todas as organizações, que vêm os seus contributos pessoais reconhecidos.

O estudo empírico mostra que existe interesse em encontrar um conceito comum às ONGD, que facilite a forma destas comunicarem com o público com clareza. Essa complexidade, encontra-se espelhada na intenção de substituir Educação para o Desenvolvimento por Educação para a Cidadania Global, devido ao seu maior grau de abrangência e mais rápida compreensão por parte do público, em geral; contudo vem-se mantendo Educação para o Desenvolvimento devido ao percurso histórico deste conceito. As ONGD se encontram numa ‘encruzilhada’ de conceitos. Cada ONGD vai utilizar aquele que considera mais adequado, o que aponta para a transversalidade de todos eles, levando ao debate complexo que decorre atualmente.

A “lógica de projeto”, abrangendo uma variedade de indicadores, mostra-nos os aspetos práticos a ter em conta quando se trabalha em projetos de ED. Esta lógica não é uma prática recente pois desde o surgimento das ONGD, que o trabalho de terreno tem seguido essa metodologia. O CIDAC considera negativa essa “dependência metodológica”; as outras duas, IMVF e AIDGLOBAL, consideram-na uma oportunidade, que ajuda a criar as mudanças pretendidas.

Existe uma atitude otimista nas ONGD que se reflete na forma como estas encaram a evolução das práticas de ED no período de (2014–2017). O sentimento geral é de organizações motivadas, quer por estarem inseridas no panorama internacional, quer pelo reconhecimento nacional, fruto do interesse pela ED nos últimos anos, em especial após a

implementação da ENED, considerada como um processo único, de reconhecimento a nível institucional, dando relevância à temática da ED na vida política portuguesa, em particular no Ministério dos Negócios Estrangeiros e no Ministério da Educação e da Ciência.

Apesar de muito do trabalho realizado estar dependente de financiamentos, as ONGD continuam a trabalhar com recursos endógenos e através de métodos participativos. Também o aumento de financiamentos nesta área, por parte da UE, pode ser um indicador do contínuo reconhecimento das ONGD como organizações preferenciais para tratar das questões do desenvolvimento. As ONGD estudadas concordam que as alterações que se têm registado na atribuição de financiamentos estão a comprometer a sua atuação, em particular na obtenção de recursos quer financeiros quer humanos.

A investigação aqui apresentada deixa algumas questões acerca do futuro da ED:

- ¿Haverá uma mudança de conceitos num futuro próximo?
- ¿Continuará a ED a manter a sua visão Norte-Sul, fazendo a ponte entre as interdependências globais?
- ¿Poderão os conceitos de ECG e EG serem mais facilmente entendidos pela população, provocando um maior reconhecimento social da temática?
- ¿A existência dos financiamentos europeus e respetivos ‘megaprojetos’ contribui de forma negativa ou positiva para a construção interna das ONGD portuguesas?

Todas estas questões conduzem a novas linhas de trabalho, dentro da presente área de estudos. A conjuntura local, regional, nacional e até internacional torna impossível prever qual será o futuro da ED nos mais variados contextos e exige uma reflexão sistemática. Este trabalho é um contributo nesse sentido.

Referências

- CIDAC. (2006). *Uma visão da história da educação para o desenvolvimento em Portugal*. Disponível em <http://www.cidac.pt/files/3913/8512/4738/>
- CIDAC. (2005). ED? O que é isso? A educação para o desenvolvimento. Em CIDAC (Ed.), *Introdução à educação para o desenvolvimento* (pp. 15-26). Lisboa: Edição IMVF.
- Dellors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Eriksen, T. H. (2010). Globalization. Em H. Keith (Ed.), *The human economy. A citizen's guide* (pp. 56-87). Cambridge: Polity Press
- GENE. (2014). *Global education in Portugal. The european global education peer review process*. Amsterdam: Global Education Network Europe.
- Krause, J. (2010). *European development education monitoring report. Bruxelas: DEEEP*. Disponível em <http://nscglobaleducation.org/>
- Mesa, M. (2011). Reflexiones sobre el modelo de las cinco generaciones de educación para el desarrollo. *Educación Global Research, Online, 1*, 161-167.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. París: UNESCO.

Breve Cv dos autores

Beatriz Sardinha Braga

Mestre em Estudos de Desenvolvimento, com especialidade em Diversidades Locais e Desafios Mundiais. Licenciada em História Moderna e Contemporânea. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9771-635X>. Email: beatrizsardinhabraga@gmail.com

Maria Antónia Barreto

Doutorada em Tecnologias da Educação. Licenciada em Ciências da Educação. É docente do Instituto Politécnico de Leiria e investigadora do CEI-IUL. Tem colaborado em projetos no âmbito da educação e desenvolvimento nos PALOP. Em São Tomé e Príncipe tem vindo a coordenar por parte do IPL a vertente da formação de diretores e supervisores escolares no âmbito do projeto ESCOLA (reforma do ensino secundário), implementado pelo Instituto Marquês de Valle Flor, em parceria com o IPAD. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5467-8595>. Email: antonia@ipleiria.pt



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Inclusión y Diversidad: Nuevos Desafíos para la Política Curricular Chilena. Reflexiones desde la Teoría Curricular y la Justicia Social

Inclusion and Diversity: New Challenges for Chilean Curricular Policy. Reflections from Curriculum Theory and Social Justice

Claudia Inostroza-Barahona
M. Francisca Lohaus-Reyes *

Universidad de Chile, Chile

En el contexto de una nueva política de educación pública en Chile y de lineamientos curriculares para ella, se hace presente la necesidad de avanzar hacia la inclusión educativa en estas materias, desde la perspectiva de derechos. El siguiente trabajo propone la inclusión educativa y la diversidad como nuevos desafíos y ejes articuladores para la política curricular chilena desde la mirada de la teoría curricular y la justicia social, considerando las recomendaciones realizadas por diversos actores y la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación durante el año 2016, con el objetivo de aportar a la reflexión teórico-curricular en el país.

Descriptor: Educación; Política educacional; Sistema educativo; Currículum; Justicia social.

In the context of a new public education policy in Chile and curricular guidelines for it, there is a need to move towards educational inclusion in these matters, from the perspective of rights. The following work proposes educational inclusion and diversity as new challenges and articulating axes for the Chilean curricular policy, from the perspective of the curriculum theory and social justice, considering the recommendations made by different actors and the Curriculum and Evaluation Unit from the Ministry of Education during 2016, with the objective to contribute to the theoretical-curricular reflection in the country.

Keywords: Education; Educational policy; School system; School curriculum; Social Justice.

1. Contextualización breve

La educación posee un valor intrínseco en tanto derecho humano y social, puesto que las personas no sólo deben recibir una educación de calidad, sino también para desarrollar el conocimiento necesario y así asegurar el reconocimiento y el respeto a largo plazo de todos los derechos humanos (Aldámiz et al., 2000; Echeita, 2006; Marchesi et al., 2004). Por consiguiente, es necesario proponer nuevas aperturas en el currículum chileno actual para responder de manera atinada, pertinente y significativa a los diversos y legítimos intereses de los estudiantes, donde las soluciones creativas e integrales son necesarias ante una sociedad cada vez más dinámica, cambiante y diversa. Esto implica que tanto el diseño como la praxis del currículum deben ofrecer, de manera concreta, un sistema educativo de

*Contacto: mlohaus@ug.uchile.cl

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 3 de enero 2019
1ª Evaluación: 4 de febrero 2019
2ª Evaluación: 11 de marzo 2019
Aceptado: 20 de abril 2019

calidad e inclusivo que contribuya a la formación permanente e integral de las personas, tal como se estipula en la misión del MINEDUC (2017).

Chile posee uno de los sistemas educacionales más mercantilizados y segregados del mundo, debido a las reformas en las políticas públicas que combinaron privatización y descentralización de los organismos estatales (Atria, 2014), lo que provocó una gran desigualdad social, manifestada en alta disparidad en la distribución del ingreso (OCDE, 2018). Desde 2011, esos problemas, que según el paradigma neoliberal no son problemas, han comenzado a ser vistos como tales (Atria, 2014). Esto indica que está irrumpiendo un paradigma alternativo en el que la educación es un derecho social; cada ciudadano, por el hecho de ser ciudadano, tiene acceso a la educación y las escuelas deben asegurarlo a través de dos ejes fundamentales: la diversidad y la no discriminación (Ley 20.845), que se deberían materializar en praxis educativa que propicie el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes a través de la inclusión (MINEDUC, 2019). Sin embargo, existe gran distancia entre lo prescrito y lo materializado. Realizar cambios a un sistema que posee como base la desigualdad es un desafío que se le ha impuesto al currículum chileno (Magendzo, 2008), no obstante, debería tomarse en cuenta que cualquier política educativa que se quiera implementar se ve impedida en su acción, ya que la desigualdad social del país dificulta su efectividad, promoviendo la exclusión social (Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2010). Este contexto concreto va unido a las exigencias del marco legal, que pretenden definir lo que se entiende por diversidad e inclusión educativa en el currículum chileno.

A nivel internacional, la inclusión educativa se define de manera amplia, ya que acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes (UNESCO, 2008). De esta forma, puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a las diversas características de los estudiantes a través de una mayor participación y acceso al aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El objetivo último de la inclusión es brindar respuestas educativas diversas y apropiadas al amplio espectro de características de aprendizaje en distintos entornos de la educación (Echeita, 2008). En este sentido, las recomendaciones para una política curricular que incorpore la inclusión se desarrollan en un escenario social donde ocurren transformaciones tanto gubernamentales en su nivel macro como de la misma institucionalidad educativa nacional.

2. Recomendaciones para una política de desarrollo curricular: Proyecciones hacia la inclusión educativa y la justicia social¹

El documento de las recomendaciones para una política de desarrollo curricular, elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016), expone la importancia que adquiere el desarrollo curricular nacional dentro del marco de la implementación de la Reforma educacional, en un contexto de transformaciones tanto políticas como de la misma institucionalidad educativa. Lo que

¹ Para mejor lectura y comprensión del artículo, en su redacción se ha utilizado el masculino genérico, aceptado como representativo para todo género.

pretende la Reforma es garantizar que todos puedan acceder a aprendizajes de calidad, en un sistema que contemple trayectorias educativas que acompañen sus procesos de aprendizaje en niveles articulados coherente y pertinentemente. Esto se sustenta en fortalecer y apoyar las comunidades educativas, el liderazgo docente y directivo y la mejora continua y autonomía de los establecimientos educacionales.

Parte de este proceso fue la composición de una mesa de trabajo, cuya tarea fue generar recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. En las reflexiones de la Mesa de Trabajo se hizo presente la necesidad de avanzar desde la integración hacia la inclusión, la equidad y reconocer la pluriculturalidad chilena para el enriquecimiento y transformación de las trayectorias de vida de los estudiantes en el sistema educativo. Es aquí donde la política curricular se hace cargo de los procesos de diseño, desarrollo, implementación y evaluación del currículum y velar por su equidad y universalidad. Lo anterior implica la necesidad de realizar cambios estructurales profundos y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños y de esta manera propiciar un desarrollo humano de manera democrática, con igualdad de oportunidades para todos y todas (MINEDUC, 2016).

El desarrollo curricular chileno adquiere gran importancia para resguardar la pertinencia, relevancia, contextualización, legitimidad y estabilidad del currículum (MINEDUC, 2016) en el sistema educativo. El currículum, como principal herramienta de la escolarización, donde desembocan estas perspectivas y expectativas sociales, tiene varios objetivos: mediar entre las recomendaciones realizadas por los diversos actores considerados en la configuración de los saberes, conocimientos, habilidades y valores y la realidad de la sala de clases, normalizar los aprendizajes según la selección de contenidos realizada al momento de diseñar el currículum y por último, el control: asegurar que las metas y objetivos propuestos por el sistema para la educación se están cumpliendo (Glatthorn, Boschee y Whitehead, 2009; Lundgren, 2013). Sin embargo, en el contexto sociocultural actual, también se debe propiciar la inclusión educativa para promover experiencias en, desde y con la diversidad, con miras a la construcción de sociedades más inclusivas que reconozcan el valor de la diversidad y promuevan el mejoramiento de la educación (MINEDUC, 2016) a través de la incorporación de la flexibilidad y el acceso al aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. La realidad social es producto de la acción de todos los que la construyen, por lo tanto, su transformación es tarea de todos (Freire, 2005). Es por ello que la inclusión de la diversidad en el currículum y en su diseño es una oportunidad transversal para el desarrollo y crecimiento del país en el que todos puedan participar desde sus legítimas características, para así lograr una real inclusión desde su génesis y reducir las desigualdades del sistema educativo.

La reforma curricular no es una política que se pretenda o pueda desarrollar de forma aislada a todo el contexto de cambios institucionales que se experimentan en el país, es lo político-legal (Posner, 1999) que marca su presencia en el currículum. Este marco político-legal hace referencia a las leyes educativas y la ordenación jurídica y administrativa, donde se regulan los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, ya que es deber del estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión social (Ley 20.845 y Ley 20.370). Debe tenerse presente que el currículum nacional es un conjunto de definiciones que organizan contenidos y procesos de los estudiantes a lo largo de su trayectoria y que plasma los aprendizajes que la sociedad en su conjunto considera relevantes: es una expresión de poder para influir a las próximas generaciones (Pinar, 2014), a través del cumplimiento de los deberes y derechos de la educación. Esto se debería

llevar a cabo a través del desarrollo e implementación de una política de fortalecimiento de la gestión curricular en los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2016).

El enfoque epistemológico actual de la construcción del currículum nacional chileno se encuentra centrado en las disciplinas. Esta visión se refleja en la implementación de planes y programas de las bases curriculares, en donde se desarrolla un currículum unidireccional. Bernstein (1998) propone el concepto de clasificación, que permite la comprensión de los simbolismos y el control que se llevan a cabo en la praxis pedagógica. Las relaciones de poder que se dan en ese espacio se establecen de forma solapada, en un discurso que no se condice con la praxis. En el caso chileno, esta clasificación se da de manera “fuerte”, ya que deja poco espacio para posibles interpretaciones o flexibilizaciones y, por tanto, se disminuyen las posibilidades de romper con esta estructura consolidada en las barreras interpuestas a través de la prescripción (Freire, 2005). El currículum contiene, por consiguiente, barreras culturales en su diseño y en su praxis, que poseen el poder de incluir o excluir (Magendzo, 2008). De esta manera, se manifiesta la existencia de una estructura curricular formal vinculada a los intereses de la cultura hegemónica, hecho que restringe hablar de posibles modificaciones globales o contra-hegemónicas (Johnson-Mardones, 2015). Es así como la idea de currículum liberador u opresor, se construye a partir de la posibilidad de que los niveles de pertinencia se establezcan a partir del rol que asuma la experiencia de los sujetos. La reforma curricular de los años noventa fue un intento de lidiar con esa tensión, puesto que se intentó equilibrar tanto la posibilidad de adaptación local con la existencia de una cultura común (Johnson-Mardones, 2015; Magendzo, 2008), pero aún se enfrentan desafíos en la reinterpretación curricular realizada en la praxis. La discusión curricular chilena en las reformas que siguieron a la de los años sesenta deja de lado lo valórico y personal, reduciéndolo a lo técnico y físico; se limita a los medios y soslaya los fines (Null, 2016) que son los que entregan sentido y vida al currículum.

El currículum no puede ser entendido desde una dimensión exclusivamente “física” (distribución horaria, materiales de apoyo a la docencia y al aprendizaje, infraestructura escolar, cuerpo académico y administrativo, etc.), sino que es necesario ampliar su sentido y profundidad valóricas y políticas (Glatthorn, Boschee y Whitehead, 2009; Null, 2016). Un currículum que se plantea desde el desarrollo integral de todos los estudiantes, debe comprender que las posibilidades de éxito del proceso formativo pasan por situar los elementos que permiten el desarrollo de los currículo, como entornos de posibilidades (oportunidades), los que no están únicamente relacionados con las dimensiones “físicas” que apoyan la enseñanza, sino que también las afectivas, culturales, organizacionales, familiares, históricas, identitarias y políticas (Posner, 1999).

El currículum, como configurador de experiencias, es expresión de un quehacer multidimensional que identifica, analiza y da forma a la construcción de las relaciones entre escuela, sujeto y entorno. Si se desea entregar pertinencia a esta configuración, se requiere, necesariamente, de una lectura global que lo entienda desde una perspectiva sistémica (Llaña, 2011). El currículum prescrito demanda una realidad escolar, social y simbólica, asociable a un concepto complejo de currículum apoyado, construido o reconstruido al momento de la enseñanza y en el momento del aprendizaje. Es decir, el proceso de implementación curricular obliga a revisar el currículum desde la coherencia de sus distintas dimensiones de desenvolvimiento, en tanto entiende la posibilidad de aprendizaje como un diálogo experiencial que vincula a los sujetos y al medio, a través del cual interpretan el currículum (Silva, 2014). Cuando no ocurre este diálogo, el currículum

oficial se contraponen a lo vivido en la praxis, por ello es necesario que el currículum, desde su concepción teórica, reconozca esas diferencias dialógicas (Johnson-Mardones, 2015) y las incluya en sus procesos de construcción.

De este modo, es importante considerar la inclusión como eje articulador para la construcción del currículum y su posterior implementación, un puente que armoniza y equilibra el ser humano desde sus múltiples dimensiones y potencialidades como base de su desarrollo: creativo, cognitivo, emocional, ético, estético, social y espiritual (Ley 20.370, 2009). Abordar la multidimensionalidad de los sujetos es algo ineludible para su formación integral. Al reconocerla, se promueve un desarrollo armónico, pluralista y equitativo, pues se comprende al otro como un legítimo otro (Maturana, 2001) con historias de vida y características innatas que forman su carácter más allá de sus competencias cognitivas. Por ello, el currículum, en todas sus dimensiones, debe ser humanizador, transformador e integral, sustentado en una mirada activa, crítica y democrática.

En Latinoamérica, las posibilidades se dialogan desde las nociones de inclusión y escuela para todos, mientras que en Europa el diálogo se plantea desde el enfoque de justicia social, porque la construcción de una escuela inclusiva es una deuda que posee la sociedad consigo misma y con sus demandas de respeto y ejercicio de su libertad. Esta es una acción emancipatoria donde la experiencia de las personas y su capacidad de hacer y de ser para construir una sociedad digna asumen un rol central en el diseño curricular y la reconstrucción de sus formas y contenidos (Apple, 2017; Giroux, 2018). Esta experiencia se hace carne en los actores que viven el currículum (Pinar, 2014) día tras día. El currículum carece de sentido si no está la figura del actor docente para materializarlo en el aula. Para Posner (1999), en esta labor de darle vida al currículum en el proceso de implementación, existen factores que interactúan simultáneamente y que pueden tanto constreñir como potenciar el desarrollo e implementación del currículum desde la perspectiva de la inclusión y la justicia curricular.

Los actores docentes deberían tener amplio conocimiento respecto al desarrollo pedagógico del currículum nacional y de competencias genéricas de gestión, lo que facilitaría la concreción del currículum en el aula (Glatthorn, Boschee y Whitehead, 2009). Desde este planteamiento, se hace explícita la idea de que toda política curricular debiera atender el desarrollo profesional docente y al enriquecimiento de las competencias profesionales en el ámbito curricular y didáctico, asentadas tanto en el saber pedagógico construido en la experiencia cotidiana del actor docente como en la permanente actualización de acuerdo a la evolución del conocimiento en el campo educativo y disciplinar (MINEDUC, 2016). En la perspectiva inclusiva, el profesorado debiera proponer acciones específicas con el propósito de analizar y adecuar el currículum y disponer de tiempos para hacerlo, lo cual está dispuesto en la nueva ley que crea el Sistema de Desarrollo Docente (Ley 20.903, 2016). De esta manera, se pueden articular procesos de formación continua con las prioridades de la Política de Desarrollo Curricular. Para Posner (1999), el rol de las personas que enseñan –que forman parte del marco personal– es fundamental, porque el sentido que los docentes tengan sobre su praxis y su dominio de los conocimientos allanará el camino para reflexionar y analizar el currículum nacional, comprender sus propósitos y realizar intervenciones pedagógicas pertinentes y consistentes; hacer interactuar los saberes e interpretar las expectativas curriculares de acuerdo al contexto donde se sitúan.

La implementación curricular está, por consiguiente, mediada por los profesores y el currículum enseñado y moldeado por ellos. Para ejecutar esta labor, Glatthorn, Boschee y Whitehead (2009) proponen que los equipos docentes desarrollen comunidades de aprendizaje, que equivalen a redes de colaboración e intercambio conjunto de sus experiencias. Este intercambio hace que los docentes comprendan la importancia y la naturaleza de los cambios curriculares y facilitar, de esa forma, la implementación. En consonancia con el planteamiento de Glatthorn, dentro de las recomendaciones realizadas por la mesa de trabajo del MINEDUC está desarrollar acciones específicas para la implementación curricular dirigidas a este segmento, como propiciar procesos efectivos de análisis y desarrollo curricular por parte de los profesores, la revisión de las necesidades de formación docente y articular la formación continua del profesorado, en materias como actualización disciplinar, didácticas específicas, evaluación e inclusión, dentro del proceso de contextualización del currículum nacional (MINEDUC, 2016).

El aterrizaje e impacto del currículum sólo es posible dimensionarlo a través del currículum evaluado: el conjunto de aprendizajes que se evalúan en el aula, tanto por los instrumentos confeccionados por el docente y pruebas estandarizadas nacionales como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) como internacionales (PISA, TIMSS, entre otras). Glatthorn, Boschee y Whitehead (2009) sugieren que los datos obtenidos de estas pruebas entregan información útil sobre los efectos del nuevo currículum y el alcance de su implementación, pero en una perspectiva que considere la inclusión, también se deben valorar y relevar otras instancias de evaluación propias de la escuela en este proceso. Si, por ejemplo, el currículum enfatiza una determinada habilidad, los estudiantes necesitarán orientaciones específicas de lo que se espera de ellos y los profesores requerirán asistencia especializada para poder transmitir esa habilidad y posteriormente evaluarla de forma adecuada a la realidad en la que están insertos. En consecuencia, los equipos directivos y los profesores deberían trabajar conjunta y colaborativamente en elaborar evaluaciones pertinentes y situadas, analizar los datos obtenidos de todas estas instancias y detectar las necesidades que se puedan presentar (MINEDUC, 2016). Esto quiere decir que en un currículum inclusivo se debería enfocar la evaluación hacia el aprendizaje significativo y transformador, que surja de las necesidades educativas particulares de cada contexto.

Todo el proceso de implementación llega a su culmine en el currículum aprendido. En él se forma una cohesión y un sentido de comunidad entre los estudiantes, el contexto local y los profesores, por lo que es crítico fomentar una conciencia colectiva de los temas y preocupaciones relacionados con el currículum nacional. Glatthorn, Boschee y Whitehead (2009) postulan que encontrar bases comunes para la comunidad educativa y los padres es fundamental para el éxito de cualquier plan estratégico curricular. Por ello, son los actores docentes y las comunidades educativas los que deben tener un rol activo en relación con la prescripción curricular. Este rol se traduce en capacidades de reflexión y análisis del currículum nacional que permitan desarrollar la comprensión de sus propósitos y contenidos en consonancia con intervenciones pedagógicas pertinentes y consistentes (MINEDUC, 2016) para propiciar experiencias en, desde y con la diversidad de los otros, que construyen sus identidades en la concreción de sus diferencias en la praxis (Freire, 2004).

La relación entre currículum escrito y currículum aprendido se estructura jerárquicamente, en tanto se constituye el primero como marco de acción del segundo, de modo que el currículum escrito delimita el desarrollo del currículum aprendido, ya que

restringe los espacios de creación y ejecución de los aprendizajes. De este modo, se puede señalar que la posibilidad de comprender, desde el prisma de la inclusión, las relaciones de pertinencia sociocultural del currículum, está sujeta a entender las relaciones entre el currículum recomendado, prescrito, apoyado, enseñado y aprendido, no únicamente entre el currículum prescrito y enseñado (Glatthorn, Boschee y Whitehead, 2009). Todo lo anterior responde a decisiones curriculares y pedagógicas, en las cuales la flexibilidad curricular permite un sentido práctico, anclado en la vivencia educativa. Respecto a este planteamiento, la mesa de trabajo propuso el diseño de estrategias de comunicación y difusión del currículum nacional, en los distintos niveles del sistema educativo, para que sea un referente central para los actores involucrados y promover su apropiación a través de la comprensión colectiva de sus sentidos y propósitos (MINEDUC, 2016).

Dialogar con el currículum de manera reflexiva es de suma importancia, para asegurar que el cambio y el proceso de implementación curricular atiendan de manera integral las características de los estudiantes y la cultura escolar. De esta forma, el cambio curricular encarnará una relación que implique participación y trabajo mancomunado entre todos los actores que convergen en él: institucionalidad, comunidad y escuela. Para ello, es necesario desarrollar una visión de cambio y un plan estratégico que comprometa de manera colaborativa y cooperativa a la comunidad educativa en la toma de decisiones. Por lo tanto, la coherencia y cohesión del currículum dependen en gran medida de la extensión de la visión compartida y del desarrollo de un plan estratégico de implementación curricular contextualizado en el cual prime la toma de decisiones curriculares relevantes y con sentido por parte de las comunidades educativas desde una perspectiva distribuida de liderazgo educativo para apoyar la apropiación, adecuación y enriquecimiento del currículum nacional (Fullan, 2006; MINEDUC, 2016), donde la perspectiva de la inclusión sea el eje orientador y articulador.

3. Desafíos curriculares: Desde la integración hacia la inclusión

En Chile la política curricular tiene un carácter híbrido, pues convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración. En una sociedad democrática, no es admisible que la construcción curricular sea tarea de unos pocos. Chile tiene la oportunidad de cambiar la dirección de las cosas, pues el mundo y la ciencia avanzan muy rápido y la educación formal no. Los cambios ocurren reactivamente, a destiempo del proceso de cambio de la sociedad y de su conocimiento. Esta idea representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. Para que el tránsito curricular desde la integración escolar a la inclusión educativa pueda materializarse, es fundamental que la institucionalidad curricular y su política genere y construya condiciones, mecanismos y procesos que favorezcan la autonomía de las escuelas, para que según las necesidades que puedan identificar- ellas diseñen sus propios proyectos curriculares o realicen las adecuaciones que estimen convenientes a la propuesta ministerial (MINEDUC, 2016) y así facilitar el proceso de apropiación curricular de manera inclusiva, para abarcar la diversidad de las comunidades educativas. Que las comunidades realicen este proceso requiere una toma colectiva de conciencia respecto al concepto de justicia curricular, donde se reconozca que la escuela

es una parte más de una infinidad de espacios y entornos abiertos al aprendizaje y no una institución cerrada y encerrada en sí misma.

La inclusión educativa en el currículum se encuentra hoy ante un gran reto, ante el cual surgen nuevos modelos y perspectivas que abren posibilidades que fomenten la inclusión sociocomunitaria y de las diferentes diversidades que se dan cita en el espacio educativo. Este debe ser pertinente a la diversidad y a los tiempos actuales y es necesario que los líderes, autoridades y agentes de cambio del país hagan eco de una verdadera reforma educacional y curricular para ser personas, desde las emociones (Maturana, 2001). Una política de desarrollo curricular que pretenda ser inclusiva y respetuosa de la diversidad debe considerar la generación de condiciones efectivas para favorecer la autonomía local en los procesos de desarrollo contextualizado del currículum nacional (MINEDUC, 2016). La apropiación curricular (paso necesario en el camino hacia la inclusión de la diversidad) no puede ser posible sin la participación y comprensión por parte de las personas que lo materializan: actores docentes y comunidad educativa, quienes a través de su participación integral deben ejercer su deber de participar en el diseño curricular para enriquecer la educación, pues es su deber ciudadano (Ley 20.370 de 2009) y en el sentido de construcción de un currículum justo, se deberían orientar los esfuerzos y políticas públicas a generar condiciones para que las comunidades educativas se orienten al bien común a través del diálogo y la toma de decisiones conjuntas; la justicia curricular se encarna en una educación que potencie en todos los niveles curriculares los valores democráticos (De la Cruz, 2016). Cada comunidad tiene sus propias particularidades, debido a que las personas que la conforman son únicas a su vez. En esta misión, el actor docente juega un rol fundamental: debe generar oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes, ajustando y adoptando sus propias prácticas pedagógicas hacia la inclusión, además de ser un nexo entre los diversos estamentos que conforman la comunidad educativa, en espacios de discusión definidos por ellos mismos.

La UNESCO (2008) declara que la educación tiene tres dimensiones principales: el acceso a la educación, a una educación de calidad, y al respeto en el entorno del aprendizaje. Garantizar la existencia del respeto en el entorno de aprendizaje implica hacerse cargo de las diversas características de aprendizaje y al respeto de la dignidad humana en todas sus formas existentes, erradicando cualquier forma de violencia y exclusión. El respeto de la diferencia debe conciliarse con el derecho universal a la educación, que forma parte de un conjunto más amplio de derechos humanos. El respeto y valoración de la diversidad implica que se debe garantizar al estudiante que precisa ayuda, la entrega de recursos adicionales, tanto materiales como humanos, psicológicos y pedagógicos, para conducir su proceso de aprendizaje y contribuir a sus objetivos e intereses. Estos lineamientos entregan la base para entender que el respeto por las características particulares es definitorio en el diseño de un currículum nacional que propicie el aprendizaje de todos y todas las estudiantes. Esto no se restringe al respeto por la diferencia, sino en que estas diferencias se valoren y legitimen entre sí por sus aportes experienciales y pedagógicos al currículum.

El llamado es a construir currículum a través de la inclusión activa, ejercida por todos los actores educativos en interacciones, que permite tejer redes que unan, relacionen y enriquezcan el proceso de construcción de la política curricular de manera que aborde de manera adecuada la oportunidad de crecimiento a nivel país que conlleva la inclusión educativa. Los espacios educativos formales, informales y no formales deben ser concebidos como un espacio social, en donde los contextos educativos son lugares

culturales (Bourdieu, 2005) donde se transmite, reconstruye y reproduce la cultura, los conocimientos, los valores y donde se expresan las concepciones de mundo (Herrera, 2014). Desde esta perspectiva, el propósito de la inclusión educativa en la construcción del currículum es permitir que los diversos actores que convergen en él se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una gran oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. De esta manera, es posible crear y articular las políticas y las prácticas actuales en la dirección de configurar sistemas educativos más incluyentes, equitativos y sensibles a las diversas realidades de las personas y profesionales que convergen en ellos. Gabriela Mistral lo expresa así: “Vivir las teorías hermosas. Vivir la bondad, la actividad y la honradez profesional” (Mistral, 2017, p. 25).

Educar en la diversidad y singularidad desde la perspectiva de la justicia social es una oportunidad de enriquecer el diálogo curricular, con el fin de renovar las políticas públicas en pos del desarrollo, la cohesión, la paz y la democracia. Al problematizar las realidades sociales en el diseño curricular, el currículum se emancipa de supuestos y preconcepciones estandarizadas para lograr equidad social desde la justicia curricular y una educación comprometida con la comunidad, ya que reflexiona de manera crítica sobre los problemas sociales, posibilitando el papel que tiene la educación como transformadora de la sociedad (De la Cruz, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Es una invitación hacia nuevos horizontes para la construcción de las políticas curriculares, debido a que la perspectiva de inclusión es una deuda histórica hacia las minorías que han sido sistemáticamente excluidas en las políticas públicas. En el presente, ya existen todas las voluntades de la comunidad de muchos actores docentes de cambiar el rumbo de la educación actual hacia un norte inclusivo, para que se reconozca la legitimidad propia y de los otros (Maturana, 2001).

Lo expuesto anteriormente, tiene que ver con la posibilidad de desarrollar los conceptos vinculados con la naturaleza del saber pedagógico. En palabras de Gabriela Mistral: “Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida” (Mistral, 2017, p. 25). El proceso de implementación curricular nacional debería enfatizar el trabajo pedagógico realizado localmente; un buen ejemplo es el legado mistraliano, ya que en él se involucran tanto la experiencia pedagógica como el devenir educativo, lo que es esencial en la construcción de políticas públicas educativas. En el currículum nacional existe una ausencia de reconocimiento de la realidad escolar, lo que produce un desencuentro entre la política educativa y su praxis. Esto genera el fracaso del proceso de implementación curricular, de allí la importancia de reconocer el rol de los distintos actores del proceso educativo a la hora de emprender la implementación de las reformas (Fullan, 2006; Spillane, Halverson y Diamond, 2004). Aunque existen las intenciones de mejora educativa, aún queda un recorrido por hacer desde la comprensión y la praxis pedagógica para dar un aliento de vida (Posner, 1999) al currículum nacional.

Una escuela justa y, por lo tanto, un currículum justo, tiene que permitir al estudiante ser un sujeto activo en su aprendizaje, entregando oportunidades para desarrollar en forma adecuada sus capacidades, talentos y emociones. Por lo tanto, desde esta perspectiva, se piensa una escuela donde el conocimiento propicie la liberación, debido a que cada niño es un ser único con un potencial infinito, pero que en muchos casos el entorno lo perjudica con un manto cultural inmoral. La misión de todos los actores de la comunidad es, por consiguiente, ser agentes de transformación social. Como señala Freire (2005), nadie

libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión. Es fundamental que, en el campo curricular, exista una mirada integral del ser humano, que sea la prioridad al momento de resguardar la pertinencia, relevancia, contextualización, legitimidad y estabilidad del currículo, para la construcción de un sistema educativo que contribuya a una educación justa, democrática y solidaria.

Además de implementar la perspectiva de derechos en la práctica pedagógica y la programación de actividades de aprendizaje que promuevan la atención a la diversidad y la inclusión escolar. Las reflexiones realizadas anteriormente permiten reflexionar críticamente sobre las conceptualizaciones, paradigmas y perspectivas educativas y así comprender las relaciones entre el currículum recomendado, prescrito, apoyado, enseñado y aprendido. Esto permite desarrollar prácticas inclusivas que respondan a la diversidad en todos los niveles de diseño y desarrollo curricular, a partir de innovaciones situadas que respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin excepciones. Para ello se requiere que los actores del sistema educacional investiguen en su campo de acción y construyan políticas curriculares de forma profunda y comprometida con la transformación social. De esta manera, buscando el cooperativismo y el apoyo mutuo, la solidaridad, la libertad, la igualdad ético-colectiva, la dignidad y la inclusión desde la justicia curricular, está la posibilidad cierta de cambiar y mejorar la educación, para así cambiar y mejorar la sociedad.

Referencias

- Aldámiz, M., Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, N., Masalles, J., Masip, M., ... y Rogol, A. (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Graó: Barcelona.
- Apple, M. (2017). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: Significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Barcelona: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *School Administrator*, 63(10), 10-35.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F. y Whitehead, B. M. (2009). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Nueva York, NY: Sage.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>
- Herrera-Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y Educadores*, 17(1), 135-149. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.7>

- Johnson-Mardones, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*, 47, 7-14.
<https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Llaña, M. (2011). *La convivencia en los espacios escolares. Una incursión hacia su invisibilidad*. Santiago de Chile: Bravo y Allende editores.
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del Programa PISA. *Profesorado*, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17(2), art 1.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M. y Pérez, E. (2004). *La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la comunidad de Madrid*. Madrid: IDEA.
- Mistral, G. (2017). *Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. Valparaíso: Editorial de la Universidad de Valparaíso.
- MINEDUC. (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/>
- MINEDUC. (2017). *Misión*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>
- MINEDUC. (2019). *Educación escolar: Inclusión*. Recuperado de <http://escolar.mineduc.cl/inclusion/>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32.
- Null, W. (2016). *Curriculum: From theory to practice*. Nueva York, NY: Rowman & Littlefield.
- OCDE. (2018). *Estudios económicos de la OCDE. Chile: Visión General*. París: OCDE.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea Ediciones.
<https://doi.org/10.4324/9781315051604>
- Posner, G. (1999). *Análisis del currículo*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Silva, M. (2014) Dimensiones de la difusión curricular. *Plumilla Educativa*, 14, 108-115.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.756.2014>
- Spillane, J. P., Halverson, R. y Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributive perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
<https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- UNESCO. (2008). *Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, NY: Unesco.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elaqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). Santiago de Chile: UNESCO.

Breve CV de las autoras

Claudia Inostroza-Barahona

Profesora de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Evaluada por el sistema de evaluación docente chileno como Profesora destacada. Realizó el diplomado: Herramientas para la construcción de sistemas escolares inclusivos de la Universidad Diego Portales. Actualmente es candidata a Magister en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa en la Universidad de Chile y se adjudicó la Beca Internacional de Postgrado Universidad Autónoma de Madrid para realizar el segundo cuatrimestre del Máster Universitario de Educación para la Justicia Social. Durante su trayectoria pedagógica ha participado en la aplicación de Programas de Integración Escolar en contextos de educación pública. Además, es instructora de Yoga Integral. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-7917>. Email: clinostroza@ug.uchile.cl

M. Francisca Lohaus-Reyes

Profesora para la Educación Técnico-Profesional, con interés en la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en contextos de educación superior técnico-profesional. Candidata a Magister en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa en la Universidad de Chile. Becaria de Magister Nacional por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Sus trabajos académicos se desarrollan en las líneas de diversidad y pluralismo epistemológico en el campo curricular, destacando su ponencia realizada en el Sexto Congreso de la Asociación para el Avance de los Estudios Curriculares (IAACS) sobre descolonización curricular desde las epistemologías de las diversidades. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1207-087X>. Email: mlohaus@ug.uchile.cl

Juegos de Paz. Elaboración en el Aula de Juegos Históricos Cooperativos

Games for Peace. Design of Historical Cooperative Games in the Classroom

Federico Peñate Domínguez ^{1*}
Eva Botella Ordinas ²

¹ Universidad Complutense de Madrid, España

² Universidad Autónoma de Madrid, España

Planteamos el empleo de una metodología novedosa para el aprendizaje del pasado en ámbito universitario con dos objetivos: la educación en la justicia social y la formación de ciudadanos activos en una cultura de paz. El caso de estudio afecta tanto a la narración del pasado (y por consiguiente a procesos identitarios presentes conectados a ese pasado mediante la memoria) como a la conciencia de ciudadanía global y procesos de transición ecológica, especialmente en el antropoceno. Para ello hemos recurrido a categorías y herramientas postcoloniales y feministas, así como a procesos de trabajo de grupo y cooperativos. El caso de estudio consiste en la creación de juegos de mesa cooperativos en el aula en materias del grado de Estudios Internacionales y del grado de Historia en la Universidad Autónoma de Madrid durante tres cursos académicos consecutivos, apoyado en parte por un proyecto de innovación docente. En la introducción planteamos el estado de la cuestión de los métodos pedagógicos lúdicos en ámbito universitario, particularmente su problemática en relación con el tratamiento del pasado y sus consecuencias para la formación en la paz y la justicia social de una ciudadanía activa global. Posteriormente explicamos su relevancia para la historia. Pasamos a exponer la metodología seguida en el estudio de campo, describiendo los materiales y dinámicas empleados. A partir de esos datos discutimos los resultados de la investigación, en relación con los objetivos planteados y las posibles mejoras a realizar. Finalmente concluimos, explicando las ventajas e inconvenientes de aplicar dicho método y sus posibilidades de futuro.

Descriptor: Historia; Métodos pedagógicos; Cooperación internacional; Memoria histórica; Juegos.

The current paper offers an original methodology in university-based learning on history, focusing on social justice education and the formation of active citizens on peace culture. These deals not only with narratives about the past (identity processes connecting the past with the present through the mechanisms of memory) but also with citizen conscience and process of transition to ecology. Thus, we employ categories and a toolkit drawn from postcolonialism and feminism, while encouraging collaborative work to promote a culture based in peace. The case study is the design of cooperative tabletop games applied in the undergraduate curricula of International Studies and History Grades at Autonomous University of Madrid. In the introduction, we consider the pedagogic methodologies in a context of college education, discussing issues regarding the role of the past in the formation of a globally active citizenship and the training in peace. Secondly, we analyze its relevance for the teaching of history. Thirdly, we explain the methodology followed in our fieldwork and describe both the tools and dynamics employed. The analysis of the resulting data allows us to discuss the results of our research in relation with the initial goals, and how the project can be further improved. Finally, we explain the advantages and disadvantages of applying such a methodology and its future possibilities.

Keywords: History; Educational methodologies; International cooperation; Memory; Games.

*Contacto: fpenate@ucm.es

Introducción

El presente artículo aborda la aplicación de una nueva metodología para la formación profesional en materias de historia en educación superior sustituyendo los métodos tradicionales de estudio, investigación y comunicación sobre el pasado por otros con características lúdicas. La aplicación de juegos en el aula en enseñanza superior ha demostrado resultados eficaces en el aprendizaje de contenidos y competencias (Fernández Roca y Tenorio Villalón, 2014). Los objetivos, en este caso, son la educación socialmente justa en la enseñanza universitaria en materias que involucren el pasado y presente de las relaciones entre sociedades y culturas humanas a escala global; que el alumnado amplíe su perspectiva de forma crítica, plural y cooperativa y discuta, y cuestione de forma crítica, el significado de la paz.

Las herramientas lúdicas docentes en la enseñanza de la cultura de paz y cooperación internacional, siendo de enorme utilidad (Barbeito y Cairela, 2010; Hunter, 2014), presentan dos tipos de limitaciones en relación con la educación para la ciudadanía global. En primer lugar, los trabajos consultados y que se citarán en adelante en este artículo no permiten la participación del alumnado en el diseño de las herramientas lúdicas, relegándole a un papel pasivo que reduce su capacidad crítica y su involucración emocional (Hidalgo y Perines, 2018). En segundo lugar, en general el enfoque de las herramientas proporcionadas es presentista y reduccionista (Barbeito y Cairela, 2010; Asal, 2005; Hunter, 2014; Kamperidou, 2008), minimizando el peso de un pasado que es más plural y complejo. Los personajes explotados secularmente comparecen en las historias oficiales como víctimas pasivas, en vez de tener un papel crucial en la construcción del presente pese a su subordinación. La consecuencia es que, aunque dichos enfoques suponen un gran avance en la educación para la ciudadanía global, siguen manteniendo una jerarquía sociocultural de inferioridad: primero del alumnado respecto de los y las docentes, y segundo, de las víctimas estudiadas respecto del alumnado (ERASMUS). Los últimos estudios de ciudadanía cosmopolita activa y emociones indican que su reacción frente a la exposición no-activa, produce una empatía sufriente compasiva que en muchos casos resulta paralizante (*compassion fatigue*) o provoca acciones indeseables para las víctimas (Boltanski 1999; Moeller 1999; Tester 2001; Ure y Frost, 2013).

El caso de estudio plantea la elaboración de materiales didácticos para crear un juego de mesa en el aula que revierta esa tendencia: permitiendo la participación cooperativa y activa de la ciudadanía –ciudadanía estudiantil– (Rodríguez Ruíz, 2010)¹ involucrada emocionalmente, cuya dinámica del juego empodere a víctimas, dándoles voz propia, incorporando un pasado amplio (Guldi y Armitage, 2014), y revelando los lastres del pasado en el presente (Carr, 2014; Landsberg, 2004). El proceso de implementación (desde sus fases de elaboración de materiales didácticos, hasta la creación del juego en el aula), resulta en una narrativa de un pasado rico y complejo, conectando historia y memoria, y generando una cultura ciudadana activa de paz en el alumnado.

Se propuso al alumnado crear un juego de mesa ambientado en el pasado, empleando herramientas analíticas históricas (búsqueda, procesamiento y crítica de información en

¹ El término “ciudadanía”, entendiendo una dimensión feminista de la ciudadanía centrada en los cuidados y la interdependencia, se ha extendido en recientemente desde el ámbito urbano y de movimientos sociales al empresarial. Ver, por ejemplo, el portal de un proyecto de Cruz Roja: <https://www.goteo.org/project/portalcuidadano>.

fuentes primarias y secundarias), aplicando, después, los resultados en forma de discurso académico, así como interactivo y lúdico. Se ha optado por el desarrollo de un juego de tablero por su relativa sencillez para implementarlo en el aula, barato, y familiar para quienes participan. Se planteó como un juego cooperativo, con el fin de perseguir los objetivos educativos relacionados con el Desarrollo Sostenible (Carneros, Murillo, Moreno-Medina, 2018; Vila-Merino, Caride Gómez y Buxarráis Estrada, 2018) desde una perspectiva tanto global como local, incorporando elementos relacionados con las problemáticas de la pobreza, la desigualdad y el conflicto, desde un enfoque democrático (Belavi y Murillo, 2016).

1. Revisión de la literatura

1.1. Lo lúdico y lo histórico

El análisis crítico de la faceta lúdica suele ser ignorado por quienes emplean dichas herramientas, incluso en educación superior, y compete a la disciplina del *game design*, enfocada a la creación de productos interactivos sólidos y entretenidos. Además, requieren la creación de un sistema de reglas que permita a las jugadoras interactuar satisfactoriamente con los elementos y el entorno de juego a la vez que entretienen. Para lograrlo se necesita generar una aproximación epistemológica novedosa, que cuestione el historicismo y positivismo decimonónico que sigue constriñendo los usos del pasado, tiñéndolo con una perspectiva occidental, imperialista y competitiva (transparente, en muchas ocasiones, tanto para los y las docentes como para el estudiantado), que también permea a su dimensión lúdica, por la hegemonía cultural del mundo en el que vivimos. Además, no se excluyen las herramientas de comunicación propias del siglo XXI como medios para narrar el pasado de forma científica. Nuestra aproximación considera críticamente dos aspectos de la cultura hegemónica actual relevantes para la pedagogía: la perspectiva imperialista y occidental de la historia, y la aproximación lúdica al aprendizaje en la educación superior, que suele ser competitiva y pasiva. Invertir esas tendencias empleando nuevas metodologías y nuevas tecnologías demanda una aproximación histórica post- y des-colonial, así como nuevas técnicas lúdicas y de aprendizaje cooperativo, utilizando, a la vez, nuevas herramientas de comunicación de este siglo.

En cuanto al estudio crítico de la historia vinculada a los productos lúdicos, el siglo XXI ha presenciado la aparición de una disciplina que une, por un lado, el estudio de las formas de investigación y comunicación sobre el pasado y, por el otro, las representaciones de éste en el formato lúdico (Copplesstone, 2017; Chapman, 2016; Chapman, Foka y Westin, 2017; Elliott y Kapell, 2013; Jiménez Alcázar, 2016; Jiménez Alcázar, Mugueta Moreno y Fabián Rodríguez, 2016; Peñate Domínguez, 2017a, 2017b; Planells de la Maza, 2015; Winnerling y Kerschbaumer, 2014; Venegas, 2016). De esta manera, los *historical game studies* ponen énfasis en las características de los productos interactivos y cómo las necesidades lúdicas ejercen presiones en el discurso histórico que presentan. Merece la pena apuntar que la mayoría de las investigaciones en dicho campo se han centrado en el análisis de productos digitales, esto es, juegos de ordenador, pero las conclusiones extraídas pueden extrapolarse a artefactos analógicos, pues lo que caracteriza en última instancia a ambas tipologías es la naturaleza mediada por reglas de su discurso (Corbeil, 2011; Gonzalo Iglesia, 2016; Köstlbauer, 2013). La forma del discurso, en definitiva, media y condiciona su contenido.

Las herramientas de representación histórica clásicas afectan al discurso generado por los profesionales de la historia. Actualmente existen diversos formatos y modos de dar sentido al pasado, siendo la forma preponderante y prestigiosa el texto escrito, otorgando, mediante determinados formatos aceptados, autoridad a su contenido. Los códigos que gobiernan esta forma de comunicación pueden dotar a la información transmitida de rigor ‘científico’, pero en ocasiones a costa de la omisión de otras formas de entender el mundo (presente y pasado) (De Groot, 2009; Pasamar, 2003; Rosenstone, 1995, 2006). Paralelamente, la imposibilidad epistemológica de alcanzar un conocimiento objetivo, ni siquiera por parte de la historiografía más rigurosa, revela la naturaleza occidental del discurso académico sobre el pasado: basado en el concepto de conciencia histórica, tras su apariencia objetiva se oculta la ideología de la civilización occidental en su manifestación de sociedad industrial moderna (Galcerán, 2016). En una era calificada de posmoderna (Bauman, 1992, 1993, Jenkins, 1995, Izquierdo Martín y Sánchez León, 2008; Botella, 2017; Tamm y Burke, 2018), el estatus científico y aséptico de las explicaciones emanadas de las disciplinas que tratan del pasado, incluida la histórica, ha sido puesto en tela de juicio desde distintas perspectivas (como el feminismo, los estudios post- y des-coloniales y los *media studies*). Uno de los cuestionamientos de las historias canónicas proviene del empleo de la narrativa que distingue el pasado, como una realidad caótica y pretérita de la que conservamos algunos vestigios, de la historia, como un proceso de interpretación y articulación de las fuentes en una narrativa convencional (Jenkins, 1995, 1997, 2003; Jenkins y Munslow, 2004; Munslow, 1997, 2000, 2003, 2012; Munslow y Rosenstone, 2004; Tamm, 2014, 2015; White, 1992). De esa tradición narrativa beben los juegos de estrategia ambientados en el pasado, extremadamente populares en el formato juego de tablero, ya que favorecen un tipo de interpretación del pasado colonizadora, imperialista, militarista, teleológica, occidentalizada y patriarcal (Chapman, 2013; Donecker, 2014; Douglas, 2002; Voorhees, 2009; Poblocki, 2002). Con estos andamiajes no puede generarse una cultura de paz.

Establecido el denominador común entre la historia lúdica y la mayoría de formas modernas de darle sentido al pasado, es preciso definir la naturaleza del discurso lúdico, una cuestión esencial y controvertida en los *game studies*, en parte porque la naturaleza multimedia de los juegos digitales se resiste a su clasificación en etiquetas tradicionales (Egenfeldt-Nielsen, Heide y Pajares, 2008). Su concepción actual como artefacto cultural proviene de la primera mitad del siglo XX: Johan Huizinga (2008), en su obra *Homo Ludens*, concibe lo lúdico como un elemento cultural característico de todas las civilizaciones. De esa consideración emergieron los *game studies* como trabajo colaborativo entre ludólogos y narratólogos, generando conceptualizaciones más inclusivas y refinadas de los artefactos lúdicos (Aarseth, 1997; Murray, 1997; Ryan, 2001). Jesper Juul partió de una redefinición clásica del juego:

... Un sistema basado en reglas con resultados variables y cuantificables, en el que los distintos resultados están adscritos a distintos valores, en el que el jugador ejerce presión para influir sobre el resultado, y en el que el jugador se siente emocionalmente conectado a los resultados, y en el que las consecuencias de la actividad son negociables.
(Juul, 2005, p. 36)²

Pero además Juul advierte que debería tenerse en cuenta en el análisis de las reglas la ficción sobre la que gobiernan. El juego debería considerarse construido alrededor de dos

² De ahora en adelante, todas las citas traducidas de los originales en inglés son de las autoras.

dimensiones, una lúdica y otra ficcional, que se retroalimentan e influyen en la relación del jugador con el sistema. Si el conjunto de normas indica qué nos está permitido hacer y qué no, la ficción le da sentido a ese conjunto, haciendo congruentes los sistemas representados con nuestra percepción de la realidad (Juul, 2005). Sobre este esbozo de redefinición han trabajado recientemente numerosos profesionales, como Antonio J. Planells de la Maza, quien propone entender los videojuegos como artefactos capaces de crear mundos ludoficcionales originados en nuestro contexto histórico. Partiendo de la teoría filosófica de los mundos posibles, los videojuegos se convertirían en: "...mundos ficcionales complejos que participan, como objetos culturales, en las relaciones insertas en los marcos sociales, económicos y políticos actuales" (Planells de la Maza, 2015, p. 11). Además, al ser lúdico, el juego se convierte en "un sistema de mundos posibles concatenados que genera un espacio de juego determinado por un contenido ficcional y unas reglas estrechamente relacionados" (p. 97).

De modo que la historia y el medio lúdico comparten una característica ficcional/fictiva que permite tender puentes entre ambas disciplinas, empleándose en la subdisciplina de los estudios lúdicos históricos. Sin embargo, es habitual que los juegos ambientados en el pasado carezcan de calidad historiográfica y, de hecho, que hagan uso de mitos sobre el pasado (fácilmente reconocidos por las audiencias), combinados con tropos narrativos procedentes de la historia popular y los grandes medios de comunicación para generar discursos que poco tienen que ver con el pasado (Elliott y Kapell, 2013; Salvati y Bullinger, 2013; Nohr, 2014). Clyde, Hopkins y Wilkinson (2012) claman por la utilización del método de investigación histórica en la creación de los juegos, a diferencia de los más comerciales, pues un verdadero juego histórico incluiría

...la construcción de argumentos procedentes de la historia académica en la forma de juegos académicos, creando una relación con los marcos comerciales análoga a la relación entre ficción y no ficción en la literatura" y "conteniendo todos los elementos necesarios para la investigación y construcción históricas hallados en el medio escrito.
(Clyde, Hopkins y Wilkinson, 2012, pp. 3-4)

Esta ha sido una de las inspiraciones metodológicas seguidas en la realización del proyecto. Pero como el diseño de artefactos lúdicos es un lienzo en blanco en el que cabe cualquier discurso histórico, una pedagogía de la cultura de paz que emplee el elemento lúdico en el aula en educación superior precisa no solamente enseñar mediante juegos cooperativos, sino que los propios estudiantes sean partícipes de su diseño para adquirir conciencia de la metanarrativa que incorporan. Nuestro proyecto ha buscado generar una disrupción entre el medio lúdico y las narrativas populares, introduciendo actores históricos discriminados por las metanarrativas tradicionales y marcando una serie de objetivos alternativos a los del dominio territorial (Giroux, 2015).

1.2. Teoría pedagógica

A diferencia de las experiencias previas, en Juegos de Paz decidimos que el alumnado participase en el diseño del propio juego, puesto que fomenta los objetivos de generar un alumnado activamente cívico y de cuestionar las habituales dinámicas de los juegos históricos mencionadas con anterioridad. Especialmente interesante para nosotras ha sido el proyecto Proceso de Lana, en el que los docentes generaron un juego de tablero sobre la cultura artesanal peruana basándose en la producción artística de Flora Zárate y sus arpilleras, y los alumnos (la mayoría hijos de inmigrantes latinos en EEUU) participaron de una narrativa lúdica basada en el proceso de confección, distribución y venta de textiles artesanales en Perú, mezclando las condiciones históricas con mitos procedentes de la

cultura andina, con el fin de generar una conciencia identitaria a través del acto de jugar (Underberg-Goode y Smith, 2018). Lamentablemente se trata de una excepción: las experiencias lúdicas en el aula para el aprendizaje de la historia emplean, por lo general, juegos ya elaborados (Corbeil y Laveault, 2011; Dennis, Smith y Smith, 2004; Kennedy-Clark y Thompson, 2011; McCall, 2016; Mugueta Moreno y Manzano Andrés, 2016; Neville y Shelton, 2010; Squire, 2004).

En cuanto a la metodología pedagógica, incluso en ámbito universitario, debe fomentar la heurística, y estimular la creatividad y la crítica (siendo la originalidad uno de los factores esenciales de la investigación académica), mientras se enseñan contenidos científicos sólidos empleando la didáctica, adaptando ambas facetas a la idiosincrasia estudiantil. Para ello la interacción entre docentes y discentes mediante procesos colaborativos es fundamental (Moreno, 2017), pues se produce un continuo intercambio (de conocimientos, de habilidades, de valores) en los que se revela tanto el proceso de aprendizaje y crítica como la necesidad de ajustes pedagógicos para alcanzar los objetivos planteados (Rodríguez Ruíz, 2010). La innovación docente debe, además, adecuar los recursos y discursos pedagógicos al contexto social, cultural y de desarrollo en el que se pretenda realizar, al interés de los estudiantes y sus conocimientos, asunciones y prácticas socioculturales de partida: deben ser atractivos a la vez que enriquecedores y generadores de un clima favorable para las actividades que componen el día a día lectivo. Lo óptimo, a la par, sería llegar a generar comunidades de aprendizaje integradas incluso a nivel global. El liderazgo instructivo, a cuya cabeza se sitúan los profesores, pero cuyo cuerpo ha de estar conformado por todos los integrantes de la comunidad educativa, ha de tornarse el principal motor de impulso del proceso (Domínguez, Medina y Cacheiro, 2010). Se trata de un ambicioso objetivo que se ve dificultado habitualmente por la cultura institucional y los contextos docentes, que suelen impedir que los docentes sean considerados, tanto por sus iguales como por sus alumnos, como un buen líder. Precisamente, como apuntan Muijs y Harris (2006), la generación de una cultura de colaboración y apoyo, la empatía colegiada, la creatividad colectiva o una práctica profesional compartida, permiten salvar esas trabas.

En el siglo XXI la educación se encuentra en un proceso de adaptación a una realidad vertiginosamente cambiante, en la que prima la inmediatez y el objetivo de adaptar al estudiante a una sociedad de masas, multicultural y global. Resulta fundamental que los ejes temáticos presentes en los nuevos modelos educativos, basados en la adquisición de competencias, respondan a las inquietudes, necesidades e intereses de los alumnos del siglo XXI, en todas las facetas de su vida presente y futura. La aplicación del aprendizaje por competencias demanda a su vez a los docentes un aprendizaje activo y constante (Villar, 2009, Postholm, 2008). Como ha señalado Domínguez (2006), la identidad profesional y apertura a otras culturas, la empatía, la integración del conocimiento práctico, la teoría de la interculturalidad, la adaptación e implicación del saber geo-histórico de la interculturalidad y el compromiso con la misma son algunas de las competencias que debe aprender el docente. A estas hay que añadir el compromiso con el desarrollo sostenible (Carneros, Murillo, Moreno-Medina, 2018; Vila-Merino, Caride Gómez y Buxarráis Estrada, 2018), la cultura democrática de paz (Belavi y Murillo, 2016), y las tecnologías de la información y la comunicación que definen, en gran medida, la naturaleza del mundo en el que actualmente habitamos.

La consecución de nuestra propuesta requiere un trabajo colectivo entre el equipo docente y el alumnado. Por una parte, demanda ampliar los horizontes históricos del alumnado y

generar una perspectiva postcolonial ausente del currículum educativo en la enseñanza básica (y muchas veces de la superior) mediante el fomento de una labor investigadora crítica entre quienes participan, lo que supone comprender las características formales del medio lúdico y de su relación con la historia. Por otro lado, requiere la traducción del conocimiento adquirido a un formato distinto al tradicional (que, por otra parte, formaba parte de la evaluación también). Todo ello se plantea, por las razones expuestas, en un contexto de aprendizaje semi-dirigido y colaborativo. Dichos objetivos exigen una labor pedagógica minuciosa de preparación de materiales y calendarización, de modo que el alumnado sea consciente del progreso y aplicación de los resultados de su trabajo de forma progresiva y en relación con la materia de estudio.

2. Método

La mayoría de los artefactos lúdicos en formato tablero presentan unos objetivos basados en la competitividad y la agresividad, fomentando la competencia entre jugadores por recursos y espacios limitados dentro del tablero, como se ha expuesto previamente. En el presente caso se buscó un balance entre la competencia leal y la cooperación, para crear un producto de formación y entretenimiento histórico en el que la victoria o la derrota son colectivas³. En la representación del pasado, se incluyen múltiples y diversos agentes históricos que se desenvuelven en un marco global de reciprocidad en el que cada personaje deba de cumplir sus objetivos concretos sin aniquilar al resto de protagonistas (de hecho, la desaparición de cualquiera implica la pérdida del juego) e intentando que la distribución de recursos al final sea más equitativa que al comienzo. Las teorías pedagógicas señaladas previamente se han aplicado, de forma gradual, al proyecto “Juegos de Paz”, enfatizando la creatividad y la generación de una cultura de colaboración y apoyo. El trabajo realizado durante los cursos académicos 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018 se basó en la confección colectiva de un juego de mesa histórico y cooperativo, cuyo desenlace resultaba en una victoria o una derrota colectiva, que se fue perfeccionando gradualmente implementando nuevas herramientas pedagógicas, muchas en base a la retroalimentación proporcionado por el alumnado a medida que se encontraban con los nuevos desafíos de una práctica novedosa para ellos.

La elaboración del material pedagógico ha tenido en cuenta el aprendizaje por competencias y se ha basado en herramientas pedagógicas vinculadas a los objetivos planteados. La cooperación fomenta a diversos niveles mediante el trabajo guiado y en el aula en parejas (personajes específicos) y en grupos de cuatro (compartiendo personajes generales pero opuestos que entran en diálogo), sesiones de discusión en dos bloques por periodo (alternando en cada uno los papeles de subalternos y dominantes), y congresos generales de paz entre todos los personajes, correspondientes a congresos históricos. Además, el empleo de recursos online compartidos (por ejemplo, Dropbox) también promueve el trabajo colaborativo. En relación con el desarrollo de la creatividad y de la crítica histórica, se plantean discusiones tanto sobre cómo diseñar el juego (analizando la guía y juego de partida) para que promueva la cooperación y la paz, atendiendo tanto a la jugabilidad como a la narrativa histórica, incorporando personajes subalternos que no

³ Un ejemplo de juego comercial cooperativo y ambientado en un evento histórico es *Les Poilus* (Ludo Nova, 2015), publicado en España bajo el título *Los Inseparables*. El objetivo del juego, ubicado en la Primera Guerra Mundial, es lograr la supervivencia de un grupo de amigos hasta el día del armisticio. Para ello, quienes juegan utilizan una mano de cartas con las que hacer frente a los diversos peligros derivados de la guerra de trincheras.

comparecen en el curriculum. Las discusiones, moderadas por la profesora, cuentan con un protocolo de respeto que implique la participación de todo el alumnado. La agencia e intereses del alumnado se alienta también permitiendo que puedan alterar el personaje general y elegir el personaje específico (compuesto por personajes históricos reales), también de su elección, bajo la orientación individual de la profesora, evitando de ese modo la descompensación de trabajo grupal. La autonomía del estudiante se fomenta gracias a las explicaciones del uso adecuado de la bibliografía académica, de fuentes y representaciones (imágenes y mapas) y de recursos web y nuevas tecnologías. Las instrucciones detalladas sobre el desarrollo de las prácticas (modo de evaluación, formato de presentación de un trabajo académico, calendario, resumen de la materia por periodos, cronograma de entregas y tareas) y los materiales para elaborar el juego (guía del juego, modelos de diseño del personaje, cartas, tablero inicial) facilitan la comprensión de las prácticas y su integración con las clases teóricas, facilitando la comprensión de la materia.

3. Caso de estudio y trabajo de campo

El desarrollo del juego en todas sus facetas es una actividad en la que se ve involucrada toda la clase. Se implementó en tres asignaturas de dos grados distintos en la Universidad Autónoma de Madrid: *The Creation of the International Order: XVI-XXC*, del grado de Estudios Internacionales, Historia Moderna I: Siglo XVI y Cultura de Ideas Políticas en el Occidente Moderno y Contemporáneo, del grado en Historia. Pese a que los temarios de las asignaturas difieren en cuanto a contenido e idioma, comparten tanto parte de la cronología como enfoque historiográfico, permitiendo tanto la creación de dos versiones complementarias del juego de mesa como metodología docente, así como el uso de dinámicas y materiales pedagógicos similares. Las autoras del artículo plantearon y planearon la actividad en todas sus fases, actuando como guías, y evaluadores del trabajo del alumnado, de modo que a su vez quienes participan se conviertan en protagonistas activos de su proceso de aprendizaje.

La experiencia del primer curso en que se implementó la actividad condujo a la obtención de un proyecto de innovación docente para perfeccionarla durante el curso 2016-2017. El trabajo de campo estuvo condicionado tanto por los objetivos de aprendizaje de cada materia, por la especificidad del alumnado de las mismas, y por las directrices establecidas en el documento de diseño de juego (GDD)⁴: la combinación de dichas facetas define las actividades académicas y prácticas a realizar por los estudiantes, y la traducción de estas en la forma de reglas de juego.

El personal docente se encargó, previamente a la aplicación en el aula de la pedagogía lúdica, de la elaboración del material pedagógico necesario para un detallado proceso de prácticas (incluyendo trabajo en grupos de cuatro con roles específicos, trabajo en parejas, trabajo en dos bloques, así como debates generales en el aula) así como de la selección del material historiográfico (bibliografía, mapas, recursos web) para que el alumnado pudiera desarrollar su investigación. Al comienzo del curso se propuso al alumnado crear un juego de mesa histórico cooperativo cuyo objetivo es la consecución de la paz. Se definió la dinámica de trabajo en el aula, las tareas y el modo de evaluación. Se le proporcionó los materiales de trabajo, incluyendo un calendario específico, una guía histórica sumaria del

⁴ Siglas provenientes del inglés, *Game Design Document*.

periodo de todo el juego dividida en los sub-periodos (que son los turnos) en conexión con la materia, y diversos modelos y plantillas de actividades.

Se asignó al alumnado la tarea de elaborar un trabajo sobre un personaje ficticio compuesto por personajes reales que cubriese todo el periodo de cada materia siguiendo un modelo proporcionado por la profesora. Para su consecución satisfactoria era preciso realizar una investigación historiográfica académica y elaborar a partir de esos materiales un ensayo académico coherente y original; además, se estableció un protocolo de discusión grupal con el fin de que la actividad fuera colaborativa. Posteriormente los resultados se tradujeron en la elaboración de una Carta de Personaje por cada grupo de trabajo, para la cual también se proporcionan los modelos.

Durante las primeras sesiones se probó el modelo de juego realizado el curso anterior y se realizó una crítica al mismo, planteando modificaciones y trabajando en el nuevo juego: la finalidad era detectar obstáculos en el sistema de reglas que eviten la generación de una ludonarrativa satisfactoria, la imprecisión histórica y los impedimentos para fomentar la cooperación y la paz. El equipo docente se reunió en diversas ocasiones a lo largo del curso para ajustar las dinámicas del juego al contenido de las materias y a las necesidades pedagógicas, variables debido a la agencia del alumnado. Eso se derivó en varias reelaboraciones del planteamiento del juego de tablero y de sus reglas (plasmadas por Federico Peñate en el GDD: un registro empleado en la industria de diseño de productos interactivos como paso previo al inicio del desarrollo que debe cumplir el producto final, consistente en una guía en la que se especifican todos los factores a tener en cuenta).

Las cartas de personaje constituyen uno de los componentes fundamentales del juego de mesa y un elemento crucial de una pedagogía democrática y empoderadora: son los avatares empleados por quienes juegan para interactuar con el espacio lúdico. Cada carta de personaje se compone de una parte visual (con una representación gráfica y otra simbólica del individuo o colectivo histórico elegido), una parte descriptiva (con un resumen de las circunstancias históricas del personaje) y una lúdica-histórica (plasmando cuatro atributos del personaje para interactuar con el sistema de reglas: poder, cognoscencia⁵, salud y mentalidad). Se crearon catorce personajes genéricos, que representaban categorías de actores históricos tradicionales y subalternos: Pacificador/a, Revolucionario/a, Conservador/a, Republicano/a, Monárquico/a, Comunitarista, Libertador/a, Defensor/a de la mujer/feminista, Imperialista, Parlamentarista, Agitador/a, Subatlerno/a, Economista y Científico/a. El trabajo sobre dichos personajes se elaboró por parejas, escogiendo los personajes genéricos al azar (para lograr una mejor distribución de género), y posteriormente, en función de los intereses de los estudiantes y guiados por la profesora, mediante la lectura de bibliografía, dichos personajes se definieron de modo más específico, incluso llegando a cuestionar las categorías iniciales. La única restricción fue el equilibrio entre subalternos y dominantes por periodo (siete por bloque), puesto que podrán aliarse en el juego en función de factores comunes.

Además, las parejas de estudiantes debían elaborar tres Cartas de acción, cruciales para lograr la interacción en el juego y traducción lúdica del concepto de agencia histórica. Su

⁵ Esta categoría fue elaborada por el alumnado durante el curso 2015-2016 para englobar tanto los conocimientos, destrezas y tecnologías de corte racional y científico, propias de las epistemologías occidentales, con otras formas de conocimiento tradicionalmente subalternas, habitualmente infrarrepresentadas pero cruciales desde una perspectiva epistemológica, multicultural y promotora de la paz.

función es que quienes participan interfieran en el devenir del juego de forma decisiva, aunque limitada (se descartan una vez empleadas). Dichas cartas tienen un contenido histórico relacionado con la situación histórica del personaje, y sus efectos lúdicos deben tener en cuenta las causas y consecuencias del proceso o evento histórico descrito. Durante el proceso de desarrollo y testeo del juego, el alumnado demandó incrementar el número de cartas de acción para evitar que la experiencia lúdica se volviera monótona y para aumentar su agencia en el juego. Para ello el equipo docente realizó una nueva serie de cartas de acción genéricas y reutilizables, cumpliendo tanto la función lúdica como histórica (eventos genéricos que se reiteran, como un invento científico o una plaga).

El tercer elemento trabajado conjuntamente entre el alumnado y los docentes fue la elaboración de un mapamundi como tablero de juego: se dividió el espacio en ocho regiones (Norteamérica, Sudamérica, Europa Occidental, Europa Oriental, Norte de África, África Subsahariana, Asia y Oceanía), se establecieron casillas en cada región y sus conexiones entre ellas. El movimiento espacial sigue una lógica opuesta a la ocupación territorial, pues las reglas obligan a los personajes a moverse por el entorno de juego en cada uno de sus turnos, distinguiéndose así de las narrativas de conquista y explotación intensiva de recursos características de los juegos de estrategia así como de las narrativas teleológicas centradas en el Estado-nación como motor del pasado, fomentando, por otro lado, una perspectiva transcontinental y transoceánica de la historia (Botella, 2013; Guldi y Armitage, 2014).

La coordinación entre los diversos grupos tuvo lugar en las sesiones prácticas, y para ayudar a la misma y a la coordinación se designó la carta y el papel de espía-saboteador (que interactuaba libremente con otros personajes); se crearon grupos de cuatro estudiantes trabajando sobre dos versiones de un mismo personaje genérico (por ejemplo, el personaje subalterno fue un esclavo africano, una prostituta y una santera) y portavoces de cada uno de los dos bloques en que se dividieron los personajes en función de su calidad de dominante o subalterno para cada uno de los periodos históricos-turnos en los que se dividió el juego. También se generaron legaciones de personajes por periodos, iterando en el aula durante las sesiones. Además de coordinarse, estas actividades estimulan el trabajo colectivo, cooperativo y de autoaprendizaje, así como los lazos de solidaridad y la vinculación emocional entre los personajes y el alumnado respectivamente, produciendo además una retroalimentación que coadyuva a crear un artefacto lúdico y una narrativa histórica sólidos.

Pero las dinámicas de creación e intercambio de conocimiento del proyecto también se basaron en buena medida en el uso de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), para formar al alumnado en las herramientas propias de contexto en el que desarrollarán su actividad profesional. El equipo docente generó unas plantillas digitales para las cartas, con el fin de que el alumnado adaptase las conclusiones de su investigación a ese formato, cohesionando estética y formalmente el producto de su trabajo. Además, se empleó Dropbox para la recepción de los trabajos, dando acceso a todo el alumnado a los resultados del trabajo de sus compañeros, pudiendo aprender de ellos, y editar el propio para adaptarlo a las nuevas necesidades generadas durante el desarrollo del proyecto.

Finalmente, se establecieron una serie de sesiones a modo de hitos con el fin de probar el juego periódicamente antes de la finalización del proyecto, tanteando sus limitaciones y oportunidades, y elaborando críticas colectivas, que dieron lugar a nuevos objetivos.

Paralelamente, estas sesiones cumplieron la función de evaluar de manera progresiva el trabajo realizado por el alumnado, recogiendo su evolución del aprendizaje y estableciendo una dinámica tutelar para salvar los obstáculos del nuevo medio de representación histórica. Las sesiones de testeo dieron como resultado la comprobación del progreso de aprendizaje de alumnos, una crítica constructiva madurada por parte de los estudiantes en relación con el producto final, un notable incremento de la consciencia de la importancia histórica de la presencia de personajes subalternos (no occidentales, no elitistas y con una elevada presencia de mujeres) y de fenómenos con alto impacto ecológico teniendo en cuenta el antropoceno (Guldi y Armitage, 2014).

4. Resultados

La experiencia derivada de la creación de un juego de mesa histórico colaborativo entre estudiantes y profesores en el contexto de la enseñanza superior ha demostrado que, pese a las dificultades intrínsecas que emanan del proyecto, se trata de una actividad que contribuye a enriquecer la forma en la que se imparte y produce el conocimiento histórico. Aunque el alumnado responde con sorpresa y, en ocasiones, cierto grado de reticencia, a la introducción de un medio novedoso en el aula, al final del curso ha adquirido una nueva forma de entender la relación entre pasado y presente, y estrategias alternativas para darle sentido. En este aspecto, la elaboración del juego de mesa ha permitido erosionar concepciones desfasadas de la historia, en especial la teleología, el historicismo y la 'historia desde arriba' presente en las metanarrativas oficiales, sustituyéndola por una concepción más plural y diversa del pasado. La toma de contacto con esta forma de trabajar alternativa se ha visto traducida en la obtención, por parte de los participantes, de herramientas que les permiten expresarse históricamente más allá de los medios clásicos, a la vez que ha mejorado su capacidad de trabajo en grupo y generación colectiva de conocimiento.

El juego, por su dinámica, permite ir incorporando, en su fase actual, un gran número de cartas (eventos, acciones, personajes), y por tanto dar a conocer una parte del pasado que, cuando trata de aquellos que perdieron, suele conocerse a través de la voz de los vencedores, incidiendo en la justicia social, procesos identitarios y de memoria histórica. A la vez, la involucración del alumnado en la elaboración de personajes y en el propio juego establece dinámicas afectivas que generan mayor curiosidad y necesidad de aprendizaje, añadiéndole a eso la faceta emotiva y creativa del acto de jugar. El hecho de que se trate de un juego cooperativo en el que los personajes interactúan, se alían, y están interconectados (no son individuos aislados), viéndose afectados por eventos en los que la humanidad tiene, a veces, responsabilidad, pero muchas veces no control de sus efectos, frente a los cuales en pocas ocasiones tienen capacidad de acción, y ésta hay que meditarla teniendo en cuenta el panorama global, supone una enseñanza activa de ciudadanía, cooperación y de educación para los procesos de paz. Aunque la mayor parte del juego discorra en el pasado, al llegar hasta el presente, el alumnado-jugador-ciudadano percibe el lastre histórico de las acciones de los personajes, y escucha la voz tanto de quienes se vieron afectados, como la de quienes se identifican actualmente con ellos. De ese modo se abren procesos de conciliación mediante reparación de la memoria histórica, así como la posibilidad de imaginar un pasado y un futuro diverso en el que los ciudadanos sean responsables.

5. Discusión

Pese a que durante las prácticas el alumnado presentó sus personajes al resto de la clase, y se dedicaron numerosas sesiones a relacionarse entre sí (conformación de alianzas, envío de legaciones, trabajo entre grupos por áreas en el mapa), en retrospectiva se comprende que se requieren más sesiones y actividades para que los estudiantes adquieran una perspectiva de global de los personajes del juego y sus trayectorias. Entre las posibles soluciones a este problema cabría plantear las siguientes: iniciar el curso con la presentación del trabajo de grupo previo; por otro lado, presentar oralmente el trabajo sobre los personajes una vez que estén diseñados, pero previamente a que se entregue el trabajo final; refinar la dinámica en el aula del trabajo de las legaciones, y comenzar proyectando el documental “World Peace and other fourth grade achievements”, de John Hunter.

Otro de los aspectos a trabajar es la mejora de las reglas del juego, buscando especialmente una mayor precisión y equilibrio en el sistema de reglas, seguida de la comparación con otros juegos históricos de modo que el alumnado reciba una idea intuitiva suficientemente clara sobre el resultado final esperado. Pese a que en las primeras sesiones se introdujeron títulos como *Twilight Struggle* y *Los Inseparables* (Ludo Nova, 2015), juegos ambientados en la Guerra Fría y la Primera Guerra Mundial respectivamente, la ratio de estudiantes por clase y el limitado tiempo de las mismas hicieron muy complicada la incorporación de las lógicas lúdicas por el alumnado. Una de las opciones futuras podría consistir en la utilización de dos sesiones de clase para la aproximación al juego y el estudio de las reglas, y para la realización de partidas, así como la ampliación de los juegos proporcionados al alumnado, que se separaría en grupos y cada uno de ellos se familiarizaría con uno diferente. De esta manera, los estudiantes conocerían distintas mecánicas lúdicas y podrían generar un debate sobre cuáles de ellas convendría aplicar a la elaboración del Juego de Paz. Además, esta dinámica mejoraría notablemente tanto la elaboración de la práctica, como la perspectiva general sobre la materia durante los primeros días del curso, incentivando, a la par, al alumnado para elaborar las prácticas e involucrarse afectiva y activamente en la materia.

Por otro lado, el prototipo de juego podría beneficiarse de una explicación histórica general para cada periodo, bien en las reglas, bien en una carta especial al abrir cada nuevo periodo, proporcionando una visión histórica de los subperiodos, tal y como se hace en las clases prácticas y en las lecciones magistrales. Es importante también, que cada personaje se presente, mediante el resumen elaborado, al resto de los participantes. Dado que muchos de los estudiantes adquieren, por la propia dinámica de trabajo y la construcción de personajes, un enfoque postcolonial, echan en falta un mayor número de personajes, especialmente subalternos a la historia occidental tradicional. Esta observación implica haber realizado una reflexión profunda sobre el contenido de la materia, demandando una perspectiva más amplia y menos eurocéntrica. Como incluir más jugadores suponía un problema para su jugabilidad, pero el equipo docente consideró esencial tener en cuenta esta demanda del alumnado, se decidió dotar a todos los personajes (curso 2017-2018) de características activas y pasivas (transformándolos en cartas de evento especiales asociadas a áreas específicas, o bien añadiendo un mazo de cartas al que recurrir mediante alguna carta de evento general, viéndose afectados los personajes activos en sus alianzas), ampliando el conocimiento histórico y el horizonte de posibilidades de la historia. De ese

modo se modifican las reglas para convertir a los personajes activos en pasivos cuando el número de personajes sea mayor que el total de quienes juegan.

Finalmente, sería conveniente reforzar la consciencia de los estudiantes de la distinción entre hechos y narrativa histórica, particularmente al incorporar elementos verosímiles al realizar transiciones entre personajes históricos reales para componer la carta de personaje ficticio basado en personajes históricos reales, pero cuya biografía ficticia pero verosímil cubre todo el periodo del juego. Se podría mejorar esta faceta permitiendo que el trabajo de investigación (ensayo) del alumnado se tipografiase en dos colores: uno para la ficción y otro reflejando la bibliografía leída. Es probable que, siguiendo esta pauta, los participantes tomaran más consciencia de la línea divisoria entre la macronarrativa, la información extraída a partir de la labor de lectura e investigación, y la construida de forma original, capacitándoles, a la vez, para leer la bibliografía de forma más crítica.

6. Conclusiones

Sin duda, una de las conclusiones es el enorme desafío que implica mantener todos los objetivos pedagógicos e implementar esta dinámica en primeros cursos del grado, como ha sido el caso en el estudio de campo. Las mayores dificultades son la inexperiencia del alumnado, la masificación en el aula y el tiempo limitado para implementar la práctica. Probada la misma dinámica en cursos superiores y en optativas, se produce una más clara consecución de los objetivos. De hecho, se trataría de una dinámica ideal para su aplicación en posgrado, probablemente generadora de por sí de nuevas herramientas pedagógicas ya adaptadas a diversos niveles. Sin embargo, el juego elaborado tiene el potencial de emplearse en su versión acabada como herramienta de enseñanza de historia en otros ámbitos, especialmente en la enseñanza secundaria, en donde un juego de mesa puede resultar más atractivo y viable para emplear como herramienta docente. Desde la perspectiva de la gamificación, método en el que se aplican las lógicas de juego basado en un sistema de reglas y recompensas, el producto del proyecto Juegos de Paz encontraría un ambiente favorable para su utilización. Con ello se lograría que el alumnado de secundaria explorase otras formas de relacionarse con el pasado más allá de los apuntes y el libro de texto, haciendo hincapié en la agencia histórica a través del uso de personajes (muchos subalternos) y dotándolos de una consciencia protagonista en su presente. Paralelamente, surge la opción de trasladar el juego de tablero a formato digital, acompañado de gráficos y efectos modernos, con la posibilidad incluso de introducir una narración de los contextos históricos que se presentan, a modo de cinemáticas. Los beneficios del videojuego, entre los que se encuentran un procesamiento más efectivo de las reglas gracias a su computarización y la presencia de discursos audiovisuales atractivos, complementarían las cualidades ya mencionadas de la versión analógica.

Finalmente, consideramos que una versión definitiva del juego, lista para su distribución en aulas y quizá, también, como producto comercial, no debe convertirse en el único producto derivado del proyecto. La mayor importancia del proyecto reside no en su finalización, sino en el proceso de aprendizaje creativo y comunitario que lo conforma. Con el fin de que las dinámicas pedagógicas aplicadas en el proyecto no pasen a formar parte únicamente del pasado, creemos que es fundamental que, en próximas iteraciones del juego, o versiones futuras similares a éste, se continúe realizando una labor de documentación que abarque desde el principio hasta el fin del mismo. La opción más atractiva sería, siguiendo el exitoso modelo de Hunter, la grabación de un documental que

realizase un seguimiento, paso por paso, del proceso desde una perspectiva ecléctica, que incluiría entrevistas a alumnos y profesores, el registro a tiempo real de las diversas actividades que lo componen, la introducción de los diversos materiales utilizados y la plasmación de las conclusiones extraídas colectivamente en el momento de su consecución. De esta manera, el documental podría ser distribuido junto a las copias del juego para que aquellos profesionales interesados en aplicarlo a contextos educativos no sólo posean una herramienta que utilizar en clase, sino todo el bagaje derivado de la creación del juego de tablero, con el fin de invitarlos a embarcarse en una actividad similar.

Referencias

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Asal, V. (2005) Playing games with international relations. *International Studies Perspectives*, 6(3), 359-373. <https://doi.org/10.1111/j.1528-3577.2005.00213.x>
- Barbeito C. y Cairela M. (2010). *Juegos de paz. Caja de herramientas para educar hacia una cultura de paz*. Barcelona: Los libros de la catarata.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. Londres: Routledge.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Boltanski, L. (1999) *Distant suffering: Morality, media and politics*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489402>
- Botella Ordinas, E. (2013). Introducción. En E. Botella Ordinas (Coord.), *Historia atlántica e investigación en el aula* (pp. 3-26). Madrid: UAM Ediciones. <https://doi.org/10.15366/hist.atlantica2013>
- Botella Ordinas, E. (2017). De antiguos y posmodernos. En A. J. Pardos Martínez, J. Viejo Yharrassarry, J. M. Iñurritegui Rodríguez, J. M. Portillo Valdés, F. Andrés Robres (Eds.), *Historia en fragmentos: Estudios en homenaje a Pablo Fernández Albaladejo* (pp. 797-808). Madrid: UAM Ediciones. <https://doi.org/10.15366/hist.fragmentos2017.060>
- Carr, C. (2014). *Experience and history. Phenomenological perspectives on the historical world*. Nueva York, NY: Oxford UP. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199377657.001.0001>
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>.
- Chapman, A. (2013). Affording history: Civilization and the ecological approach. En A. B. R. Elliott y M. W. Kapell (Eds.), *Playing with the past: Digital games and the simulation of history* (pp. 61-73). Londres: Bloomsbury.
- Chapman, A. (2016). *Digital games as history: How videogames represent the past and offer access to historical practice*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315732060>
- Chapman, A., Foka, A. y Westin, J. (2017). What is historical game studies? *Rethinking History* 21(3), 358-371. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>.
- Clyde, J., Hopkins, H. y Wilkinson, G. (2012). Beyond the 'historical' simulation: Using theories of history to inform scholarly game design. *Loading... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 6(9), 3-16.

- Copplerstone, T. J. (2016). But that's not accurate: The differing perceptions of accuracy in cultural-heritage videogames between creators, consumers, and critics. *Rethinking History. The Journal of Theory and Practice*, 21(3), 415-438.
<https://doi.org/10.1080/13642529.2017.1256615>
- Corbeil, P. (2011). History and simulation/gaming: Living with two solitudes. *Simulation & Gaming*, 42(4), 418-422. <https://doi.org/10.1177/1046878108325440>
- Corbeil, P. y Laveault, D. (2011). Validity of a simulation game as a method for history teaching. *Simulation & Gaming* 42(4), 462-475. <https://doi.org/10.1177/1046878108325451>
- De Groot, J. (2009). *Consuming history. Historians and heritage in contemporary popular culture*. Londres: Routledge.
- Dennis, B., Smith, C. y Smith, J. (2004). Using technology, making history: A collaborative experiment in interdisciplinary teaching and scholarship. *Rethinking History* 8(2), 303-317. <https://doi.org/10.1080/13642520410001683969>
- Domínguez, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Universitas.
- Domínguez, M. C., Medina, A. y Cacheiro, M. L. (2010). *Investigación e innovación de la docencia en el EES*. Madrid: Ramón Aceres.
- Donecker, S. (2014). Pharaoh mao zedong and the Musketeers of babylon: The civilization series between primordialist nationalism and subversive parody. En T. Winnerling y F. Kerschbaumer (Eds.), *Early modernity and video games* (pp. 105-112). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Douglas, C. (2002). You have unleashed a horde of barbarians! Fighting indians, playing games, forming disciplines. *Postmodern Culture*, 13(1), art 5.
<https://doi.org/10.1353/pmc.2002.0029>
- Egenfeldt, S., Heide, J. y Pajares, S. (2008). *Understanding video games. The essential introduction*. Londres: Routledge.
- Elliott, A. B. R. y Kapell, M. W. (2013). Conclusion(s): Playing at true myths, engaging with authentic histories. En A. B. R. Elliott y M. W. Kapell (Eds.), *Playing with the past. Digital games and the simulation of history* (pp. 357-369). Londres: Bloomsbury.
- Fernández Roca, F. J. y Tenorio Villalón, A. F. (noviembre, 2014), El juego de rol como herramienta para la enseñanza y evaluación del alumnado. Comunicación presentada en el *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*. Sevilla.
- Galcerán, M. (2016). *La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Giroux, H. A. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13-27.
<https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Gonzalo Iglesia, J. L. (2016). Simulating history in contemporary board games: The case of the spanish civil war. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 8(1), 143-158.
https://doi.org/10.1386/cjcs.8.1.143_1
- Guldi, J. y David Armitage, D. (2014) *The history manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hidalgo, N. y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 438-464.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>

- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Hunter, J. (2014). *World peace and other 4rth-grade achievements*. Boston, MA: Mariner Books.
- Izquierdo Martín, J. y Sánchez León, P. (2008). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI.
- Jenkins, K. (1995). *On 'what is history'? From carr and elton to rorty and white*. Londres: Routledge.
- Jenkins, K. (1997). *The postmodern history reader*. Londres: Routledge.
- Jenkins, K. (1999). *Why history. Ethics and postmodernity*. Londres: Routledge.
- Jenkins, K. (2003). *Refiguring history. New thoughts on an old discipline*. Londres: Routledge.
- Jenkins, K. y Munslow, A. (2004). *The nature of history reader*. Londres: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203002186>
- Jiménez Alcázar, J. F. (2016). *De la edad de los imperios a la guerra total. Medieval y videojuegos*. Murcia: Compobell.
- Jiménez Alcázar, J. F., Mugueta Moreno, I. y Fabián Rodríguez, G. (2016). *Historia y videojuegos: El impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico*. Compobell: Murcia.
- Juul, J. (2005). *Half-real. Video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge: The MIT Press.
- Kamperidou, I. (2008). Promoting a culture of peacemaking: Peace games and peace education. *International Journal of Physical Education*, 4, 176-188.
- Kennedy-Clark, S. y Thompson, K. (2011). What do students learn when collaboratively using a computer game in the study of historical disease epidemics, and why? *Games & Culture* 6(6), 513-537. <https://doi.org/10.1177/1555412011431361>
- Köstlbauer, J. (2013). The strange attraction of simulation: Realism, authenticity, virtuality. En A. B. R. Elliott y M. W. Kapell (Eds.), *Playing with the past. Digital games and the simulation of history* (pp. 169-184). Londres: Bloomsbury.
- Landsberg, A. (2004). *Prosthetic memory: The transformation of american remembrance in the age of mass culture*. Nueva York, NY: Columbia UP.
- McCall, J. (2016). Teaching history with digital historical games: An introduction to the field and best practices. *Simulation & Gaming* 47(4), 517-542.
<https://doi.org/10.1177/1046878116646693>
- Moeller, S. (1999) *Compassion fatigue: How the media sells disease, famine, war and death*. Nueva York, NY: Routledge.
- Mugueta Moreno, I. y Manzano Andrés, A. (2016). La historia moderna estudiada en el aula a través de un videojuego: Age of Empires III. En J. F. Jiménez Alcázar, I. Mugueta Moreno y G. Fabián Rodríguez (Coords.), *Historia y videojuegos: El impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico* (pp. 135-166). Murcia: Compobell.
- Muijs, D. y Harris, A. (2006). Teacher led school improvement. Teacher leadership in the United Kingdom. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Munslow, A. (1997). *Deconstructing history*. Londres: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203131589>
- Munslow, A. (2000). *The routledge companion to historical studies*. Londres: Routledge.
- Munslow, A. (2003). *The new history*. Londres: Longman.

- Munslow, A. (2012). *A history of history*. Londres: Routledge.
- Munslow, A. y Rosenstone, R. (2004). *Experiments in rethinking history*. Londres: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203643778>
- Murray, J. (1997): *Hamlet on the holodeck: the future of narrative in cyberspace*. Cambridge: The MIT Press.
- Neville, D. O. y Shelton, B. E. (2010). Literary and historical 3D digital game-based learning: Design guidelines. *Simulation & Gaming* 41(4), 607-629.
<https://doi.org/10.1177/1046878108330312>
- Nohr, R. F. (2014). The game is a medium: The game is a message. En Winnerling, T. y F. Kerschbaumer (Eds.), *Early modernity and video games* (pp. 57-98). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Pasamar, G. (2003). Los historiadores y el «uso público de la historia»: Viejo problema y desafío reciente. *Ayer*, 49, 221-248.
- Peñate Domínguez, F. (2017a). Steel-clad conquistadores on horseback. A case study of selective authenticity and the Spanish empire in computer games. *Presura. Revista Social y Cultural de Videojuegos*, 23, 22-40. <https://doi.org/10.5209/CHCO.56282>
- Peñate Domínguez, F. (2017b). Los historical game studies como línea de investigación emergente en las humanidades. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 39, 387-398.
- Planells de la Maza, A. (2015). *Videojuegos y mundos de ficción. De super mario a portal*. Barcelona: Cátedra Signo e Imagen.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as a key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Rodríguez Ruíz, B. (2010). Hacia un estado post-patriarcal. Feminismo y ciudadanía. *Revista de Estudios Políticos*, 149, 87-122
- Rosenstone, R. (1995). *Visions of the past. The challenge of film to our idea of history*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rosenstone, R. (2006). *History on film/film on history*. Londres: Pearson Longman.
- Ryan, M. L. (2001). *Narrative as virtual reality. Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Londres: The Johns Hopkins University Press.
- Salvati, A. J. y Bullinger, J. M. (2013). Selective authenticity and the playable past. En A.B.R. Elliott y M.W. Kapell (Eds.), *Playing with the past. Digital games and the simulation of history* (pp. 153-167). Londres: Bloomsbury.
- Squire, K. D. (2004). *Replaying history: Learning world history through playing civilization III*. Tesis doctoral. West Lafayette (IN): Indiana University
- Tamm, M. (2014). Truth, objectivity and evidence in history writing. *Journal of the Philosophy of History*, 8, 265-290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Tamm, M. (2015). *Afterlife of events. Perspectives on mnemohistory*. Londres: Palgrave Macmillan Memory Studies. https://doi.org/10.1057/9781137470188_1
- Tamm, M. y Burke, P. (2018). *Debating new approaches to history*. Londres: Bloomsbury.
- Tester, K. (2001). *Compassion, morality and the media*. Milton Keynes: Open University Press.
- Underberg-Goode, N. y Smith, P. (2018). Proceso de lana: Playing andean culture through board games. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies* 10(2), 161-176.
https://doi.org/10.1386/cjcs.10.2.161_1

- Ure, M. y Frost, M. (2013). *The politics of compassion*. Londres: Routledge.
- Venegas, A. (2016). La Historia de los videojuegos y el papel del historiador. *Cuaderno de Juegos y Máquinas*, 10, 226-231.
- Vila-Merino, E. S., Caride Gómez, J. A. y Buxarráis Estrada, M. R. (noviembre, 2018). Educación, sostenibilidad y ética: Desafíos ante los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Comunicación presentada en el *XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo*. Universidad de La Laguna.
- Villar, L. M. (2009). *Creación de la excelencia en educación secundaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Voorhees, G. A. (2009). I play therefore I am: Sid meier's civilization, turn-based strategy games and the *cogito*. *Games and Culture*, 4(3), 254-275.
<https://doi.org/10.1177/1555412009339728>
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discursos y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Winnerling, T. y Kerschbaumer, F. (2014). *Early modernity and video games*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Breve CV de los autores

Federico Peñate Domínguez

Estudiante predoctoral en el Programa Interuniversitario en Historia Contemporánea por la Universidad Complutense de Madrid y, además, personal investigador en formación en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la misma institución. Su investigación se centra en el análisis de las narrativas históricas sobre la conquista de América en videojuegos. Ha publicado diversos artículos, conferencias y capítulos en el campo de los historical game studies y ha organizado dos ediciones de la Jornada de Estudio del Videojuego Histórico en la Facultad de Geografía de Historia de la Universidad Complutense de Madrid. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5882-477X>. Email: fpenate@ucm.es

Eva Botella Ordinas

Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Historia Moderna de la Universidad Autónoma de Madrid, miembro del Instituto DEMOSPAZ, y de la Cátedra UNESCO de Educación para la Justicia Social (UAM). Ha sido investigadora Ramón y Cajal, Fellow de universidades como el European University Institute o la Universidad de Harvard y ha participado en once proyectos de investigación, dirigiendo algunos de ellos. Actualmente dirige un proyecto de investigación europeo titulado "POSTORY: Historiadores, mnemohistoria y los artesanos del pasado en la era posturística" (2013-1572/001-001 CU7 MULT7-UAM) y otro de innovación docente: "Juegos de Paz". Líneas de investigación: Historia cultural, intelectual, de la ciencia, derecho internacional, memoria de los pueblos, estudios animales, ecologías relacionales, patrimonio, propiedad, personalidad, identidades personales y colectivas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6194-8573>. Email: eva.botella@uam.es

Conflict Matters. Peace and Conflict Education Practices Towards SDG16

Conflict Matters. Prácticas de Educación para la Paz y en el Conflicto hacia el ODS16

Cécile Barbeito *

Universitat Autònoma de Barcelona, Spain

SDG16 aims at fostering peaceful and inclusive societies and accountable and inclusive institutions. (How) can this be achieved through peace education? The article evaluates the extent in which 25 European peace education practices succeed contributing to the accomplishment of SDG16 regarding the decrease of violence and the improvement of democratic institutions. Taking into account peacebuilding literature that highlights the importance of institutionalizing peace education initiatives, the article analyses the objectives, target, approaches, results and impacts of the 25 initiatives, and assesses to what extent they address the micro, meso, and macro level. Results show that a relatively high proportion of objectives (23,9%) focus on the institutional-school level, that most of them target multipliers (as teachers and school staff) and that many practices prioritise a preventive approach. Regarding results and impacts, outstanding results are reached in skills development for conflict transformation, but that this does not imply significant reductions of violent situations. While most of the practices aim at more comprehensive results than violence contention –but rather a broader conception of peaceful coexistence– very few take action to foster the participation of students in the school system. Further research is needed to identify indicators of structural and cultural violence at schools, to assess the effectiveness of mainstreaming peace and conflict education principles in the school institution to decrease violence, and about the educational policies that better contribute to effective peace and conflict education programs.

Keywords: Peace education; Evaluation; Violence; Conflict research; School community relationship.

El ODS16 tiene como objetivo fomentar sociedades pacíficas e inclusivas e instituciones responsables e inclusivas. ¿(Cómo) se puede lograr esto a través de la educación para la paz? El artículo evalúa hasta qué punto 25 prácticas europeas de educación para la paz contribuyen al logro del ODS16 en relación con la disminución de la violencia y la mejora de las instituciones democráticas. Partiendo de literatura de construcción de paz que resalta la importancia de institucionalizar las iniciativas de educación para la paz, el artículo analiza los objetivos, participantes, enfoques metodológicos, resultados e impactos de esas 25 iniciativas, y evalúa en qué medida abordan los niveles micro, meso y macro. Los resultados muestran que una proporción relativamente alta de objetivos (23,9%) se centra en el nivel institucional-de centro escolar, que la mayoría de estas prácticas se dirigen a actores multiplicadores (como maestros y equipo directivo de los centros) y que muchas prácticas priorizan un enfoque preventivo. Con respecto a los resultados e impactos, se alcanzan resultados sobresalientes en el desarrollo de habilidades para la transformación de conflictos, pero esto no implica una reducción significativa de

*Contacto: cecile.barbeito@uab.cat

ISSN: 2254-3139

www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 30 de abril de 2019
1ª Evaluación: 13 de mayo de 2019
Aceptado: 14 de mayo de 2019

las situaciones de violencia. Si bien la mayoría de las prácticas apuntan a resultados más amplios que la mera contención de la violencia si no, en cambio, una concepción más comprensiva, de convivencia, muy pocas actúan para fortalecer la participación del estudiantado en el sistema escolar. Es necesaria más investigación para identificar indicadores de violencia estructural y cultural en las escuelas, para evaluar la efectividad de la integración de los principios de educación para la paz y los conflictos en la institución escolar para disminuir la violencia, y sobre las políticas educativas que contribuyen mejor a los programas efectivos de educación para la paz y los conflictos.

Descriptores: Educación para la paz; Evaluación; Violencia; Investigación sobre los conflictos; Relación escuela comunidad.

1. Literature review

Peace and conflict education are addressed by the Sustainable Development Goals in a variety of ways. It is broadly mentioned in SDG4 as the need to promote peace and nonviolence:

by 2030 ensure all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development. (art.4.7)

SDG16, which tackles peaceful and inclusive societies as well as accountable and inclusive institutions, is also relevant for peace education initiatives when it refers to the decrease of violence (reducing all forms of violence (16.1), ending abuse, exploitation, trafficking and all forms of violence against and torture of children (16.2), and to the strengthening of democratic institutions (Developing effective, accountable and transparent institutions at all levels (16.6), ensuring responsive, inclusive, participatory and representative decision-making at all levels (16.7).

In a global scale, these goals and targets are measured with data such as homicide rates, sexual violence, human traffic figures, and others, but indicators referring smaller scale realities (school bullying, degree of peaceful coexistence, quality of participation at schools or in local decisions) are not yet taken into consideration. In that sense, the SDG are useful guidelines to assess the most dramatic challenges, but are not so useful for small scale projects that promote conflict transformation and peace education.

At a smaller scale, UNICEF is analysing the scope of violence at schools through cases of bullying and cyberbullying, fights and physical attacks, violent punishments, armed attacks to schools and sexual violence (UNICEF, 2017, 2018). This data shows great challenges, such as the fact that, worldwide, slightly more than 33% of the students aged 13–15 experience bullying (UNICEF, 2018, p. 3), and that around 1.1 billion caregivers, slightly more than 25%, admit to believing in the necessity of physical punishment as a form of discipline (UNICEF 2017p. 8). While the assessment of these issues is a good step to address the problem of violence in education, there is still a lot to be done.

Some world statistics are even measuring indicators that allow having an idea about peaceful coexistence at schools, such as the quadrennial study Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), which assesses the degree in which children like being together, feel kindness from other students and feel supported by them, and feel accepted by other students.

While all these measurements are needed to assess to what extent improvements are made in a global scale, these do not help to identify which mechanisms are more useful and effective to address the issue. While some countries do address culture of peace, nonviolent conflict transformation and the prevention of violence in a country-wide scale, usually such initiatives are undertaken in a much smaller dimension, by a variety of actors.

Despite increasing concern about the issue, determining the degree of success of small scale peace education initiatives is far from being a widespread practice. Classic and more recent investigations point out the need to better evaluate the effectiveness of peace education and to assess what is more transformative in such field.

The most frequent evaluations in peace education focus in the participant's perception or satisfaction (Spruyt et al., 2014, p. 82), or in the contribution of peace education initiatives to improve conflict transformation skills within a group. It is far less common to assess to what extent a peace education program contributes to decrease violence or to improve democratic institutions at a society level.

Some authors, (Harris, 2003; Wintersteiner, 2015) argue that peace education's contribution to macro level peacebuilding is unrealistic, and should not therefore be the purpose of peace education programs. Others believe peace education has some impact in peacebuilding, however small it may be.

Comparing several peacebuilding initiatives, Paffenholz (2009) claims that peace education and dialogue efforts

had a very low level of effectiveness in terms of reducing violence, contributing to agreements and sustaining peace. This was due to the way most initiatives within these functions were conducted, and the way they were impacted by certain contextual factors. (p. 7)

Indeed, regarding contextual factors, several authors –Kupermintz, & Salomon (2005); Paffenholz (2010)– warn about the low impacts when peace education programs are carried out in the midst of severe socio-political confrontations or armed violence. Although contextual factors always matter, the negative impact of an open violence will not be analysed in the present article, as it looks at contexts with relatively low levels of violence in European countries, or in a Post-conflict situation (in the case of Croatia and Northern Ireland). Regarding the first factor identified by Paffenholz, the way these programs are conducted, this will be one of the focuses of this article.

A recent comprehensive literature review has observed that most authors focus their assessments in the extent and the way the competencies that allow improving relationships between people are strengthened. This is at the expense of other expected outcomes of peace education, which are far less analyzed, such as the institutionalisation of peace education: “the literature on peace education suffers from a serious lack of theoretical work at meso level” (Spruyt et al., 2014, p. 82).

Indeed, several authors (Davies, 2004; Paffenholz 2010) suggest, after comparative analyses of peace education initiatives, that research and practice should pay more attention to the institutional and structural dimensions of such projects, even if these are more difficult and on a longer term.

Based on the Reflecting on Peace Practices findings, which have concluded that “impacts for the broader peace are more significant if these personal transformations are

translated into actions at the Socio-Political level” (CDA, 2014, p. 39), this article focuses on how peace education programs succeed to improve competencies related to peace education, and the extent in which these also address the meso and the macro level.

This article analyses 25 European peace education practices with the objective to assess to what extent they address the micro, meso and macro levels to contribute to the accomplishment of the SDG16 regarding peace and justice, namely the decrease of violence and the improvement of democratic structures.

To start with, a short input on peace education and peacebuilding literature review will frame the debate about peace education programs, its evaluation, and their capacity to achieve positive changes. After explaining the methodology that has been used for the research, the article will analyse the main features of 25 peace education practices around Europe, examining their objectives, targets, approaches, evaluation strategies, results and impacts. This will be useful to identify, in the following section, good practices and lessons learnt, and to draw conclusions and formulate questions for future debates.

2. Method

To analyse how well peace education practices, contribute to the decrease of violence and the improvement of democratic participation (SDG16), the article is framed in the critical thinking paradigm. It seeks, indeed, to improve practices and to diminish oppression and violence in society and at schools, by empowering the affected actors to overcome the situation by themselves. It also identifies lessons learnt in order to give clues about how to strengthen the impact of the practices. As explained in more detail below, it uses mostly qualitative research methodologies, including reflection with trainers and/or managers of the practices, to enable a joint learning process.

This article is also inspired by the Morin’s complexity approach, defined by three research principles: the dialectical, the hologramatic and the recursiveness principles, and their application to peace education research (Barbeito & Ospina, 2015, pp. 241-246): The dialectical principle suggests that it is preferable to consider a variety of analysed objects; The hologramatic principle considers phenomena from the micro to the macro level at the same time, and how the part influences the whole and vice-versa; The recursiveness principle does not seek to establish cause-effect explanations but rather to identify synergies of factors that contribute to create virtuous spirals of peace

In this respect, and according to the dialectical principle, the several practices that have been analysed in this article use different measures and approaches, allowing contradictions in the studied subject. The different approaches that have been analysed in this article can fit the Cremin and Bewington model (2017, p. 5) of peace-keeping, peace-making and peace-building educational practices, aiming at limiting the likelihood of direct violence, at dealing with conflicts, and at developing pro-social attitudes and behaviours to build a community of care, respectively. These categories match with classic conceptual distinction of conflict management, conflict resolution and conflict transformation.

Also, in accordance with the hologramatic principle, the research reflects about the interaction between the micro (relationships in the classroom), the meso (school

structure) and the macro level (community and educational policies), considering whether practices focussed on the classroom do also influence the other levels, and, to some extent, how some policies (educational laws, educational systems) influence the practices.

Finally, the recursiveness principle is reflected in this article by the fact that it does not seek to establish cause-effect relations, but to identify sets of measures that contribute to effective violence peace education practices.

To assess the degree in which some European peace education practices contribute to the decrease of violence and the improvement of democratic participation, the following analysis categories have been observed: Objectives of the practices (What are they aiming at? Which are their levels of transformation (micro/meso/macro)? Evaluation practices (To what extent are evaluations undertaken? In which way? What do they evaluate?) Level of transformation (Which are the identifiable results and impacts? Which are the most significant outcomes at the micro, meso and macro level? and also What contributes to change?)

The research is based upon the analysis of 25 practices (N = 25) implemented in small, medium or big cities in 11 European countries, by formal or non-formal educational institutions¹, which consider conflict as a mean for positive transformation from kindergarten to life-long learning. Indeed, all these 25 practices, which compose the online platform “Conflict Matters”, meet the following four criteria: They consider conflict as an opportunity rather than a problem; They empower students to solve conflicts by themselves; Their educators are aware of their position as role models and of the importance of personal coherence and acting accordingly; and They challenge the school system in order to introduce conflict management mechanisms both structurally and sustainably.

All those peace education initiatives are considered good practices as they have been finalists in one of the three editions of the Evens Foundation Peace Education prize, which takes place biannually since the year 2013. These practices have been initially shortlisted by a peace education expert in the Evens Foundation, who further analysed them in an in-site visit to elaborate a report based on her observations and interviews of the practitioners. Practices were then selected by a jury composed by six to eight members, also specialists in the peace education field.

The main sources of information regarding these practices are their descriptions posted in the “Conflict Matters” online platform, the Evens Foundation visit reports, documents and website elaborated by the practitioners or organisations themselves, and interviews with the practitioners (in-site interviews for the elaboration of the reports for most of them, and skype interviews for some other practices to reflect together about

¹ To get more information about the practices, consult the “Conflict Matters” map. The organisations leading the selected practices are: Ariel Trust (UK); Atelier de la Petite Enfance (France) ; Basque government (Spain); Centro PsicoPedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti (CPP) (Italy); De Kleine Berg (Belgium); Deep black (UK); Municipal Kindergarten Cappont (Spain); Escola de Cultura de Pau (Spain); Escola Marina (Spain); Forum for Freedom in Education (Croatia); Génération Médiateurs (France); Granada University (Spain); Káva (Hungary); Léon Jouhaux primary school (France); National Centre for Restorative Approaches in Youth Settings (UK); New-Bridge Integrated College (Northern Ireland); Planpolitik (Germany); RAEEP Andalusian Network School Space of Peace (Spain); Rogers Kindergarten and School (Hungary); Skolande (Sweden). Tierlantuin (Belgium); UNICEF Office for Croatia (Croatia); Université de la paix (Belgium); University of Osijek (Croatia); Youth Town (Denmark).

their practices and to clarify doubts). Qualitative and quantitative data from these sources of information has then been analysed.

All this research process has allowed to reach, after a long reflection process, the conclusions explained in the following chapter.

3. Results of the research

To learn from those practices and to assess their outcomes and impacts, several items have been looked into: To what extent their objectives address the micro, meso or macro level? How strategic is the target? How transformative are the approaches? Which are the most remarkable results, impacts and lessons learnt?

3.1. Objectives

The 25 European practices that have been looked into show a variety of objectives at different levels (see table 1), and at the same time reveal that a majority of practices focus on the same objectives (mostly skills development).

Table 1. Targeted objectives by level (micro, meso, macro)

Micro level: development of competences to address conflict in a constructive way
<ul style="list-style-type: none">• Knowledge• Skills• Attitudes
Meso level: institutionalisation at the school level of conflict transformation policies
<ul style="list-style-type: none">• Definition of school protocols• Modelling of a peaceful environment
Macro level: impact in the community for the decrease of violence and a more peaceful coexistence
<ul style="list-style-type: none">• Community support networks• Social impact of the projects

Note: Prepared by the autor on the basis of the objectives of the analysed practices.

Following these categories, the objectives of peace education programs refer to:

Knowledge

Objectives referring to knowledge are surprisingly not the most common ones. Only a 7,1% of the objectives refer to knowledge, including learning to distinguish “conflict”, “war” and “violence” (CPP), to recognize different types of conflicts and problems (University of Osijek), to learn about the different forms of mediation (peer, organizational and family mediation) (Forum for Freedom in Education), to master the existing "advanced" type of conflict transformation interventions (Forum for Freedom in Education), to understand different levels of communication, from the individual to the societal level, and the cultural context (University of Osijek), to achieve a reasonable knowledge of the culture of peace and its various dimensions as an educational program (Universidad de Granada).

Skills

In contrast, the acquisition of skills to transform conflicts is by far the larger category of objectives: Objectives referring to skills represent 45,1% of the sum of objectives of the analysed practices. Some refer to conflict management-peacekeeping, such as abilities to

name or to report situations of violent incidents (Youth town, Ariel Trust, Deep black, Université de Paix) or the ability of teachers to recognise instances of violence (UNICEF-HR).

Some are conflict resolution-peacemaking skills, such as self-awareness of the own behaviour in conflicts (Forum for Freedom in Education, Youth town) and of the own biases (Forum for Freedom in Education), to diagnose conflict situations (CPP), to develop mediation skills (Forum for Freedom in Education, Université de Paix, University of Osijek), to engage in negotiations (Planpolitik) or problem-solving and joint decision-making (Káva).

Many other refer to personal and relational skills (conflict transformation-peacebuilding), such as the ability to build the own identity (Kleine Berg), positive self-image, self-esteem and self-reliance (Tierlantuin, Atelier de la Petite Enfance), confidence towards others (Atelier de la Petite Enfance, Université de Paix), trust and cooperation (Escola Marina, Rogers School, Université de Paix), empathy through dialogue (Planpolitik). Communication skills, present in the vast majority of practices, include expressing their own views (New Bridge college, Káva), listening to each other (Université de Paix, Youth town), developing respect of their own and others' views (New Bridge, Université de Paix, Rogers School), and more precisely nonviolent communication abilities (Léon Jouhaux, Skollande, University of Osijek, Youth town).

Attitudes

About 4,5% of the objectives aim at promoting an active role of their participants, by, for example, giving responsibility to students in addressing conflicts by themselves, or by promoting the involvement of pupils in improving the school environment (Léon Jouhaux).

Protocols and practices

Some objectives (9,7%) refer to the establishment of practices and protocols at the school level. These refer to the use of effective rules (CPP), to replacing punishments and disciplinary procedures with restorative measures (Transforming Conflict), to the promotion of peer mediation in schools (Génération Médiateurs, Deep black) to equipping schools with intervention protocols to prevent violence (UNICEF), to the improvement of schools' Coexistence Plans² from a Culture of Peace perspective (Escola de Cultura de Pau, RAEEP), or to include culture of peace in the school curriculum (Universidad de Granada, CPP).

School environment

To seek school coherence towards a peaceful environment, 14,2% of the objectives point at: creating a violent-free setting (Cappont), helping create safe, supporting, harmonious and appreciative environment (Cappont, CPP, Deep black, Rogers School, Transforming conflict, Youth Town), building staff confidence to teach controversial issues (New Bridge), fostering a culture of non-violence and an understanding of conflict as an opportunity (CPP, Génération Médiateurs), cultivating a sense of shared responsibility

² Coexistence Plans are whole school strategies that Spanish schools are obliged to define in order to state how they will improve peaceful coexistence in their schools.

and commitment across the entire school to promote culture of peace (Basque Plan, UNICEF), or improving the peaceful coexistence climate in schools, (RAEEP).

Community support networks

In some cases (5,3%), practices aim at establishing networks of community actors, and define objectives such as learning how to build the support networks required to respond to domestic abuse or controlling behaviour (Ariel Trust), or building bridges between families and the neighbourhood for a closer engagement in the project, and to promote social inclusion (Die Kleine Berg, Tierlantuin).

Social impact

Finally, some practices make explicit broader objectives (4,4%), such as the reduction of violence and bullying in schools and the neighbourhoods (Transforming conflict, UNICEF, Basque government) or to promote social cohesion in and outside of the school (Escola Marina).

Objectives stress evidently in skills more than any other type of objective. Distinguishing skills and attitudes is not always that simple, and that is a possible reason why skills have such a weight in the objectives. In any case, the sum of objectives related to learning (knowledge, skills and attitudes) at the micro level represent more than half of the objectives (57,2%) (see figure 1). This fact can seem logical in educational initiatives, but it is important to remind that peacebuilding evaluation literature recommends to complement training activities with schools' institutionalization efforts (objectives at the school-meso level represent 23,9% of the objectives), or even at a larger level (9% only of the objectives refer to the macro level). Among the analyzed practices, none had the aim to influence local or state policy makers nor other actors at a macro level.

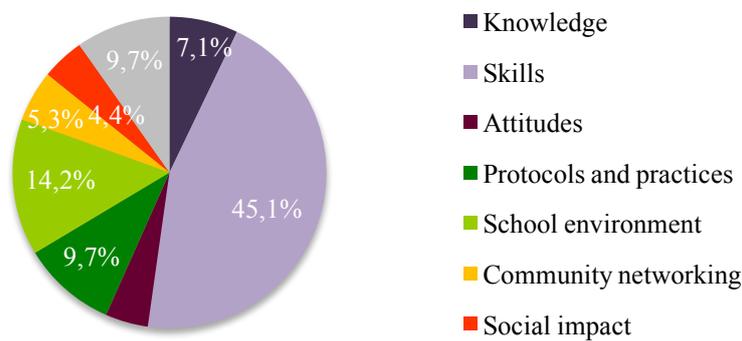


Figure 1 Proportion of objectives by type

Note: Prepared by the author.

To what extent do these objectives contribute to meet the SDGS? Several of them refer explicitly to the reduction of violence at different levels (such as being able to recognize instances of violence, to report violent incidents (micro), to establish protocols for the prevention of violence, to set violent-free environments (meso), to reduce violence and bullying at school and the environments (macro). The reduction of violence is therefore a quite substantial objective, in line with SDG16. Even more objectives, thought, surpass

the reduction of bullying and violence (negative peace), to propose to target the creation of peaceful coexistence climates (positive peace), in this sense, many of the practices are more ambitious than targets within SDG16 that aim merely at violence contention (targets 16.1, 16.2).

On the other hand, only three practices promote real participation of students (Léon Jouhaux) or families (Tierlantuin, De Kleine Berg) within the school organization, and none considers the importance that schools or other educational institutions participate in educational channels of consultation and participation to advocate for better peace education and conflict transformation policies. Most of the analysed practices, then, do not have as an objective to contribute to targets 16.6 nor 16.7. regarding democratic institutions as a way to contribute to peace and justice.

3.2. Target

Many practices intervene mostly in compulsory education, as shown in figure 2: the educational levels that are most commonly addressed are primary and secondary education (56% and 52% respectively), and in a lesser extent kindergarten (24%) and universities (16%). In one case, an organization -the National Centre for Restorative Approaches in Youth Settings- focuses on special education, but no practice was found on vocational training.

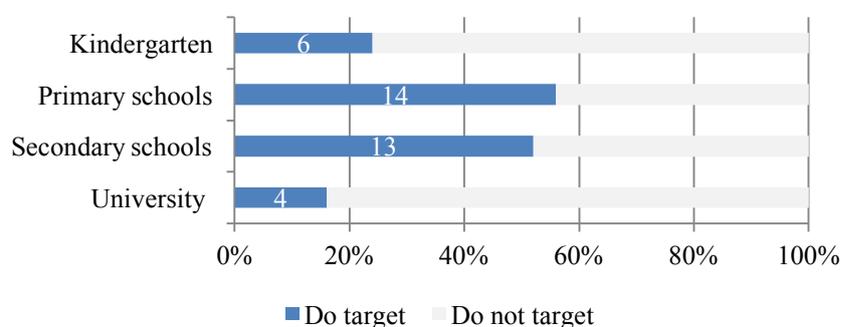


Figure 2. Educational levels addressed by the analysed practices

Note: Prepared by the author.

Most of the analysed practices target more than one actor at the same time. A large majority (76%) train teachers, and 64% target students. School staff, school director and board (32%), families (24%) and the neighbouring community are targeted in a far lesser extent, as shown in figure 3. None of the analysed practices targeted policy makers significantly.

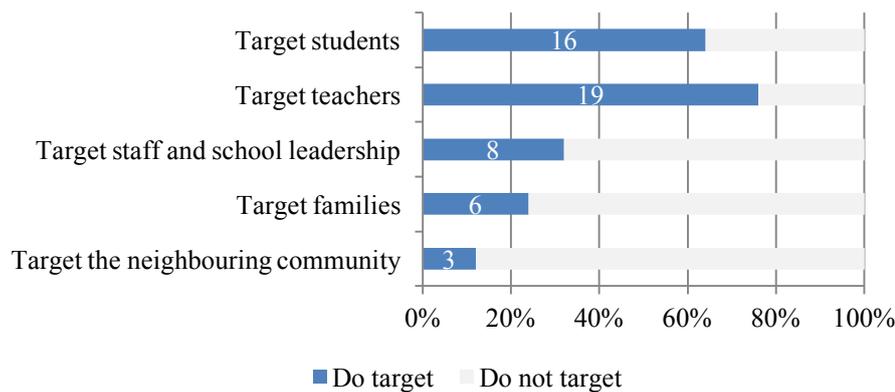


Figure 3. Most common actors targeted by the analysed practices

Note: Prepared by the author.

The distribution is sufficiently equilibrated in addressing all levels, from kindergarten to university. Although the sample is too little to set conclusions about the field, it is relevant to see there are significant practices at all levels. The fact that at least 75% of the practices target teachers or other school staff does also contribute to the multiplication and the sustainability of the impact of the actions, although there could be more structural levels to tackle.

3.3. Description of the main approaches and activities

Practices use a wide variety of methodologies, more or less classic in the peace education and conflict transformation field. The most common used methodologies among the analysed practices are Marshall Rosenberg's Nonviolent Communication, Peer Mediation, Belinda Hopkins's Restorative Practices, and Learning Communities.

Some organizations use their own methods (Université de Paix, Youth Town) based on the inputs of several authors added to their own practice-based conceptualization, and some others use, as method for conflict transformation, approaches that were not initially thought for doing so, but that can contribute to transform conflicts, such as Fernand Oury's Institutional pedagogy or Carl Rogers's Person-centred Approach.

Organisations also use techniques such as controversial issues (New Bridge, Planpolitik, Káva), Socratic dialogue (CPP). And most of them use experiential learning activities such as dialogues, group dynamics, games, practice of communication. A significant number of organizations use distancing activities (Stradling, 1984, quoted at Council of Europe, 2015, pp. 67-69) such as drama, role plays, or the use of videos allow addressing an issue by the mean of fictive characters, which allow participants to be engaged with a sensitive issue without being too personally involved.

From a time perspective, regarding the cycle of a conflict, most of the analysed approaches intervene in different moments of the cycle of conflict, but at the same time put more emphasis at one moment of this cycle. As shown in figure 4., while some practices focus on addressing conflict when open confrontation hasn't arisen yet (or Provention according to Burton, 1965), some others prioritise peer mediation, in the crisis of the conflict, or restorative practices once the conflict has passed its peak of confrontation.

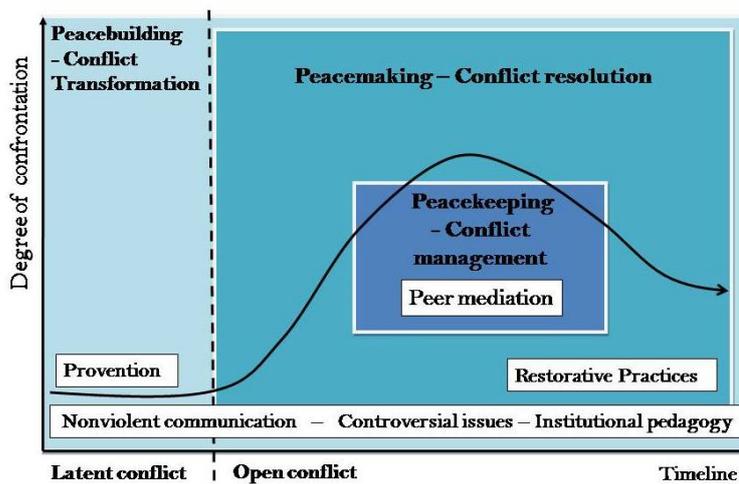


Figure 4. Methodological approaches regarding the cycle of a conflict
 Note: Prepared by the author.

But despite that the consideration of these approaches as big categories might suggest that the focus of conflict education is before, during, or after the hatching of confrontation in a conflict, a closer look at the educational objectives within those practices shows that many of these approaches intervene before the conflict rises. Indeed, as discussed earlier in this article, most of the educational objectives of the practices refer to personal and relational abilities, which is the main focus of provention: to PROvide people with the ability to address (and not PREvent) conflict by themselves.

Taking into account that research about peacebuilding and peace education considers the most cost-effective practices for the promotion of peace is to act as soon as possible, it can be considered good news that most of the practices put an important focus on intervening at an early phase of the conflict through the improvement of relational skills.

In many cases, practices go beyond the classroom and try to reach a more structural level. As shown in figure 5, while 28% of the practices apply their methods at the classroom level, 48% use a whole school approach, by inviting participants to analyse violence and conflict at a school level, by training teachers and school staff, by establishing school protocols, procedures and activities. Then 16% of the practices' methodologies involve numerous actors at the community level, and 8% at an even broader scale, as a network of schools (RAEEP) or a public policy (Basque plan).

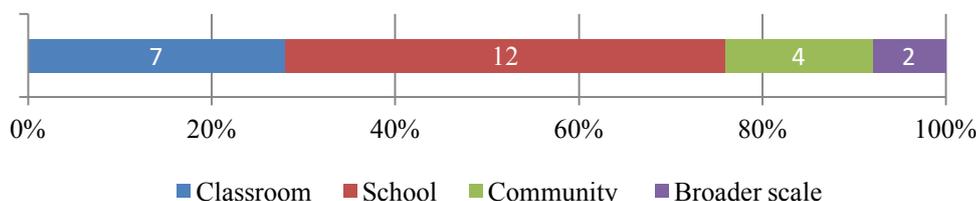


Figure 5. Level of application of the approach
 Note: Prepared by the author.

Also, the evolution of the practices over time show an increasing tendency to address more and more the structural level, which is usually considered as a pre-requisite for reaching more sustainable effects in a practice (CDA, 2014, p. 39).

3.4. Performance, results and impacts of the analysed practices

Evaluating the results and impacts of peace education practices can be considered the crux of the matter, as it helps determining to what extent a practice was worth being implemented.

As shown in figure 6, among the analysed practices, 22 organisations (88%) do evaluate in one way or another all their trainings, while only 3 (12%) do not evaluate every training they organise. This is quite a high proportion, considering the often-quoted datum which considers that only one third of the peace education practices do evaluate their effectiveness (Nevo & Brem 2002).

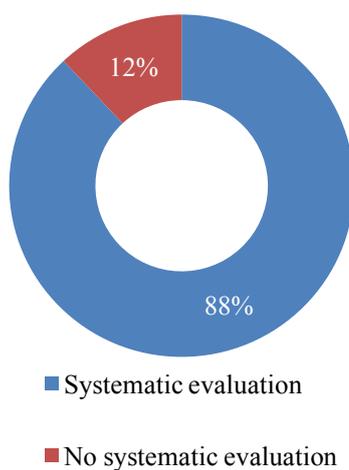


Figure 6. Systematic evaluation
Note: Prepared by the author.

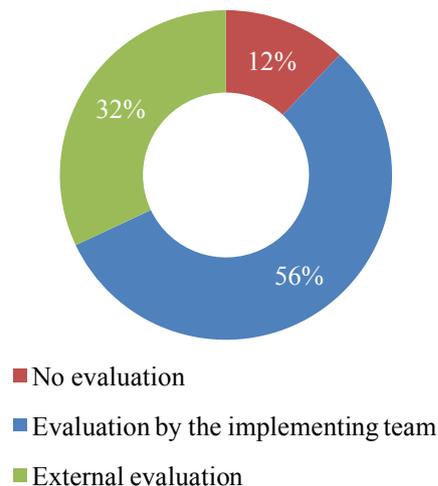


Figure 7. Who evaluates?
Note: Prepared by the author.

But how is this evaluation undertaken? In the majority of cases (56% of the practices in figure 7), the evaluation is undertaken by the implementing team itself. In some cases (8 out of 25, representing a 32%) the organizations have opted for an external evaluation. This datum does not mean that these 8 organisations do always undertake external evaluations, but that, at least once, they have evaluated comprehensively a practice with a team of external evaluators.

As reflected in figure 8, the content of the evaluation is diversified: a bit less than one third of the practices (28%) use evaluation forms to assess satisfaction or perception (i.e. How much did you like the training? To what extent do you feel you are better prepared to deal with conflicts in your classroom?), which means that evaluation is done by the participants of the trainings themselves. One third of the evaluations (28%) observe the performance of teachers' attitudes and behaviours through pre-defined indicators. The rest of the evaluated activities (32%, the same 32% than in Table 6), are external evaluations, and mostly measured by tests, or a combination of tests and other evaluation techniques as focus groups, documents and data analysis.

Most of the times, evaluation is undertaken right away, when trainings are about to finish. In a few cases, though, a long-term evaluation is also done. It is the case of the Forum for Freedom in Education, which distributes forms several years after participants finish the course, so as to assess the participants' competences dealing with conflicts, the competences of the students they are working with and the situation at the schools they work in.

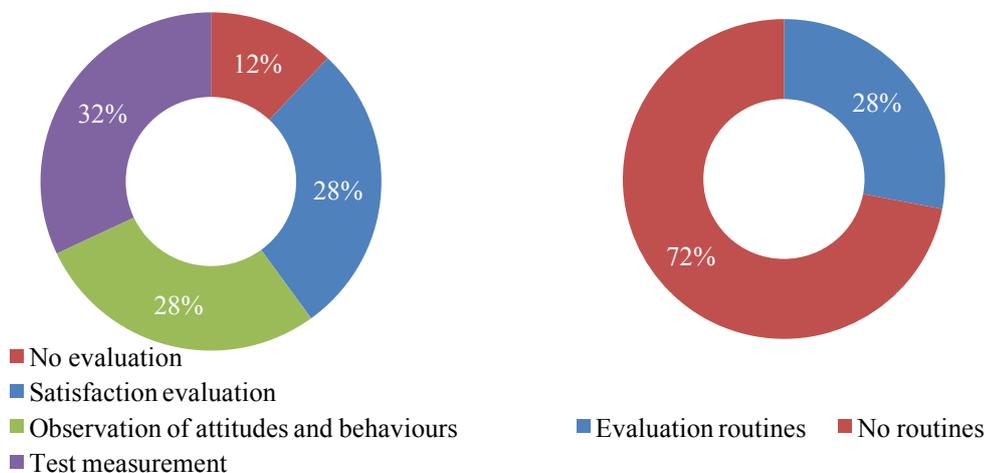


Figure 8. Kind of undertaken evaluation
Note: Prepared by the author.

Figure 9. Evaluation routines
Note: Prepared by the author.

Also, 28% of the organizations do set periodic spaces for group evaluations, setting routines that allow on-going evaluation (figure 9). In some cases, evaluation routines involve different actors (students, teachers' peer observation, and families) in different formats. A quite common way to do evaluation with students are circle speeches, were daily or weekly, students are asked to talk about coexistence in the classroom. In the case of teacher evaluation routines, they usually take place once a week.

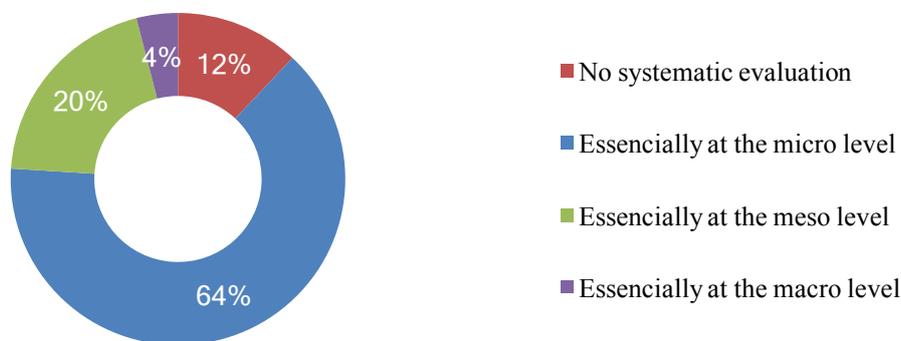


Figure 10. Level of transformation
Note: Prepared by the author.

More than two thirds of the practices (64%) evaluate only attitudes and behaviours at the micro level (figure 10³). Another 20% takes into account, in addition, indicators which provide information about the extent in which the school has also been changed structurally. Finally, only 4% of the analyzed practices (only one practice out of 25) have defined indicators to assess how their practice transforms the neighbourhood.

Each of these levels (micro, meso, macro), as it could be expected, show different levels of accomplishment:

At the micro level, plenty of positive results are reported. Surprisingly, indicators measuring the acquisition of knowledge are rather rare. Some examples refer to the knowledge of students of the rules of the school (Léon Jouhaux), or an improved capacity (from 45% of the students to 70% of them six months later) to recognise different attitudes in a conflict (competition, withdrawal, accommodation or collaboration) in fictional case studies.

Contrarily, many figures show significant results on enforcement of conflict transformation skills and attitudes. Regarding skills, some of the achieved results refer to a greater feeling of security in dealing with conflicts (80%) (Skollande); An increased understanding of communication that facilitates learning (78%) (Skollande); 80% of participants reporting a greater confidence about speaking and performing in front of others improved (Deep Black); Being more innovative and better at problem solving (Káva); Being significantly more tolerant towards both minorities and foreigners (Káva); Being more empathetic (Káva); Being more able to change their perspective (Káva); 90% of the students were able to distinguish a fact from a judgment in June 2012, compared to only 30% in September 2011 (Graines de Médiateurs); Increasing the students capacity to express their feelings (students can use 6 to 8 different words to describe their feelings in very precise situations, which represents a 10% rise) (Graines de Médiateurs).

Regarding attitudes, some indicators refer to a higher capacity of children to find their own solutions thanks to a less intrusive maieutic/questioning approach by teachers (CPP), or the initiative of students in the school participation channels and the respect for its procedures (Léon Jouhaux school).

Peace and conflict education objectives at the meso level refer to the establishment of school protocols, and to the setting of a caring environment. The results and impacts regarding these objectives show that the adequacy and the effectiveness of the school protocols are hardly assessed. Most of the indicators, instead, refer to the modelling of a less violent and more caring environment – with a stronger emphasis in the reduction of violence than in the positive peace approach.

Some of the identified impacts at the school (meso) level refer to: A reduction in the number of bullying situations and other interpersonal conflicts⁴ (Graines de médiateurs,

³ To know what results and impacts are considered as micro, meso or macro, refer to table 1.

⁴ Considering the reduction in the number of conflicts as a positive result is controversial. All the practices included in this research, as mentioned above in this article, consider conflict as an opportunity rather than as a problem. For this reason, it can be contradictory to consider the reduction of the number of conflicts as a positive result. A more precise indicator could be appropriate, such as “a higher percentage of conflicts are dealt with in a constructive way”. In the Université de Paix practice, for example, teachers estimate that 77% of the conflicts are solved positively, when the figure was only 57% before the start of the project. Other indicators may be the reduction of time to deal with conflicts, or the negative or positive feelings felt while dealing with conflicts.

Transforming Conflict); A significant reduction of disciplinary hearings and expulsions (Génération Médiateurs); A lesser use of detentions and merit awards to control behaviours, parallel to an increase in the pupil's self-regulation (RAEEP, Transforming Conflict); A decrease in staff absenteeism (Transforming Conflict); An increase in pupils' school attendance (Transforming Conflict); An improved climate of peaceful coexistence and more caring environment (Génération Médiateurs, RAEEP, Transforming Conflict); A greater commitment by everyone to taking the time to listen to one another (Transforming Conflict); An effective functioning of school councils in which pupils themselves take relevant decisions over school issues (Léon Jouhaux).

It is also interesting to observe that the figures referring to the number of conflicts can be very different depending on how this information is collected: perception assessments show a much larger decrease in the number of conflicts than in positivistic measurements of the number of conflicts: Graines de Médiateurs' evaluations observe that school principals perceive that the number of conflicts between children has diminished by 50% between the beginning and the end of the year.

Other researches which include observation with control groups (Ariel Trust, UNICEF-HR) see much less obvious positive impacts, or even some deterioration. A possible explanation of this mismatch is that after being trained, teachers and principals become so used to conflicts that they do not conceive it as such a challenge, and consequently, reduce their perception of frequency. The teachers and principals change of perspective towards a better acceptance of conflicts can also be considered as a positive impact.

At the macro level, objectives referred to the establishment of community network, and to social impacts such as a decrease in community violence. Which are the results and impacts associated to such objectives?

The establishment of community networks can be considered a positive indicator in itself. Forum for Freedom in Education, RAEEP and UNICEF-HR projects have contributed to the establishment of such networks, strengthening its school members. The lack of longevity of the network has been considered as a shortcoming in one of the projects, while its maintenance as a positive indicator in the other two projects.

Social impacts at the macro level have been proved by indicators such as: A decrease of 78% of the referrals to the Youth Offending Service; A reduction of 48% of anti-social behaviour attributable to young people (Transforming Conflict), or the fact that students organize awareness raising activities in the street and are able to defend their arguments with bystanders (Káva).

Evaluation of peace and conflict education seems to be a common practice. Although some improvements would need to be done (evaluation of 100% of the practices and a higher percentage of organizations that promote, at least from time to time, external evaluations), this practice permits to have a closer idea of what is being achieved, what works well, and what can be improved.

A big variety of results are assessed and reached, either based on positivistic measurement, on observation, or on perception. The analysis of the indicators points out that most of the analysed results refer to the micro level, while results at the meso-school level and macro level are assessed in a much lesser extent. Considering that the analysis of objectives showed less objectives at the meso (23,9%) and macro level (9%), it is not surprising to have less indicators at those levels, too. Other reasons could be

deduced to explain this inferior proportion of meso and macro indicators, such as a habit lesser frequent to evaluate these levels, and therefore a bigger difficulty in finding such indicators, and a lesser conscience of the impact of the project at those levels.

This reality makes it difficult to assess the impact on the level of violence at schools, or on the degree schools are turned into more democratic institutions, as too few practices assess those issues. In the analysed practices, the decrease of violence was not sufficiently significant, and the democratization of schools was not analysed, at least in such terms. Peace education practices would need, therefore, to be more aware of their influence, at least, at the meso level, and assess that more systematically.

3.4. Strengths of the practices as lessons learnt

The strengths identified in the practices of the Conflict Matters Online Platform are external appreciations: this means that while the rest of the information is written both by external researchers and by the practitioners themselves, the “strengths” are defined solely by external researchers, after analyzing the practices, and in some cases, after discussing them with the practitioners themselves.

While the identified strengths of the practices vary quite a lot from one practice to the other, some are found repeatedly. The main lessons learnt, built from analyzing the strengths of every practice, are:

- **Early age empowerment:** Introducing infants to self-esteem, self-awareness, identity, among other skills is an effective way to empower infants from scratch to transform conflicts by themselves. As concluded by CPP, children solve better their conflicts without the intervention of adults, so an effective approach is that educators intervene as less as possible in conflict crisis, and at the same time to train personal skills pre-emptively (provention). In that sense, De Kleine Berg and Atelier de la Petite Enfance kindergartens, which focus on empowering babies to say no, to express their feelings, and to respect each other’s needs, are good examples of this early age empowerment.
- **Initial simplicity:** Practices than can offer a simple way of applying tools “for beginners” have the added value to motivate new teachers and schools to involve themselves in longer and more complex processes, starting from small and simple changes (Skollande, Léon Jouhaux primary School, University of Osijek among others). NonViolent Communication which starts from a very basic communication tool, but which imply much deeper contents, and Youth Town trainings which are brief and intense can motivate teachers to do a first rewarding step, with probable follow-up.
- **Methods which involve emotions:** The methodologies that reach a greater impact on the participants –whether these are students, teachers, staff or families– do usually stir up emotions. The use of socio-affective activities (Escola de Cultura de Pau, Université de Paix), controversial issues (Káva, Planpolitik, New Bridge), fiction stories that explain moving stories close to the participants’ experiences (Káva, Ariel Trust) are examples of methods which involve emotions, for a deeper impact of learning.
- **Continuous teacher training:** Teacher training is present in almost all the practices, but some plan this training in a very long term (Graines de Médiateurs and CPP, for example, have a two-year long teacher training

program), others have several short-term trainings (RAEEP), or include action research analyzing the implementation of conflict resolution and transformation measures in their own practices (Forum for Freedom in Education).

- **Leading team in the school:** Appointing staff responsible for promoting a specific approach is an effective mechanism towards a more structural intervention. New Bridge Integrated School has a group of teachers in charge of developing materials, promoting teacher training about controversial issues, and selecting key activities for all teachers. This allowed the school to mainstream their controversial issues approach as a whole-school approach.
- **School protocols, templates, guidelines, sets of activities:** To enlarge the scope of the practice, and to contribute to make it more sustainable, actions such as defining school protocols, designing guidelines, activities, templates and other products to be applied by all the educators and staff are another effective way for a more structural reach. Ariel Trust's actions, for example, offers guidance resources for the school so that it can apply a protocol regarding abusive relationships, for the staff on how to deal with pupils (Dos and Don'ts) and templates to report cases of physical or psychological abuse. New Bridge integrated school has collected sets of activities to address controversial issues so that teachers use common methods.
- **Networking with external actors and governmental mechanisms (Ariel Trust, RAEEP):** To ensure a longer sustainability, and to make policy makers accountable of peace and conflict education policies, some practices tie links with public bodies, and/or have an explicit objective to weave nets: Ariel Trust aims at students to be able to build support networks to respond to domestic abuse or controlling behaviour, RAEEP is a network of schools in itself. Conversely, the Basque Plan for Peace education launched by the Basque regional government issues calls for grants addressed to civil society organization and to universities to involve as much actors as possible in the development of the policy.
- **Global perspective on socially relevant topics:** Some organisations, such as Planpolitik, Káva, New Bridge integrated school and Rogers school, succeed in introducing culture of peace related socially relevant topics into the classroom. While some of those organisations proposed their own agendas to students, others consult them to introduce issues that are relevant to them. This has allowed those practices to introduce in schools subjects such as the refugee issue, migrant discriminations, the Northern Ireland-North of Ireland armed conflict, climate change, etc.
- **Evaluation routines:** Institutional evaluation routines (Cappont, Rogers school, Tierlantuin) (see more about evaluation routines above) seem to be the most effective way to promote reflective practice in an ongoing way, to take decisions to improve practice and to promote a culture of social change in the schools. This should be combined with periodic deep evaluations conducted by external actors, to assess the achieved changes, and also to contribute to identify the strengths and weaknesses of the organisations' approaches.

These are some of the learning from the analysed good practices. Considering that these nine aspects are common in several of these practices, it can make sense to consider if any of these can be incorporated in the own practice to strengthen it.

4. Discussion and conclusions

The analysis of the mentioned 25 peace and conflict education programs has, of course, some limitations. It is a very small sample of what is being done, and it has not been chosen randomly, but selecting practices that are considered “good practices”. All of them are also European, and implemented in context with relatively low levels of tension or violence. All these elements, without a doubt, bias the conclusions of this article. Also, a variety of practices, teaching methodologies, evaluation approaches and indicators have been considered on an equal footing. Although this has been argued initially referring to Morin’s dialectical principle, it is also true that comparing diverse realities might also affect some conclusions.

Despite these limits of the research, some observations are still valid and useful both for researchers and practitioners. The analysed practices show a high variety of objectives, targets and approaches. They also demonstrate, through different evaluation techniques, their effectiveness, especially at the personal and relational level. Evaluation seems to be a widespread practice in the micro level, in a lesser extent at the meso and in a far lesser extent at the macro level. For this reason, there is no sufficient information to reach conclusions about the contribution of the analysed peace and conflict education practices to SDG16.

It is possible to state, then, that the analysed peace and conflict education programs do have a positive result in the way conflicts are dealt with, but not a clear impact in the reduction of violence (SDG16.1 and SDG16.2). Also, some of these practices (23,9% according to their objectives) aim at influencing the school’s institution (SDG16.6 and SDG16.7), but more needs to be done and to be evaluated in that respect.

The main applicability of this article is the invitation to consider in a more conscious manner the meso and macro dimensions of the peace and conflict education projects to better assess the linkage between the interpersonal and the large peace dimensions. The examples of objectives and indicators at these levels, detailed in this article can be inspirational in that regard. In parallel, and regarding SDG16, the article suggests the importance of addressing more explicitly violence reduction, and the participation of students in schools’ decisions and beyond.

Still, some challenges remain unresolved, or, at least, insufficiently resolved, and would require further investigations and debate. Indeed, the close examination of the analysed practices, point out some issues relevant to the SDG16 that are hardly present in the evaluations. Some of these challenges are:

Firstly, a broader definition of school violence needs to be applied in projects implementation and evaluation. Many organisations consider violence defined in a broad way (following classic Galtung’s typology of direct, structural and cultural violence), but then define evaluation indicators almost exclusively about direct violence. This is the case for the majority of organisations, and also the case of the SDG, at least when it comes to use the term “violence”. Defining indicators to monitor cultural and structural

violence at schools might be a good starting point to draw attention to meso-school level indicators.

In parallel, further research needs to be undertaken regarding the impact of the projects in institutionalizing peace and conflict education at the school level. SDG16.6 and SDG16.7 define several targets to get transparent and non-corrupt institutions. The focus of the majority of practices on skills development does not exclude the fact that several practices implement initiatives to define school coexistence plans, to apply school protocols for violence prevention or to enforce student participation channels. But these initiatives are rarely defined as an objective and are hardly assessed. While this article has estimated the weight of objectives at the meso-school level (23,9%) and identified some indicators to measure results in that regard, more research would be useful to assess more deeply the effectiveness of such practices, and to identify good practices.

Finally, Morin's hologramatic principle, mentioned in the methodological chapter, invites to investigate how the part influences the whole and vice versa. This article has analyzed mostly how projects can influence the context by decreasing violence and creating more participative institutions. But it hasn't analysed sufficiently how the context influences projects. Further research could explore which educational policies contribute to better peace and conflict education programs.

References

- Barbeito, C., & Ospina, J. (2015). Assessing peace education at the national level: Challenges and possibilities. In C. Del Felice, A. Karako, & A. Wisler (Eds.), *Peace education evaluation. Learning from experience and exploring prospects* (pp. 239-253). Charlotte, CA: Information Age Publishing.
- CDA. (2016). *Reflecting on peace practices basics a resource manual*. Cambridge, MA: CDA.
- Cremin, H., & Bevington, T. (2017). *Positive peace in schools. Tackling conflict and creating a culture of peace in the classroom*. New York, NY: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315304236>
- Council of Europe. (2015). *Living with controversy: Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Davies, L. (2004). *Education & conflict: Complexity and chaos*. London: Routledge Falmer.
<https://doi.org/10.4324/9780203711804>
- Harris, I. (April, 2003). Peace education evaluation. Paper presented at the *American Educational Research Association*. Chicago, IL.
- Kupermintz, H., & Salomon, G. (2005). Lessons to be learned from research on peace education in the case of intractable conflict. *Theory into Practice*, 44(4) 293-302.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_3
- Nevo, B., & Brem, I. (2002). Peace education programs and the evaluation of their effectiveness. In G. Salomon, & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concepts, principles and practices around the world* (pp. 271-283). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Paffenholz, T. (2010). *Civil society and peacebuilding. A critical assessment*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers Inc.

- Spruyt, B., Elchardus, M., Roggemans, L. & Van Droogenbroeck, F. (2014). *Can peace be taught? Researching the effectiveness of peace education*. Brussels: Flemish Peace Institute.
- UNICEF. (2017). *A familiar face. Violence in the lives of familiar and adolescents*. New York, NY: UNICEF.
- UNICEF. (2018). *An everyday lesson: #ENDviolence in Schools*. New York, NY: UNICEF.
- Wintersteiner, W. (2015). Towards a more complex evaluation of peace education. In C. Del Felice, A. Karako, & A. Wisler (Eds.), *Peace education evaluation. Learning from experience and exploring prospects* (pp. 19-37). Charlotte, CN: Information Age Publishing.

Brief CV of the author

Cécile Barbeito

Degree in political science at the Autonomous University of Barcelona (UAB), Master in Research, Training, Didactics and Educational Evaluation by the University of Barcelona. Within the framework of the School for a Culture of Peace, a peace research centre at the UAB, she has specialized in peace education by researching values in textbooks, by helping to define global education curriculums, by promoting the approach of controversial issues in the classroom, and by compiling and evaluating conflict education projects. She is also a trainer through socio-affective methodologies and has published three books. She has worked sporadically as a trainer in the Youth Directorate of the Council of Europe, as a collaborator with the Evens Foundation and the Fundació Bofill. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4653-588X>. Email: cecile.barbeito@uab.es