

Año 7 | n° 19

Septiembre-diciembre | 2020

ISSN 2386-5776



Comillas Journal of International Relations



Los desafíos de la Agenda 2030: Educación y Ciudadanía Global

Agenda 2030 Challenges: Education and Global Citizenship

Editora invitada / Guest Editor: Heike Clara Pintor Pirzkall

M.^a Ángeles Murga-Menoyo, Analilia Huitrón, Julio Ramirez Montañez, Nicolás Zuluaga, María Paula Gutiérrez, George Brian Trujillo, Edward Santos, María Esperanza Calvo Centeno, Julieta Espín Ocampo, María José Peset González, Moisés Ruiz González, Noelia Santamaría-Cárdaba, Juan José Mediavilla Merino, Belén Pascual Barrio, María Antònia Gomila Grau, Rosario Pozo Gordaliza, Carlos Vecina Merchante, Gabriela Rentería Hernández, Andrea Estrella Torres, David Armisen Garrido, Cristina Imaz Chacón, Carlos Prieto Dávila, Lucía Vallecillo Graziatti, Alberto Medina



Departamento de Relaciones Internacionales
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

SUMARIO

Año 7 | n° 19

Septiembre-diciembre 2020



NOTA DE LA COORDINADORA

Los desafíos de la Agenda 2030: educación y ciudadanía global IV
Heike Clara Pintor Pirzkall

ENTREVISTA

SONIA ESCALANTE MORA: "sin una ciudadanía global, ¿cómo podría sostenerse una agenda global transformadora?" VIII

ARTÍCULOS I ARTICLES

El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación..... 1
Towards the SDGs: Building a Planetary Citizenship through Education
M.ª Ángeles Murga-Menoyo

La agenda 2030 como instrumento constitutivo de una ciudadanía global desde el enfoque de derechos humanos: retos y estrategias 12
The Agenda 2030 as an Instrument to Configure a Global Citizenship from a Human Right Approach: Challenges and Strategies
Analilia Huitrón

The Formation of Global Citizens through the Experiential Education in Negotiation Models..... 32
La formación de ciudadanos globales a través de la educación experimental en modelos de negociación
Julio Ramirez Montañez, Nicolás Zuluaga, María Paula Gutiérrez, George Brian Trujillo, Edward Santos

Implementación de la Agenda 2030 a través de un proyecto de investigación-acción aplicando la metodología *flipped classroom* 51
Implementation of the 2030 Agenda through an Action-Research Project Applying the Flipped Classroom Methodology
María Esperanza Calvo Centeno, Julieta Espín Ocampo, María José Peset González, Moisés Ruiz González

Análisis del tratamiento de las desigualdades y la resolución pacífica de conflictos en la orden autonómica reguladora del currículo de la ESO en Castilla y León 72
Analysis of the Treatment of Inequalities and the Peaceful Conflict Resolution in the Education Regulation in Castilla y León
Noelia Santamaría-Cárdaba, Juan José Mediavilla Merino

Cooperación al desarrollo y formación universitaria: aprendiendo de una experiencia socioeducativa en Piura (Perú)..... 80
Cooperation for Development and University Training: Learning from a Socio-Educational Experience in Piura (Peru)
Belén Pascual Barrio, María Antònia Gomila Grau, Rosario Pozo Gordaliza, Carlos Vecina Merchante, Gabriela Rentería Hernández



| | |
|--|------------|
| EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL: LOS HUERTOS ESCOLARES Y LOS ODS | 91 |
| Education for Global Citizenship: School Gardens and the SDGs Andrea Estrella Torres | |
| CIUDADANÍA GLOBAL Y APRENDIZAJE-SERVICIO | 100 |
| Global Citizenship and Service-Learning David Armisen Garrido, Cristina Imaz Chacón, Carlos Prieto Dávila, Lucía Vallecillo Graziatti | |
| LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN TIEMPOS DE CRISIS | 107 |
| Education for Global Citizenship in Times of Crisis Alberto Medina | |

RECENSIONES I BOOK REVIEWS

Política exterior de Argentina

| | |
|--|------------|
| Pablo Biderbost (ed.) | 114 |
| Por María Elena Ginés Castillo, Blanca Marabini San Martín | |

Europa después de Europa

| | |
|----------------------------|------------|
| Ivan Krastev | 117 |
| Por Alfredo Crespo Alcázar | |

Africa since 1940: The Past of the Present

| | |
|------------------------|------------|
| Frederick Cooper | 119 |
| Por Niamh Condon | |

| | |
|---|------------|
| DIRECTOR DE LA REVISTA I JOURNAL EDITOR | 124 |
| CONSEJO DE REDACCIÓN I EDITORIAL BOARD | 124 |
| CONSEJO ASESOR I ADVISORY BOARD | 124 |
| DIRECTRICES PARA AUTORES I AUTHOR GUIDELINES | 125 |

NOTA DE LA COORDINADORA DEL NÚMERO 19

Los desafíos de la Agenda 2030: educación y ciudadanía global

La Asamblea General de la ONU adoptó el 25 de septiembre del año 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción en pro de las personas, del planeta y de la prosperidad que también tiene la intención de reforzar la paz universal y el derecho a la justicia (ONU, 2015). Los 194 Estados miembros de las Naciones Unidas aprobaron una resolución en la que se advierte que el mayor reto del mundo actual es la erradicación de la pobreza y afirmaron que si no se consigue reducirla drásticamente no podrá tener lugar un desarrollo inclusivo y sostenible. Precursores de la Agenda 2030 fueron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que se establecieron en el año 2000 con el fin de alcanzar ocho objetivos de lucha contra la pobreza para 2015.

La Agenda actual plantea los ya conocidos 17 objetivos con 169 metas de carácter integrado y transversal que abarcan tanto el ámbito económico, como el social y el ambiental. Bajo el lema de “no dejar a nadie atrás” (ONU, 2020), se pretende proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos. Para alcanzar estas metas, todo el mundo tiene que hacer su parte: los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil. Los Estados señalaron en su resolución:

Estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales. (ONU, 2015)

La nueva estrategia guía los programas de desarrollo mundiales tanto de las agencias gubernamentales como de las organizaciones internacionales y de muchas entidades sin ánimo de lucro hasta el año 2030. Al adoptarla, los Estados se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación mediante alianzas centradas especialmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables. A pesar de los importantes avances en los últimos 5 años, los países han tenido que enfrentarse a crecientes retos como el terrorismo, la inestabilidad política, las catástrofes naturales o la COVID-19.

Los 17 objetivos de la Agenda se elaboraron durante más de dos años por medio de consultas públicas, contactos con la sociedad civil y negociaciones entre los países. La Agenda implica un compromiso común y universal, pero cada país tiene que diseñar sus propias políticas, fijar sus propias metas y hacer frente a sus propios retos para la consecución de los ODS.

En relación al número que se presenta aquí, nos centraremos en dos conceptos, la educación y la ciudadanía global. En el ODS número 4 se hace referencia a: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Una educación de calidad es un derecho fundamental, esencial para formar una ciudadanía crítica, consciente y comprometida que favorezca una verdadera transformación social. Si lo conectamos con la ciudadanía global, educar para una ciudadanía global es potenciar el respeto de la diversidad, la conciencia ambiental, el consumo responsable, los derechos humanos, la igualdad de género y la participación democrática. Los grandes desafíos actuales a nivel mundial necesitan una ciudadanía global consciente, comprometida y capaz de afrontar los retos a nivel mundial (ONU, 2020).

De ahí que muchas organizaciones que trabajan en temas de desarrollo, hayan incorporado como una estrategia fundamental, promover que la sociedad civil se implique en la transformación de los procesos que impiden a la mayor parte de la población mundial acceder a unas condiciones de vida dignas. Este tipo de estrategias conforman lo que ahora se conoce como educación para la ciudadanía global (Entreculturas, 2019).

Para abrir este número, y como firma invitada tenemos el honor de contar con la participación de Sonia Marta Mora Escalante, actual embajadora de Costa Rica en Francia y antigua ministra de Educación Pública en el periodo Solís-

Rivera (2014-2018) y presidente del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior costarricense que en su entrevista nos ofreció su visión sobre la importancia de la ciudadanía global para poder llegar a cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los proyectos llevados a cabo en Costa Rica así como las reformas educativas introducidas para conseguir una mayor educación en valores.

Para empezar, contamos en este número, con dos artículos que nos permiten hacer un primer acercamiento desde una perspectiva internacional al concepto de ciudadanía global. Por un lado, “El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación” de M.^a Ángeles Murga-Menoyo, profesora del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la UNED, explica que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 de las Naciones Unidas requieren, entre otras medidas, robustecer una ciudadanía consciente de su ecodependencia y comprometida con el bienestar y la calidad de vida universal. En el artículo se argumenta este planteamiento articulando respuestas a cuestiones como: ¿qué tipo de ciudadanía podría cumplir los objetivos de la Agenda 2030? ¿Qué rasgos necesita cultivar? ¿Qué implicaciones educativas se derivan de ello? ¿Qué aspectos habrá de contemplar la educación para fomentar este tipo de ciudadanía, activamente comprometida con la transición ecológica y social hacia la sostenibilidad? ¿Cómo llevar a cabo esta tarea? ¿Qué estrategias conviene arbitrar para que la educación pueda contribuir al logro de los ODS?

El segundo artículo: “La Agenda 2030 como instrumento constitutivo de una ciudadanía global desde el enfoque de derechos humanos: retos y estrategias” es de Analilia Huitrón, investigadora posdoctoral de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP-México), describe cómo desde finales de la última década del siglo XX, el sistema internacional está atravesado por procesos de transformación de manera más intensa y visible que en otros periodos como consecuencia de la globalización. Cambian las relaciones de poder político y económico entre los Estados, pero aún más relevante resulta la emergencia e influencia de los actores no estatales sobre las dinámicas y estructuras internacionales, trascendiendo el paradigma estatocéntrico tradicional. El objetivo es analizar el concepto de “ciudadanía global” como un proceso de empoderamiento de una sociedad civil cada vez más consciente de los problemas que afectan a su vida en el ámbito local y global, su intrínseca vinculación con el régimen de los derechos humanos y el papel que la Agenda 2030 representa para avanzar en su constitución e influir en el logro del desarrollo sostenible.

Desde una perspectiva práctica y aplicada a modelos de negociación, Julio Ramírez Montañez, Nicolás Zuluaga, María Paula Gutiérrez, George Brian Trujillo y Edward Santos de la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia nos presentan su artículo en inglés: “The Formation of Global Citizens through the Experiential Education in Negotiation Models” (La formación de ciudadanos del mundo a través de la educación experiencial en modelos de negociación). El análisis del proceso de educación experiencial desarrollado con la implementación de los modelos de negociación en escenarios reales en la Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia) y determinar los principales aspectos que podrían ser considerados por las delegaciones participantes en el proceso de selección, la preparación, el desarrollo y la simulación en este tipo de modelos. Para lograr este objetivo, se desarrolló una metodología basada en el análisis de 102 encuestas a delegados de 42 universidades de 12 países que ya han participado en los modelos de negociación en el periodo 2014-2018. Los resultados sugieren que los encuestados consideran que el principal beneficio de su participación en los modelos es la experiencia adquirida en el conocimiento de la gestión de asuntos globales; al mismo tiempo, los encuestados consideran que adquieren habilidades trabajando bajo presión; de la misma manera, creen que el conocimiento adquirido como resultado de su participación en estos modelos está relacionado con temas de negociación transcultural.

María Esperanza Calvo Centeno, Julieta Espín Ocampo, María José Peset González y Moisés Ruiz González, profesores del Departamento de Economía y Empresa de la Universidad Europea de Madrid, nos ofrecen un artículo con una vertiente didáctica donde la implementación de la Agenda 2030 se realiza a través de un “Proyecto de Investigación-Acción

aplicando la metodología *Flipped Classroom*". *Flipped classroom* (FC) es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula.

Un artículo novedoso y aplicado a la educación secundaria en España y presentado por Noelia Santamaría-Cárdaba y Juan José Mediavilla Merino de la Universidad de Valladolid: "Análisis del tratamiento de las desigualdades y la resolución pacífica de conflictos en la orden autonómica reguladora del currículo de la ESO en Castilla y León". Nos ofrecen un análisis de dos contenidos clave de la educación para la ciudadanía global en la normativa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla y León: las desigualdades y la resolución pacífica de conflictos. Se utiliza como metodología el análisis documental, pues se trata del análisis de textos legislativos. Los resultados muestran que estas dimensiones se tratan en la legislación, pero de forma muy superficial, solo en tres asignaturas y sin que las cuestiones globales adquieran una presencia importante. El artículo concluye que la normativa de Castilla y León presenta carencias a la hora de formar ciudadanos que adquieran una perspectiva global de los problemas existentes en otras partes del mundo y sus causas.

A continuación, y también desde una perspectiva didáctica y aplicada a la formación universitaria, nos presentan su reflexión cinco profesores del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universitat de les Illes Balears en su artículo: "Cooperación al desarrollo y formación universitaria: aprendiendo de una experiencia socioeducativa en Piura (Perú)" que trata sobre una experiencia de cooperación universitaria al desarrollo entre la Universitat de les Illes Balears y el Centro de Apoyo a Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (CANAT), una entidad socioeducativa ubicada en Piura (Perú) que lleva a cabo acciones de formación integral para el desarrollo de los adolescentes trabajadores y la mejora de sus condiciones de vida. La experiencia de las prácticas del grado de Educación Social y los proyectos de investigación generados en los últimos años, son el punto de partida de una reflexión sobre el aprendizaje de competencias profesionales en el ámbito de la cooperación al desarrollo y la relevancia de las competencias éticas, comunitarias y ciudadanas.

Para la inclusión de temas medioambientales, esenciales en la educación global, contamos con el artículo de Andrea Estrella Torres: "Educación para la ciudadanía global: los Huertos escolares y los ODS". Ella forma parte de la ONG Germinado, una cooperativa de iniciativa social, formada por un equipo de profesionales en el ámbito del medio ambiente y de la educación. Los huertos escolares/educativos y la agroecología escolar son una estrategia/herramienta fundamental a tener en cuenta para el desarrollo de la educación para la ciudadanía global y aterrizaje de los ODS en los centros educativos.

La universidad no puede limitar sus objetivos a la formación de profesionales técnicamente competentes: si estos futuros profesionales carecen de capacidad de análisis crítico, si no tienen las habilidades para percibir cómo sus decisiones influirán en su entorno, si no han desarrollado destrezas para cambiarlo, incluso si no han ejercitado un cierto grado de sensibilidad y conciencia social, serán los gestores de una sociedad fracasada. El aprendizaje-servicio es una metodología de enseñanza-aprendizaje que combina una mejor adquisición de conocimientos teóricos y de habilidades y competencias profesionales con un desarrollo de la capacidad para tomar conciencia de la realidad, entenderla, analizarla, saber intervenir en ella e, incluso, comprometerse a transformarla. Esto es lo que nos plantea en su artículo: "Ciudadanía global y aprendizaje-servicio" David Armisén, de Comillas Solidaria. El objetivo de este programa es contribuir a la sensibilización de la comunidad universitaria con los problemas multidimensionales de la sociedad local y global, potenciando su participación en la construcción de un mundo más justo dentro de la Universidad Pontificia Comillas.

Para finalizar, pero no por ello menos importante contamos con el artículo de Alberto Medina de la ONGD Entreculturas: "Educación para la ciudadanía global en tiempos de crisis". En él realiza una reflexión sobre el futuro de la

ciudadanía global en un mundo post-COVID y a los retos que habrá que enfrentarse para poder conseguir alcanzar los ODS y la Agenda 2030. La actual crisis de la COVID-19 está suponiendo un serio obstáculo para el cumplimiento de la Agenda 2030, con la previsión de aumento de la tasa de pobreza mundial y revirtiendo muchos de los logros conseguidos en estos últimos años. Igualmente, la pandemia está conllevando el retroceso en el acceso al derecho a una educación de calidad y un aumento de las desigualdades de oportunidades generadas por la brecha digital, afectando a millones de estudiantes que han dejado de ir a la escuela. Sin embargo, a pesar de todas las amenazas que despierta el actual contexto se vislumbran las oportunidades que están surgiendo en esta crisis. El cumplimiento de los ODS sin duda es una estrategia fundamental para afrontarla y en este sentido la educación para la ciudadanía global es una herramienta clave para acompañar procesos en los que se fomente la construcción de una ciudadanía activa, crítica y generadora de cambios sociales.

Heike Clara Pintor Pirzkall

hcpintor@comillas.edu

Universidad Pontificia Comillas

<https://orcid.org/0000-0003-3697-0423>

Bibliografía

- Boni Aristizabal, A., Sow Paino, J., y Hofmann-Pinilla, A. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios sobre Educación*, (23), 63-81.
- Entreculturas. (2019). *¿Por qué educar para la ciudadanía global?* Madrid: Entreculturas.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU.
- Oxfam Intermón. (2020). *Educación para la Ciudadanía Global*. Barcelona: Intermón Oxfam
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Punto de vista: Cómo fomentar la ciudadanía global a través de la educación*. Nueva York: UNESCO.
- Parada Barrera, C. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Vía Juris*, (7), 98-111.
- United Nations (UN). (2020). *The Sustainable Development Goals Report*. New York: United Nations Statistics Division.

Entrevista

SONIA ESCALANTE MORA:

“sin una ciudadanía global, ¿cómo podría sostenerse una agenda global transformadora?”

Tenemos el gusto de entrevistar a Sonia Mora Escalante, embajadora de Costa Rica en Francia. Es costarricense. Fue ministra de Educación Pública de 2014 a 2018. Ha dedicado su vida al servicio de la educación, la cultura y los derechos humanos. Cursó la carrera de Filología y Lingüística en la Universidad de Costa Rica y obtuvo un doctorado en Letras en Francia. Sus experiencias académicas en París y Montpellier fueron clave para su formación intelectual y personal. También obtuvo una beca Fullbright que le permitió realizar investigaciones en la Universidad de Pittsburgh, Pennsylvania.

En el periodo 2012-2014 asumió un papel destacado en el campo de la calidad de la educación superior y la acreditación universitarias, y ocupó la presidencia del Sistema Nacional de la Educación Superior de Costa Rica. En este ámbito tuvo una activa participación internacional, tanto a nivel iberoamericano como global.

Durante más de diez años, Mora Escalante se involucró de lleno en un programa impulsado por la Organización Universitaria Interamericana (OUI) para promover el liderazgo de las mujeres en la educación superior. La comunidad universitaria la nombró rectora de la Universidad Nacional de Costa Rica en el año 2000. Durante su gestión impulsó una reforma académica y una modalidad educativa nueva en la secundaria: los colegios humanísticos. En 2006 obtuvo las Palmas Académicas que otorga el Gobierno de Francia. En 2015 ganó el premio EMULIES, Género y Liderazgo en la Educación Superior, otorgado por la OUI, como reconocimiento a sus aportes en la transformación de la educación superior a favor de la equidad, en particular la equidad de género. En 2016 participó como panelista invitada ante el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, como representante del sector educación para exponer los avances de Costa Rica en materia de educación y derechos humanos. En 2020 fue galardonada en París por el Gobierno francés con la Legión de Honor en el grado de Officier.



Fuente: US Embassy in Costa Rica

Hoy contamos con su gran experiencia para hablarnos sobre educación y ciudadanía global. ¿Podría decirnos a qué se hace referencia cuando se habla de ciudadanía global?

Ciudadanía global es un concepto sumamente poderoso pues apunta a nueva forma de concebir —y fundamentalmente de vivir— la ciudadanía. Convoca a la responsabilidad individual y colectiva y por ello a la acción transformadora. Es una ciudadanía inspirada en una ética global, lo cual necesariamente la orienta hacia metas ambiciosas e innovadoras. Por ello, las ciudadanas y ciudadanos globales, si bien entienden, son sensibles y capaces de valorizar claves identitarias específicas, tienen la posibilidad de trascenderlas y abrirse a la rica diversidad planetaria.

La ciudadanía global supone una nueva forma de conciencia acerca de los inéditos retos del mundo —y en particular del momento histórico— que nos ha tocado vivir: comunidad local y global aparecen en permanente interacción, con lo cual el horizonte de expectativas y sueños, y también de obligaciones, se amplía de una forma sorprendente.

Y pocos momentos de la experiencia humana nos habían mostrado tan dramáticamente el significado profundo y la necesidad de construir una ciudadanía global como este que estamos viviendo. La pandemia de la COVID-19 que ha afectado a todo el planeta no solo pone de manifiesto ese mundo de gran interdependencia en el cual habitamos, sino particularmente la inaplazable obligación de pensar y de construir otra forma de ser ciudadano y ciudadana. La dura vivencia de los últimos meses ha tenido consecuencias irreversibles, y ha ampliado la conciencia acerca de una realidad innegable: o alcanzamos esa nueva ciudadanía o esa gran patria de la que todos somos parte no tendrá futuro. No es casual que en la traumática época de la COVID-19 numerosos filósofos e intelectuales invoquen la necesidad de replantearnos el modelo social vigente, de repensar el pacto social y asumir con valentía tareas impostergables e imperativas.

¿Qué papel juega la educación en este tema?

La educación renovada, junto a una práctica ciudadana de la cotidianeidad también redimensionada, constituye la base para la construcción de una ciudadanía global. Esto implica una transformación profunda de la educación que permita hacer realidad la igualdad de oportunidades para todas y todos. En un mundo de grandes desigualdades que no garantiza opciones educativas pertinentes y de calidad para todas las personas, no es viable la recreación de una nueva ciudadanía: esta es la primera fractura que debe ser superada, con lo cual podemos ir visualizando el inmenso desafío que esta transformación conlleva.

Asumir que somos sujetos con derechos que exigir, pero también con grandes responsabilidades que no podemos evadir ni posponer, supone un relevante cambio que no se concretará si la nueva experiencia no pasa por las aulas, si no se convierte en una experiencia educativa de calidad en el más profundo sentido del término. Ese sujeto consciente de su dignidad y al mismo tiempo de su responsabilidad se traduce en un ser humano volcado a la acción transformadora y consciente de su poder para cambiar el estado de cosas.

Tal conciencia de dignidad y responsabilidad va acompañada igualmente de un camino de libertad. En un mundo saturado de información y de estímulos comunicativos, las personas deben contar con los elementos para trascenderlos, decidir con autonomía y reafirmar su libertad ante todo intento de manipulación. La experiencia educativa es clave en este sentido.

¿En tu opinión es necesario crear un nuevo modelo educativo para ello?

Precisamente en el año 2014 me vi confrontada a un dilema y también a una oportunidad. Desde el Ministerio de Educación Pública en Costa Rica me encontré ante la posibilidad —y sin duda ante la obligación— de impulsar una nueva experiencia educativa que permitiera un continuo enriquecimiento de la visión de mundo y un desarrollo de las potencialidades y capacidades de los niños, jóvenes y adultos que llegaban a nuestras aulas. Contaba con un equipo calificado y lleno de ilusión, consciente del papel clave que históricamente la educación había jugado en el sólido desarrollo democrático de mi país.

Y si bien había logros y avances indiscutibles, una transformación ambiciosa era indispensable. Necesitábamos que la experiencia educativa reforzara un ser humano comprometido con su comunidad, sin duda, pero también con la construcción de un mundo más justo y equitativo, un mundo más sostenible. Resultaba claro que los desafíos locales eran inseparables de los globales.

El singular compromiso que durante décadas ha tenido Costa Rica en materia ambiental —somos un país líder en la conservación de áreas protegidas, la recuperación de cobertura forestal y las energías limpias, para invocar solo

*La educación renovada,
junto a una práctica
ciudadana de la
cotidianeidad también
redimensionada,
constituye la base para
la construcción de una
ciudadanía global*

algunos datos significativos— constituía un referente dinamizador de esa nueva conciencia, de lo que empezamos a denominar una conciencia planetaria. Y claramente esa nueva conciencia nos llevaba a una nueva ciudadanía, de dimensiones locales y globales.

Así fue como empezamos a trabajar, con el aporte de muchas personas y fuentes, nacionales e internacionales. Teníamos la ventaja de desarrollar nuestra labor en el marco de un Gobierno en el cual el compromiso con la gente —especialmente con los grupos vulnerables y con las minorías— así como la redistribución de oportunidades, jugaba un papel central y convocaba un espíritu y una actitud innovadora.


A esa nueva visión educativa que empezamos a trabajar la denominamos Educar para una nueva ciudadanía. Desde esa visión impulsamos iniciativas innovadoras que implicaron desde una profunda transformación curricular para la formación de valores y habilidades del siglo XXI hasta la construcción de una infraestructura educativa de nueva generación, el robustecimiento de la equidad en todo el sistema educativo y el fortalecimiento de la conectividad.

¿Qué ejemplos de proyectos o actividades nos puede comentar?

En este esfuerzo educativo para construir otra forma de ciudadanía, la transformación curricular se colocó realmente en el corazón de nuestro trabajo. Esta se centró en el desarrollo de habilidades e involucró veintidós asignaturas, las cuales cambiaron de programa de estudio. El impacto fue muy significativo: cuarenta y tres programas distribuidos por ciclos a lo largo de todo el sistema educativo.

En ese contexto el desarrollo de la visión Educar para una nueva ciudadanía giró alrededor de cinco ejes centrales: ciudadanía y desarrollo sostenible; ciudadanía planetaria con identidad local; ciudadanía digital con equidad social; ciudadanía e innovación y ciudadanía y derechos humanos.

Esta nueva visión, traducida en términos curriculares, impacta necesariamente la evaluación de los procesos educativos y de sus resultados en términos de aprendizaje. Hoy los educandos deben desarrollar nuevas competencias para enfrentar y resolver problemas y retos a nivel local y global, para encarar desafíos en un mundo interconectado. Y enfrentar estos retos con responsabilidad y asegurando la sostenibilidad del desarrollo y el bienestar de los seres humanos constituye una de las metas más relevantes de la educación para una nueva ciudadanía.



En este esfuerzo educativo para construir otra forma de ciudadanía, la transformación curricular se colocó realmente en el corazón de nuestro trabajo

¿Cómo se refleja el tema de la ciudadanía global en la Agenda 2030?

La ciudadanía mundial es un elemento clave de esa Agenda. De hecho, en la experiencia de renovación educativa a la cual me he venido refiriendo, esa vinculación es, evidentemente, explícita. En todos los documentos que se van produciendo como parte de esta construcción se señala que la nueva visión educativa se sustenta en convenciones y acuerdos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos o esa extraordinaria agenda global en favor de las personas y del planeta que conocemos como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Téngase en cuenta que este acuerdo global implica tanto un compromiso común de los Estados como el reconocimiento de que cada país, en el contexto de ese marco universal, deberá encarar desafíos específicos hacia el logro de un desarrollo con sostenibilidad.

En particular, la visión de Educar para una nueva ciudadanía, se inscribe dentro del objetivo 4 de la Agenda, relativo a la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y concretamente dentro del ámbito al que alude la meta 4.7 que dice: “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”.

Como mencionamos antes, uno de los ejes de la nueva visión es “ciudadanía planetaria con identidad local”, que lo traducíamos como un compromiso por formar personas estudiantes con una fuerte conciencia nacional, identificadas con su país y orgullosas de sus raíces, y que al mismo tiempo tengan una amplia conciencia planetaria que les permita sentirse parte del mundo, de sus desafíos, dilemas y oportunidades.

En correspondencia con lo anterior, priorizamos un fomento de la interculturalidad y el multilingüismo, comprendiendo que el dominio de uno o más idiomas, además del materno, amplía las posibilidades para el éxito académico y laboral y también —y esto es clave—, la comprensión del mundo. El fortalecimiento de las secciones bilingües español-inglés y español-francés, así como innovadores programas de mandarín y portugués formaron parte de estos esfuerzos. Con estas últimas innovaciones se puso al alcance del estudiantado unas posibilidades de formación que hasta entonces no estaban disponibles en el sistema educativo público de Costa Rica.


De igual manera se trabajó en el diseño de programas de capacitación a docentes para la formación en una sociedad multiétnica y pluricultural, todo lo anterior al comprender que la lucha contra la discriminación racial y el fomento de la valoración de la riqueza que supone la diversidad cultural son, sin lugar a dudas, dimensiones fundamentales de la nueva ciudadanía.

Con respecto a la igualdad de género, presentamos una política de equidad e igualdad de género, con su correspondiente plan de acción. Esta incluía sin duda la educación con enfoque de género, pero también ámbitos más amplios relativos al ambiente laboral y a la gestión administrativa dentro del Ministerio. Siempre tuvimos claro que la nueva ciudadanía implicaba conocimiento y reflexión, análisis crítico y educación en valores, pero al mismo tiempo, y de forma inseparable, la vivencia concreta de esos valores mediante una práctica transformadora.

Y en lo que se refiere a la cultura de paz y no violencia, una de las 15 orientaciones estratégicas que marcaron la hoja de ruta para la puesta en marcha de la nueva visión educativa y la construcción de una nueva ciudadanía apuntaba precisamente a la promoción de ambientes educativos seguros, con docentes y estudiantes preparados para prevenir la violencia, luchar contra la discriminación y atender los conflictos en un marco de respeto por los derechos humanos.

Sin lugar a dudas, una nueva ciudadanía implica trabajar simultáneamente en diversos ámbitos que se interrelacionan, y el proceso educativo debe permitir la vivencia de tal interrelación. Si el diseño logra concretarse en el aula —extraordinario desafío—, la experiencia educativa debería acercar a las personas estudiantes a los grandes desafíos globales de nuestro tiempo. Es esta experiencia compleja y multidimensional lo que permitiría propiciar la acción transformadora y responsable de los ciudadanos y ciudadanas globales en el campo del clima y la degradación ambiental, la búsqueda de la justicia y la paz, la lucha contra la desigualdad y la pobreza y el compromiso en favor de los derechos de las niñas y las mujeres, la igualdad entre los hombres y las mujeres, y en fin, el combate contra toda forma de discriminación.

Una señal que apunta hacia una nueva dinámica la constituyen precisamente algunos de los movimientos de jóvenes que han marcado el panorama global en los últimos meses: manifestaciones por el clima, contra el racismo y por la defensa de los derechos y la dignidad de las mujeres, así como de grupos discriminados, como la población LGBT.




Con respecto a la igualdad de género, presentamos una política de equidad e igualdad de género, con su correspondiente plan de acción

¿Qué obstáculos hay que afrontar en la implementación de los proyectos?

La concreción de una visión educativa como la aludida es una tarea compleja, precisamente porque se trata de una renovación integral e integradora. Uno de los retos más importantes es el cambio que tal visión implica en la mediación pedagógica, que ha requerido transformaciones muy significativas: estas convocan no solo la voluntad sino, y muy vigorosamente, la creatividad. Otro desafío es sin duda la capacitación y la formación de las personas docentes: la estrategia para tales tareas debe estar en correspondencia con el nuevo enfoque. Y todos estos cambios deben realizarse a partir de las tendencias globales y de los nuevos conocimientos aportados por la investigación científica más reciente, pero deben tener en cuenta, además, las nuevas expectativas de las y los estudiantes y del personal docente. Y para ello el compromiso con una escucha respetuosa y un interés genuino por comprender esas aspiraciones de todos los actores del hecho educativo juega un papel capital.

Y siempre en el marco de los desafíos, me interesa evocar una situación que enfrentamos al diseñar la puesta en marcha de la nueva visión que impulsamos. Muy rápidamente comprendimos que se requería de un marco más general para avanzar hacia el cumplimiento de las metas educativas en el mediano y largo plazo, y también para responder a los compromisos internacionales libremente asumidos por el país. Esto implicaba una nueva política educativa, la cual fue aprobada en 2017 gracias a un trabajo calificado de un órgano clave de la institucionalidad del país: el Consejo Superior de Educación. Este innovador documento, denominado *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, asume la calidad como principio nuclear, el cual articula la inclusión y la equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad, la resiliencia y la solidaridad. Integra las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, mediante el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores. Quizás esta última referencia contribuye a la visualización del alcance de nuestra propuesta: una visión educativa renovada para construir una nueva forma de ser ciudadano y ciudadana, de vivir esa ciudadanía y de, a partir de ella, luchar por un mundo mejor para todas y todos.



La concreción de una visión educativa como la aludida es una tarea compleja, precisamente porque se trata de una renovación integral e integradora.

¿Y es una ciudadanía global verdaderamente posible?

Es posible y es imperativa: sin una ciudadanía global, ¿cómo podría sostenerse una agenda global transformadora?



EL CAMINO HACIA LOS ODS: CONFORMAR UNA CIUDADANÍA PLANETARIA MEDIANTE LA EDUCACIÓN

Towards the SDGs: Building a Planetary Citizenship through Education

M.^a Ángeles Murga-Menoyo

Cátedra Unesco de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. UNED

E-mail: mmurga@edu.uned.es



Autora

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Agenda 2030 de las Naciones Unidas, requieren, entre otras medidas, robustecer una ciudadanía consciente de su ecoddependencia y comprometida con el bienestar y la calidad de vida universal. La educación para el desarrollo sostenible facilita esta medida. En el artículo se argumenta este planteamiento articulando respuestas a cuestiones como: ¿qué tipo de ciudadanía podría cumplir los objetivos de la Agenda 2030? ¿Qué rasgos necesita cultivar? ¿Qué implicaciones educativas se derivan de ello? ¿Qué aspectos habrá de contemplar la educación para fomentar este tipo de ciudadanía, activamente comprometida con la transición ecológica y social hacia la sostenibilidad? ¿Cómo llevar a cabo esta tarea? ¿Qué estrategias conviene arbitrar para que la educación pueda contribuir al logro de los ODS?



Resumen

The Sustainable Development Goals (SDGs) within the 2030 Agenda of the United Nations require, among other measures, to strengthen a citizenship aware of its eco-dependence and committed to the well-being and quality of universal life. Education for sustainable development facilitates this measure. The article argues for this approach articulating answers to questions such as: Which type of citizenship could meet the objectives of the Agenda? Which features does it need to cultivate? Which educational implications are derived from it? Which aspects will education have to contemplate in order to promote this type of citizenship, which is actively committed to the ecological and social transition towards sustainability? How to accomplish this task? Which strategies should be arbitrated so that education can contribute to the achievement of the SDGs?



Abstract

Educación para el desarrollo sostenible; ciudadanía planetaria; ciudadanía global; Agenda 2030. *Education for sustainable development; planetary citizenship; global citizenship; 2030 Agenda.*



Key words

Recibido: 12-07-2020 Aceptado: 04-10-2020



Fechas

¿Somos individuos atomizados, compitiendo los unos contra los otros en una loca carrera por la supervivencia del más apto, o somos más bien chispas interdependientes, inevitablemente hilvanadas, uno a través de los otros, hermanas y hermanos, una comunidad?

Julio Monsalvo, *Alimentos para alimentar vivencias varias* (2020)

1. Planteamiento

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), afrontan una situación paradójica que, agudizada por la pandemia de la COVID-19, está poniendo en jaque a la educación. Porque si bien las fronteras de la ciencia y la tecnología se expanden y anuncian avances prometedores, la experiencia sobre “su desigual contribución a la prosperidad humana suscita serias preocupaciones éticas, sociales y políticas” (Unesco, 2020, p. 1). Evitar que estas preocupaciones se confirmen requiere contar con una ciudadanía consciente y comprometida con el bienestar y la calidad de vida comunitaria; hoy, por todos los indicios disponibles (PNUD, 2019), aún lejos de ser una realidad generalizada.

Ante esta situación, la educación se ve urgida por la necesidad de profundizar en las características de este tipo de ciudadanía y, de acuerdo con ellas, intensificar estrategias múltiples, a largo plazo y facilitadoras de un contexto propicio a la construcción colectiva de los significados que la hacen posible.

La complejidad de la tarea no es menor. *Construir ciudadanía* es un proceso propio de las sociedades democráticas al que contribuyen, además de la educación, también otros muchos factores. La utopía es lograr una sociedad integrada por ciudadanos que compartan un sentimiento de identidad, inspirado en valores comunes, y que cuenten con la capacidad y la posibilidad de ejercer plenamente los derechos universales, a la vez que responden con rigor a las exigencias de los consiguientes deberes; todo ello, sin descuidar una activa participación en la vida social, política y económica de la comunidad.

Con este planteamiento, el artículo describe la estrecha relación entre el tipo de ciudadanía mencionado, que en la literatura especializada recibe el calificativo de “planetaria”, y el logro de los ODS, y defiende la necesidad de que la educación asuma la función de contribuir a su expansión y robustez. Está estructurado en cuatro apartados. En el primero se presenta el desafío que la Agenda 2030 supone para la educación. En el segundo se clarifica el concepto de ciudadanía planetaria. En el tercero se describe la educación necesaria. El cuarto se dedica a las estrategias educativas y enfoques procedimentales. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones.

2. La Agenda 2030: a la vez, desafío y reconocimiento del papel de la educación

La aprobación de la Agenda 2030 (ONU, 2015) supone no solo un hito extraordinario en la historia de las relaciones internacionales sino también un claro impulso y nuevo reconocimiento al papel de la educación. Por primera vez los países miembros de la Organización de Naciones Unidas han firmado un acuerdo multilateral que señala 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con la educación como eje transversal a todos ellos, y se han comprometido a lograrlos

en un periodo de quince años. Salvando las distancias, no parece existir un acontecimiento de tal naturaleza desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y, años después, los Pactos por los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), Económicos, Sociales y Culturales, (PIDESC) (ONU, 1966), estos últimos en vigor desde 1976; todos ellos avances de envergadura hacia un orden jurídico de alcance planetario.

El salto cualitativo que una agenda común de esta naturaleza supone en el concierto internacional ha requerido décadas de negociación hasta alcanzar acuerdos, múltiples cumbres y foros a distintos niveles. Sin duda han concurrido en su aprobación factores de carácter pragmático, derivados de la grave crisis ecosocial instalada en el planeta; como, por ejemplo, su más urgente manifestación, la emergencia climática. Pero ya existía terreno abonado por dos grandes avances del siglo XX: el conocimiento de los ecosistemas, gracias a las ciencias de la naturaleza, y el amplio desarrollo del enfoque de los derechos humanos.

Las primeras, tras una rigurosa evaluación¹ (Millennium Assessment, 2005), han desvelado el peso de los factores antrópicos como generadores de las problemáticas que afectan a la biosfera; y la urgencia por mitigarlas ha impulsado el consenso en torno a los ODS, especialmente sobre aquellos que procuran la salud del planeta. El segundo es un enfoque que defiende como finalidad del desarrollo “ampliar las libertades de modo que todos los seres humanos puedan aprovechar las posibilidades que consideren más valiosas” (PNUD, 2016, p. 1). Este último se ha forjado durante décadas, inspirando en su día los Objetivos del Milenio aprobados por las Naciones Unidas (ONU, 2000), precursores directos de la actual Agenda 2030, y en la actualidad apuntala aquellos ODS que focalizan la atención en el bienestar de las personas y la participación comunitaria.

Desde esta perspectiva, como tarea propia de su misión social más genuina, la educación recibe la función de formar el tipo de ciudadanía capaz de cumplir los objetivos señalados en la agenda; un tipo de ciudadanía a la que Unesco asigna denominaciones variadas: “ciudadanía global”, “ciudadanía mundial” o “ciudadanía planetaria” (Unesco, 2016a, p. 15; 2013, p. 3), dando cabida con ello a la posibilidad de diferentes matices. En el marco de la educación, la elección de la denominación no es inocua; da pie a distintos enfoques, con connotaciones axiológicas derivadas de las respectivas adjetivaciones, como veremos posteriormente.

Sin embargo, lo que sí afirma Unesco (2003, p. 37) es que “la *Carta de la Tierra* constituye un importante referente ético para el desarrollo sostenible, y [resuelve] tomar nota de sus principios éticos, sus objetivos y sus contenidos”, decisión que ha ratificado recientemente a la vez que alentaba a considerar sus principios y valores como base de la educación necesaria para alcanzar los ODS (Unesco, 2019, pp. 30-31).

En consecuencia, cabe defender que el tipo de ciudadanía asociado con los ODS ha de estar fundamentado en los marcos epistemológicos y axiológicos que inspiran la Carta. En una sucinta síntesis, destacamos que su texto contempla nuestro planeta como una “comunidad de vida”; una malla de interrelaciones que generan dinámicas sistémicas en las cuales seres vivos y elementos inertes juegan una danza de interdependencias recíprocas. Pero, además, una malla cuajada de valores vinculados a cuatro principios éticos: el respeto y cuidado de la comunidad de la vida; la integridad ecológica; la justicia social y económica; la democracia, no violencia y paz (Earth Charter Initiative, 2000).

La aprobación de la Agenda 2030 (ONU, 2015) supone no solo un hito extraordinario en la historia de las relaciones internacionales sino también un claro impulso y nuevo reconocimiento al papel de la educación

¹ La Evaluación de los Ecosistemas del Milenio (Millennium Assessment), un proyecto científico multilateral mundial impulsado por las Naciones Unidas <http://www.millenniumassessment.org/es/About.html>

El documento tomó la forma de un llamamiento al compromiso activo, hoy concretado en las metas que se establecen para cada uno de los ODS. En él, las distintas generaciones de los derechos humanos universales quedan engarzadas en la radical ecoddependencia de la humanidad; una característica que conforma el concepto de “ciudadanía planetaria”, como veremos a continuación.

3. ¿Qué tipo de ciudadanía conviene a la Agenda 2030?

El significado clásico del concepto de ciudadanía que focalizaba la atención en la relación jurídica individuo-Estado, concediendo al primero derechos y obligaciones, hoy se ha visto ampliado. Incluye el sentido de pertenencia a la comunidad con la que se comparten códigos morales y culturales, hasta el momento principalmente a nivel local y estatal.

La gran pandemia por COVID-19, a caballo entre 2019 y 2020, ha proporcionado una evidencia incuestionable, incluso para el ciudadano común informado, sobre la existencia del sistema-Mundo (Ramonet, 2020) y, en consecuencia, sobre la necesaria consideración del planeta como la casa común que es preciso proteger, como reiteradamente se venía reclamando (Meadows, Randers, & Meadows, 2006; Hathaway & Boff, 2014, entre otros). Se confirma así la urgencia del punto de vista planetario para abordar las cuestiones relacionadas con la vida, tal como quedan reflejadas en las metas de la Agenda 2030.

¿Qué tipo de ciudadanía podría afrontar una tarea de tal envergadura? ¿Qué rasgos necesita cultivar? ¿Qué implicaciones educativas se derivan de ello? Son preguntas que obligan a reconsiderar la actual práctica educativa e, incluso, a repensar las propias teorías pedagógicas que han contribuido al modelo sociocultural actualmente en crisis. Nos hallamos atrapados en una gran paradoja; por una parte, crece la evidencia de la fragilidad de nuestras sociedades frente a la naturaleza y de la limitación que supone para ellas su inevitable ecoddependencia. Por otro lado, se incrementa el poder de la humanidad que, gracias a la tecnología, se ha convertido en una fuerza geomórfica capaz de alterar las condiciones de vida en el planeta (Curtzen & Stoermer, 2000; Colin, 2016).

La relación ser humano-naturaleza emerge como un elemento clave del modelo antropológico y, con ella, un concepto de ciudadano estrechamente ecodpendiente y, a la vez, con responsabilidad moral en la protección de la vida sobre el planeta, incluida la vida y el bienestar de los humanos, de todos los humanos, así como de la especie. Desde esta perspectiva, hablar de “ciudadanía planetaria”, por las connotaciones conceptuales de los términos que se asocian, parece lo adecuado. La denominación permite no solo conciliar —y dar visibilidad— a los vectores persona-naturaleza y persona-sociedad, sino también intuir sus recíprocas interrelaciones y entretejer en esa urdimbre los valores capitales de la sostenibilidad.

La expresión viene de lejos. Se consolida en el marco de la Ecopedagogía (Gutiérrez Pérez, 2003; Gutiérrez Pérez & Prado, 2004), si bien hunde sus raíces en el pensamiento de Edgar Morín (Morín & Kern, 1993), muñidor de conceptos como “ciudadanía terrestre” y “conciencia planetaria”. Es plenamente coherente con los principios y valores de la *Carta de la Tierra* y con el propio enfoque de la complejidad aplicado a las ciencias sociales, que la obra de este último autor ha propiciado.

Este tipo de ciudadanía, asociado a la conciencia planetaria, tiene como base una ética de la responsabilidad y el cuidado que se fundamenta en cinco pilares principales: a) derechos humanos universales en sus distintas generaciones, incluidos los expandidos (ambientales e intergeneracionales); b) democracia y participación; c) equidad; d) protección de las minorías;

El significado clásico del concepto de ciudadanía que focalizaba la atención en la relación jurídica individuo-Estado, concediendo al primero derechos y obligaciones, hoy se ha visto ampliado

y e) resolución pacífica de los conflictos. Y está cimentada en una visión del mundo, solidaria e inclusiva, que reclama universalizar los derechos sociales, políticos, culturales e institucionales, tanto como los económicos y financieros (Gadotti, 2002).

Todas estas características convierten el enfoque de la “ciudadanía planetaria” es especialmente adecuado para afrontar el reto de los ODS, así como la transición ecológica y social hacia la sostenibilidad. Frente a los términos “ciudadanía mundial” o “ciudadanía global” tiene la ventaja de recordar la pertenencia del ser humano al planeta (no a la inversa, como acepta el modelo antropológico dominante), a la vez que evita connotaciones relacionadas con el proceso de globalización, principalmente vinculado este último, como destaca Gadotti (2003, p. 100), a las condiciones materiales (ni políticas ni éticas) que las tecnologías proporcionan.

La idea de ciudadanía planetaria evoca la posibilidad de que las personas puedan conjugar la experiencia profunda de pertenecer a una comunidad concreta, local o estatal, con el sentimiento de formar parte de una especie, la humanidad, cuya rica diversidad refleja una esforzada evolución civilizatoria. A la vez, se hace visible el vínculo persona-naturaleza, tan relevante para la calidad de vida de las sociedades, como muestran los estudios sobre población urbanizada aquejada del síndrome “trastorno por déficit de naturaleza” —sobrecarga cerebral derivada de la prolongada atención a estímulos artificiales— que ha sido descrito con acierto por la psicología (Louv, 2018; Corraliza, 2011). Y todo ello fortalece en el ciudadano su sentido de la responsabilidad, tanto con las generaciones presentes y futuras como con la comunidad de vida que constituye el planeta en su totalidad (Murga-Menoyo & Novo, 2017).

¿Qué aspectos habrá de contemplar la educación para fomentar este tipo de ciudadanía, activamente comprometida con la transición ecológica y social hacia la sostenibilidad? ¿Qué modelo educativo ofrece las bases necesarias para ello?

4. La educación necesaria

La construcción de una ciudadanía planetaria requiere, aunque no solo, una educación que sitúe el foco de atención en la formación integral de la persona, entendida como un ser miembro de la comunidad de vida que constituye la biosfera; a la vez ecodependiente y con responsabilidad moral sobre la vida en el planeta, derivada de la extraordinaria capacidad que la humanidad ha alcanzado como fuerza geomórfica de primer nivel. Un ciudadano activamente comprometido con la democracia, la inclusión y equidad universal, y la solidaridad.

Desde hace décadas esta es la propuesta de la educación para el desarrollo sostenible (EDS), un modelo educativo cuyas raíces se encuentran en la educación ambiental, movimiento con medio siglo de reconocida trayectoria (Novo, 2009). Con el nuevo milenio, este tipo de educación adjetivada se ha expandido bajo los auspicios de la Unesco. Actualmente, el alto organismo impulsa el marco de aplicación, titulado *Educación para el desarrollo sostenible: hacia la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Educación para el Desarrollo Sostenible para 2030)* (ONU, 2019), siguiente fase del *Programa de Acción Mundial por la Educación para el Desarrollo Sostenible (2015-2019)* —GAP, por sus siglas en inglés— que, a su vez, dio continuidad al *Decenio de Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*.

Es, igualmente, un enfoque que cuenta con el apoyo del Foro Mundial de Educación, auspiciado por Unesco. En su edición de 2015, celebrada en Incheon (República de Corea), propuso entre sus metas, posteriormente recogidas en el ODS4 de la Agenda 2030, la siguiente:

La construcción de una ciudadanía planetaria requiere, aunque no solo, una educación que sitúe el foco de atención en la formación integral de la persona, entendida como un ser miembro de la comunidad de vida que constituye la biosfera

Para 2030, garantizar 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 entre los géneros, 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, entre otros medios. (Unesco, 2016b, meta 4.7, p. 48)

En este tipo de educación están involucrados tres ámbitos de aprendizaje: cognitivo, socioemocional y conductual. Aun admitiendo diferentes enfoques y matices en la enseñanza, en función de los diferentes contextos formativos, Unesco (2016a) señala algunos elementos comunes que es preciso tener en cuenta. En primer lugar, “una actitud sustentada en una comprensión de los múltiples niveles de identidad, y la posibilidad de una *identidad colectiva* que trasciende las diferencias culturales, religiosas, étnicas u otras diferencias” (p. 10). Sería esta un tipo de identidad sin duda derivada de una *conciencia planetaria*, en palabras de Morin (Morin y Kern, 1993), o, más recientemente, *conciencia de especie* que reclama entre nosotros Carbonell (2018). Incluso, desde un compromiso espiritual, una identidad entendida como “lo esencial de una fraternidad abierta, que permite reconocer, valorar y amar a cada persona más allá de la cercanía física, más allá del lugar del universo donde haya nacido o habite”(Francisco, 2020, p. 1).

Junto a tal actitud, en el mismo texto Unesco solicita “un profundo conocimiento de los problemas mundiales y de valores universales como la justicia, la igualdad, la dignidad y el respeto” (p. 10). Pero también, complementariamente, “competencias cognoscitivas para pensar de forma crítica, creativa y sistemática, incluida la adopción de un enfoque de múltiples perspectivas que reconozca las diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de los problemas” (p. 10). Es decir, una visión sistémica propiciada por un pensamiento relacional, una de las competencias clave para la sostenibilidad que la propia Unesco reiteradamente ha venido señalando (Unesco 2014, p. 12; 2017, p. 10).

A estos tres elementos mencionados, se suman dos más. El cuarto, “las competencias no cognoscitivas, que comprenden aptitudes sociales como la empatía y la solución de conflictos, competencias de comunicación y aptitudes para el trabajo en red y la interacción con personas con diferentes historias, orígenes, culturas y perspectivas” (Unesco, 2016a, p. 10). Y, en quinto lugar, “las capacidades conductuales para actuar de forma conjunta y responsable a fin de encontrar soluciones globales a los problemas mundiales y para luchar por el bien colectivo”. Elementos ambos estrechamente relacionados con el trabajo colaborativo y la participación en la toma de decisiones, así como con la responsabilidad con las generaciones presentes y futuras, incluidas entre las que, como anteriormente hemos señalado, Unesco considera competencias clave para la sostenibilidad. Es esta última uno de los pilares básicos del entramado axiológico, sólidamente anclado en los derechos humanos universales, que da identidad al enfoque del desarrollo sostenible que defendemos (Murga-Menoyo, 2018).

¿Cómo llevar a cabo esta tarea? ¿Qué estrategias conviene arbitrar para que la educación pueda contribuir al logro de los ODS?

5. Estrategias educativas y enfoques procedimentales

La urgencia del cambio y la magnitud del reto que plantea, obligan a considerar estrategias y enfoques procedimentales múltiples y complementarios. Por una parte, se impone aprovechar cuantas oportunidades pudieran brindar los tradicionales ámbitos de la educación formal, no formal e informal; en la actualidad claramente desdibujados. Como bien señalaba Unesco

La urgencia del cambio y la magnitud del reto que plantea, obligan a considerar estrategias y enfoques procedimentales múltiples y complementarios

(2015), se ha extendido una nueva concepción de los espacios, los tiempos y las relaciones de aprendizaje que permite integrar el amplio abanico de opciones formativas, institucionales o no, en el marco de la educación permanente. Se perfila un panorama del aprendizaje variado y multiforme, que facilita adoptar el paradigma hoy consolidado de la educación a lo largo de la vida.

Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, cabe destacar dos significativas innovaciones de creciente difusión. Una de ellas es el abordaje multimodal de los procesos formativos, aprovechando las posibilidades que brindan las infotecnologías para la interacción e integración de varios modos semióticos, tales como: palabras, imágenes (fijas y en movimiento), hipervínculos, sonido, etc. La otra, enraizada en el constructivismo, focaliza la atención en el aprendizaje autorregulado, potenciando con ello el rol primordial que tiene la persona-sujeto de aprendizaje para la calidad de la educación.

En el primer caso, la metodología multimodal propicia una transformación de los procesos comunicativos de enseñanza-aprendizaje con efectos de amplio alcance. No se trata, simplemente, de añadir a un texto verbal una imagen, un sonido o un enlace activo de hipertexto; es preciso crear significados aprovechando de manera integrada todos los tipos y niveles de producción semiótica disponibles en un determinado contexto. Y ha de hacerse asignando a cada uno valores diferentes, teniendo en cuenta las situaciones concretas a cuya construcción de significado puedan resultar apropiados (Kalantzis, Cope, & Zapata, 2019).

Este nuevo paradigma metodológico de carácter multimodal supone un cambio significativo respecto a la educación tradicional. En el contexto de los procesos formativos, durante siglos el lenguaje verbal, oral y escrito, ha prevalecido para la representación de conceptos mientras quedaban relegados otros lenguajes, como el audiovisual o el gráfico, hoy imprescindibles para la comprensión crítica en profundidad de los contenidos de aprendizaje. Esta limitación queda superada, si bien para ello se hacen precisas en el profesorado nuevas competencias y habilidades multimediales que abarcan un amplio abanico de capacidades. Entre ellas, el dominio instrumental de las tecnologías y la continua actualización en el uso del *software*; pero también del conocimiento de las distintas opciones (materialidad, soportes, etc.) que esas tecnologías permiten para la propia construcción de significados.

La segunda tendencia innovadora, el caso del aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*), asimismo está potenciado por el uso de las tecnologías de la comunicación. Presenta una alta sintonía con el enfoque del aprendizaje continuo a lo largo de la vida e introduce un cambio copernicano con relación al tradicional aprendizaje heterogestionado, cuya capacidad motivadora tantas veces se ha mostrado escasa. La oportunidad de elegir qué, cómo, cuándo y dónde aprender, facilita la personalización de la formación y permite aprovechar las sinergias entre cognición y motivación (Pintrich, 2000). Al hacerlo impulsa la adquisición significativa de los elementos que conforman las competencias (conocimientos, valores, destrezas, actitudes, etc.), una finalidad de los procesos formativos admitida por consenso generalizado.

Pero, además, el aprendizaje autorregulado facilita el autoconocimiento y empoderamiento de la persona en formación, que puede elegir sus metas formativas en función de sus propios intereses, posibilidades y necesidades; e, igualmente, puede seleccionar en función de todo ello las estrategias de aprendizaje que mejor se ajustan a las características de su contexto. Se trata de un enfoque cuyo interés viene avalado por resultados de investigación que apuntan a una correlación positiva entre las características que potencia en los estudiantes y los rasgos propios del alto rendimiento (Hernández & Camargo, 2017; Torrano, Fuentes, & Soria, 2017; Bogantes & Palma, 2016).

Se impone aprovechar cuantas oportunidades pudieran brindar los tradicionales ámbitos de la educación formal, no formal e informal; en la actualidad claramente desdibujados

Un ejemplo de reconocida trayectoria en la promoción del aprendizaje autorregulado lo tenemos en el modelo que desde hace décadas viene encarnando en España la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Al inicio del curso, el estudiantado tiene a su disposición el proyecto docente de la asignatura, con sus correspondientes contenidos, materiales, sistema de evaluación e itinerarios opcionales que le permitirán alcanzar los objetivos de aprendizaje por diferentes vías y organizando de forma personal el propio proceso formativo. También en esta universidad se está avanzando en la elaboración de materiales docentes de carácter multimodal.

6. A modo de conclusión

Tras lo expuesto, proponemos la formación de una ciudadanía planetaria como una ineludible función de la educación en el camino hacia los ODS, para cuyo desempeño cuenta con claros referentes axiológicos. Al poderoso valor simbólico de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Pactos de ampliación de derechos suscritos por la comunidad internacional, se suma el fuerte componente ético, aunque también epistemológico, de la Carta de la Tierra. Con esta última, la Naturaleza —y con ella todos los seres que la habitan— recibe voz propia en el concierto internacional. Un elevado número de países se han adherido explícitamente a su texto; entre ellos, España.

Este sustrato normativo internacional proporciona la base más utópica del camino hacia los ODS. En ella tiene pleno acomodo el tipo de ciudadanía que permitiría alcanzar las metas de la Agenda 2030. Una ciudadanía con conciencia de especie y comprometida con el buen vivir universal, características específicas de la denominada “ciudadanía planetaria”. Entre los rasgos significativos que la definen, cuyo desarrollo ha de procurar la educación, se encuentran los siguientes: un conocimiento riguroso de las problemáticas socioambientales (ecosociales) *glocales*, locales y globales a un tiempo; una identidad planetaria, basada en la conciencia de especie; competencias cognoscitivas (pensamiento sistémico y relacional; pensamiento crítico; pensamiento anticipatorio); competencias sociales y para la construcción colaborativa en red; capacidad de participación democrática y compromiso activo, basado en la responsabilidad, interespecie e intraespecie, y con perspectiva temporal diacrónica y sincrónica.

El tipo de educación que se requiere precisa estrategias y enfoques procedimentales innovadores. En particular defendemos un enfoque de aprendizaje autorregulado, en el caso de franjas etarias que lo permitan, en el marco de las metodologías de carácter socioafectivo. Y complementariamente, el uso de metodologías multimodales, apoyadas en el dominio instrumental de las infotecnologías y en el conocimiento de las opciones que estas ofrecen para la construcción de significados.

Se trata, parece evidente, de un verdadero desafío; máxime si, como afirma Unesco en su Informe a la Asamblea General de las Naciones Unidas, a la educación para el desarrollo sostenible le corresponde prestar atención tanto a los procesos de transformación individual de cada educando como a la manera en que estos se producen, teniendo en cuenta que:

En primer lugar, la transformación requiere cierto nivel de alteración, además de valor y determinación. En segundo lugar, hay distintas etapas de transformación personal: al adquirir conocimientos, los educandos toman conciencia de ciertas realidades; mediante un análisis crítico, comienzan a comprender las complejidades de estas últimas; una vivencia experimental los lleva a ser conscientes de las realidades; la compasión y la solidaridad surgen cuando estas son importantes para la vida propia y al atravesar mo-

Proponemos la formación de una ciudadanía planetaria como una ineludible función de la educación en el camino hacia los ODS, para cuyo desempeño cuenta con claros referentes axiológicos

mentos difíciles. Este concepto de la transformación implica: a) educación formal, no formal e informal; b) aprendizaje cognitivo y socioemocional; y c) educación comunitaria y ciudadana. (ONU, 2019, p. 20)

Referencias

- Bogantes, J. & Palma, K. (2016). La regulación continua de la enseñanza y del aprendizaje desde el evaluar para aprender. Una experiencia de la cátedra didáctica del lenguaje. *Revista Innovaciones Educativas*, 18(24), 59-72. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v18i24.1507>
- Carbonell, E. (2018). *Elogio del futuro: Manifiesto por una conciencia crítica de especie*. Barcelona: Arpa Editores.
- Colin, N. W. (2016). The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene. *Science*, 351(6269). DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aad2622>
- Corraliza, J. A. (2011). La ciudad vulnerable. En B. Fernández y T. Vidal (eds.), *Psicología de la ciudad. Debates sobre el espacio urbano*. Barcelona: UOC.
- Earth Charter Initiative. (2000). *La Carta de la Tierra*. Recuperado de <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/descargar-la-carta/>
- Hathaway, M. & Boff, L. (2014). *El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Madrid: Trotta.
- Curtzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000). The 'Antropocene'. *Global Change Newsletter*, 41, 17-18. Recuperado de <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>
- Francisco (2020). Fratelli Tutti. Carta encíclica del Santo Padre Francisco sobre la fraternidad y la amistad social. http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Argentina: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez Pérez, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En J. Martínez, *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Grao.
- Gutiérrez Pérez, F. y Prado, C. (2004). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Xàtiva (Valencia): Editorial Diálogos.
- Hernández Barrios, A. y Camargo Uribe, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Kalantzis, M., Cope, B., y Zapata, G. C. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Louv, R. (2018). *Los últimos niños en el bosque. Salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*. Madrid: Capitán Swing. [Version en inglés, (2005) *Last Child in the Woods. Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. London: Atlantic Books]
- Meadows, D., Randers, J., y Meadows, D. (2006). *Los límites al crecimiento: 30 años después*. Barcelona: Círculo de Lectores.

- Millennium Assessment. (2005). *Ecosystems and Human Well-being. Synthesis*. Washington, DC: Island Press. Recuperado de <http://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf>
- Monsalvo, J. (2020). *Alimentos para alimentar vivencias varias*. Colección Altaalegremia núm. 10. Recuperado de http://www.altaalegremia.com.ar/Archivos-Website/000000A_LI-BRO_Alimentos.pdf
- Morin, E. & Kern, A. B. (1993). *Tierra patria*. Barcelona: Kairós.
- Murga-Menoyo, M.^a 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 (RIEJS)*, 7(1), 37-52. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Murga-Menoyo, M.^a y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. Referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *TERI, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu2915579>
- Novo, M. (2009). La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, N.º Extra(1), 195-217.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. A/RES/217(III). Recuperado de [https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III)), <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Protocolo facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* A/RES/2200(XXI). *Resoluciones aprobadas sobre la base de los informes de la Tercera Comisión* (p. 53). Recuperado de [https://undocs.org/es/A/RES/2200\(XXI\)](https://undocs.org/es/A/RES/2200(XXI))
- ONU-Derechos Humanos. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- ONU-Derechos Humanos. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- ONU. (2019). *Puesta en práctica de la educación para el desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/74/258. Recuperado de <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/74/258>
- PNUD. (2019). Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. *Informe sobre Desarrollo Humano 2019*. Panorama General. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Ramonet, I. (2020, 25 de abril). La pandemia y el sistema Mundo. *Le Monde diplomatique* [en español]. Recuperado de <http://www.mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo>
- Torrano, F., Fuentes, J. L., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.

- Unesco. (2003). Resolución aprobada, previo informe de la Comisión III, en la 20.^a sesión plenaria, el 16 de octubre de 2003. *Actas de la 32.º Conferencia General*, vol. I. Resoluciones. París, 29 de septiembre- 17 de octubre. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133171_spa
- Unesco. (2013). *Global Citizenship Education: An emerging perspective*. Documento final de la Consulta técnica sobre Educación para la ciudadanía mundial. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>
- Unesco. (2014). *Hoja de ruta de la UNESCO para implementar el Programa de Acción Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa
- Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Ediciones Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Unesco. (2016a). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- Unesco. (2016b). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unesco. (2017). *Educación para los Objetivos de desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Unesco. (2019). Resolución aprobada, previo informe de la Comisión ED, en la 16.^a sesión plenaria, el 25 de noviembre de 2019. *Actas de la 40.ª reunión de la Conferencia General*, vol. I., Resoluciones. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372579_spa
- Unesco (2020). *Visión y marco de los futuros de la educación*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-52c32f0e-065f-4cd0-921a-516358c7a29c



LA AGENDA 2030 COMO INSTRUMENTO CONSTITUTIVO DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE EL ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS: RETOS Y ESTRATEGIAS*

The Agenda 2030 as an Instrument to Configure a Global Citizenship from a Human Right Approach: Challenges and Strategies

Analilia Huitrón

Universidad Pontificia Comillas
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
E-mail: ahuitron@ucm.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8344-4894>



Autora

Desde finales de la última década del siglo XX el sistema internacional ha atravesado procesos de transformación de manera más intensa y visible que en otros periodos como consecuencia de la globalización. Cambian las relaciones de poder político y económico entre los Estados, pero aún más relevante resulta la emergencia e influencia de los actores no estatales sobre las dinámicas y estructuras internacionales, trascendiendo el paradigma estatocéntrico tradicional. Este artículo tiene como objetivo analizar el concepto de “ciudadanía global” como un proceso de empoderamiento de una sociedad civil cada vez más consciente de los problemas que afectan a su vida en el ámbito local y global, su intrínseca vinculación con el régimen de los derechos humanos y el papel que la Agenda 2030 representa para avanzar en su constitución e influir en el logro del desarrollo sostenible.



Resumen

Since the end of the last decade of the 20th century, the international system has undergone transformation in a more intense and visible way than in other periods as a result of globalization. The relations of political and economic power between States have changed, but even more significant is the emergence and influence of non-state actors on international dynamics and structures, transcending the traditional statocentric paradigm. This article aims to analyze the concept of “global citizenship” as a process of empowerment of a civil society that is increasingly aware of the problems that affect their lives at the local and global level, its link with human rights regimen and the role that the 2030 Agenda represents to advance in its constitution and capacity to influence the achievement of sustainable development.



Abstract

Agenda 2030; derechos humanos; ciudadanía global.

2030 Agenda; human rights; global citizenship.



Key words

Recibido: 10-01-2020. Aceptado: 08-11-2020



Fechas

* Esta publicación se deriva de una investigación posdoctoral que se realiza con el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT).
La autora agradece los comentarios de la Dra. Heike Pintor Pirzcall que enriquecieron el manuscrito.

1. Introducción

James Rosenau (1991) utilizó el término “turbulencia” para caracterizar los procesos de cambio por los que atravesó la sociedad internacional después de la segunda mitad del siglo XX. El fin del conflicto bipolar dio paso a un proceso de reorganización del poder y de la hegemonía política, económica y militar a escala mundial (Sanahuja, 2001). Esto, aunado a las transformaciones que se han manifestado en las primeras dos décadas del siglo XXI como causa y efecto de la creciente interdependencia económica y tecnológica propiciada por la globalización, ha generado una redefinición del Estado como protagonista del sistema internacional; así como una proliferación de actores internacionales, poniendo el foco en los actores no estatales.

En tal contexto de cambio en el sistema internacional, la cooperación internacional para el desarrollo no ha estado ajena a estas transformaciones, atravesando un proceso de transición. Tras el fin de la Guerra Fría la política de cooperación y de ayuda se reformaron, dejando de ser un instrumento exclusivo de los países desarrollados y dirigido a los países en desarrollo sumidos en la pobreza en un formato vertical, para transitar hacia un mecanismo, cada vez más, operado por los países en desarrollo del Sur y rompiendo con la tradicional dualidad Norte-Sur/donante-receptor. Con el proceso de globalización, además, el acceso al capital de inversión y el papel de los actores privados, en especial de las empresas transnacionales y de la inversión extranjera directa, la relevancia de la ayuda oficial al desarrollo (AOD) como única fuente de financiación internacional para el desarrollo ha disminuido (Alonso, Aguirre, y Santander, 2019). Al mismo tiempo emergen nuevos actores no estatales, como las organizaciones de la sociedad civil, movimientos sociales, organizaciones internacionales, etc., que hacen transitar de un sistema de cooperación *estadocéntrico* y fuertemente jerarquizado a uno *multiactor* o *multicéntrico*, como lo denomina Rosenau (1991).

Asimismo, buena parte de los desafíos de desarrollo como efecto de la globalización involucran demandas de gobernanza y problemas sociales, económicos y ambientales a nivel global, adquiriendo el rango de bienes públicos globales —como la seguridad, el cambio climático, la estabilidad económica internacional o la atención a situaciones de asistencia humanitaria o migraciones, entre otros—, cuya resolución no es suficiente la participación del Estado, sino por el contrario requieren del trabajo cooperativo y coordinado de múltiples actores más allá de las fronteras nacionales.

Es en el marco de estas transformaciones en el que emerge la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como reflejo de problemas cada vez más complejos y universales producidos por los procesos de la globalización. La Agenda 2030 es una hoja de ruta que propone abordar el desarrollo desde una visión multidimensional: económica, política y ambiental, cuya implementación ha de realizarse desde una perspectiva *multiactor* y *multinivel* convocando la participación no solo de los Estados, sino también de los múltiples actores estatales y no estatales y capitalizar sus contribuciones, así como de la existencia de estructuras de gobernanza supraestatales (regionales y globales) y de la implicación y participación de los gobiernos subestatales y locales, que deberán adoptar y adaptar los ODS a sus realidades y condiciones específicas, todo ello desde un enfoque de derechos humanos que permita poner en el centro a las personas como sujetos de derechos y deberes.

Frente a tales tendencias, tanto la gobernanza internacional como la de la cooperación para el desarrollo están obligadas a modificar sus estructuras y dinámicas para dar paso a los nuevos componentes y formas de interacción, de manera que se pueda hacer frente a los desafíos globales que

James Rosenau (1991) utilizó el término “turbulencia” para caracterizar los procesos de cambio por los que atravesó la sociedad internacional después de la segunda mitad del siglo XX

ha traído la globalización. Así pues, la Agenda 2030 abre múltiples oportunidades para encontrar aquellos espacios de cooperación en los que tanto los actores públicos como los privados estructuren una gobernanza global eficaz para responder a los desafíos de desarrollo globales.

En tal sentido, la cuestión que aquí se plantea es si la Agenda 2030, más allá de su narrativa, puede considerarse un instrumento que, de manera particular, pueda contribuir a la constitución de una *ciudadanía universal* consciente y con capacidad de acción e incidencia en la toma de decisiones en la definición y ejecución de diversas estrategias globales, como lo es el cumplimiento de los ODS y la garantía de los derechos humanos.

Así pues, el objetivo del artículo es indagar en algunas de las perspectivas en torno al concepto de “ciudadanía global”, su intrínseca vinculación con los derechos humanos y el papel que tiene la Agenda 2030 para avanzar en su constitución. Para ello, a través de una revisión de literatura de la que se deriva una propuesta de análisis en torno a la oportunidad que representa la Agenda 2030 para constituir una ciudadanía global, el documento se estructura en cuatro apartados y unas reflexiones finales. En el primer apartado, después de esta introducción, se presenta el marco teórico-conceptual en el que descansa la propuesta analítica. El segundo se enfoca en exponer los elementos más innovadores de la Agenda 2030 y su vinculación con los derechos humanos como elemento intrínseco a la ciudadanía global. El tercero plantea la propuesta analítica en favor de constituir una ciudadanía global consciente y con capacidad de injerencia en los procesos que favorecen la consecución de sociedades más justas e inclusivas. El cuarto introduce algunos retos identificados en la revisión de la literatura para avanzar en la consolidación de una ciudadanía global a través de la Agenda 2030, así como las posibles estrategias para superar tales retos. El artículo concluye con unas breves reflexiones finales en torno a las ventajas que la agenda de desarrollo trae para constituir una ciudadanía global.

2. Conceptos introductorios: ciudadanía global y derechos humanos en la era de la globalización

Pese a que en los últimos años la globalización se encuentra en crisis, habiendo incluso algunas tendencias que sugieren estar ante un proceso de “desglobalización” (Bello, 2005), debido a medidas proteccionistas adoptadas por países desarrollados o a la pérdida de interacción de las economías que han desacelerado la tasa de crecimiento del comercio internacional, lo cierto es que los efectos de la globalización no se estancan, al contrario, avanzan, aunque con diferentes patrones.

La globalización es un proceso “multidimensional” (Carrillo, 2005) que se manifiesta no solo en la dimensión economicista, sino también se hace evidente en lo social, cultural, político y ambiental. Por tanto, sus efectos conllevan, en hondas implicaciones en múltiples dimensiones que impactan de manera diversa las dinámicas y estructuras del orden internacional. Antes de conocer esas implicaciones, se sugiere dar cuenta de una serie de elementos distintivos que permiten reconocer las características de la globalización y hacer una valoración del fenómeno, sus dinámicas y las implicaciones que ejerce sobre las estructuras e interacciones sociales y de poder a nivel local, nacional, regional y global.

La globalización se caracteriza, en primer lugar, por el alto grado de *desterritorialización* de procesos y dinámicas, es decir, que han dejado de tener lugar en espacios geográficos concretos, por ejemplo, las telecomunicaciones que no tienen un referente territorial que permita su ubicación. Asimismo, la globalización se caracteriza por la *interconexión* que genera entre los

El objetivo del artículo es indagar en algunas de las perspectivas en torno al concepto de “ciudadanía global”, su intrínseca vinculación con los derechos humanos y el papel que tiene la Agenda 2030 para avanzar en su constitución

fenómenos, actores y procesos a nivel global, haciendo que un proceso dado en un determinado tiempo y espacio tenga efecto(s) más amplio(s). A esto se suma la *velocidad* intensificada con la que ocurren los procesos de la globalización, cuyo sentido (y efecto) es de inmediatez (Scheuerman, 2006, citado en Cortés y Piedrahita, 2013).

Tales características hacen que los procesos económicos, políticos, sociales y culturales de la globalización tengan implicaciones —positivas o negativas— en las dinámicas entre los actores que conforman la comunidad internacional. Por ejemplo, en las dimensiones culturales, económicas y tecnológicas parece observarse ciertos efectos positivos, como son un mayor acceso a información, mejores y más efectivas formas de comunicación, mayor movilidad, diversificación del comercio, etc.; no obstante, con la misma intensidad se observan una serie de efectos negativos en dimensiones sociales, políticas y ambientales como son: incremento de la desigualdad, aumento de organizaciones criminales a nivel global, xenofobia, desplazamientos forzados, aceleración del cambio climático como consecuencia del proceso de industrialización, etc.

Al respecto, estos efectos —negativos y positivos— dan lugar a transformaciones en la gobernanza internacional, cuestionando, sobre todo, la capacidad que tiene el Estado para afrontar por sí solo las pautas y desafíos impuestos por la globalización (Fazio, 2006; Arriola, 2008). Este cuestionamiento empata con la emergencia de otros actores sociales en el entorno internacional, tales como las empresas transnacionales, la sociedad civil organizada, los gobiernos subestatales, organizaciones multilaterales, movimientos sociales, entre otros, que adquieren una relevancia sustancial, desplazando al Estado como único protagonista de la arquitectura global.

Ante esta pérdida de centralidad del Estado y la emergencia de otros actores es que el debate se plantea en torno a *cuáles* serán los nuevos sujetos de acción y en *qué* espacio tendrá lugar la configuración de una comunidad (ciudadanía) global que, desde distintos ámbitos, tengan capacidad de plantear posibles soluciones a aquellos problemas mundiales producto de la globalización (Fraser, citada en Cortés y Piedrahita, 2013).

Es pues en este contexto que se introduce el *enfoque cosmopolita* como, de acuerdo con algunos autores, uno de los marcos analíticos más apropiado para superar el paradigma “estatocéntrico” (Sanahuja, 2001), en el que se ha configurado el orden internacional bajo las lógicas de interacción exclusiva entre los Estados-nación y delimitadas por sus fronteras, para transitar hacia un *paradigma colectivo* (multiactor) y *transnacional* (transfronterizo) que permita encarar los problemas globales desde una *perspectiva universal* (Held, 1997; Beck, 2005; Kaldor, 2005; Cortés y Piedrahita, 2013).

El enfoque cosmopolita evoca a diversas perspectivas filosófico-políticas que sería ambicioso intentar agotar aquí, sin embargo, se mencionan dos supuestos que subyacen a este enfoque: uno de carácter metodológico y otro en relación con sus principios básicos. En cuanto al primero, se refiere a que la mirada cosmopolita pretende entender y resolver los problemas contemporáneos desde el cuestionamiento a las fronteras territoriales y concebir al mundo como un “todo”. El entendimiento del enfoque cosmopolita como equivalente de una política mundial, conlleva implicaciones en la forma en la que se percibe a los actores, su interacción, así como la manera en la que han de generarse las estructuras que permitan un relativo orden internacional (Millán, 2013). Así, el mundo es percibido como una sola *polis* de la que todos los seres humanos son parte (Kleingeld y Brown, 2002; Benhabib, 2005, citados en Cortés y Piedrahita, 2013), y cuyas implicaciones son el establecimiento de una sociedad civil global y unas instituciones públicas globales.

La globalización es un proceso “multidimensional” que se manifiesta no solo en la dimensión economicista, sino también se hace evidente en lo social, cultural, político y ambiental

Esta perspectiva hace que la clásica distinción entre lo doméstico y lo internacional pierda sentido. Para Ulrich Beck (2004, 2005) la mayor interdependencia entre los Estados generada por la globalización provoca que lo nacional e internacional no puedan diferenciarse nítidamente, y es entonces cuando surge el cosmopolitismo como una nueva óptica espacio-temporal desde la cual analizar las interacciones vinculadas con la globalización, siendo que las dicotomías interior-exterior, nacional-internacional ya no pueden entender ni explicar la realidad. Tal supuesto, sugiere que si se sigue optando por las salidas nacionales para resolver problemas mundiales todo esfuerzo será en vano, puesto que los retos globales requieren instrumentos y acciones del mismo talante. Surgiendo, así, la necesidad de un “razonamiento político cosmopolita” (Posadas, 2010).

Esto lleva a referir los principios que componen el enfoque cosmopolita. En primer lugar, hay que referirse a la unidad básica de preocupación de este enfoque, la cual descansa en las personas, siendo un principio esencia del enfoque cosmopolita el *individualismo*¹. En segundo lugar, la *universalidad*, el sentido de que las personas se encuentran en condición de igualdad, sin miramientos a otra posición social, cultural o económica. Y, en tercer lugar, el principio de *generalidad*, entendido como la validez de las personas a nivel global, cuya implicación es que la preocupación de los seres humanos es general y no solo para los connacionales o pertenecientes a otros grupos sociales (Pogge, 2010).

El cosmopolitismo conlleva un compromiso en lo local y global al mismo tiempo, en la medida en que los temas globales se han convertido en parte del día a día de las personas. El cosmopolitismo implica que cada vez más personas compartan un futuro colectivo, que en ocasiones puede estar en contradicción con la concepción clásica de ciudadanía, que surge y se ejerce exclusivamente en el marco del Estado-nación. Es pues desde esta perspectiva que se enmarca la noción de “ciudadanía global” (Mesa, 2003, p. 11).

El término de *ciudadanía* no es un concepto neutro, evoca distintas cuestiones filosóficas, políticas y jurídicas haciendo referencia a un determinado proyecto político-ideológico². Sin importar la perspectiva que se considere en torno al concepto, existe una dimensión que se reconoce en todas ellas y es la de la *membresía* a un Estado determinado. Así, una definición muy simple del concepto es la que alude a la condición de una persona como sujeto de derechos y deberes en relación con su pertenencia a un Estado-nación (Sojo, 2002), lo que se conoce como “ciudadanía nominal” (Estévez, 2016, p. 67).

La membresía o pertenencia a una comunidad determinada define quién y qué derechos puede tener alguien. Esto, para diversos autores, genera patrones de inclusión-exclusión. Como lo explica Estévez (2016), los derechos asociados con la membresía a un Estado crean una división entre ciudadanos y no ciudadanos, lo cual a su vez genera una jerarquía entre residentes y no residentes y, por tanto, una desigualdad en el acceso a derechos. Por ello, esta membresía establecida por la ciudadanía nominal puede resultar un obstáculo para el reconocimiento y goce de los derechos humanos para todas las personas por igual, y máxime en un contexto en el que

El cosmopolitismo conlleva un compromiso en lo local y global al mismo tiempo, en la medida en que los temas globales se han convertido en parte del día a día de las personas

1 El individualismo aquí expuesto ha de superar el término promovido por la visión economicista neoliberal que respalda la idea de que el individuo es el propietario de su propia persona y capacidades, sin deberle nada a la sociedad. Tal visión ha llevado a consolidar el modelo económico imperante desde los años setenta y ochenta hasta nuestros días.

2 Para profundizar en algunas de estas corrientes se sugiere consultar las siguientes referencias. Para la perspectiva socialdemócrata- liberal: Marshall, 1992; en lo relativo al enfoque comunitarista: Gaventa, 2006; Lister, 2007; Delanty, 2007; desde el multiculturalismo véase Isin y Turner, 2007.

la globalización ha generado dinámicas que están fuera del alcance de los Estados, propiciando una exclusión cada vez mayor en el acceso a derechos.

Lo anterior se empata con la perspectiva cosmopolita, en tanto que propone superar el enfoque limitativo que supone la ciudadanía nominal y ampliar el concepto de ciudadanía adjetivándolo con el término global o universal desde un sistema supranacional de adjudicación de derechos que no tenga restricciones territoriales, siendo el régimen de los derechos humanos una alternativa para ello (Brysk y Shafir, 2004).

La ciudadanía global se inserta, pues, en el marco del cosmopolitismo, refiriéndose a que las relaciones entre individuos trascienden el Estado-nación y están cada vez más reguladas por instituciones y regímenes globales, como puede ser el régimen de derechos humanos (Carter, 2001). De acuerdo con Basok, Ilcan y Noonan (2006) los derechos humanos se han convertido en una cultura política global, un orden internacional simbólico y un andamiaje institucional y normativo global que orienta y constriñe a los Estados. En su caso, Dunn (2005) reconoce que la potencialidad política del discurso de derechos humanos para ampliar el concepto de ciudadanía radica en que los derechos humanos se otorgan por poseer humanidad y no una nacionalidad, pudiendo ser una respuesta para garantizar los derechos de las personas con independencia de su ciudadanía nominal. En la misma línea, Soysal y Soyland (1994) justifican esta propuesta en el debilitamiento de la soberanía nacional y la creciente importancia de los regímenes internacionales de derechos humanos, que hacen que la ciudadanía traspase la idea de “identidad nacional” y, en cambio, asigne derechos en función de su estatus natural de “ser humano”.

La ciudadanía global es un actor más en la gobernanza global que pretende ser una alternativa a la globalización neoliberal (Estévez, 2010). Los procesos de exclusión social a los que se enfrentan millones de personas en el mundo como resultado de la globalización impiden el pleno ejercicio de sus derechos humanos, lo que pone en cuestión el papel del Estado para garantizarlos, así como la gobernanza internacional actual. Por ello, resulta de gran relevancia que las personas tomen conciencia crítica de las dinámicas sociales, económicas y políticas que afectan sus vidas y explican los porqués que les impiden ejercer libremente sus derechos. Así pues, la ciudadanía global ha de desarrollar estrategias que le permitan reaccionar ante aquellos desafíos, no como víctimas, sino como sujetos activos y con capacidad de acción para solucionar sus problemas —en el ámbito local— con impacto global.

3. La Agenda 2030 desde el enfoque de derechos humanos

Como se ha mencionado, la globalización ha conformado un mundo más integrado, interconectado y complejo en el que se observan cambios y reequilibrios en la naturaleza y distribución del poder entre los diversos y, en algunos casos, nuevos actores que confluyen en el sistema internacional. Ante tales cambios, y como ya también se ha señalado, el sistema internacional de cooperación para el desarrollo no es ajeno, siendo necesaria una revisión y adaptación de sus lógicas y objetivos bajo los que opera el contexto actual (Zimmermann y Smith, 2011; Alonso, 2012, 2013; Sanahuja, 2014).

En septiembre de 2015 fue aprobada por todos los países del mundo la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, constituyendo un intento de la comunidad internacional por dar respuesta a los retos actuales que conlleva el proceso de globalización, planteando

La ciudadanía global se inserta, pues, en el marco del cosmopolitismo, refiriéndose a que las relaciones entre individuos trascienden el Estado-nación y están cada vez más reguladas por instituciones y regímenes globales, como puede ser el régimen de derechos humanos

un nuevo paradigma del desarrollo. Desde el beneplácito del documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*³ por parte de la comunidad internacional, la Agenda 2030 ha provocado una extensa revisión y análisis de sus elementos de novedad respecto a la agenda antecesora de los ODM, refiriéndose a ella como una agenda de desarrollo *multidimensional, integral, indivisible y universal*, que ha de implementarse desde una perspectiva *multinivel y multiactor* (Alonso, Huitrón, y Santander, 2017).

Entre estos elementos de novedad que caracterizan a la Agenda 2030, dos adquieren una especial relevancia en este apartado. Por un lado, el elemento de *integralidad* que responde a la concepción del desarrollo en la que descansa esta Agenda 2030, entendiéndose que el desarrollo solo es posible atajando las distintas formas de exclusión que persisten en la actualidad y, a su vez, en sintonía con el entorno natural. De ahí que sea imposible avanzar en el combate a la pobreza o a las desigualdades económicas y sociales sino se atajan, a la vez, los efectos negativos del cambio climático, o de que no sea posible alcanzar avances sólidos en materia de educación sin atender simultáneamente a fenómenos relativos a la salud o a la inclusión tecnológica, por poner algunos ejemplos. Tal interconexión existente entre los distintos ODS obliga a transitar una *perspectiva multidimensional del desarrollo* donde converjan políticas públicas en temas ambientales, económicos y sociales, asumiendo la lógica integral que inspira la Agenda.

Por otro lado, la Agenda 2030 presenta una clara vocación de *universalidad*, en el sentido de que convoca al conjunto de los países que conforman la comunidad internacional —incluidos los países en desarrollo—, así como también al conjunto de actores sociales estatales y no estatales, estimulando la participación de la sociedad civil, las empresas, las universidades, centros de pensamiento y los gobiernos subnacionales y locales. Esto está en sintonía con un mundo que ya no aparece caracterizado por la pretérita lógica de los Estados como únicos protagonistas y responsables del desarrollo ni de lógicas verticales de países desarrollados/países en desarrollo que en buena medida ha caracterizado al sistema internacional de cooperación en las últimas décadas.

Esta forma multidimensional, integral y universal de concebir el desarrollo que introduce la Agenda 2030 y sus ODS empata con el régimen de derechos humanos, que ya contempla derechos económicos, civiles, culturales, políticos y sociales.

Si bien el desarrollo y los derechos humanos tiene un origen distinto, con mayor frecuencia se ha puesto de manifiesto la interrelación entre ambos. En 1986 el desarrollo se convierte en un derecho humano tras la aprobación de Declaración sobre el Derecho al Desarrollo de las Naciones Unidas, donde se afirmó que “el desarrollo es parte integrante de los derechos humanos y ubica al ser humano, de modo individual y colectivo, en el centro de toda actividad económica, como sujeto y beneficiario principal del desarrollo”. Unos años más adelante, en el documento *Entendimiento Común* (2000) en la misma dirección Naciones Unidas volvía a pronunciar de forma clara que los derechos humanos y el desarrollo “son interdependientes y se refuerzan mutuamente”.

Tal vinculación es recogida nuevamente en la Agenda 2030, la cual pone a la persona en el centro del proceso de desarrollo y pretende “hacer realidad los derechos humanos de todas las personas” (Resolución A/RES/70/, 2015, preámbulo). De acuerdo con la declaración de la Agenda 2030, se espera “lograr un mundo en el que sea universal el respeto de los derechos humanos y la dignidad de las personas, el estado de derecho, la justicia, la igualdad y la no discriminación;

*La Agenda 2030
presenta una
clara vocación de
universalidad*

3 Véase Resolución A/RES/70/1 *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, en línea: http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

donde se respeten las razas, el origen étnico y la diversidad cultural y en el que exista igualdad de oportunidades para que pueda realizarse plenamente el potencial humano y para contribuir a una prosperidad compartida” (Resolución A/RES/70/, 2015, párrafo 8). En suma, la Agenda 2030 alude al ejercicio de los derechos políticos, sociales, económicos y culturales como medio para perseguir el desarrollo, siendo la perspectiva de derechos la garante para que nadie quede rezagado en el desarrollo (Costafreda, 2016).

El refuerzo de los derechos humanos que se hace en los ODS sienta las bases para que los procesos de implementación de la Agenda 2030 tengan en cuenta el *Enfoque Basado en Derechos Humanos* (EBDH). La médula del enfoque lo constituye la incorporación en la doctrina socio-jurídica de los principios de interdependencia e integralidad de los derechos humanos. Esto quiere decir que unos derechos dependen de otros, que la lesión de tal derecho afecta a otro al que está conexo, que la concreción de un determinado derecho se relaciona con la satisfacción de otro, etc. (Jiménez, 2007, p. 39), tal como propone la visión multidimensional del desarrollo de la Agenda 2030.

La importancia de que en los procesos de implementación de la Agenda 2030 se tenga en cuenta el EBDH no es meramente declarativa, sino más bien una manera de operativizar la promoción del desarrollo y fortalecer la rendición de cuentas de los Estados respecto al cumplimiento de la Agenda 2030 (Feiring y Hassler, 2016). Pues hay que recordar que la propia naturaleza de la Agenda 2030 combina una alta carga de ideas declarativas que fulgen como normas multilaterales no vinculantes para los actores involucrados, lo que no la hace irrelevante, dado que comporta una legitimidad de carácter universalista, pero sí que puede “debilitar su efectividad” (Sanahuja, 2015). Es por ello que evocar el EBDH en las consiguientes propuestas para desarrollar los mecanismos que deben hacer cumplir las obligaciones que en esa materia tienen los Estados, las empresas y los ciudadanos resulta necesario para intentar configurar una gobernanza global que sea eficaz para atender los compromisos asumidos ante la Agenda 2030, aportando una perspectiva jurídico-política que permita ir más allá de la voluntariedad y los buenos propósitos de los actores y, con ello, configurar el mundo que se espera conseguir en el año 2030.

En sintonía con esto, Jiménez Benítez (2007) apunta que los derechos humanos son a la vez un fin y un medio para alcanzar el desarrollo: “un fin porque deben ser consideradas como constitutivas del proceso de desarrollo y como criterio central de evaluación del mismo; y son un medio porque constituyen igualmente un instrumento fundamental en la mejora de las posibilidades de los individuos para expresar y defender sus demandas de atención política y sus exigencias de satisfacción de las necesidades económico-sociales” (Jiménez, 2007, p. 39). Para ello, es necesario abordar la Agenda 2030 “politizándola”, es decir, indicando cómo alcanzar sus metas, apuntando qué políticas, acuerdos, instituciones y actores contribuyen a extender la lógica del desarrollo sostenible desde un enfoque de derechos, y señalando, al mismo tiempo, cuáles se dirigen en dirección contraria a pesar de las buenas intenciones y sus correspondientes retóricas (Martínez y Martínez, 2015).

Por ello, el carácter vinculante de las convenciones y los pactos internacionales sobre derechos humanos agregan no solo una dimensión de rendición de cuentas a la Agenda 2030 y sus ODS, sino también brindan la oportunidad de “analizar desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo, así como corregir prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo” (Naciones Unidas, 2006, p. 15), pudiendo incrementar su efectividad y hacer evolucionar los ODS de fundamentos aspiracionales a convertirse en derechos exigibles y, sobre todo, alcanzables. Así

El refuerzo de los derechos humanos que se hace en los ODS sienta las bases para que los procesos de implementación de la Agenda 2030 tengan en cuenta el Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH)

pues, el EBDH no solo es un marco conceptual para concebir políticas y procesos de desarrollo como instrumentos o vehículos para la materialización de los derechos humanos, sino también es “una manera de hacer” (Jiménez, 2007, p. 35), dar seguimiento y evaluar la acción del Estado tendiente a la consecución del desarrollo como “parte integrante de los derechos humanos” (Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, 1986).

4. La Agenda 2030 como instrumento constitutivo de una ciudadanía global

Para revertir los efectos negativos de la globalización que llevan a la exclusión social y, por el contrario, crear las condiciones para que cada persona pueda conseguir las mismas oportunidades y realizarse con autonomía y dignidad es necesario configurar un entorno político y jurídico propicio, así como transmitir valores sociales que puedan potencializar la constitución de una ciudadanía global con objetivos comunes y consciente de sus responsabilidades y derechos, transitando hacia sociedades más justas, inclusivas y sostenibles.

Al respecto, Miller-Dawkins (2013) sugiere que la combinación de metas ambiciosas y un proyecto político “fuerte” junto con instrumentos estadísticos que permitan evaluar el desempeño, resulta un “combo” que estimula cambiar el comportamiento de los Estados y de otros actores a través de la autorregulación y un mayor grado de apropiación. A tal combinación, en este documento, se incorpora la relevancia de una normativa ética y marcos con exigencias jurídicas. Desde este enfoque, en este documento, la Agenda 2030 se considera ese instrumento constitutivo que puede favorecer la construcción de una ciudadanía global con metas comunes, comprometida y capaz de actuar en favor de la protección de los derechos fundamentales de los ciudadanos del mundo. La Agenda 2030 se concibe como un instrumento que permite la articulación de un marco normativo y un proyecto político representado por un conjunto de propósitos compartidos globalmente contenidos en sus 17 ODS y unas metas e indicadores que permiten evaluar su desempeño, representados en sus 169 metas y 232 indicadores.

Ahora bien, este instrumento que es la Agenda 2030 se refuerza por su vinculación con criterios éticos y valorativos consagrados en un régimen vinculante a nivel internacional como es el régimen de los derechos humanos. La articulación de los ámbitos de acción en el que los ODS y los derechos humanos discurren —económico, social, ambiental, político—, identificados como prioritarios en el contexto global actual, permite, por un lado, acentuar el compromiso adquirido por los países de luchar por lograr construir sociedades basadas en la igualdad y la justicia social, así como estimular los cambios necesarios que han de llevar a cabo para que tal propósito sea alcanzable.

En este sentido, la Agenda 2030 introduce elementos innovadores ya comentados que pueden favorecer esos cambios, pero que aquí cabe aludir a una novedad que brinda luces para reconocerla como facilitadora del cambio que han de adoptar los Estados, pero, sobre todo, la sociedad civil, reconociendo su capacidad de participación y acción como agente de cambio en agendas globales. Esta novedad tiene que ver con el proceso de configuración de la Agenda 2030 en donde Naciones Unidas impulsó una relevante participación de la sociedad civil global mediante consultas a escala internacional a lo largo de más de dos años. Dichas consultas facilitaron que diversas organizaciones de la sociedad civil, así como personas a título individual en todo el mundo expusieran su diagnóstico respecto a los principales desafíos de desarrollo, así como sus expectativas y propuestas a las posibles soluciones. Tal participación hace que la Agenda

Para revertir los efectos negativos de la globalización que llevan a la exclusión social es necesario configurar un entorno político y jurídico propicio

2030 descansa sobre la base de mayores niveles de representatividad y legitimidad que su predecesora, agenda de los ODM, donde, por el contrario, fueron unas pocas élites tecnócratas de los países desarrollados las que impusieron una agenda global de desarrollo a la comunidad internacional (Alonso, 2013, p. 100).

Si bien no hay que confundir el acceso a dichas consultas con “genuinos procesos de participación ciudadana” (Martínez y Martínez, 2015, p. 79), no se pueden obviar dos elementos. El primero, la trascendencia de estas consultas respecto al proceso de configuración de los ODM, en tanto que promovieron la apertura de un proceso exclusivo de los Estados a la incorporación de otros actores relevantes como la sociedad civil global, modificando el comportamiento de los Estados y sus estructuras en favor de una formulación de la “nueva” agenda global de desarrollo más inclusiva y legítima. Y, en segundo lugar, tampoco hay que obviar que tal participación fue reflejo del, cada vez mayor, empoderamiento que tiene la sociedad civil global que se reconoce como agente de cambio con posiciones y narrativas propias en torno a los problemas globales de desarrollo (NNUU, 2015; Marín-Aranguren y Trejo-Mateus, 2019).

Así, avanzar en el fortalecimiento y empoderamiento de una ciudadanía global en el marco de la Agenda 2030, pasa por aproximarse a esta agenda de desarrollo como un proceso inacabado que requiere aún múltiples esfuerzos de interpretación, adaptación e implementación que han de abordarse desde la participación colectiva. Estos procesos aún por generar han de reconocer e incorporar el conocimiento y capacidad de acción de una ciudadanía global comprometida con los ODS, posibilitando la emergencia de espacios genuinos de participación desde los cuales se den las condiciones para inferir en la consecución de los objetivos y metas que comporta esta agenda de desarrollo. En tal sentido, la UNESCO reitera la necesidad de favorecer la constitución de una ciudadanía global comprometida con el desarrollo sostenible y que asuma un rol activo en los distintos esfuerzos por resolver los desafíos mundiales (UNESCO, 2015, 2017).

Así, la consecución de una ciudadanía global activa exige democratizar el “espacio global” y dotar a la justicia de una dimensión planetaria (Mesa, 2006, p. 14). En esta línea, Arce menciona que es conveniente construir un “espacio público universal donde sea posible el ejercicio de una ciudadanía igualmente universal [...], un espacio público político e institucional en el que la ciudadanía pueda participar de forma efectiva y democrática” (Arce, 2009, citado en Pizzuti, 2016, pp. 93-94). Este espacio público universal, además, ha de constituirse desde una lógica *interméstica*⁴ (Martínez y Martínez, 2015), en tanto que lo local y lo global constituyen ámbitos interdependientes de una misma realidad, siendo necesario articular un diálogo a nivel global (relaciones y políticas desarrolladas entre Estados), pero también a nivel local (políticas desarrolladas a nivel de Estado, regiones y comunidades), es decir, *multinivel*, como ya lo precisa la Agenda 2030.

Ante este propósito, si bien la Agenda 2030 no aborda explícitamente el diseño de instituciones globales incluso, paradójicamente, “puede restringir la acción de la multiplicidad de actores en vista de que se trata de una agenda aprobada por los gobiernos centrales de los países” (Villamar, 2017, p. 145), sí que representa un pacto global cuyo principio de universalidad sienta las bases para una apuesta por intentar desdibujar un espacio global *multiactor*

La consecución de una ciudadanía global activa exige democratizar el “espacio global” y dotar a la justicia de una dimensión planetaria

4 La palabra “interméstico” se creó como consecuencia de unir las primeras dos sílabas del término “internacional” y las últimas tres de la palabra “doméstico”. Se entiende por este término que una decisión en política exterior tiene el potencial de alterar el equilibrio político o económico de un tercer país, con impacto en el contexto o intereses particulares de la sociedad nacional o internacional.

y multinivel, evitando que su interpretación e implementación se mantenga solo en el ámbito gubernamental a nivel nacional.

Dicho esto, proponer a la Agenda 2030 como instrumento constitutivo de una ciudadanía global capaz de materializar la narrativa transformadora que acompaña a esta agenda, pasa por reconocer que los ODS no se lograrán a menos que se estimule una intensa acción y participación de la sociedad civil global para involucrarse en la interpretación e implementación de la agenda. Para ello, resulta imperativo que emerja la responsabilidad de los Estados, en primer lugar, pero también del conjunto de actores estatales y no estatales, de crear un espacio público universal propicio para la reflexión, la participación genuina —no consultiva— y la acción conjunta y coordinada en favor de la agenda, haciendo que esto pueda dar lugar a las tan anheladas *alianzas para el desarrollo* entre actores sociales y políticos de distintas naturalezas y contextos.

Cabe precisar que este espacio público universal no implica la configuración de un gobierno institucionalizado, sino que se propone acorde a la perspectiva de las relaciones internacionales de una *gobernanza global*, entendida como un espacio en el que convergen actividades o fenómenos realizados internacionalmente por una multitud de agentes públicos y privados de diversos niveles del entorno internacional (Finkelstein, 1995; Dingwerth y Pattberg, 2006).

En ese sentido, en el proceso de implementación de la Agenda 2030, ya en marcha, la sociedad civil global está encontrando ese espacio en que ejercer “su rol en la configuración de los ODS como hecho social”, provocando “un cambio de identidad y percepción (de los otros agentes respecto a esta) y permitiendo su involucramiento en las acciones de implementación de los ODS” (Marín-Aranguren y Trejo-Mateus, 2019, p. 106). Así, iniciativas como la del Centro de Pensamiento Estratégico Internacional (CEPEI) que ha impulsado un espacio de diálogo con distintas organizaciones de la sociedad civil para mejorar la utilización de los datos con el objetivo de medir el progreso en la implementación de los ODS y cómo estos datos son recolectados, procesados y usados para el desarrollo; o la iniciativa de la *Global Policy Watch*, conformada por *Social Watch*, *Global Policy Forum* y la *Plataforma 2015 y más*, donde la sociedad civil está generando informes de seguimiento y análisis en torno a la construcción de la Agenda 2030, son ejemplos de cómo se va articulando una ciudadanía global consciente y comprometida con la interpretación e implementación de la Agenda 2030.

Por su parte, los movimientos sociales también están llevando a cabo iniciativas que merece la pena mencionar. El movimiento feminista, por ejemplo, está colocando en las estrategias globales temas que, además de promover el ODS 5 —igualdad de género— estimulan la integralidad de distintos ODS. Es el caso de la iniciativa de la Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM) que motiva a las organizaciones feministas de los países miembros a hacer control social en lo referente a la alfabetización de mujeres adultas, haciendo un trabajo que, además, apunta al impulso del ODS 4 (educación de calidad). A esta acción se pueden añadir el impulso que ha dado el movimiento feminista en la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer del Consejo Económico y Social (ECOSOC) de las Naciones Unidas en el fomento del Fondo para la Igualdad de Género en el marco de la agenda de Ayuda Oficial al Desarrollo y las acciones de cooperación Sur-Sur; o bien la promoción de que se tenga en cuenta la igualdad de remuneración entre hombres y mujeres en los convenios laborales tanto públicos como privados en todos los países a través de su actividad de *advocacy* en la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Marín-Aranguren y Trejo-Mateus, 2019).

Cabe precisar que este espacio público universal no implica la configuración de un gobierno institucionalizado, sino que se propone acorde a la perspectiva de las relaciones internacionales de una gobernanza global

A estas acciones se suma la participación de los voluntarios, como actores “vitales para la agenda de desarrollo global” (Naciones Unidas, 2015). Los voluntarios están apoyando modalidades participativas de planificación y supervisión de la adopción y monitoreo a nivel local y global de datos en torno a los ODS, ya sea participando en alguna organización internacional gubernamental o en organizaciones civiles locales (Marín-Aranguren y Trejo-Mateus, 2019, p 108); pero también, están trabajando en comunidades locales para impulsar las sinergias entre el conocimiento local y las soluciones especializadas que puedan compartirse a nivel regional o global⁵. Aunque es posible que los voluntarios no influyan a corto plazo con estas acciones en los responsables de la toma de decisiones ni en los resultados de las políticas públicas, sí pueden influir y dar forma a normas y valores sociales, así como proponer nuevas ideas para la agenda política y cuestionar el *statu quo*, de manera que amplían los parámetros del debate y, entonces, quizá sí modifiquen ciertos paradigmas y favorezcan un cambio social a largo plazo (Naciones Unidas, 2015b, p. 10)

La consecución de los ODS exige cambios de paradigmas y comportamiento de todos los actores sociales y políticos, así como una ruptura con la aproximación a los problemas de desarrollo desde los Estados y por silos o sectores para, por el contrario, abordarlos desde una perspectiva multidimensional, multinivel y *multiactor*. Al respecto, la ciudadanía global —organizaciones civiles, movimientos sociales, voluntarios o personas a título personal— puede estar promoviendo estas transformaciones a través de acciones no solo de sensibilización y consulta, sino también de *advocacy*, monitoreo y rendición de cuentas que pueden tener efectos sustanciales en la forma en que se interpreta e implementan los ODS y cómo se configura una gobernanza de la Agenda 2030.

Así, a cuatro años de la adopción de la Agenda 2030 existe evidencia de que esta agenda abre la oportunidad para constituir una ciudadanía global comprometida, participativa y con una cada vez mayor capacidad de influencia, pese a las limitaciones que la propia agenda supone para los actores no estatales. Por ello, es imprescindible que se refuerce y consolide aquella percepción de que la ciudadanía global ha cobrado relevancia en las estrategias globales y desempeñe una función cada vez más primordial en los procesos de interpretación e implementación de los ODS. Tal propósito ha de tener en cuenta el vínculo existente entre el marco político y narrativo que propone la Agenda 2030 y el régimen ético-jurídico de los derechos humanos con el fin de que la ciudadanía global se edifique bajo unos valores y normas de comportamiento compartidos que posibilitan la convivencia y les dota de un sentimiento de pertenencia a un colectivo global (Mesa, 2006, p. 15). En suma, la Agenda 2030 alineada al enfoque de derechos humanos, supone un proyecto político que se sustenta en un marco ético-jurídico que, como sugiere el modelo de Miller-Dawkins (2013), podría estimular el cambio de comportamiento de diversos actores sociales y políticos internacionales.

La consecución de los ODS exige cambios de paradigmas y comportamiento de todos los actores sociales y políticos, así como una ruptura con la aproximación a los problemas de desarrollo desde los Estados y por silos o sectores

5. Algunos retos y estrategias

Antes de concluir este artículo se considera conveniente abordar algunos de los retos que se observan en la propuesta analítica planteada en torno a la constitución una ciudadanía global en el marco de la Agenda 2030 con capacidad de orientar y decantar las estrategias globales hacia

⁵ Para conocer con mayor detalle las iniciativas concretas que los voluntarios han estado y están realizando en torno a la Agenda 2030 y los ODS se sugiere el Informe Anual de Voluntarios de Naciones Unidas *Transformando el programa VNU para los Objetivos Globales* disponible en <https://www.unv.org/es/annual-report/informe-anual-2017>

aquella visión más transformadora del desarrollo desde la perspectiva de los derechos humanos. Cabe mencionar que no se pretende agotar aquí todos los retos que pueden tener lugar, sino intentar introducir en el debate algunos que surgen de la revisión de la literatura y se encuentran orientados a la dimensión sociopolítica del problema, más que al ámbito jurídico. Asimismo, se exponen algunas estrategias que podrían superar los retos identificados.

El primer reto que se observa es el que tiene que ver con fomentar una educación para la ciudadanía global consciente de la complejidad social y comprometida con los desafíos de desarrollo que afectan su vida y la del colectivo a nivel local y global. Ante una agenda compleja como lo es la Agenda 2030 cuyo cumplimiento demanda avanzar en una visión transformadora del desarrollo que supere su abordaje en áreas estancas o por silos para abordarlo desde una perspectiva multidimensional, supone que la educación para la ciudadanía global ha de pasar por fomentar una práctica educativa que considere mutar de la mera formación aislada o especializada hacia una *formación integral*, ofreciendo marcos cognitivos y técnicos que le permita a las personas establecer conexiones causales entre los diversos fenómenos de la realidad, así como capacidades para abordar los distintos problemas y proponer soluciones multisectoriales para la consecución de los ODS, actuando, además, bajo valores de igualdad, inclusión, paz, solidaridad y justicia social. En definitiva, se requiere “modificar la forma de concebir el conocimiento” (Mesa, 2019, p. 21), así como el modelo de enseñanza a favor de potencializar un sentimiento de identidad y apropiación hacia una ciudadanía global.

Ante tal desafío las universidades tienen una gran responsabilidad. Si bien son varios los estudios que avalan la contribución de la educación superior al desarrollo (Sayed et al., 2013; Oketch, McCowan, & Schendel, 2014; OCDE, 2014), la universidad, a diferencia de lo que sucedió en la agenda de los ODM, aparece referida en la Agenda 2030⁶ como “un agente colaborador de primer orden” (Cano, 2018, p. 1). Por ello, es necesario dotar de verdadero sentido a la universidad, retomando cada vez más su labor como actor con “responsabilidad social” al servicio de la formación de la ciudadanía global y menos como mera herramienta de entrenamiento e información profesional orientado para servir al mercado (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011).

Así, la universidad ha de fomentar una educación para la ciudadanía global que comprenda un modelo educativo interdisciplinar y transdisciplinar, que prepare al alumnado para un mundo interconectado e intercultural y potencialice la dimensión aplicada y el aprendizaje de actitudes y capacidades que permitan al alumno responder como sujeto activo en la toma de decisiones ante la injusticia, la insostenibilidad, la desigualdad, la exclusión y la violación a los derechos humanos (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011; Unesco, 2017; Murga-Menoyo, 2018; Cano, 2018). Esta visión, en definitiva, interpela a las universidades a pasar de una educación por silos, elitista y poco sustentable a una educación con responsabilidad social para el desarrollo multidimensional y el respeto de los derechos humanos para todos.

El segundo reto es el que está relacionado con el posible conflicto teórico-conceptual en torno a la noción de “ciudadanía global” como propuesta occidental. Algunos autores sugieren que el concepto emanado del cosmopolitismo puede no estar libre de la influencia occidental y, por tanto, no considerar la visión de otras perspectivas teórico-filosóficas, no logrando empatar con otras realidades, valores, costumbres o estándares éticos. Para Jooste y Heleta (2017), por

El primer reto que se observa es el que tiene que ver con fomentar una educación para la ciudadanía global consciente de la complejidad social y comprometida con los desafíos de desarrollo que afectan su vida y la del colectivo a nivel local y global

6 Concretamente, se menciona en la meta 4.3 del ODS 4 (calidad educativa) que establece que para 2030 se ha de “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”.

ejemplo, el término de “ciudadanía global” se caracteriza por “ser una visión ética basada en el individualismo y en valores liberales occidentales” que pretenden sustentarse como universales. Para estos autores, no se trata de un proyecto multicultural (al no reflejar una perspectiva amplia de la humanidad) sino, por el contrario, se puede estar ante un “caso de imperialismo cultural” (Gacel-Ávila, 2017). Tal visión crítica pone en entredicho el cosmopolitismo como fundamento de la ciudadanía global, así como los valores de convivencia sobre los que se espera constituir una genuina y eficaz ciudadanía global.

Ante tal desafío, se sugiere avanzar en la construcción de una conceptualización alternativa de ciudadanía global y, quizá, transitar hacia el concepto de *ciudadanía universal* que intente incluir distintas perspectivas teórico-filosóficas, se centre en aspectos universalmente consensuados como la igualdad de derechos humanos básicos y esté “basada en una relación de sentido común y humanidad entre el individuo y la comunidad” (Kymlicka, 2002; Jooste y Heleta, 2017, citados en Gacel-Ávila, 2017). Ante tal situación, Gacel-Ávila (2017) sugiere que el concepto de ciudadanía global propuesto por la UNESCO “se asume en una perspectiva de universalidad, cuya validez es resultado de un consenso y del acuerdo entre actores provenientes de distintos contextos” (Gacel-Ávila, 2017, p. 56). En la base sobre la que descansa la noción de “educación para la ciudadanía global” de la UNESCO —según la autora— han participado investigadores, profesores, actores y responsables de la toma de decisiones provenientes tanto del Norte como del Sur global, lo que “ha permitido construir un marco de referencia comprensivo y adaptable, que incorpora las dimensiones y rubros de modelos anteriores y además aporta las nociones de educación para los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz fundamentadas en un conjunto de valores éticos universales (Gacel-Ávila, 2017, p. 58). Dicho esto, la autora reconoce que las visiones críticas en torno a la noción de “ciudadanía global” —al menos una parte de ellas— deben tomarse en cuenta en tanto que existe una aportación “incisiva y relevante” que puede facilitar ampliar el debate en favor de la constitución de una ciudadanía global que supere las tensiones entre las visiones del Norte y del Sur.

Por último, un tercer reto es el que está en relación con la construcción de un “espacio global” (Mesa, 2006) propicio para la consecución de una ciudadanía global con capacidad de acción e injerencia en la implementación de la Agenda 2030. Este espacio global ha de promover la interacción entre los distintos agentes de la comunidad internacional para, entonces, lograr conducir las transformaciones más ambiciosas que sugiere la Agenda 2030 y garantizar el equilibrio global. Para autores cosmopolitas como Kaldor (2005), el espacio global, además, ha de pasar por una “(re)democratización” en la toma de decisiones globales para atribuir a las personas el poder de decidir en todos los asuntos que afectan su vida y acerca de las cuestiones colectivas, tanto a nivel local, nacional, regional y global.

Ante tal reto, no existe una estancia universal que logre articular, ordenar y redistribuir el poder en el conjunto de la comunidad internacional, por ello se alude a la necesaria cooperación entre los múltiples actores sociales —Estado, instancias políticas y económicas regionales e internacionales, sociedad civil, empresas, etc.— para que se constituya esa gobernanza global basada en la articulación *multiactor* y multinivel capaz de reflejar la complejidad de la sociedad global así como dar respuesta a la demanda colectiva de promover el desarrollo sostenible y salvaguardar los bienes públicos globales.

Tal esquema de cooperación supondría tres estrategias. La primera, redefinir el Estado-nación para transitar hacia un “Estado transnacional cooperativo” (Beck, 2004), para que la acción estatal se complemente con nuevas reglas e instituciones de gobernanza supranacional

Se sugiere avanzar en la construcción de una conceptualización alternativa de ciudadanía global y, quizá, transitar hacia el concepto de ciudadanía universal que intente incluir distintas perspectivas teórico-filosóficas

(Mesa, 2006); y, una segunda, apostar por el multilateralismo basado en el fortalecimiento y reforma de las organizaciones internacionales, y en marcos normativo-políticos mancomunados a escala global (Sanahuja, 2004), como lo puede ser la Agenda 2030. A esta transformación del Estado, se añade una tercera estrategia que tiene que ver con la “repolitización” de la participación ciudadana (Hickey y Mohan, 2004; Gaventa, 2006), entendiendo la participación no solo como una herramienta para el efectivo ejercicio de derechos civiles y políticos, sino como parte activa de los procesos de resolución de conflictos y demandas sociales y de desarrollo a nivel nacional y global, lo que, imperantemente, requiere profundizar en la labor de consolidar sistemas de gobernanza abiertos y participativos tanto al interior como al exterior de las fronteras de los Estados.

6. Reflexiones finales

Los procesos que conlleva la globalización están modificando las interacciones entre los países, pero también la relación entre el Estado y su ciudadanía. Tales cambios se observan tanto en sentido “ascendente” como “descendente” (Millán, 2013, p. 695), afectando el papel y las capacidades tradicionales de los Estados para ejercer efectivamente el poder sobre su territorio y más allá de sus fronteras. En sentido ascendente la emergencia de otros actores del mundo en desarrollo, así como de actores no estatales transnacionales —empresas, organizaciones criminales, etc.— reduce el protagonismo, por un lado, de los países desarrollados, así como del Estado en las dinámicas internacionales; y en el sentido descendente, la injerencia de gobiernos locales, de la sociedad civil organizada a nivel local, así como de los colectivos y las personas se percibe cada vez con más fuerza.

Asimismo, la globalización ha llevado a redefinir la agenda de desarrollo global, dando lugar a una agenda más amplia, compleja y comprehensiva de las prioridades internacionales que trascienden la agenda “dura” de seguridad y las cuestiones puramente económicas y de pobreza, para colocar en el centro de la agenda los problemas que afectan directamente a las personas como unidad de acción y unión entre las dimensiones económicas, sociales y medioambientales, proponiendo así una visión del desarrollo multidimensional.

Es pues en un contexto donde atajar los problemas de desarrollo a nivel local con efecto en el nivel global que las soluciones “nacionales” no parecen pertinentes (ni suficientes), por lo que se han de realizar diversos y constantes esfuerzos que conlleven aventajar la creciente interdependencia e interconexión entre los países y el conjunto de actores sociales, creando un *ecosistema* que tienda a la cooperación y promueva una gobernanza global inclusiva y democrática para garantizar que nadie se quede atrás en el camino hacia el desarrollo sostenible y el libre ejercicio de los derechos humanos.

Así, la Agenda 2030 se percibe como una ventana de múltiples oportunidades para generar un espacio de encuentro que favorezca la constitución de una ciudadanía global consciente de los acontecimientos mundiales y con capacidad de acción en ámbitos del desarrollo, los derechos humanos y la justicia global. Así, sin perjuicio de los múltiples puntos sobre los que es necesario profundizar para reforzar esta propuesta, como primera aproximación, puede afirmarse que la Agenda 2030 resulta una oportunidad para lograr reforzar el régimen ético-jurídico de los derechos humanos con la narrativa política de los ODS y, con ello, construir sociedades más justas e igualitarias. Se reconoce en la Agenda 2030 un instrumento que facilitará el diseño e implementación de las políticas públicas en armonía con los principios y valores adoptados en

Los procesos que conlleva la globalización están modificando las interacciones entre los países, pero también la relación entre el Estado y su ciudadanía. Tales cambios se observan tanto en sentido “ascendente” como “descendente”

los pactos internacionales de los derechos humanos con el fin último de constituir una ciudadanía global consciente y creciente de derechos civiles, políticos, económicos y ambientales.

Para ello, es importante que los gobiernos y otros actores sociales, como las universidades, por ejemplo, potencialicen el papel de la ciudadanía global en el logro del desarrollo sostenible y los derechos humanos. Se piensa conveniente que los gobiernos, principalmente, pero también el conjunto de actores sociales propicien la construcción de un “espacio global” en el que se fortalezca la participación genuina de una ciudadanía global con capacidad de acción e injerencia en las estrategias globales; y, por otro, que desde las universidades, como actores con responsabilidad social, se fomente una educación para la ciudadanía global que comprenda un modelo de formación *inter*, *multi* y *transdisciplinar* con el que las personas sean capaces de indignarse y responder ante la injusticia, la insostenibilidad, la desigualdad, la exclusión y la violación de los derechos humanos. Tales estrategias garantizarían que los procesos de implementación y evaluación en el marco de la Agenda 2030 se construyan sobre la base del compromiso, la responsabilidad y las innovaciones de los ciudadanos de todo el mundo.

Por último, hay que mencionar que el análisis expuesto en torno a la constitución de una ciudadanía global en el marco de la Agenda 2030 desde el enfoque de derechos humanos trata de una propuesta analítica que se encuentra abierta y es discutible, esperando sirva para alimentar el debate a favor del empoderamiento de la ciudadanía global, así como de su capacidad de influencia en las estrategias globales hacia la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Referencias

- Alonso, J. A. (2013). *Cooperación con Países de Renta Media: un enfoque basado en incentivos*. Documentos de Trabajo AECID. Madrid: AECID.
- Alonso, J. A. (2012). *From aid to global development policy*. (DESA Working Paper 121). ECOSOC, Naciones Unidas.
- Alonso, J. A., Aguirre, P., y Santander, G. (2019). *El nuevo rostro de la cooperación internacional para el desarrollo. Actores y modalidades emergentes*. Madrid: Catarata.
- Alonso, J. A., Huitrón, A., y Santander, G. (2017). *Iberoamérica y los Objetivos de desarrollo Sostenible*. Madrid: SEGIB.
- Arenal, C. del. (2010). Globalización y humanización en las relaciones internacionales. En J. Rodríguez (ed.), *Un renacentista del siglo XXI. Homenaje al profesor Pedro Lozano Bartolozzi* (pp. 223-237). EUNSA.
- Arriola, N. (2008). El cosmopolitismo como teoría defensora del gobierno mundial. *Estudios de Deusto*, 56(2), 11-72. DOI: [https://doi.org/10.18543/ed-56\(2\)-2008pp11-72](https://doi.org/10.18543/ed-56(2)-2008pp11-72)
- Basok, T., Ilcan, S., y Noonan, J. (2006). Citizenship, human rights, and social justice. *Citizenship studies*, 10(3), 267-273. DOI: <https://doi.org/10.1080/13621020600772040>
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2005). *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós.
- Bello, W. (2005). *Deglobalization: Ideas for a New World Economy*. Zed books.
- Brysk, A., y Shafir, G. (2004). *People Out of Place: Globalization, Human Rights, and the Citizenship Gap*. NY: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203643983>

- Cano, A. (2018). El papel de la Universidad en la Cooperación Internacional al Desarrollo. Los ODS y el horizonte 2030. Ponencia, XVI Congreso nacional de educación comparada. Tenerife, España.
- Commission on Global Governance. (1995). *Our Global Neighbourhood: Report of the Commission on Global Governance*. Reino Unido: Oxford University Press.
- OECD. (2000). Development Co-operation, 1999 Report. Efforts and policies of the Members of the Development Assistance Committee. *The DAC Journal*, 1(1). DOI: <https://doi.org/10.1787/dcr-1999-en>
- Cortés, F. y Piedrahita, F. (2013). *De Westfalia a Cosmópolis: soberanía, ciudadanía, derechos humanos y justicia económica global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Costafreda, A. (2016). *Con la agenda global de desarrollo sostenible ¿se dibuja un mejor horizonte para 2030?* (Notes Internacionales. CIDOB, 143). Recuperado de https://www.cidob.org/publicaciones/serie_de_publicacion/notes_internacionales/n_143_con_la_agenda_global_de_desarrollo_sostenible_se_dibuja_un_mejor_horizonte_para_el_2030/con_la_agenda_global_de_desarrollo_sostenible_se_dibuja_un_mejor_horizonte_para_2030
- Delanty, G. (2007). European citizenship: A critical assessment. *Citizenship Studies*, 11(1), 63-72. DOI: <https://doi.org/10.1080/13621020601099872>
- Dingwerth, K., y Pattberg, P. (2006). Global governance as a perspective on world politics. *Global Governance: A Review of Multilateralism and International Organizations*, 12(2), 185-204. DOI: <https://doi.org/10.1163/19426720-01202006>
- Dunn, T. (2005). Migración, derechos humanos, ciudadanía y soberanía nacional. En A. M.^a Aragonés, A. Villalobos, y M.^a T. Correa (coords.), *Análisis y perspectivas de la globalización. Un debate teórico II* (pp. 155-176). México: Plaza y Valdés.
- Estevéz, A. (2016). ¿Derechos humanos o ciudadanía universal? Aproximación al debate de derechos en la migración. *Revista mexicana de sociología*, 78(1), 61-87.
- Estevéz, A. (2010). Construcción de sujetos (des)empoderados a través del/de los discurso(s) de derechos humanos. *Revista Norteamérica*, 5(1), 297-307.
- Feiring, B., y Hassler, A. (2016). *Human rights in follow-up and review of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Copenhagen: Danish Institute for Human Rights.
- Finkelstein, S. (1995). What is Global Governance? *Global Governance: A Review of Multilateralism and International Organizations*, 1(2), 367-372. DOI: <https://doi.org/10.1163/19426720-001-03-90000007>
- Gacel-Ávila, J. (2017). La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 21(21), 39-63.
- García, C. (2003). Ciudadanía cosmopolita. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, (8), 4-23.
- Gasca-Pliego, E., y Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, (56), 37-58.
- Gaventa, J. (2006). *Triumph, Deficit or Contestation? Deepening the 'Deepening Democracy' Debate*. (Working Paper N° 264, Institute of Development Studies).

- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- Held, D. (2004). *Un pacto global*. Madrid: Taurus.
- Hewitt, P. (ed.) (1994). *Crisis or transition on foreign aid?* Londres: Overseas Development Institute (ODI).
- Hickey, S. y Mohan, G. (2004). *Participation. From tyranny to transformation*. Londres, Nueva York: Zed Books.
- Isin, E. F., y Turner, B. S. (2007). Investigating citizenship: An agenda for citizenship studies. *Citizenship Studies*, 11(1), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/13621020601099773>
- Jiménez, W. G. (2007). El enfoque de los derechos humanos y las políticas públicas. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 7(12), 31-46. DOI: <https://doi.org/10.22518/16578953.781>
- Kaldor, M. (2005). *Sociedad civil global, una respuesta a la guerra*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. DOI: <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>
- Marín-Aranguren, M. y Trejos-Mateus, F. (2019). Sociedad civil en red y gobernanza de la Agenda 2030. *Forum*, (15), 91-117. DOI: <https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.74544>
- Martínez, P. y Martínez, I. (2016). La agenda 2030: ¿cambiar el mundo sin cambiar la distribución del poder? *Revista de relaciones laborales*, (33), 73-102. DOI: <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.16094>
- Marshall, T. H. (1992). Citizenship and social class. En T. H. Marshall, y T. Bottomore, *Citizenship and Social Class*. Londres: Pluto Press.
- Mesa, M. (2003). Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita. En N. Zuñiga (coord.), *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM).
- Mesa, M. (2006). Globalización, ciudadanía y derechos: la ciudad multicultural. *Revista Papeles*, (95), 11-21.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Millán, N. (2013). Cambios en las estructuras de poder: interdependencias y asimetrías en la era global. *Papel Político*, 18(2), 667-699.
- Miller-Dawkins, M. (2014). *Global Goals and International Agreements. Lessons for the Design of the Sustainable Development Goals*. (Working Paper N° 402). Londres: Overseas Development Institute (ODI).
- 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. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Naciones Unidas. (2015). *Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo. Transformar la gobernanza*. Programa de Voluntarios de Naciones Unidas (PNUD). Recuperado de

https://www.unv.org/sites/default/files/21337_%20-%20SWVR%20report%20-%20SPANISH%20-%20web%20single%20pages_1.pdf

- Naciones Unidas. (2015b). *Resumen Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo. Transformar la gobernanza*. Programa de Voluntarios (PNUD). Recuperado de https://www.unv.org/sites/default/files/21337_%20-%20Summary%20SPANISH_print.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Education at a Glance*. París: OECD.
- Oketch, M., McCowan, T., & Schendel, R. (2014). *The Impact of Tertiary Education on Development: A Rigorous Literature Review*. Reino Unido: Department for International Development.
- Pizzuti, G. (2016). Globalización, gobernabilidad y educación: hacia la construcción de una ciudadanía global. Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Pogge, T. (2010). Cosmopolitismo. *Precedente. Revista Jurídica*, 143-169. DOI: <https://doi.org/10.18046/prec.v0.1447>
- Posadas, R. (2010). El poder y el contrapoder en el marco de la reflexión cosmopolita de la política. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (9), 11-26.
- Rosenau, J. (1991). *Turbulence in world politics, A theory of change and continuity*. Princeton: Princeton University Press. DOI: <https://doi.org/10.1515/9780691188522>
- Sanahuja, J. A. (2015). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hacia una ética universalista del desarrollo global. *Razón y fe*, 272(1405), 367-381.
- Sanahuja, J. A. (2014). De los Objetivos del Milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015. En M. Mesa (coord.), *Focos de tensión, cambio geopolítico y agenda global* (pp. 49-83). Anuario CEIPAZ 2014-2015.
- Sanahuja, J. A. (2004). Entre Washington y Westfalia: desarrollo y cohesión social en la era de la globalización. *Revista Papeles*, (87), 35-41.
- Sanahuja, J. A. (2001). Del interés nacional a la ciudadanía global: la ayuda al desarrollo y las transformaciones de la sociedad internacional. En M. Gómez y J. Sanahuja (coords.), *La Cooperación del Desarrollo en un Mundo de Cambio: Perspectivas sobre Nuevos Ámbitos de Intervención* (pp. 51-128). CIDEAL.
- Sassen, S. (2016). Incompletud y la posibilidad de hacer ¿Hacia una ciudadanía desnacionalizada? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI(226), 107-140. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30005-8](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30005-8)
- Sayed, Y., Sprague, T., UNESCO, UNICEF, Turner, D., Smith, A., ..., Motivans, A. (2013). COMPARE Forum: The post-2015 education and development agenda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(6), 817- 822. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.850285>
- Sojo, R. (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista de la CEPAL*, (76), 25-38. DOI: <https://doi.org/10.18356/c3a8fcf5-es>
- Soysal, Y. N., y Soyland, A. J. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. University of Chicago Press.

- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. Recuperado de <https://www.sdg4education2030.org/education-sustainable-development-goals-learning-objectives-unesco-2017>
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/resources/in-focus-articles/global-citizenship-education/51>
- Villamar, Z. (2017). Gobernanza Global y (su propio) desarrollo. *Revista de Relaciones Internacionales*, (127), 135-149.
- Zimmermann, F. y Smith, K. (2011). More actors, more money, more ideas for international development cooperation. *Journal of International Development*, 23(5), 723-738. DOI: <https://doi.org/10.1002/jid.1796>



THE FORMATION OF GLOBAL CITIZENS THROUGH THE EXPERIENTIAL EDUCATION IN NEGOTIATION MODELS

La formación de ciudadanos globales a través de la educación experimental en modelos de negociación

Julio Ramirez Montañez

Universidad Pontificia Bolivariana

E-mail: julio.ramirez@upb.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0116-3330>

Nicolás Zuluaga

Universidad Pontificia Bolivariana

E-mail: nicolas.zuluaga.2019@upb.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7648-3462>

María Paula Gutiérrez

Universidad Pontificia Bolivariana

E-mail: mpaulagutierrez3@hotmail.com

George Brian Trujillo

Universidad Pontificia Bolivariana

E-mail: george.trujillo.2016@upb.edu.co

Edward Santos

Universidad Pontificia Bolivariana

E-mail: edward.santos.2017@upb.edu.co



The aim of this article is to analyze the process of experiential education developed with the implementation of the models of negotiation in real scenarios at the Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia) and determine the main aspects that could be considered by the delegations participating in the selection process, the preparation, the development and the simulation in this type of models. To achieve this objective, the methodology that was developed was based on the analysis of 102 surveys to delegates from 42 universities in 12 countries that have already participated in the negotiating models in the period of 2014-2018. The results suggest that the respondents consider that the main benefit from their participation in the models is the experience gained in the knowledge of the management of global affairs; at the same time, respondents consider that they gain skills by working under pressure; in the same way, they believe that the knowledge acquired as a result of their participation in these models is related to topics about cross-cultural negotiation.

Finally, it is determined that the main adversity that the delegates have faced during the models, is the interaction with other participants due to the ideological differences, cultural and idiomatic expressions.



El objetivo de este artículo es analizar el proceso de educación experimental desarrollado con la implementación de los modelos de negociación en escenarios reales en la Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia) y determinar los principales aspectos que podrían ser considerados por las delegaciones que participan en el proceso de selección, la preparación, el desarrollo y la simulación en este tipo de modelos. Para lograr este objetivo, la metodología desarrollada se basó en el análisis de 102 encuestas a delegados de 42 universidades de 12 países que ya han participado en los modelos de negociación en el periodo 2014-2018. Los resultados sugieren que los encuestados consideran que el principal beneficio de su participación en los modelos es la experiencia adquirida en el conocimiento de la gestión de los asuntos mundiales; al mismo tiempo, los encuestados consideran que adquieren habilidades al trabajar bajo presión; también creen que los conocimientos adquiridos como resultado de su participación en estos modelos están relacionados con temas sobre la negociación intercultural.

Por último, se determina que la principal adversidad a la que se han enfrentado los delegados durante los modelos, es la interacción con otros participantes debido a las diferencias ideológicas y las expresiones culturales e idiomáticas.

Models of negotiation; experiential education; national model of United Nations; Washington model of American States; Universidad Pontificia Bolivariana.

Modelos de negociación; educación experiencial; modelo nacional de Naciones Unidas; modelo de Washington de los Estados americanos; Universidad Pontificia Bolivariana.



Resumen



Key words

1. Introduction

This article is the result of an academic reflection undertaken between teachers and students of the faculty of business administration from the Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia), taking into account the educational experience that has been forged by incorporating the plan of studies, the most important negotiation models at the international level that are held in real scenarios, such as the National Model United Nations (NMUN) and the Washington Model of American States (WMOAS). These models help the students to grow their capacity to negotiate in different cases.

The National Model United Nations (NMUN) which is held at the UN Headquarters in New York and the Washington Model of American States (WMOAS) which is commemorated each year at OAS headquarters in Washington, are two of the main international referents of experiential education programs in which groups of university students are organized as delegations to play the role of ambassadors of a State Member of the United Nations or in the Organization of American States.

Taking into account the experience of the faculty of International Business Administration of the Universidad Pontificia Bolivariana in participating in the WMOAS from the year 2014 and being the only Colombian university in the NMUN during the years 2016, 2017 and 2018, the authors of this article identified the need for a study on the main aspects that could be considered in the selection process, preparation, development and simulation models of negotiation in real scenarios, due to the lack of existing literature that addresses this issue. The reasons that justify this study are based on the relevance of knowing the students perception of international

negotiation models. In most cases there is no space for feedback of these activities where the student can express the positive and negative aspects of it, the importance in personal and professional training as well as the most important aspects to take into account at the time of future participation. Through this type of studies, the university allows students to place greater emphasis on certain key aspects, in order to establish the greatest possible understanding of international activities that in most cases are unknown to them.

For this end, 102 surveys were applied to delegates from 42 universities from 12 countries where 11 students came from universities of Germany, 8 of universities in the United States, 7 of universities in Canada, 4 of universities in Italy, 3 of universities in France, 2 of universities in Venezuela, 2 of universities in Colombia, 1 of Mexico, 1 from Peru, 1 from Chile, 1 from Lebanon, 1 from Russia, who have exercised the role of delegates in these models of negotiation. According to Otzen & Manterola (2017) an intentional non-probability sampling criterion was used, since it allows the selection of characteristic and similar aspects of a population, limiting the sample only to these cases. It is used in scenarios where the population is very variable and therefore the sample is very small. Bearing in mind that all the subjects of the sample to be carried out had to have previous experience in the participation of a negotiation model, this criterion was chosen as the one closest to the characteristics of the population, thus continuing with the necessary approach for the expected results.

This research is based on a mixed methodology as a design that involves quantitative and qualitative data, both of them are based in a particular study or in several studies within a research program (Tashakkori & Teddlie, 2003). Through the use of this mixed methodology it is possible to contrast the numerical results obtained from a given analysis with the underlying reasons leading to those results. It also presents a discussion of five results obtained through primary and secondary sources, in order to provide the necessary feedback of the article and contrast the expected results through the methodology implemented against the final findings. In this way, the discussion represents a broad explanation of the results taking into account the criteria of intentional non-probabilistic sampling, and the essential reasons that maintain the focus of the research.

Within the results of this research, it can be noted that the delegates surveyed consider that the main benefit of the participants in negotiation models in real scenarios is the learning generated on topics of regional and global problems. With regard, the main skill that is necessary to have for being a delegate is the ability to work under pressure to propose solutions for the resolution of conflicts. With respect to the knowledge acquired during the models, the majority of respondents pointed out that the aspects related to the cross-cultural negotiation were the most relevant after analyzing their participation. Furthermore, the main drawback they had to overcome as delegates in the models is to capture the attention of the topic that is discussed.

This document articulates initially presenting a characterization of the models of negotiation in real scenarios with the emphasis on the NMUN and the WMOAS for being two of the most prominent academic events and traditions held in real scenarios. In this section it will be present the historical background of each of the models, their features and implementation methodology. In the next section, it will be presented the theoretical and conceptual analysis of empirical education and its application with the negotiation models. There were taken into account in the concepts developed by prestigious authors such as Builes (2000), Mr. Toole (1995), Beraza (2011), among other specialists, in this type of teaching.

Within the results of this research, it can be noted that the delegates surveyed consider that the main benefit of the participants in negotiation models in real scenarios is the learning generated on topics of regional and global problems

1.1. The Formation of Global Citizens and the models of negotiation in real scenarios

Traditionally, students in colleges learn about the history and analysis of the international agencies and their internal functioning through printed publications. In recent years, courses of study and Internet-based information have been used as tools to analyze and learn about the UN and OAS. However, these readings and virtual courses fall short to achieve the size objectives as global policies which are developed in a real environment.

In recent years certain academic disciplines have been implementing new teaching and learning methodologies, which may be more relevant to the real world in which students can build their professional and personal lives. Increasingly, universities from all over the world are incorporating experiential learning, which provides students with experience to put in practice the application of theoretical knowledge in the actual configuration of the work and organizations (Hindriks & Tykhonov, 2009).

Specifically, the area of international business has been implementing this type of empirical education by implementing didactics activities based on the simulation of the major international agencies, where students participate in role-playing games serving as delegates of the States Members of the United Nations and other agencies, addressing the real problems faced by the international community (Cardona, 2013). This proposal of empirical education has been incorporated into the academic exercise of the faculty of International Business Administration of the Universidad Pontificia Bolivariana with the participation in the years 2014-2018.

These models of negotiation address global problems in a real context. They are developed with the participation of delegations from various universities where their representatives personify the posture and foreign policy of a Member State of the UN and OAS in issues which are related to the international agenda. Similarly, the development of the models generates a pedagogical space where participants engage analysis and proposals with reference to agreements, resolutions and mechanisms employed within the bodies of these organizations taking on the role of ambassador of the country assigned to the corresponding Committee.

Although these models of negotiation are simulations of political institutions, the growing importance of economic development, trade and environmental issues on the agenda of the United Nations and OAS have created an opportunity for international business students to enrich academic experience. The students that participate, learn about global issues and about the role of the state is going to be represented in political, economic, social and environmental issues. In that sense, the National Model United Nations (NMUN) and the Washington Model of American States (WMOAS) have been positioned as two of the most important and recognized models of negotiation in real scenarios that are carried out in the headquarters of the UN and OAS in New York and Washington respectively.

According to the National Collegiate Conference Association (NCCA) which is the organizing institution of the National Model United Nations, the main objective of these models of negotiation is to actively involve students in global affairs through the discussion of contemporary issues of global relevance, in the same scenarios that are used in real life for such purposes. These models are striving to become global citizens who in a civilised way develop multilateral policies, toward solutions of conflicts by peaceful means and the equitable and sustainable human development (NCCA, 2017).

According to the NCCA the essential purposes of these models are:

Traditionally, students in colleges learn about the history and analysis of the international agencies and their internal functioning through printed publications

- » Provide interactive educational experience that basically teaches students about the organizations that are simulated.
- » Offer a detailed experience and understanding of how the process works of international debate, negotiation and diplomacy operates.
- » Solve conflicts and issues raised originally in the agenda of the United Nations and the Organization of American States.
- » Learn how to prepare documents, to plan a strategy, to negotiate with supporters and opponents and to resolve conflicts that affect almost all of the countries of the world, in the interest of the mobilization of international cooperation (NCCA, 2017).

1.2. The National Model United Nations (NMUN) and the Washington Model of Organization of American States (WMOAS) as the main models of negotiation concluded in real scenarios

The National Model of United Nations is the oldest and most important international negotiation model of all that takes place in the world, having the particularity that it is the only one held on the premises of the UN at its Headquarters in New York. In the year 2018, the Conference was attended by 167 universities of 26 countries. In the same way, the Washington Model of American States (WMOAS) is the most important negotiation model of the American hemisphere, which develops on its headquarters in the city of Washington, where in the year 2018 participated 26 universities from the United States, Mexico, Argentina, Peru and Colombia.

The following are the most relevant aspects of these models.

1.2.1. The National Model United Nations (NMUN)

The Faculty of Business Administration from the Universidad Pontificia Bolivariana has bet on the educational experience of incorporating the participation of students in the most important bargaining model in real world scenarios, by the size of the event, by the number of participating universities and diversity in the countries of origin, being the only Colombian university present in the National Model of United Nations during the years 2016, 2017 and 2018, where 50 students from our University have represented the delegations of Trinidad and Tobago, Colombia and Switzerland. Also, in the year 2018, the delegation won an honorable mention to the best position paper in the General Assembly 5 and the best delegation.

The National Model United Nations (NMUN) traces its origins to the intercollegiate model simulation of the League in 1927 at the University of Syracuse. The following conferences were known as the General Model of the League of Nations, which was received in various campuses of universities. The transition to a simulation model of the UN began in 1943 at Hamilton College Campus and 1944 in Bryn Mawr College Campus, where the model of the United Nations (Allies of World War II) simulations were carried out in place of a model of society of nations (NMUN, 2017).

The NMUN promotes the understanding of the United Nations and contemporary international affairs. This experience affects positively the lives of students to prepare them to become better global citizens through quality educational experiences that emphasize collaboration and cooperative resolution of conflicts (UNBIS, 2018).

The Faculty of Business Administration from the Universidad Pontificia Bolivariana has bet on the educational experience of incorporating the participation of students in the most important bargaining model in real world scenarios

It is worth noting in this model that in some inaugural sessions of the NMUN, there have been present some notable speakers over the last decades. Some examples of the NMUN as keynote speakers include the UN Secretary-General Kofi Annan in 1999, the UN Secretary General Ban Ki-moon in 2008 and 2015, Deputy Secretary General of the UN Jan Eliasson in 2013-2016, and the Secretary General of the UN Amina J. Mohammed in 2017. The facilities of the United Nations, including the General Assembly, are generally used on the last day of conferences in New York. The NMUN has been a pioneer in the use of the use of the same standards used by the UN. The rules of procedure used at NMUN programs were adapted from real form of the UN Norms (NMUN, 2018).

These are the main NMUN which are taking place in the world under the auspices of the UN:

Table 1. Main NMUN models in the world, last editions

| Model | Features | Place | Date |
|-------------------------|---|--|--|
| NMUN - NY | Activities of the UN Model are experiential education programs in which groups of more than 5.000 university students are organized as delegations and are assigned to play role as a representative of one Members State of the United Nations. | New York, United States | 24 - 28 March 2019 (Conference A) 14 - 18 April 2018 (Conference B) |
| NMUN - DC | More than 900 university students from all over the world who come to the capital of the United States and participate in discussions on issues that are at the forefront of international relations. | Washington DC, United States | 8 - 10 November 2019 |
| NMUN - China | Its first edition was attended by almost 300 students from over 34 colleges and universities guided by the ideal "One World, One Dream". The simulation performed in 2018, was attended by four committees. | Xi'an, China | 18 - 24 November 2018 |
| NMUN - Germany | Promotes the understanding of the United Nations and the contemporary international problems. It will positively affect the lives of the participants and prepare them to be better citizens of the world through quality educational experiences that emphasize collaboration and cooperative resolution of conflicts. | The sessions are held at the University of Erfurt, Germany | November 24 - December 1 2019 |
| NMUN - Japan | Inspire and motivate people of all backgrounds, but also to ensure that young people, have the courage and support of each other to tackle the myriad of different challenges, and discussion of global topics. | Kobe, Japan | 20 - 26 November 2016 |
| NMUN - Galapagos | Delegates helped to protect the environment in words and actions. The committees focused on global environmental issues that directly impact this unique biosphere. | San cristobal Island, Ecuador | 5 - 14 January 2018 |
| NMUN - Canada | Delegates discussed global issues. The cultural tours and several committee topics focused on issues related to indigenous people and the environment. | Banff, Canada | 19 - 25 November 2017 |
| NMUN - Europe | Forging a new vision for sustainable development as well as a universal climate agreement. Demonstrate concern for peace, justice, human rights and human dignity. | Olomouc, Czech Republic | 22 -28 November 2015 |
| NMUN Korea | Negotiating skills to help navigate the real world problems. Joining forces with like minded individuals and groups to promote understanding and generate positive change. | Songdo, South Korea | November 24 - December 2 2013 |

1.2.2. Washington Model of American States (WMOAS)

The Universidad Pontificia Bolivariana has been participated in the WMOAS since 2014. In these five years, 40 students from our University have represented the delegations of Uruguay, Trinidad and Tobago, Venezuela, Canada and the United States, performing an outstanding representation of each of these Member States of the Organization of American States.

The origins of this model can be traced back to the year 1980 as a joint program of the General Secretariat of the OAS and Georgetown University, with the purpose of instructing students in the United States on matters related to the Americas. The first MOAS for universities was held in Washington, D.C., from 24 to 27 March of 1980. This Assembly took part in nineteen universities of the Washington DC metropolitan area, Iowa, Maryland, Pennsylvania, New York, New Jersey, Texas, Florida, North Carolina, Massachusetts, and Kentucky, which represented 26 Member States of the OAS. The first MOAS for High Schools was held in 1982 counting mostly with the participation of schools in the Washington, DC metropolitan area. The MOAS for high schools has grown in scope and prestige and has been taking place annually, at the beginning of December, at the headquarters of the OAS (WMOAS, 2017).

In the year 1997 the first international model for universities took place outside the headquarters of the OAS in Buenos Aires, Argentina. This model was sponsored by the University of El Salvador and the Government of Argentina. Attended by 500 students from 25 universities in Argentina, Bolivia, Brazil, Canada, Chile, Colombia, Mexico, Paraguay, Uruguay and Venezuela (OAS, 1997).

Since 2000 the model of Washington, DC (WMOAS) for universities, was sponsored jointly by the GS/OAS and the Inter-American Institute of Diplomacy (IAID) and held every year in March-April. Since 2009, the IAID changed its name to Institute or Diplomatic Dialog in the Americas (IDDA) and continues to sponsor the WMOAS.

Since 2005, the MOAS Program has been successfully developed and modernized, reaching unprecedented levels of participation of universities in the Hemisphere (WMOAS, 2017).

The following are the main models OAS held in the American hemisphere.

Table 2. Main OAS models in America, last editions

| Model | Features | Date | Organizing Institution |
|--|--|----------------------|---|
| WASHINGTON MODEL OF THE ORGANIZATION OF AMERICAN STATES (WMOAS) Washington D.C., United States | The simulation of the General Assembly of the OAS is a five-day event designed to university students around America meeting several goals, including learning about the structures and processes of the OAS itself, learning in-depth about current issues facing the hemisphere, and mastering the art of diplomacy. | April 1-5, 2019 | The WMOAS counts with the active support of the Office of the Secretary General of the OAS, and has been endorsed in a resolution of the OAS. In addition to the Institute for Diplomatic Dialogue in the Americas (IDDA) which is a legally incorporated entity, with a status of a civil society organization with the OAS. |
| MOAS - North University North University Barranquilla, Colombia | During this exercise the students participate as representatives of one Member State of the OAS and defend the policies and interests of the country assigned to them. | On June 5 to 7, 2018 | This model was organized by the General Secretariat of the Organization of American States (OAS), in conjunction with the Universidad del Norte (UNINORTE). |

| Model | Features | Date | Organizing Institution |
|--|---|---------------------------|--|
| MOAS - EAFIT EAFIT UNIVERSITY Medellin, Colombia | The MOAS made in EAFIT is a space in which the participant students play the role of diplomats in each of the Commission of the OAS where they defend the political position and interests of the delegation that was represented by argumentative discussions. | 5 to 7 June, 2019 | This event is organized mainly by the General Secretariat of the Organization of American States (OAS) together with the Universidad EAFIT. |
| BAYLOR-UNIVERSITY - MOAS Waco, Texas Baylor University | The purpose of the MOAS is to strengthen and accelerate the diffusion of knowledge about the Organization of American States, the regional organization for the Western Hemisphere, and its functions among the public. It has drawn student participation from a wide array of North American, Central American and South American universities. | June, 2018 | It is carried out under the leadership and organization of the faculty of Politics and History of Baylor University. |
| MOAS GENERAL ASSEMBLY La matanza University Buenos Aires, Argentina | How to exercise diplomatic corps, the MOAS includes the general debate at the General Assembly, along with the negotiations and the work in the relevant committees. | September, 2018 | The organization of the program Model OAS General Assembly, takes place under the direction of the school of economic bachelor's degree from the La Matanza University. |
| MOAS HEMISPHERE UNIVERSITIES Costa Rica Latin University San José, Costa Rica | The purpose of the MOEA is to promote democratic values among the youth of the Hemisphere and to familiarize students with the priorities of the Inter-American agenda and the work of the OAS. | 11 - 13 March, 2019 | It is carried out by the Costa Rica Latin University and integrates all universities in the American Hemisphere, with support of the main stakeholders of the OAS and different volunteer donations. |

Source: Own elaboration

1.3. The Experiential Education as theoretical models of negotiation in real scenarios

The theme of this research is the experiential education focused on the implementation in the models of negotiation. Builes (2000) argues that an experiential education program outside encourages people to try things that they usually wouldn't do or would imagine themselves doing it.

In this sense, the experiential education is defined by James and Pamela Toole (1995) as: "the use of critical thinking skills and creativity which helps us to prepare ourselves to act well and learn from the experience and examine the context in which it occurs the experience". In this way it provides them, by the nature of the activities they perform, the knowledge of the social context of the community and at the same time that allows them to provide positive value in response to demands for satisfaction of needs external or internal to the university (Camilloni, 2017). Therefore, the experiential education is seen as a tool of pedagogy to apply the theoretical concepts acquired by some students in their learning to compare them with the reality in this way acquiring experiences in order to strengthen their perception of the environment for a better learning and capacity analysis.

To do this, it is necessary to implement a practical formative cycle in the educational development of students, where they can open the black box model where teachers explain their lessons, students take their notes and they study (Beraza, 2011, p. 26); to allow a real knowledge that the student acquires with the application of theoretical knowledge in a real plane.

However, they should set goals and objectives if they want to apply in this model, where its principles are necessary to take into account to mitigate bias that can lead to the failure of the experimentation in real planes.

According to Chapman, McPhee & Proudman (1992) there are a number of principles inherent in the experiential education as the foundation of the process to develop the planned activities with the application of this methodology. The first principle shows the mix of content and processes where the experience can be negligible to represent a bias on the theory to study and its implementation in the future; the second corresponds to the absence of excessive judgment on the part of the facilitator allowing people to act on their own knowledge, understanding that people are not equal, and each person is responsible for their learning; continuing with the principles, the third describes the way to engage in determined efforts to understand that each person is responsible for their learning, the person becomes educator of it self and the others are the guardians of their process; The fourth one promotes the prospect of the generalization allowing a Infinite line of knowledge and relationships for the situational understanding; the fifth principle facilitates multiple styles of learning, it is best to explain it through David Kolb (1976), in which he describes a learning cycle that includes all learning styles: a concrete experience, a reflective observation, abstract concepts and experience of active form; the sixth is the role of the reflection where, you should mix the contents of experience with the reflections acquired through a process guided by a tutor to generate consistent ideas; The seventh indicates a creation of an emotional investment where participants can be within this atmosphere of acceptance and trust where they feel they have an space to determine their own level of emotional investment; then, re-examine the values that translates into the opportunity that lead the growth and personal transformation; the ninth principle is the presence of significant relationships with the participant, the facilitator, the medium and its environment from a learning process experienced; finally, learning outside the comfort zone allows to experience the students acts in the face of the new challenges to gain a greater knowledge which in future will be perceived as an opportunity to act in new or different scenarios.

Finally, Kolb (1984) proposed for the model of preferred styles four phases for a process of experiential learning, which are classified in the following ways:

1. Reflective observation: This phase indicates how an individual can perceive through the senses the behavior of the environment to carry out their cognitive development through the actual knowledge of things. Practically it would be a field where they would be able to reach a real understanding of the means to analyze the causes of the problems directly to the reality that is perceived.
2. Conceptualization: Following the removal of information that gets the individual in its reflective observation, you must analyze the causes of why things are contrasted with theoretical foundations that support what is perceived, in this way, linking the theory and reality to know the truth of the situation studied. It is necessary to give a support or guardianship to the individual on the theoretical conceptualization to avoid a high margin of error to allow for "experiential" feelings, the individual conceptualize from their point of view with errors that could lead to confusion and in this way to the failure of the model.
3. Active phase or "Performance": When it is already a reflection and conceptualization, the individual has to act in reality with the perception analyzed and previously studied the work of the field that will serve as the integrator to reinforce skills. In this way, the person will

Experiential education is conceptualized as a teaching tool to apply in the classroom where students will have the opportunity to live close to the plans of study to develop, allowing you to teach with clarity on specific topics that will be replicated in the future in the development of them

be in a pragmatic approach to the understanding of a subject studied to analyze where the understanding can be easier than in a classroom in the style of the myth of the cave.

4. Finally, Kolb proposes a last phase, or learning preference, and is characterized by those individuals who show a tendency toward learning in a concrete way and making use of their senses of touch.

In view of the above, experiential education is conceptualized as a teaching tool to apply in the classroom where students will have the opportunity to live close to the plans of study to develop, allowing you to teach with clarity on specific topics that will be replicated in the future in the development of them. In addition, you must provide the greatest amount of possible resources (technological, physical, bibliographical, among others) to allow the pragmatism to become experiential and educated from the Plano Real for a clean and clear.

In this way, the implementation of this research aims to prove the models of international negotiation as a key strategy of experiential education for the empowerment of the future leaders of tomorrow in face of global problems before setting goals that they will reach. For example, “the goal can be educational for students to learn about economic development, the debt problem, the economic restructuring in the former communists and socialists, regional trading blocs, or the role of transnational corporations, trade blocs, and supranational organizations in international business development policies, practices and activities” (Phillips & Muldoon Jr., 1996). Although there are different models of international negotiation of various OIG’s models, the United Nations is one of the most representative to receive nearly five thousand students from all over the world in two conferences in different cities of the United States and Latin America. During the conference, students take part in negotiations in small and large groups, that research and the exchange of ideas, find solutions, and write position papers and arguments (A Chronicle, 2013), which indicates in terms of education, experiential learning in the field of a student to act under a diplomatic role of any nation, where they will analyze social, political, economic and cultural factors of a country to make decisions that are intended to benefit but always respecting the ideologies of the country represented. In addition, it is the opportunity for young people to have a global vision where they may dictate the capabilities of people to think in a holistic approach to any problem.

In sum, for Millennials there is an option to learn outside of the classroom to acquire thinking skills, writing, discussion and critical analysis through the practice of international negotiations for the improvement of the curriculum staff and the acquisition of skills of students who will be the comparative advantage compared to their colleagues in the working environment. In addition, the relationship with different international cultures becomes an opportunity for networking purposes, where students will be able to remove barriers that motivates ethnocentrism in the majority of cases.

2. Methodology

The methodology implemented in the present investigation is of mixed type, as it is based on primary and secondary sources to respond to the premise of research: How the experiential education has an influence on the formation of global citizens through participation in international negotiation models? This research is based on a mixed methodology as a design that involves quantitative and qualitative data, either in a particular study or in several studies within a research program (Tashakkori & Teddlie, 2003). Through the use of mixed methodology it is

For Millennials there is an option to learn outside of the classroom to acquire thinking skills, writing, discussion and critical analysis through the practice of international negotiations

possible to contrast the numerical results obtained from a given analysis with the underlying reasons leading to those results. Precisely, it is this methodology that is indicated to know in a numerical way the quantity of students present in the sample and at the same time their main positive and negative opinions regarding the subject of study.

In terms of primary sources the statistical mechanisms of the present study do not constitute an equitable distribution of the sample surveyed by universities, bearing in mind that a large majority of students from different institutions were not interested in responding to the instrument. Geographical circumstances make it impossible to collect face-to-face data, so the only possible medium for this purpose is the Internet. Unfortunately these reasons make it difficult to obtain the information, which is why we proceeded to work with the responses obtained by students beyond the proportion that can affect each of the universities, giving approximate but no exact statistics.

The methodological process begins with the collection of secondary data as taking as a theoretical framework the experiential education to determine which models of international negotiation are the practice of the teachings applied by a teacher in the formative process of a student with the aim of allow a direct instruction in experiential stage, to make it easier to their learning and professional development future. Therefore, the secondary sources start with Kolb, who studies through his work the experiential learning cycle. In addition, a finding that determines which are the main models of negotiation that is made in the world and their application to finally serve as a reference in institutions, especially in higher education, which will lead to the improvement of the training cycle of their students through the exchange of ideas for the training of leaders with international stamp.

After the data collection, there is performed a stage of analysis to find patterns that determine the importance of experiential education, and then apply the theory in the formulation of models of international negotiation. From then on, comes into play the primary data in this research, obtained through the application of a survey with the following features:

N: 5,000 participants

N: 102 participants (with a margin of error of 9.71%)

Z: 95%

E: 10%

The survey was applied to a sample of 102 people out of a population of 5,000 (Member States participating in the negotiation models), this would be equivalent to a margin of error of 9.71% on the size of the sample to which apply the survey. Taking into account that it is a model of international negotiation, respondents are from 16 different nationalities, which gives them a holistic vision to the answers in terms of perception in the international culture of experiential education. The confidence indices of these results are of a 95% reliability, where finally, the margin of error of the total data is 10%.

Probabilistic Sampling was conducted due to the fact that its application was to a specific group of people who have been involved in international negotiation models over the last few years, this avoids bias in the investigation that could interrupt the correct course in data collection. The form has closed questions designed from an overview where the respondent cannot identify characteristics experienced during their participation as a delegate in the simulation process.

The methodological process begins with the collection of secondary data as taking as a theoretical framework the experiential education to determine which models of international negotiation are the practice of the teachings applied by a teacher

This research was carried out in 4 phases:

Table 3. Phases of the research

| | |
|-----------------|--|
| Phase 1: | The initial phase of the investigation allowed the researchers to determine the theoretical and methodological aspects of the research |
| Phase 2: | Design and implementation of the research tool |
| Phase 3: | Analysis of the results |
| Phase 4: | Dissemination of the results |

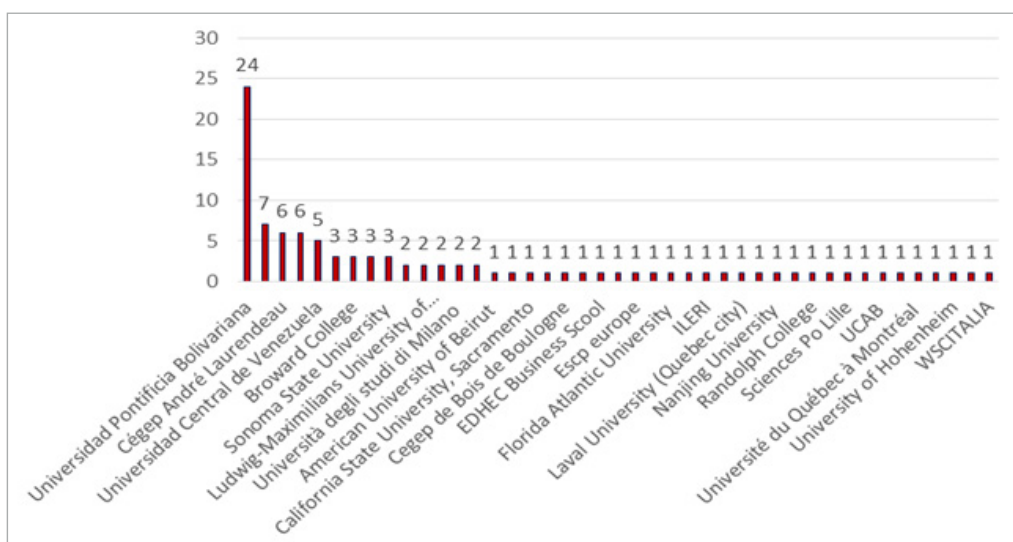
Source: Own elaboration

3. Discussion

In this section we present the results of the analysis of the opinion and perception of 102 participants from the international negotiation models in real scenarios on aspects that should be taken into account in the preparation stage and development of these models. For this purpose, we designed and applied the instrument through a virtual survey to delegates participating in the main models of negotiation, which were contacted in the models where have participated the researchers in this project. The questions in this survey were designed to collect information about the benefits of this type of models, the skills you need to develop students who want to take part in these models, the knowledge and skills acquired by the participants during the process of the models and the problems they faced as delegates during their participation in the models.

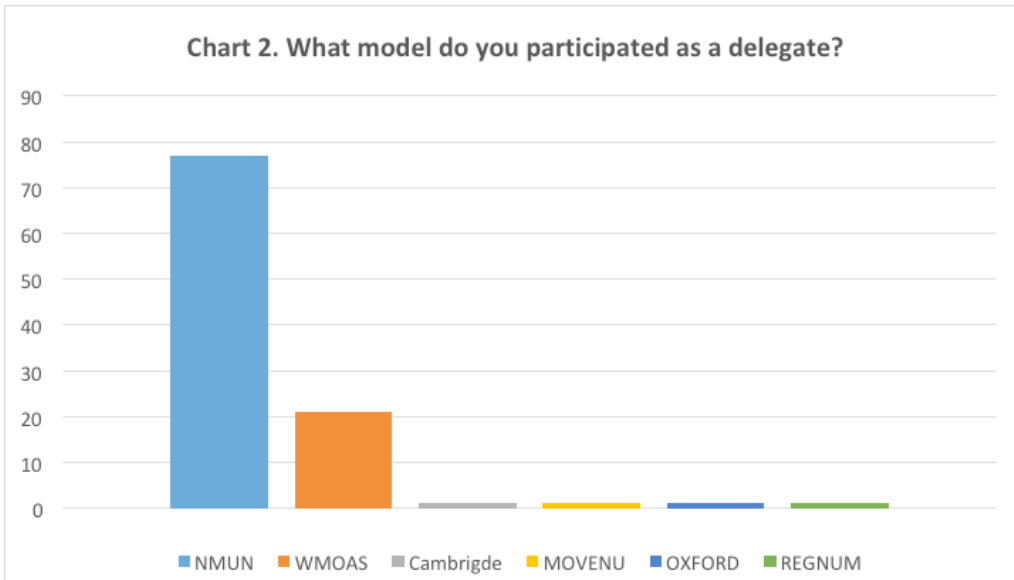
The No. 3 presents the origin of the delegates by reference to their university of origin. This survey was settled by 102 delegates from 42 universities from 12 countries such as Colombia, Mexico, Venezuela, Peru, Argentina, Chile, the United States, Germany, France, Canada, Lebanon, Italy, Russia.

Chart 1. Origin of the delegates participating in the survey



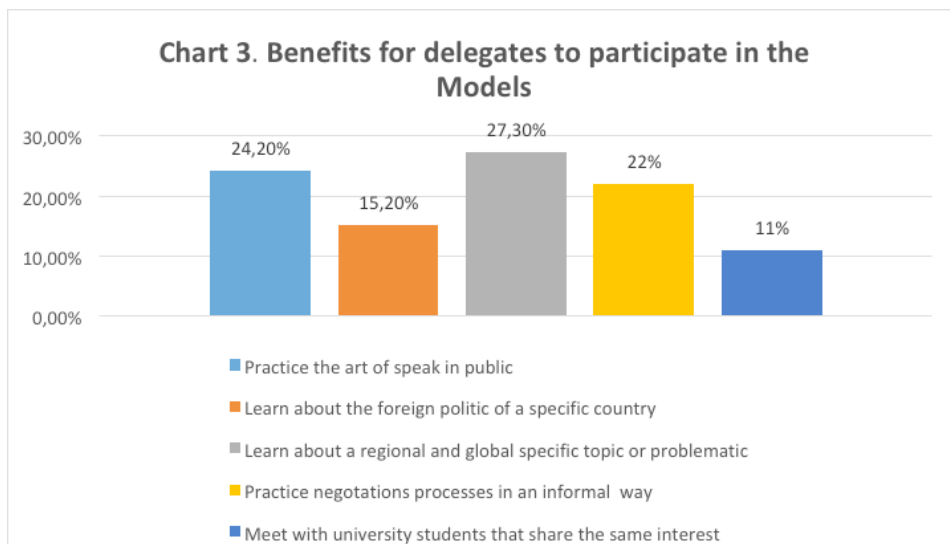
Source: Own elaboration

In terms of the model of negotiations in which participated each delegate surveyed, the graph does not 1 points out that of the 102 participants who resolved this survey, 77 were delegates at the National Model United Nations, 21 in the Washington Model of American States, 1 in the Cambridge, 1 in movenu, 1 1 in Oxford and in Regnum in the period between the years 2014-2018.



Source: Own elaboration

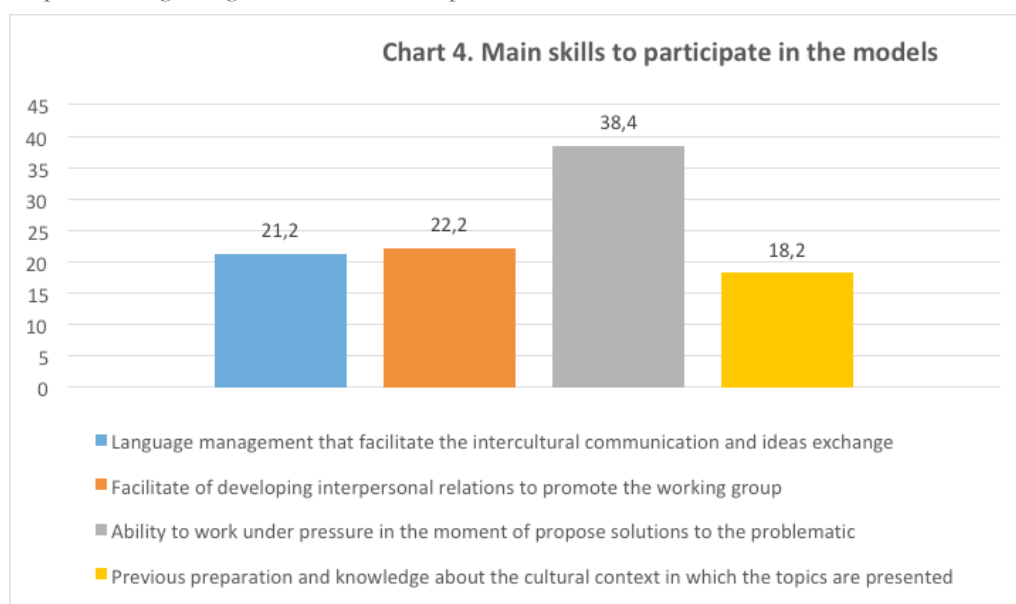
For this part, in the graph 2 you can see the results of the delegates responses, where they think are the main benefits of participation within the models of negotiation in real scenarios. The 27.3% responded that they learn more about a topic or regional problem was the main contribution made by the model in their professional training. In the same way, the 24.2 per cent of the delegates surveyed considered that the main benefit derived from their participation in the models was the improvement of the ability to speak in public. Finally, the 22% considers of vital importance to practice informal negotiations with students of diverse cultures.



Source: Own elaboration

Taking into account these results, it can be highlighted the importance of preparing to delegates who are to attend the models on global topics in the economic, political and social. Similarly, it is inferred the importance in the preparation at the time of making speeches and how to conduct informal negotiations with the rest of the delegates.

Similarly, respondents indicated what are the major skills that you must have a delegate to participate in bargaining models, which are presented in the chart 3.

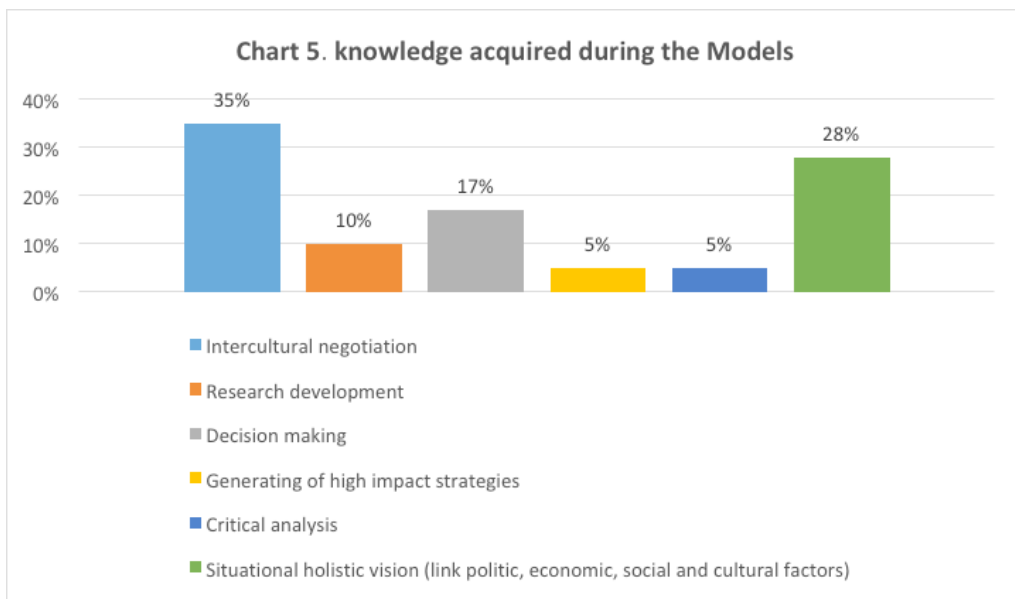


Source: Own elaboration

With regard to the skills that students must have as delegates to participate in this type of models, the 4.38% of those surveyed considered that the main virtue which must have participants in these models is the ability to work under pressure to propose solutions for the resolution of conflicts. Equally, the 22.2 per cent of the delegates surveyed consider that the ease of developing interpersonal relations to promote teamwork should be an ability to take into account in the development process of the models. For its part, 21.2% of those surveyed considered that it is of vital importance to the management of languages that facilitate the intercultural communication and exchange of ideas on these models of negotiation.

The results of the responses generated can infer the importance of forming a team in each delegation, assigning the roles within the team and continually auditing tasks. The purpose of this is to reduce the impact that often occurs with some students when faced with the pressure of the reality and the high degree of academic rigor of the models. Similarly, it should be in mind when selecting delegates that proper language management makes it easier for intercultural communication and exchange of ideas on these models of negotiation.

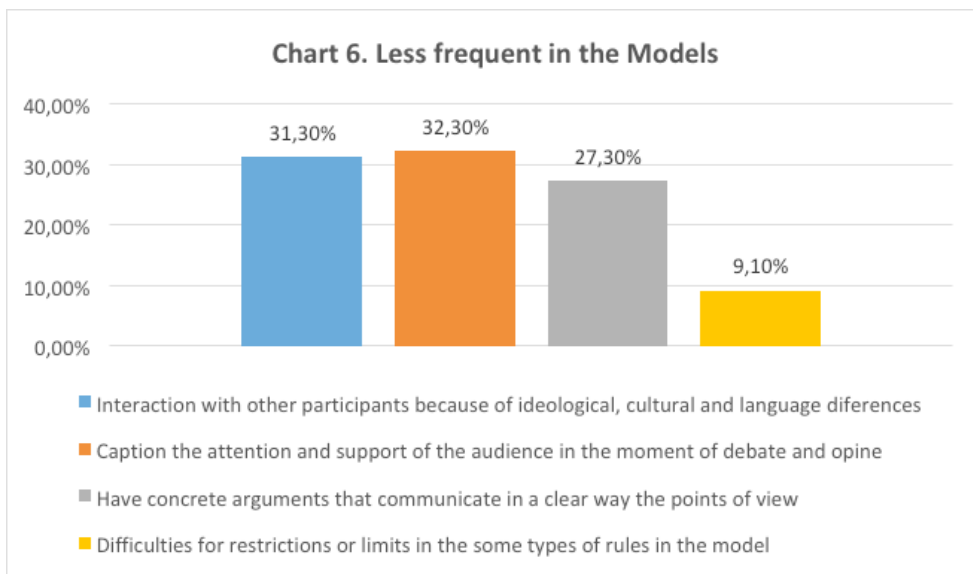
Then, respondents pointed out which were the main knowledge acquired during the models, themes, and percentages are presented in the chart 4.



Source: Own elaboration

The 35% of the delegates that solved this survey considered that the knowledge they acquired during the models related to the intercultural negotiation were the most relevant after analyzing their participation. For its part, the 28% of delegates considered that the holistic vision gained during its participation in the models was the main knowledge developed. In the same way, the 17% believe that the strategies acquired for the decision-making process were the main contribution has been carried out by the models in their professional training.

These responses can give a clear vision to the teachers who prepare the delegations to participate in the models where students must take into account the negotiating techniques and tools that can be useful to their students during the development of the models of negotiation.



Source: Own elaboration

32.3% of respondents consider the main drawback which has to overcome each delegate for each model is to capture the attention and support of the hearing when speaking or during debate. For its part, 31.3% said that the interaction with the other participants due to ideological differences, cultural and language, is the main barrier faced by participants. Finally, 27.3% of the respondents stressed that in some cases lack of concrete arguments to communicate clearly the points of view of the delegate can be a major inconvenience for participants of the models.

4. Conclusions

This article analyzed the process of experiential education developed with the implementation of the models of negotiation in real scenarios at Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia) and presented a series of aspects that may be considered by the delegations participating in the learning, selection process, preparation, development and simulation in this type of models.

In the field of international business, experiential education has been implemented with a methodology based in the simulation of the activities done by the main international organizations, in which the students participate in role-playing games and serve as delegates from the UN Member States and other bodies where they have to ace real problematics of the international community (Cardona, 2013). This experiential education proposal has been incorporated to the curriculum in the Faculties of International Business of the University Pontificia Bolivariana Bucaramanga sectional and also in the headquarters with the experience of participation in the main negotiation models in real world scenarios in the years 2014-2018. These negotiation models address global problems in a real context and they are developed with the participation of delegations from different universities: their representatives embody the position and policy of a member state of the UN or OEA on related issues with the international agenda. Also, in the development of the models a pedagogical space is created where the participants carry out analysis and proposals taking as reference agreements, resolutions and employ mechanisms in the organs of these organizations, assuming the role of the assigned country in front of the corresponding committee.

Based on the views expressed by delegates in the main models of negotiation in real scenarios, it can be concluded that they perceive the National Model of United Nations and Washington Model of American States have become an effective mechanism for providing all students with an international and multicultural experience in their professional training to function effectively in a global economy as global citizens. The results reflect the relevance and effectiveness that these models of negotiation have because the impact that create on their participants by allowing to developed multiple skills that would allow them to face better the real labor environment because the students learn to work under pressure, face coyuntural topics and enter in a process of negotiating alternatives to solve them and the face the big challenge of facing the different opinions that every participant have on the issue, and through this process they need to make a deep investigation to not only have a solid argument base but also to developed their cultural knowledge and amplify their situational holistic vision.

The results suggest that the respondents consider the main benefit from their participation in the models was the experience gained in the knowledge of the management of global affairs; at the same time, respondents considered that the main skill that must have a delegate to participate in the models, it is to work under pressure; in the same way, believe that the knowledge

The results suggest that the respondents consider the main benefit from their participation in the models was the experience gained in the knowledge of the management of global affairs

acquired as a result of its participation in these models are related to topics about cross-cultural negotiation, Finally, it is determined that the main adversity that delegates have faced during the models, is the interaction with the other participants due to differences.

Analyzing the answer shown in the results is conclude that the National Model of United Nations and Washington Model of American States fulfill their goal as models of negotiating and being a pragmatic tool that can afford a more realistic experience to the student than previous learning methods mentioned before and has a better development in skills such as under pressure work and intercultural communication that traditional learning methods. Finally, students show a high interest in these models due to the high value experience and that is why this learning methodology has been expanding during the years becoming more global and complete experience.

With the recommendations made by the participants in this study it is proposed a manual selection, preparation and development of the models of negotiation in real scenarios that can be used by future delegations. In this regard, while preparing to participate in the models, students tune a variety of personal and technical skills. To represent their country with precision, delegates must thoroughly investigate them and the items on the agenda. To persuade the other member, student ambassadors not only must know their assigned countries, the positions and policies on the issues, but also to exercise their persuasive writing and the ability of speech and their capacity for leadership and diplomatic skills. Similarly, the process of preparation for these models forces students to learn the most important skills to form groups, negotiation and consensus-building, skills which are also essential in the global business environment. Other students have the opportunity to interact with colleagues from many countries, students also have access to internships and internship opportunities in these organizations.

The participation in the NMUN and WMOAS has become an effective mechanism for providing students from the Universidad Pontificia Bolivariana an international experience and multicultural in their professional training to perform effectively in a world economy as global citizens. In that sense, there are considerable advantages for students by participating in these models. Initially, students expand their knowledge and develop negotiation skills, argumentation abilities, and what is inherent in the international business field. Students participating in these models, in addition to learning about the political, social, and economic aspects of the different nations, they also learned the dynamics of international affairs and gained persuasive argumentation abilities. Finally, the preparation process for these models requires the students to learn the most important skills of forming groups, negotiation and consensus building, which are essential in the environment of global business. In addition, students can interact with colleagues from many countries and learn how to apply for scholarships and internships in these organizations.

Finally, with the experience as participants in this type of experiential education are considerable advantages that students get involved in the NMUN, WMOAS, and models of negotiation with this type of structure. Initially, students broaden their knowledge and develop skills related to the field of international relations, global problematics, politics, and regional issues. Students who participate in these models learn about different nations, their system, structure, their point of view on different problematics and how they have solved them and on the dynamics of international affairs and develop and strengthen multiple skills that will prepare them better for real escenarios on the future.

The participation in the NMUN and WMOAS has become an effective mechanism for providing students an international experience in their professional training to perform effectively in a world economy as global citizens

References

- Builes Jaramillo, J. F. (2012). The approach of the experiential education. Bachelor's thesis, Universidad de la Sabana.
- Camilloni, A. R. W. (2017). The inclusion of experiential education in the university curriculum. *National University of the Littoral*, 11-21. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/colecciones/handle/11185/7962>
- Dzul, M. (2013). Basic application of scientific methods. Mexico. Available online at: [https://www.uaeh.edu.mx/teaching/VI_Presentations/bachelor's degree in marketing/basics_methodology/PRES40.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/teaching/VI_Presentations/bachelor's%20degree%20in%20marketing/basics_methodology/PRES40.pdf) [04-7-2015].
- Padierna Cardona, J. C., & González Palacio, E. V. (2013). The experiential methodology in Higher Education. *Educational itinerary*, 27(62), 151-168. DOI: <https://doi.org/10.21500/01212753.1496>
- Chapman, S., McPhee, P., & Proudman, B. (August, 1992). What is experiential education? In J. Hunt, M. Sakofs & K. Warren (eds.), *The theory of experiential education*, (pp. 235-247). 3.^a ed. United States: Kendall/Hunt. (Original work published in 1992 by The Journal of Experiential Education [JEE]). 5.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Research methodology.
- Hindriks, K., Jonker, C. M., & Tykhonov, D. (2009, September). The benefits of opponent models in negotiation. In *Proceedings of the 2009 IEEE/WIC/ACM International Joint Conference on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology*, vol. 2 (pp. 439-444). IEEE Computer Society.
- Moore Jr, J. A., & Pubantz, J. (2017). *The new United Nations: International Organization in the twenty-first century*. New York: Routledge.
- National Model United Nations. NMUN. (2017). *Délégation Preparation Guide*. Retrieved from <https://www.nmun.org/assets/documents/NMUNDelegatePrepGuide.pdf>
- National Model United Nations. NMUN. (2018). *NMUN Rules and Overview*. Retrieved from <https://www.nmun.org/assets/documents/NMUNRules.pdf>
- NCCA. (2017). National Collegiate Conference Association Incorporated.
- Kolb, D. A. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, MA. Firm McBer & Co.
- Kolb, D. A. (1984). *The Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Phillips, M. J., & Muldoon Jr., J. P. (1996). The Model United Nations: A Strategy for Enhancing Global Business Education. *Journal of Education for Business*, 71(3), 142-146. DOI: <https://doi.org/10.1080/08832323.1996.10116774>
- Universidad Pontificia Bolivariana. Syllabus Elective Bargaining Model UN. 2015

Toole, J. & Toole, P. (1995). "Reflection as a tool for Turning Service ... Experiences into learning experiences". Service Learning. Kinsley, Carol W. and ... McPherson, Kate. Alexandria, Va. (Virginia, State). Association for Supervision and ... Curriculum Development (ASCD).

United Nations Bibliographic Information System. UNBISNET. <https://digitallibrary.un.org/>

Washington Model Organization of the American States Student Handbook. (2017)

Washington Model OAS General Assembly Rules of Procedure -- 2017 Edition.

Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, (354), 21-43.



IMPLEMENTACIÓN DE LA AGENDA 2030 A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN APLICANDO LA METODOLOGÍA *FLIPPED CLASSROOM*

Implementation of the 2030 Agenda through an Action-Research Project Applying the Flipped Classroom Methodology

María Esperanza Calvo Centeno

Universidad Europea de Madrid

Email: esperanza.calvo@universidadeuropea.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4562-8796>

María José Peset González

Universidad Europea de Madrid

E-mail: mariajose.peset@universidadeuropea.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2575-1364>

Julieta Espín Ocampo

Universidad Europea de Madrid

E-mail: julieta.espin@universidadeuropea.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7799-6438>

Moisés Ruiz González

Universidad Europea de Madrid

E-mail: moises.ruiz@universidadeuropea.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4809-3771>



Autores

El propósito del proyecto de investigación-acción, en el que se enmarca la actividad objeto del presente estudio, es incorporar en las áreas de conocimiento de los futuros egresados, el mensaje contenido en la Agenda 2030 de Naciones Unidas con el objetivo de que lo interioricen y, así, favorecer que puedan incorporarlo a su actividad profesional o laboral.

La metodología utilizada para llevar a cabo la actividad es *flipped classroom* o aula invertida, por considerar que es la metodología más adecuada para que el alumno profundice en los problemas a los que se enfrenta el planeta, sea consciente de los mismos y, en consecuencia, adquiera las competencias necesarias que le permitan aportar soluciones.

El equipo investigador está formado por profesores que imparten docencia en tres áreas de conocimiento adscritas a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Europea de Madrid. El proyecto de investigación es de carácter multidisciplinar, habiéndose aplicado en cinco asignaturas diferentes, que, a su vez, se imparten en cuatro grados distintos.

Los resultados obtenidos a través de la encuesta realizada muestran que el 85,83% de los estudiantes tienen un alto grado de satisfacción con la actividad a nivel global y valoran muy positivamente las competencias desarrolladas en la actividad.

Proyecto de investigación-acción; Objetivos de Desarrollo Sostenible; flipped classroom; multidisciplinar; competencias.

Action-research project; Sustainable Development Goals; flipped classroom; multidisciplinary skills.

Recibido: 07-01-2020. Aceptado: 20-06-2020



Resumen



Key words



Fechas



This study is framed into research-action project. Its main goal is to incorporate in the areas of knowledge of future graduates the message of the United Nations 2030 Agenda with the aim of assimilate it and, thus, encourage students to incorporate it into their professional or work activity. The methodology used to carry out the activity is flipped classroom. We consider that it is the most appropriate methodology for students to delve into the issues that the planet faces, to be aware of them and, consequently, acquire the necessary skills that allow them to provide solutions.

The research team is made up of professors who teach in three different areas of knowledge attached to the Faculty of Social Sciences and Communication of the European University of Madrid. The Research Project is multidisciplinary in nature, having been applied in five different subjects, which, in turn, are taught in four different degrees.

The results obtained through the survey carried out show that 85.83% of the students have a high degree of satisfaction with the activity on a global level and that they highly value the skills developed in the activity.

1. Introducción

Actualmente, el mundo se encuentra inmerso en profundos cambios. La población mundial aumenta a un ritmo anual de unos 80 millones de personas y se prevé que para 2050 el 70% de la población vivirá en las ciudades. De aquí a 2030 la mayoría de la población mundial en situación de pobreza se concentrará en países afectados por conflictos y en el África subsahariana (Comisión Europea, 2016).

La respuesta a estas tendencias se ha consensuado a nivel internacional a través de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, quedando patente que la sostenibilidad es fundamental para aplicar soluciones a largo plazo a retos mundiales complejos.

La Agenda 2030 está conformada por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (gráfico 1), basados en los derechos humanos universales (Naciones Unidas, 2015).

Gráfico 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible



Estos objetivos instan a todos los países a adoptar medidas en dos vertientes: promover la prosperidad y proteger al planeta. Los ODS reconocen que para erradicar la pobreza se tienen que implementar estrategias que favorezcan el crecimiento económico y aborden una serie de necesidades sociales, entre las que se encuentra la educación.

El objetivo n.º 4 reconoce la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La meta 4.7 del ODS n.º 4 hace alusión explícita a la necesidad de que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015). Todos deben aprender a entender el complejo mundo en el que viven y ser capaces de colaborar, hablar y actuar por un cambio positivo (UNESCO, 2015).

Entre los objetivos de aprendizaje para docentes recogidos por la UNESCO (2017) para promover el desarrollo sostenible, cabe señalar los dos siguientes: practicar una pedagogía transformadora orientada a la acción que involucre a los alumnos en procesos de pensamiento y actuación participativos, sistémicos, creativos e innovadores en el contexto de las comunidades locales y de su propia vida y actuar como agentes de cambio en un proceso de aprendizaje organizacional que avance hacia el desarrollo sostenible.

En este contexto, desde la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Europea de Madrid, un grupo de profesores hemos considerado de interés abrir una línea de investigación enmarcada dentro de un proyecto de investigación-acción que contemple la inclusión educativa y la sostenibilidad con la temática de los ODS y que brinde a los docentes la oportunidad de aplicar estos objetivos en el aula.

La metodología utilizada es *flipped classroom* o aula invertida, ya que se ha considerado la metodología adecuada para permitir que el alumno profundice en los problemas a los que se enfrenta el planeta, sea consciente de los mismos y, en consecuencia, adquiera las competencias necesarias que le permitan aportar soluciones.

La investigación-acción recoge una tendencia a conceptualizar la investigación educativa en términos participativos, representando un proceso a través del cual los sujetos investigados son verdaderos coinvestigadores que participan, de forma activa, en el planteamiento del problema (que ha de ser algo que les afecte o interese) y en la información que debe obtenerse (que marca el curso de la investigación). El investigador actúa esencialmente como un facilitador del proceso y un recurso disponible para ser consultado (Martínez, 2000).

En definitiva, se inicia un proyecto de investigación-acción que permita mantener los vínculos con la metodología *flipped classroom* y conduzca a alcanzar los objetivos planteados en relación con los ODS. Para ello, en este trabajo, en primera instancia se profundiza en la metodología aplicada. En segundo lugar se desarrollan los objetivos de la investigación, describiéndose posteriormente las actividades realizadas por los docentes así como su evaluación y resultados obtenidos. Finalmente se sintetizan las principales conclusiones obtenidas y las futuras líneas de investigación abiertas.

2. Metodología

Flipped classrom nació de una idea basada en la simple observación que sirvió para cambiar los enfoques educativos. Aaron Sans, profesor de Woodland Park High School (Colorado, EE. UU.), advirtió que los alumnos no requerían que el profesor esté físicamente con ellos en el aula para darles contenidos. Posteriormente, grabó las clases en vídeos de forma que

Los ODS reconocen que para erradicar la pobreza se tienen que implementar estrategias que favorezcan el crecimiento económico y aborden una serie de necesidades sociales, entre las que se encuentra la educación

los estudiantes las visualizaran como una tarea, quedando las clases presenciales para ayudar a los estudiantes con los conceptos que no entendieran (Bergman & Sams, 2012). Las diferencias entre este innovador modelo pedagógico sustentado en la construcción del aprendizaje y el método tradicional basado en la instrucción directa para impartir clase quedan plasmadas en la tabla 1.

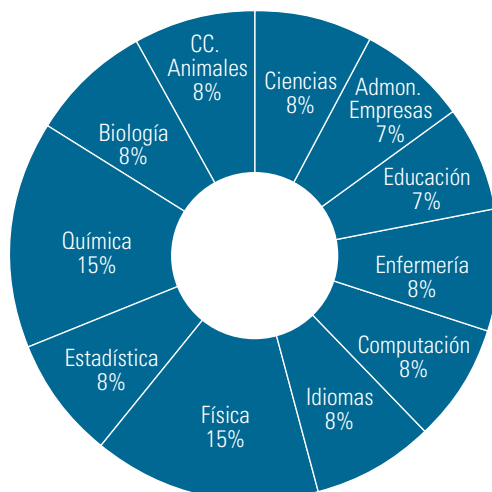
Tabla 1. Comparación de algunos elementos de la enseñanza basada en el profesor y "mediada" por el profesor en función de las dimensiones que se indican

| | Instrucción "directa" | Construcción |
|-----------------------|--|---------------------------------------|
| Actividad | Centrada en el profesor Didáctica | Centrada en el alumno Interactiva |
| Rol del profesor | Transmisor de hechos, datos, etc. Siempre experto | Colaborador Algunas veces aprendiz |
| Rol del alumno | Oyente Siempre aprendiz | Colaborador Algunas veces experto |
| Énfasis instruccional | Hechos Memorización | Relaciones Preguntas y creatividad |

Fuente: Touron, Santiago y Díez (2014)

Flipped classroom permite a los profesores aprovechar la tecnología para aumentar la interacción con los estudiantes (Bergman & Sams, 2012). Actualmente este modelo didáctico, apoyado en las nuevas tecnologías de la información, se aplica en diversos ámbitos de conocimiento de la enseñanza superior reflejados en la figura 1 a partir del trabajo realizado por Sola, Aznar, Romero y Rodríguez-García (2019), en el que se analizan los estudios indexados en las bases de datos de Scopus y Wos.

Figura 1. Materias objeto de estudio en las que se aplica el método flipped classroom



Fuente: Sola, Aznar, Romero y Rodríguez-García (2019)

La variabilidad de las materias objeto de estudio pone de manifiesto la inquietud docente por conseguir que se pueda mejorar el aprendizaje de los alumnos. Según Aguilera, Manzano, Martínez, Lozano y Casiano (2017) esta metodología puede resultar adecuada en distintas áreas de conocimiento y cada vez son más los docentes que la están incorporando.

El aula invertida se ha convertido en un enfoque pedagógico cada vez más utilizado para la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la enseñanza superior. Los estudios realizados por la comunidad científica avalan los beneficios de su implementación. Los datos de trabajos como el de Mattis (2015) indican que el rendimiento académico mejora. Los resultados de la investigación de Crimmins & Midkiff (2017) sugieren que, si bien el aprendizaje mejoró los resultados en general para todos los estudiantes que lo recibieron, aquellos con los niveles más bajos de rendimiento académico experimentaron el mayor aumento. La percepción de los estudiantes sobre los beneficios de este modelo educativo indica un mayor nivel de satisfacción (Cheng, Ritzhaupt, & Antoneko, 2018). La pedagogía del aula invertida es más eficaz que las conferencias tradicionales para mejorar el conocimiento teórico (Hu, Gao, Ye, Ni, Jiang, & Jiang, 2018), permitiendo al alumno comprender la utilidad de los contenidos teóricos para cuando tenga la oportunidad de aplicarlos en el futuro (Matzumura, Gutiérrez, Zamudio, y Zavala, 2018).

En el polo opuesto, el método pedagógico conlleva que puedan surgir algunos inconvenientes. El estudiante acostumbrado a aprender de forma pasiva, puede presentar resistencia a aprender de forma activa negándose a dejar su zona de confort (Aguilera et al., 2017), o puede no gestionar bien el tiempo para estudiar por su cuenta los contenidos teóricos (Matzumura et al., 2018). Por otro lado, la aplicación de *flipped classroom* puede suponer un esfuerzo adicional para el profesor (Jordán, Pérez, & Sanabria, 2014), ya que deberá crear materiales que se adecuen a este modelo pedagógico, reorganizar la planificación docente para clases presenciales y no presenciales y realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos. En definitiva, conocer que el método puede conllevar algunas desventajas permite que se intenten erradicar para poder llevar a buen fin este proyecto de investigación.

3. Planteamiento de objetivos

El objetivo principal del proyecto de investigación-acción es incorporar, en las áreas de conocimiento de los futuros egresados, el mensaje contenido en la Agenda 2030 de Naciones Unidas con el propósito de que lo interioricen y, así, favorecer que puedan incorporarlo a su actividad profesional o laboral. Se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- » Primer objetivo específico: determinar si los alumnos desarrollan competencias para la investigación y la valoración crítica.
- » Segundo objetivo específico: conocer si los estudiantes adquieren capacidades que pongan en valor el pensamiento crítico en relación a diferentes actuaciones en los ámbitos político, social, empresarial y jurídico.
- » Tercer objetivo específico: determinar si los alumnos desarrollan competencias en relación directa con la responsabilidad social empresarial, la ética en los negocios y la actividad profesional.

Flipped classroom nació de una idea basada en la simple observación que sirvió para cambiar los enfoques educativos: los alumnos no requerían que el profesor esté físicamente con ellos en el aula para darles contenidos

4. Descripción de la actividad

El equipo investigador está formado por profesores que imparten docencia en tres áreas de conocimiento adscritas a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación: economía y empresa, comunicación y ciencias jurídicas y políticas. Esta diversidad intelectual resulta muy enriquecedora en un proyecto de investigación con carácter multidisciplinar. De hecho, se ha aplicado en cinco asignaturas diferentes, que, a su vez, se imparten en cuatro grados distintos.

La labor del profesor ha sido coordinar el aprendizaje, fomentar el análisis crítico y el trabajo autónomo. Las actividades se han implementado en el primer semestre del curso 2018/2019 en asignaturas incluidas en los planes de estudio de grados pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Europea de Madrid (tabla 2).

Finalizadas las actividades en cada grupo, se ha facilitado a los estudiantes una encuesta de carácter voluntario que ha servido de apoyo a las conclusiones de la investigación final.

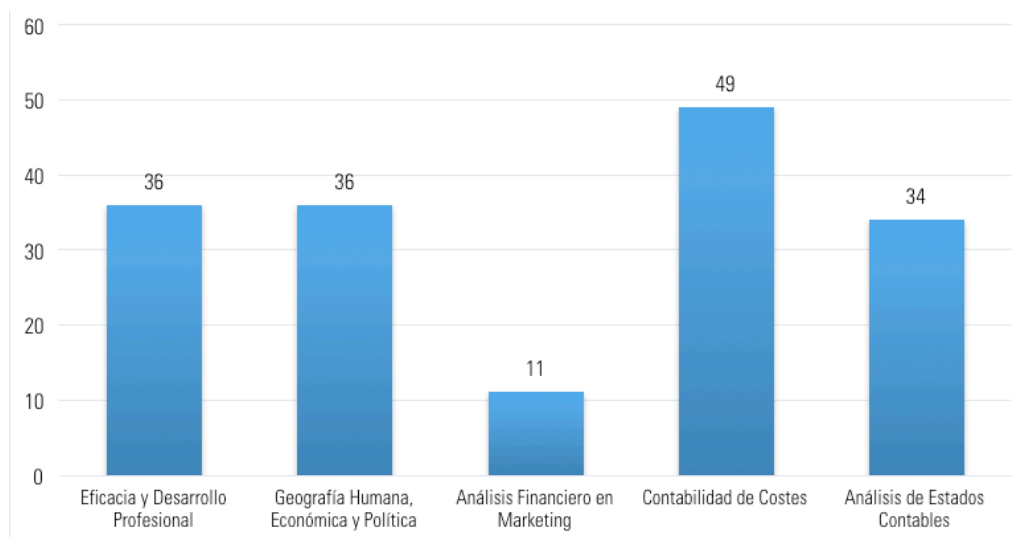
Tabla 2. Asignaturas y grados de implementación de la actividad

| Asignatura | Grado |
|--|--|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | Administración y Dirección de Empresas |
| Geografía Humana, Económica y Política | Relaciones Internacionales |
| Análisis Financiero de Marketing | Publicidad |
| Contabilidad de Costes | Administración y Dirección de Empresas |
| Análisis de Estados Contables | Dirección y Creación de Empresas |

Fuente: elaboración propia

La muestra analizada en este trabajo, está compuesta por los 166 alumnos (tabla 3) que durante el año académico 2018-2019 han cursado las asignaturas (tabla 2) en las que se ha implementado la actividad.

Tabla 3. Tamaño de la muestra



Fuente: elaboración propia

4.1. Eficacia y Desarrollo Profesional

La actividad fue desarrollada en la asignatura Eficacia y Desarrollo Profesional, del primer curso del grado de Administración y Dirección de Empresa. Se realizó en los dos campus de la Universidad Europea de Madrid y contó con la participación de 20 alumnos en el grupo del campus de Alcobendas y de 16 alumnos en el grupo del campus de Villaviciosa de Odón.

El objetivo de la actividad era, principalmente, ayudar en el avance del consumo responsable de los estudiantes. Los alumnos analizaron las empresas de ropa más conocidas y más consumidas por ellos. De esta manera, conocieron el compromiso de las marcas que les visten con la sostenibilidad del planeta y con ello poder evaluarlas a la hora de su decisión de compra final.

Previamente al inicio de la actividad, se explicaron los aspectos más relevantes de los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Después de las dos sesiones teóricas, en las que se combinaron la clase magistral con la visión de vídeos de apoyo, los estudiantes formaron grupos de un número máximo de 6 personas para trabajar la práctica de la actividad.

Cada grupo seleccionó una de las marcas de ropa actuales para, a través de su estudio, identificar cuál de los 17 ODS eran aplicados en las acciones empresariales de cada una de las marcas.

La actividad tuvo un desarrollo externo y otro interno en lo que al aula se refiere. Los estudiantes trabajaban durante la semana, organizados ellos mismos, en la actividad.

El profesor coordinaba la adquisición de conocimiento en cada una de sus actuaciones de estudio para después, durante una hora de las 4 que duraba la clase habitual de la asignatura, presentar sus avances y plantearan las dudas para seguir implementando la práctica.

Al finalizar el semestre, los estudiantes presentaron en el aula el resultado de su estudio, que incluía una valoración personal referenciada al conocimiento y actuación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las acciones empresariales de la marca elegida.

4.2. Geografía Humana, Económica y Política

La actividad se implementó en dos grupos de la asignatura Geografía Humana, Económica y Política perteneciente al primer curso del grado de Relaciones Internacionales. En el primer grupo, donde se imparte la asignatura en castellano, participaron 25 alumnos, mientras en el segundo grupo, donde se imparte en inglés, participaron 11 alumnos. La actividad, inserta en el tema 4 —Geografía Económica y Desarrollo— tenía por objetivo que los alumnos conocieran los ODS y reconocieran el objetivo número 5, sobre igualdad de género, como base imprescindible para la construcción de un mundo más justo.

Como iniciación a la actividad, la profesora realizó una sesión introductoria sobre la responsabilidad social corporativa y ofreció una revisión general de los ODS enfatizando el ODS 5. Se discutió en clase la problemática del matrimonio infantil, medida por el objetivo 5.3, a la vez que los alumnos reflexionaron sobre las implicaciones y consecuencias generales que dicha situación conlleva para las propias niñas, para sus familias, sus comunidades e incluso sus países. En la siguiente sesión los alumnos, en equipos de dos a tres miembros, eligieron un país con alta incidencia en matrimonio infantil. Cada equipo realizó una breve investigación sobre ese país basada en los materiales facilitados a los alumnos procedentes de fuentes oficiales del propio país, UNICEF y ONG. Todas las presentaciones debían contener los siguientes datos: los indicadores de Naciones Unidas sobre matrimonio infantil; los avances y retrocesos del país

Los alumnos analizaron las empresas de ropa más conocidas y más consumidas por ellos. De esta manera, conocieron el compromiso de las marcas que les visten con la sostenibilidad del planeta

asignado en los últimos años, y las medidas y programas emprendidos por el gobierno, ONG, la ONU y demás organismos internacionales para acabar con el problema.

Finalmente, en una tercera sesión cada equipo diseñó una infografía utilizando la herramienta virtual Picktochart que reflejaba la situación del matrimonio infantil en el país asignado y, usándola como base a su explicación, presentó oralmente sus hallazgos a la clase. Con la actividad los alumnos explicaron cómo la eliminación del matrimonio infantil afectaría positivamente a la consecución de los objetivos 1 (Fin de la pobreza), 2 (Hambre cero) 3 (Salud y Bienestar), 4 (Educación de Calidad), 8 (Trabajo decente y Crecimiento Económico), 10 (Reducción de las Desigualdades) y 16 (Paz, Justicia e instituciones sólidas).

4.3. Análisis Financiero de Marketing

La actividad se realizó en la asignatura de Análisis Financiero de Marketing del grado en Publicidad, con la participación de un total de 11 alumnos. La asignatura se imparte en el 4.º curso del grado, después de que los alumnos hayan recibido una amplia formación en la gestión de cuentas de las agencias de comunicación.

La actividad se ha implementado para que los alumnos adquieran competencias que les permitan incorporar criterios sostenibles en las acciones de comunicación que hayan de realizar en su futura vida laboral o profesional.

El conocimiento de la asignatura Análisis Financiero de Marketing permite a los estudiantes comprender el resultado previsto por la realización de una campaña o evento, así como analizar la información financiera de la empresa cliente, mediante ratios que permitan acreditar su solvencia y rentabilidad. La actividad se ha enfocado a reforzar los conocimientos financieros adquiridos con la incorporación de los criterios sostenibles recogidos en la información no financiera de las empresas.

En una sesión inicial, siguiendo la metodología *flipped classroom*, se ha facilitado a los alumnos materiales de estudio consistentes en legislación, páginas web y vídeos que sirven como soporte para conocer la información no financiera divulgada por las compañías cotizadas y su relación con los ODS de Naciones Unidas. En una segunda sesión se ha planteado un debate en el aula, que ha servido como referencia para el comienzo del trabajo de investigación.

El trabajo se ha realizado en grupos formados por tres alumnos, a los que se les ha planteado una simulación consistente en suponer que forman parte de un equipo de dirección de cuentas de una agencia de publicidad o de una agencia de marketing. El equipo ha captado un nuevo cliente (la compañía cotizada analizada) y en función de la actividad de la firma han elaborado una campaña de publicidad o un evento que ha incluido criterios relacionados con las tres vertientes de la sostenibilidad: sociales, medioambientales y económicas.

Por último, los grupos de trabajo han presentado en el aula el informe que han elaborado con las líneas generales de la campaña o del evento que se va a presentar a la empresa cliente, las cuestiones sobre sostenibilidad que se han incorporado y cómo se ha contribuido a la consecución de los ODS.

4.4. Contabilidad de Costes

El trabajo se llevó a cabo en dos grupos de la asignatura de Contabilidad de Costes, impartida en el 3.º curso del grado de ADE (Administración y Dirección de Empresas), con un total de 24 alumnos en el primer grupo y 25 alumnos el segundo.

El conocimiento de la asignatura Análisis Financiero de Marketing permite a los estudiantes comprender el resultado previsto por la realización de una campaña o evento, así como analizar la información financiera de la empresa cliente

La asignatura de Contabilidad de Costes tiene como objetivo que los alumnos sepan calcular los costes de los productos o servicios que presta una empresa y conozcan los diferentes métodos y modelos que existen para conseguirlo. Para ello es fundamental que los alumnos aprendan a analizar los procesos productivos y de prestación de servicios, ya que en función de estos se decidirá la idoneidad del método de cálculo a seleccionar. Por esta razón este trabajo se ha enfocado a los procesos productivos y su objetivo ha sido que los alumnos investigaran sobre empresas reales que desarrollaran procesos sostenibles y que avanzaran en uno o varios ODS.

Siguiendo la metodología aula invertida, el trabajo se ha planteado inicialmente entregando a los alumnos material (documentos, vídeos, webs) sobre sostenibilidad empresarial y sobre los ODS. Todo ello fue posteriormente debatido en el aula y les sirvió como marco de referencia para llevar a cabo su investigación.

A partir de aquí, los alumnos formaron grupos de trabajo y tuvieron que localizar una empresa real que llevara a cabo un proceso de producción o de prestación de servicios que consideraran sostenible, bien por las materias o suministros que utilizaba, o por las características del proceso, por el producto o servicio que ofertaba, o por su relación con el entorno social o medioambiental. Adicionalmente debían analizar a cuál o cuáles de los ODS contribuía la compañía en función del análisis precedente.

Finalmente, cada grupo de trabajo presentó en clase la investigación realizada, destacando los elementos clave utilizados para la selección de la empresa analizada y su compromiso con la sostenibilidad. A partir de aquí se abrió un debate sobre las diferentes formas de contribuir de cada compañía a la consecución de los ODS.

4.5. Análisis de Estados Contables

El trabajo se ha llevado a cabo con alumnos del grado en Dirección y Creación de Empresas (DICRE), en la asignatura de Análisis de Estados Contables tanto en el campus de Villaviciosa de Odón, donde participaron 26 alumnos, como en el campus de Alcobendas, con 8 alumnos. Esta materia se imparte en el 4.º curso del grado, cuando los alumnos han recibido una amplia formación en contabilidad que les permite analizar e interpretar tanto la información financiera como la información no financiera divulgada por las compañías cotizadas.

La divulgación de información no financiera pone de manifiesto la responsabilidad social de las empresas o responsabilidad social corporativa (RSC) mediante la integración de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones empresariales y en las relaciones con sus interlocutores o grupos de interés. La responsabilidad social de las empresas se ha convertido, a nivel global, en un concepto cada vez más importante que forma parte de la sostenibilidad (Comisión Europea, 2006).

En este contexto, el objetivo del trabajo realizado ha sido que los alumnos a través del análisis de la información no financiera divulgada por las compañías cotizadas en el índice IBEX 35 de la Bolsa de Madrid, puedan conocer cómo abordan estas entidades las necesidades de la sociedad y cómo se sustentan en criterios sostenibles para contribuir a los ODS de la Agenda 2030.

Para ello, se entregó a los alumnos materiales en forma de vídeos y artículos con información sobre RSC, sostenibilidad y ODS aplicados al mundo de la empresa. Todos estos materiales debían servir para poder determinar de forma razonada el motivo que les había llevado a seleccionar la entidad objeto de estudio, analizar la estructura de la información divulgada sobre

La divulgación de información no financiera pone de manifiesto la responsabilidad social de las empresas o responsabilidad social corporativa (RSC) mediante la integración de las preocupaciones sociales y medioambientales

sostenibilidad, conocer las directrices o normas en las que se sustentaba dicha información y, por último, determinar el sistema de verificación de la información. De esta forma, los alumnos obtuvieron los elementos necesarios para comprender el trabajo que debían realizar. Por último, siempre en función del análisis precedente, los alumnos debían mostrar una opinión crítica sobre la información proporcionada por la compañía e indicar su contribución a los ODS.

A continuación, los alumnos, se organizaron en grupos y seleccionaron una empresa cotizada. Los trabajos realizados fueron presentados por los alumnos en clase y se llevó a cabo un interesante intercambio de opiniones sobre las conclusiones obtenidas. Entre las cuestiones que fueron motivo de debate cabe destacar el interés por la sostenibilidad y los ODS que se observó en todas las compañías analizadas, la existencia de sistemas de información estructurados sobre sostenibilidad y de verificación de la misma, así como la relevancia de los ODS entre los objetivos de estas compañías.

5. Evaluación

En esta investigación se ha considerado que los alumnos deben adquirir competencias que les permitan conseguir la formación necesaria para interiorizar el mensaje contenido en la Agenda 2030. Las competencias trabajadas durante la actividad han sido de gran calado académico puesto que así lo requiere el ADN de la Universidad Europea de Madrid y, asimismo, forma parte de la propia idiosincrasia de esta investigación. Además del conocimiento y del compromiso reglado a la aportación académica, los estudiantes que han participado han desarrollado implícitamente y explícitamente una serie de competencias que les han permitido alcanzar los objetivos previamente planteados (tabla 4).

Tabla 4. Objetivos y competencias

| Objetivos | Competencias |
|--|---|
| Desarrollar competencias para la investigación y la valoración crítica | Compromiso Capacidad de gestión y planificación Habilidades comunicativas |
| Poner en valor el pensamiento crítico en relación a diferentes actuaciones en los ámbitos político, social, empresarial y jurídico | Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes que permitan emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética |
| Desarrollar competencias en relación directa con la responsabilidad social empresarial, la ética en los negocios y en la actividad profesional | Conciencia de los valores éticos |

Fuente: elaboración propia

Las competencias establecidas para lograr el primer objetivo específico, investigación y valoración crítica son el compromiso, la capacidad de gestión y planificación y las habilidades comunicativas. Con la primera se ha valorado el grado de responsabilidad compartida del estudiante con las tareas encomendadas dado que la metodología del aula invertida no ha requerido una supervisión exhaustiva por parte de los profesores.

Asimismo, los estudiantes han tenido que establecer un orden de prioridades y un reparto funcional de los recursos. Cualquier cometido que sea mínimamente complejo y se divida en tareas requiere establecer un orden de prioridades y un reparto funcional de los recursos que ponga de manifiesto la capacidad de gestión y planificación.

Los estudiantes han tenido que exponer los resultados de su investigación tanto en comunicación escrita como verbal. La competencia relacionada con las habilidades comunicativas de los estudiantes resulta fundamental para comprender la coherencia de los conocimientos adquiridos y expuestos durante sus intervenciones. Dentro de esta competencia se incluye la comunicación interpersonal, ya que se ha valorado el buen ambiente en los equipos de trabajo y el buen manejo de la información intergrupala.

Para alcanzar el segundo objetivo específico y poner en valor el pensamiento crítico en relación a diferentes actuaciones en los ámbitos políticos, sociales, empresariales y jurídicos, se ha considerado de interés desarrollar la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes que, dependiendo del área de estudio, permitan emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Por último, para lograr el tercer objetivo específico, la competencia denominada conciencia de los valores éticos se considera imprescindible para este tipo de investigación, ya que permite desarrollar competencias relacionadas con la responsabilidad social empresarial, la ética en los negocios y la ética profesional. Esta competencia impulsa la capacidad para pensar y actuar según principios universales basados en el valor de la persona que se dirigen a su pleno crecimiento y que conllevan el compromiso con el desarrollo sostenible en sus tres vertientes: social, medioambiental y económica.

En este contexto pedagógico, se ha utilizado la rúbrica como herramienta de evaluación, debido a que, como destacan Buján, Rekalde y Aramedi (2011), entre otros autores, las rúbricas son una herramienta excelente para la evaluación, no solo de contenidos, sino también de competencias. Constituyen una forma de estandarizar la evaluación en relación a una serie de criterios específicos para, de esta forma, convertirla en un proceso más sencillo y transparente. Adicionalmente, resultan herramientas ideales para reducir la subjetividad en la corrección de trabajos, ya que clarifican el proceso de evaluación recogiendo los criterios de los diferentes niveles alcanzados y aportan a los estudiantes una interesante retroalimentación del trabajo realizado. En la rúbrica desarrollada se han definido tres bloques de competencias a desarrollar en función de los objetivos previamente establecidos y se han considerado siete indicadores que permiten mostrar las evidencias de la eficacia del proceso de aprendizaje en función de la adquisición de competencias. Asimismo, para cada uno de los indicadores, se han planteado cuatro niveles de dominio que, de forma creciente, reflejan el grado de conocimiento adquirido (tabla 5).

Los estudiantes han tenido que exponer los resultados de su investigación tanto en comunicación escrita como verbal. La competencia relacionada con las habilidades comunicativas de los estudiantes resulta fundamental para comprender la coherencia de los conocimientos adquiridos

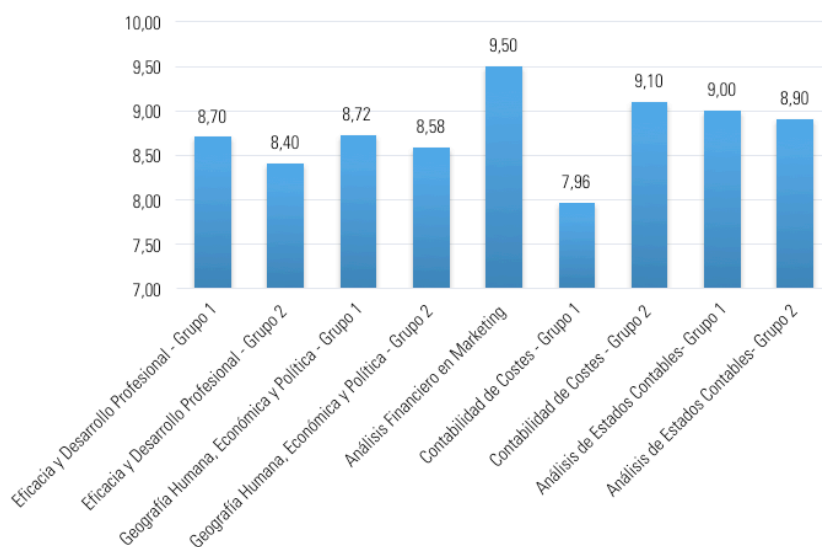
Tabla 5. Rúbrica de evaluación de las actividades

| Rúbrica de evaluación ODS | | | | | | |
|---|--|------|---|---|--|--|
| OBJETIVOS Y COMPETENCIAS | Indicadores | PESO | Nivel de dominio | | | |
| | | | Nivel I. Insatisfactorio | Nivel II. Mejorable | Nivel III. Satisfactorio | Nivel IV. Excelente |
| | | | (0 - 4,9) | (5,0 - 6,99 puntos) | (7,0 - 8,9 puntos) | (9,0 - 10 puntos) |
| Primer objetivo: competencias para la investigación y valoración crítica | Compromiso. Grado de responsabilidad compartida | 13% | No se percibe un reparto equitativo de las tareas. El trabajo se presenta descuidado y desordenado | El grado de responsabilidad compartida no parece el mismo entre los miembros del equipo. El trabajo se presenta sin portada, identificación del trabajo y del grupo, índice de contenidos y debidamente estructurado y ordenado | El grado de responsabilidad compartida con las tareas encomendadas es adecuado y equitativo. Se aporta una correcta redacción y extensión y está bien estructurado y organizado | Fuerte compromiso de todos los miembros con las tareas encomendadas. El trabajo es de una presentación adecuada, correcta y ordenada |
| | Capacidad de gestión. Priorización y reparto de recursos | 13% | No utiliza recursos académicos y no académicos adecuados o relevantes | Utiliza recursos académicos y no académicos adecuados o relevantes, limitándose a enumerarlos, sin particularizar al caso de análisis | Utiliza recursos académicos y no académicos adecuados o relevantes y los utiliza para realizar un análisis superficial de su objeto de estudio | Utiliza recursos adecuados o relevantes; los utiliza para analizar correctamente el objeto de estudio |
| | Exposición escrita y oral de resultados | 14% | La forma de explicar la información no es nada clara. No se produce contacto visual con la audiencia y su postura es inadecuada | La forma de explicar la información es poco clara y precisa. Rara vez su postura es correcta y hay poco contacto visual con la audiencia | La mayor parte de la información se expresa con precisión y claridad. Normalmente tiene una postura adecuada y existe el contacto visual con la audiencia | En toda la presentación se expresa la información con precisión y claridad, ayudándose de ejemplos para mejorar la comprensión de las ideas. En todo momento se mantiene una postura correcta y existe el contacto visual |
| Segundo objetivo: competencias sobre pensamiento crítico en los ámbitos político, social, empresarial y jurídico | Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes | 15% | No es capaz de buscar, recopilar, sintetizar e integrar información necesaria para abordar el problema | Busca, recopila, sintetiza e integra información básica necesaria para abordar el problema | Busca, recopila, sintetiza e integra información compleja o ambigua necesaria para abordar el problema | Busca, recopila, sintetiza e integra información muy compleja o muy ambigua necesaria para abordar el problema |
| | Capacidad de emitir juicios que incluyan reflexiones sobre temas sociales, científicos o éticos | 15% | Analiza el problema sin considerar varios enfoques y desarrolla un argumento que no tiene coherencia o contiene errores significativos en su lógica. Tiende a basarse en soluciones tradicionales | Analiza el problema considerando varios enfoques y desarrolla un argumento que tiene sentido, pero no tiene coherencia o contiene errores significativos en su lógica | Analiza y explora el problema considerando distintas perspectivas, enfoques alternativos y evidencias antes de formular una solución o conclusión, desarrollando un argumento lógico. Está dispuesto a probar un enfoque nuevo cuando resuelve problemas | Analiza y explora de forma exhaustiva un problema considerando distintas perspectivas y evidencias antes de formular una solución o conclusión, desarrollando un argumento lógico, sólido y completo. Identifica nuevas maneras para resolver problemas con el fin de satisfacer las necesidades de la situación |
| Tercer objetivo: competencias sobre la responsabilidad social empresarial, la ética en los negocios y en la actividad profesional | Analiza desde el punto de vista ético casos relacionados con su actividad profesional, tomando decisiones y defendiéndolas racionalmente | 15% | No analiza desde el punto de vista ético casos relacionados con su actividad profesional y no es capaz de defender racionalmente las decisiones que toma | Analiza desde el punto de vista ético casos relacionados con su actividad profesional, pero no es capaz de defender racionalmente las decisiones que toma | Analiza desde el punto de vista ético casos relacionados con su actividad profesional y defiende racionalmente las decisiones que toma | Analiza en profundidad casos relacionados con su actividad profesional desde el punto de vista ético, toma las decisiones más acertadas y las defiende racionalmente de la manera más adecuada |
| | Analiza un problema de responsabilidad social mediante argumentaciones razonadas y justificadas | 15% | No es capaz de localizar problemas de responsabilidad social en casos reales, por lo que no opina sobre ellos | Manifiesta su opinión sobre problemas de responsabilidad social, pero no es capaz de argumentar sus opiniones | Manifiesta su opinión sobre problemas de responsabilidad social y utiliza argumentos para defender su postura | Manifiesta su opinión sobre problemas de responsabilidad social y utiliza argumentos justificados sobre sus posiciones, transmitiéndolos de manera adecuada a otros |

Fuente: elaboración propia a partir de Terrón, Velasco y García (2012)

Con referencia a los resultados de esta actividad, en términos de calificaciones académicas, el desglose de la nota media de las evaluaciones de la actividad implementada en cada uno de los grupos de las cinco asignaturas se muestra a continuación (tabla 6):

Tabla 6. Calificaciones



Fuente: elaboración propia

La calificación promedio de la actividad en las cinco asignaturas fue significativamente alta. Se atribuye esta nota al alto nivel de aceptación, trabajo y desempeño en esta actividad por parte de los estudiantes.

6. Resultados

Para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con las actividades desarrolladas se llevó a cabo una encuesta tras la finalización de las mismas. Para ello se realizó un cuestionario cerrado de 12 preguntas con una escala Likert con cinco opciones (1 totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo). El cuestionario se realizó online en las aulas y a través de la aplicación Formularios de Google.

Las encuestas se realizaron en el primer semestre del curso 2018-19 obteniendo una participación de 120 alumnos, de los que el 10% corresponden a estudiantes de Análisis Financiero en Marketing, un 25% a alumnos de Eficacia Personal y Profesional, el 26,6% a estudiantes de la asignatura de Geografía Humana, Económica y Política, y el resto de los alumnos se repartió entre Análisis de Estados Contables y Contabilidad de Costes con un 19,2% respectivamente.

Para analizar la satisfacción de los alumnos con las actividades realizadas se estructuraron en cinco bloques las cuestiones planteadas en la encuesta. El primer bloque se refería al grado de conocimiento previo de los alumnos sobre los ODS. En los siguientes bloques se plantearon cuestiones relativas a su opinión sobre la influencia de esta actividad en su conciencia ética y social, así como sobre su futuro profesional. A continuación, el cuarto bloque se componía de cuestiones relativas al desarrollo de sus competencias de aprendizaje y, por último, el quinto bloque se refería a su nivel de satisfacción con las actividades realizadas.

6.1. Conocimiento previo de los ODS

La primera pregunta que se formuló fue referida al grado de conocimiento que poseían los alumnos sobre la temática de los ODS, previo a la actividad. Como puede observarse en la tabla 7 solo un 36,67% de los alumnos consideraron que tenían conocimientos sobre los ODS, siendo los alumnos de Contabilidad de Costes los que presentaban un mayor dominio del tema, seguidos de los estudiantes de Análisis de Estados Contables. Estas dos asignaturas se imparten en los últimos años del grado, por lo que parece razonable que hayan recibido más información sobre esta cuestión a lo largo de sus estudios que los alumnos de las otras materias impartidas en los primeros cursos del grado.

Tabla 7. Conocimientos previos sobre ODS

| ¿Conocía usted los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas antes de llevar a cabo esta actividad? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|---|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 66,67 | 6,67 | 26,67 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 62,50 | 12,50 | 25,00 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 58,33 | 8,33 | 33,33 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 21,74 | 13,04 | 65,22 | 100,00 |
| Análisis Estados Contables | 26,09 | 34,78 | 39,13 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 48,33 | 15,00 | 36,67 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

6.2. Influencia de la actividad en la conciencia ética y social del alumno

Para conocer si los alumnos consideraban que la actividad había desarrollado su conciencia ética y social se les formuló tres cuestiones. La primera relacionada con su conocimiento sobre la responsabilidad social (tabla 8), la siguiente sobre el posible incremento de su compromiso social (tabla 9) y, por último, se les preguntó sobre la incidencia de la actividad en su sensibilidad hacia los problemas sociales y medioambientales (tabla 10). En todas ellas los alumnos mostraron de forma mayoritaria que las actividades habían contribuido a positivamente en las cuestiones planteadas, destacando el incremento del aprendizaje sobre la responsabilidad social corporativa (tabla 8), seguido del aumento de la conciencia social y medioambiental (tabla 10) y de la intensificación del compromiso social del alumno (tabla 9).

Tabla 8. Aprendizaje sobre RSC

| ¿Considera que con esta actividad ha aumentado su nivel de aprendizaje sobre la responsabilidad social corporativa? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|---|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 6,67 | 6,67 | 86,67 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 3,23 | 16,13 | 80,65 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 0,00 | 8,33 | 91,67 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 8,70 | 0,00 | 91,30 | 100,00 |

| ¿Considera que con esta actividad ha aumentado su nivel de aprendizaje sobre la responsabilidad social corporativa? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|---|--------------|---------------|-----------|---------|
| Análisis Estados Contables | 0,00 | 4,35 | 95,65 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 4,20 | 7,56 | 88,24 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Aumento del compromiso social

| ¿Considera que con esta actividad se ha incrementado su propio compromiso social? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|---|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 6,67 | 30,00 | 63,33 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 6,45 | 19,35 | 74,19 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 18,18 | 27,27 | 54,55 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 21,74 | 26,09 | 52,17 | 100,00 |
| Análisis Estados Contables | 0,00 | 26,09 | 73,91 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 9,32 | 25,42 | 65,25 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Sensibilidad hacia problemas sociales y medioambientales

| ¿Considera que con esta actividad se ha incrementado su nivel de sensibilidad hacia los problemas sociales o medioambientales? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|--|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 3,33 | 20,00 | 76,67 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 6,25 | 9,38 | 84,38 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 8,33 | 33,33 | 58,33 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 13,04 | 30,43 | 56,52 | 100,00 |
| Análisis Estados Contables | 0,00 | 8,70 | 91,30 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 5,83 | 18,33 | 75,83 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

6.3. Influencia de la actividad en las perspectivas y futuro profesional de los alumnos

El tercer bloque de preguntas estaba referido a la incidencia de la actividad en el interés del desarrollo sostenible y responsable en su área profesional (tabla 11), así como su opinión en relación a la apertura de nuevas perspectivas profesionales gracias a la actividad (tabla 12). Los alumnos han considerado más importante el interés por el desarrollo sostenible despertado por la actividad, mientras que su posible aplicación en nuevas perspectivas profesionales se ha estimado menos interesante.

Tabla 11. Interés profesional por el desarrollo sostenible

| ¿Considera que esta actividad ha despertado su interés por el desarrollo sostenible responsable en su área profesional? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|---|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 6,67 | 23,33 | 70,00 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 0,00 | 21,88 | 78,13 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 9,09 | 9,09 | 81,82 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 8,70 | 17,39 | 73,91 | 100,00 |
| Análisis Estados Contables | 0,00 | 26,09 | 73,91 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 4,20 | 21,01 | 74,79 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. Nuevas perspectivas de desarrollo profesional

| ¿Considera que esta actividad le ha abierto nuevas perspectivas para su futuro profesional? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|---|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 10,00 | 20,00 | 70,00 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 6,25 | 28,13 | 65,63 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 8,33 | 25,00 | 66,67 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 17,39 | 34,78 | 47,83 | 100,00 |
| Análisis Estados Contables | 4,35 | 17,39 | 78,26 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 9,17 | 25,00 | 65,83 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

6.4. Desarrollo de competencias de aprendizaje

El cuarto bloque de cuestiones estaba relacionado con las competencias desarrolladas en la actividad: aprendizaje activo (tabla 13), trabajo en equipo (tabla 14), valores éticos (tabla 15) y comunicación (tabla 16). Los alumnos han valorado muy positivamente el desarrollo de estas cuatro competencias destacando la relativa a los valores éticos y el aprendizaje activo.

Tabla 13. Aprendizaje activo

| ¿Considera que esta actividad promueve el aprendizaje activo? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|---|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 3,33 | 20,00 | 76,67 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 0,00 | 18,75 | 81,25 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 8,33 | 8,33 | 83,33 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 4,35 | 13,04 | 82,61 | 100,00 |
| Análisis Estados Contables | 0,00 | 26,09 | 73,91 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 2,50 | 18,33 | 79,17 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

Tabla 14. Trabajo en equipo

| ¿Considera que con esta actividad ha desarrollado la competencia de trabajo en equipo? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|--|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 3,33 | 10,00 | 86,67 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 9,38 | 28,13 | 62,50 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 60,00 | 10,00 | 30,00 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 0,00 | 13,04 | 86,96 | 100,00 |
| Análisis Estados Contables | 10,53 | 10,53 | 78,95 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 10,53 | 15,79 | 73,68 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

Tabla 15. Valores éticos

| ¿Considera que con esta actividad ha desarrollado las competencias relacionadas con los valores éticos? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|---|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 0,00 | 20,00 | 80,00 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 3,13 | 15,63 | 81,25 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 0,00 | 8,33 | 91,67 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 4,35 | 21,74 | 73,91 | 100,00 |
| Análisis Estados Contables | 0,00 | 17,39 | 82,61 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 1,67 | 17,50 | 80,83 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

Tabla 16. Comunicación

| ¿Considera que con esta actividad ha desarrollado la competencia de comunicación? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|---|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 0,00 | 13,79 | 86,21 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 3,13 | 31,25 | 65,63 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 0,00 | 0,00 | 100,00 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 0,00 | 21,74 | 78,26 | 100,00 |
| Análisis Estados Contables | 13,04 | 17,39 | 69,57 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 3,36 | 19,33 | 77,31 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

6.5. Satisfacción con la actividad

El último grupo de preguntas estaba referido tanto al nivel de satisfacción global con la actividad desarrollada (tabla 17) como a si el alumno recomendaría que se continuara realizando la misma en el futuro (tabla 18). En ambos casos, un 85,83% de los alumnos han respondido afirmativamente lo que muestra un alto grado de valoración de la actividad a nivel global.

Tabla 17. Satisfacción global con la actividad

| Nivel de satisfacción global con la actividad desarrollada | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|--|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 3,33 | 13,33 | 83,33 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 3,13 | 12,50 | 84,38 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 0,00 | 8,33 | 91,67 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 0,00 | 8,70 | 91,30 | 100,00 |
| Análisis Estados Contables | 0,00 | 17,39 | 82,61 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 1,67 | 12,50 | 85,83 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

Tabla 18. Continuidad futura de la actividad

| ¿Recomendaría que se siguiera realizando esta actividad en el futuro? | Desacuerdo % | Indiferente % | Acuerdo % | Total % |
|---|--------------|---------------|-----------|---------|
| Eficacia y Desarrollo Profesional | 3,33 | 10,00 | 86,67 | 100,00 |
| Geografía Humana, Económica y Política | 3,13 | 9,38 | 87,50 | 100,00 |
| Análisis Financiero en Marketing | 0,00 | 8,33 | 91,67 | 100,00 |
| Contabilidad Costes | 0,00 | 8,70 | 91,30 | 100,00 |
| Análisis Estados Contables | 4,35 | 21,74 | 73,91 | 100,00 |
| Todas las asignaturas | 2,50 | 11,67 | 85,83 | 100,00 |

Fuente: elaboración propia

7. Conclusiones

La investigación desarrollada tiene por objetivo incorporar en programas educativos universitarios la temática de la inclusión educativa y la sostenibilidad desde la óptica de los ODS. El planteamiento del trabajo se ha fundamentado en el desarrollo de competencias clave para la sostenibilidad, implementadas con un criterio transversal, en diferentes áreas de conocimiento y materias, de forma que el mensaje transmitido por los ODS quedara incluido en los programas de las asignaturas.

Los alumnos han realizado trabajos que relacionaban la materia de estudio con la sostenibilidad y los ODS, de forma que se ha conseguido una visión práctica y a la vez global de los objetivos y del contenido de la Agenda 2030. En todas las actividades realizadas, se ha utilizado la metodología *flipped classroom* o aula invertida que permite al alumno enfrentarse a la materia estudiada de forma reflexiva y crítica.

Los resultados de aprendizaje se han calificado mediante una rúbrica, instrumento considerado idóneo para la evaluación de competencias. La rúbrica se ha estructurado en tres apartados, en función de los objetivos de aprendizaje definidos, que a su vez han sido desarrollados a través de competencias específicas. La secuencia ha sido:

Objetivo Principal > Objetivos Específicos > Objetivos de aprendizaje > Competencias > Indicadores > Nivel de Dominio.

De esta forma se ha conseguido una evaluación de las competencias adquiridas, de forma estructurada, transparente y acorde con los objetivos de aprendizaje planteados.

La evaluación de los alumnos en las actividades realizadas se considera muy alentadora, puesto que la media de todas ellas se encuentra en el rango entre “satisfactorio” y “excelente”. Ello implica que los objetivos de aprendizaje establecidos se alcanzan sobradamente en todas las materias, lo cual es importante, teniendo en cuenta que, según muestra el cuestionario cumplimentado por los alumnos, solo el 36,7% de los alumnos conocía los ODS.

En general, los estudiantes han mostrado un alto grado de satisfacción con la actividad y además recomiendan continuar realizándola en el futuro. Asimismo, los alumnos reconocen que estas actividades no solo han incrementado su conciencia ética y social, sino que también consideran que han influido positivamente en sus perspectivas y futuro profesional. En cuanto al desarrollo de competencias, los estudiantes destacan en su valoración el aprendizaje activo y los valores éticos, seguidos de la comunicación y trabajo en equipo.

En definitiva, se considera que esta investigación ha conseguido sus objetivos en la medida que ha mostrado un método eficaz y novedoso para acercar los egresados a la sostenibilidad y los ODS, de forma reflexiva y crítica, ya que ha sido evaluada muy positivamente por los mismos y ha conseguido alcanzar los objetivos de aprendizaje y desarrollo de competencias planteados. A todas estas consideraciones hay que añadir que estos resultados son perfectamente transferibles, es decir, pueden llevarse a cabo en otra universidad o entorno docente, lo que es fundamental a la hora de medir la relevancia de la investigación educativa.

La cuestión que merece mención respecto de las limitaciones a la investigación es la relativa a la participación voluntaria de los alumnos en las encuestas, dado que existe una diferencia entre el número de alumnos que participaron en las diferentes actividades de los ODS en el aula, 166 alumnos en total, y el número de aquellos que contestaron la encuesta, 120. Es decir, una participación del 72,28% en las encuestas.

Si bien, se puede esperar que los resultados obtenidos se generalicen en instituciones de enseñanza superior, se proponen, en consecuencia, futuras líneas de investigación que aplicando una metodología análoga con datos obtenidos de otras instituciones de enseñanza superior sirvan para comparar sus resultados con los obtenidos en la presente investigación.

Por último, se ha de resaltar tanto el apoyo recibido por la Universidad Europea para llevar a cabo el proyecto de investigación-acción, como la oportunidad brindada a los investigadores de presentar los resultados en la mesa redonda “Los ODS en la Universidad Europea de Madrid”, enmarcada dentro de la jornada “ODS Day”, celebrada el día 9 de mayo de 2019.

Referencias

- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M. C., y Casiano, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. United States of America: International Society for Technology in Education.
- Buján, K., Rekalde, I., y Aramedi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior: Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: Paréntesis Editorial.

- Crimmins, M. & Midkiff, B. (2017). High Structure Active Learning Pedagogy for the Teaching of Organic Chemistry. Assessing the Impact on Academic Outcomes. *Journal of chemical education*, 94(4), 429-438. DOI: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00663>
- Hu, R., Gao, H., Ye, Y., Ni, Z., Jiang, N., & Jiang, X. (2018). Effectiveness of flipped classrooms in Chinese baccalaureate nursing education: A meta-analysis of randomized controlled trials. *International Journal of Nursing Studies*, 79, 94-103. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.11.012>
- Jordan, C., Pérez, M. J., y Sanabria, E. (2014). Investigación del impacto en un aula de matemática al utilizar “flip education”. *Revista “Pensamiento Matemático”*, 4(2), 9-22.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- Mattis, K. V. (2015). Flipped classroom versus traditional textbook instruction: Assessing accuracy and mental effort at different levels of mathematical complexity. *Technology, Knowledge and Learning*, 20, 231-248. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9238-0>
- Matzumura, J. P., Gutiérrez, H., Zamudio, L. A., y Zavala, J. C. (2018). Aprendizaje invertido para la mejora y logro de metas de aprendizaje en el curso de metodología de la investigación en estudiantes de universidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.9>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>. Último acceso 1 de junio de 2020.
- Sola, T., Aznar, I., Romero, R., y Rodríguez-García, A. (2019). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 25-38. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.002>
- Terrón, M. J., Velasco, P., y García, M. J. (2012) *Guía para el diseño de recursos docentes que fomenten el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en educación*. España: Editorial Fundación Vértice Emprende.
- Tourón, J., Santiago, R., y Díez, A. (2014). *The flipped classroom. Cómo invertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Grupo Océano.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>. Último acceso 12 de junio de 2020.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Recuperado de: <https://www.sdg4education2030.org/education-sustainable-development-goals-learning-objectives-unesco-2017>. Último acceso 10 de junio e 2020.

NORMATIVA

- Comisión Europea. (2016). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 22 de noviembre de 2016, “Próximas etapas para un futuro europeo sostenible - Acción europea para la sostenibilidad”. COM (2016) 740 final. Estrasburgo.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo y al Comité Económico y Social Europeo, de 22 de marzo de 2006. “Poner en práctica la asociación para el crecimiento y el empleo: hacer de Europa un polo de excelencia de la responsabilidad social de las empresas”. COM (2006) final.

Naciones Unidas. (2015). “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible”, resolución adoptada el 25 de septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU A/RES/70/1).



ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS DESIGUALDADES Y LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS EN LA ORDEN AUTONÓMICA REGULADORA DEL CURRÍCULO DE LA ESO EN CASTILLA Y LEÓN

Analysis of the Treatment of Inequalities and the Peaceful Conflict Resolution in the Education Regulation in Castilla y León

Noelia Santamaría-Cárdaba

Universidad de Valladolid

E-mail: noelia.santamaria.cardaba@uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6864-9330>

Juan José Mediavilla Merino

Universidad de Valladolid

E-mail: juanjo.mediavilla@soc.uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5638-4347>



Autores

Este artículo analiza dos contenidos clave de la Educación para la Ciudadanía Global en la normativa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León: las desigualdades y la resolución pacífica de conflictos. Se utiliza como metodología el análisis documental, pues se trata del análisis de textos legislativos. Los resultados muestran que estas dimensiones se tratan en la legislación, pero de forma muy superficial, solo en tres asignaturas y sin que las cuestiones globales adquieran una presencia importante. Se concluye que la normativa de Castilla y León presenta carencias a la hora de formar ciudadanos que adquieran una perspectiva global de los problemas existentes en otras partes del mundo y sus causas.



Resumen

Educación para la ciudadanía global; currículo educativo; Educación Secundaria Obligatoria; resolución pacífica de conflictos; desigualdades.



Key words

Global Citizenship Education; educational curriculum; Secondary Education; peaceful conflict resolution; inequalities.

Recibido: 14-01-2020. Aceptado: 30-05-2020



Fechas

This article analyses two key contents of Global Citizenship Education in the educational regulations of Compulsory Secondary Education in the Autonomous Community of Castilla and León: inequalities and peaceful conflict resolution. Documentary analysis is used as a methodology, since it is the analysis of legislative texts. The results show that these dimensions are dealt with in the legislation, but in a very superficial way, only in three subjects and without global issues acquiring an important presence. It is concluded that the legislation of Castilla and Leon presents deficiencies when it comes to forming citizens who acquire a global perspective of the problems existing in other parts of the world and their causes.



1. Introducción

La adquisición de una competencia global es una cuestión que actualmente genera un especial interés en los debates educativos; tanto es así que desde el año 2018 el informe internacional de evaluación de estudiantes conocido como PISA ha incluido en su estudio la competencia global, la cual pretende que el alumnado sea competente a la hora de “examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo” (OECD, 2018, p. 5).

Incluso, la ONU (2015) incluye en su Agenda 2030 los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), para cuya consecución la ciudadanía juega un papel relevante. Esta Agenda 2030 tiene carácter global y busca promover el desarrollo socioeconómico y ambiental abarcando “por primera vez [...] cuestiones como la pobreza no extrema, la desigualdad y la inclusión social, el crecimiento “verde” y los problemas ambientales globales, y en especial el cambio climático” (Sanahuja, 2015, p. 379). Caride (2017) añade que estos 17 ODS y sus 169 metas buscan dar respuesta a los retos globales, entre los que destaca lograr una educación de calidad para todas las personas, promover el consumo responsable, la igualdad de género o “la promoción de sociedades más pacíficas, justas e inclusivas” (Caride, 2017, p. 252).

Acercar a la ciudadanía estos objetivos conlleva que desde el ámbito educativo se forme a las personas para que adquieran una formación que promueva la consecución de los ODS, siendo este uno de los principales retos a los que se enfrentan los sistemas educativos actuales (Murga-Menoyo, 2018). Por este motivo, para lograr el cumplimiento de dichos objetivos, no solo las políticas sociales, sino también las educativas deben ir encaminadas a promover que la ciudadanía impulse una sociedad más justa y, para ello, resulta innegable la importancia de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EDCG).

Ahora bien, ¿qué se entiende por EDCG? Establecer una definición de este término no es una tarea sencilla debido que está sometido a múltiples connotaciones (Mayoral, 2011; Ortega, Cordon-Pedrosa y Sianes, 2013). En este sentido, se han tomado como referencia las definiciones propuestas por autores como Bourn (2015), Andreotti (2014), Pashby, Costa, Stein y Andreotti (2020) o Pashby (2015), entre otros, para establecer la noción de EDCG presente en este estudio; en este caso, se concibe la EDCG como un proceso educativo que busca promover la formación de una ciudadanía activa que piense críticamente y actúe en defensa de los derechos humanos para transformar la sociedad actual en una más sostenible, justa y

responsable (Santamaría-Cárdaba, 2018). Ante estos propósitos resulta indispensable que en las normativas que rigen la educación formal se promueva la construcción de una ciudadanía que resuelva los conflictos de forma pacífica y que actúe en contra de las desigualdades; por esta razón, el presente estudio se centra en analizar la presencia de estas dos cuestiones en la normativa que regula el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (en lo sucesivo, ESO).

Cabe añadir que autores como De Prada y López (2008), Lapponi (2013) o Soriano (2009) afirman que desde el ámbito educativo no solo se transmiten conocimientos, sino que también se aprende a vivir en sociedad; por ello, fomentar pautas de comportamiento que promuevan el diálogo, el consenso y la cooperación resultan imprescindibles para mejorar la convivencia y erradicar la violencia. Como indican Ortega (2006) y Soriano (2009), educar para la paz, y la resolución pacífica de conflictos, facilita que los jóvenes sean solidarios y comprendan la importancia de ser justos.

Adicionalmente, la sociedad multicultural actual hace que la escuela deba tratar las diferencias sin provocar desigualdad y también, educar desde una perspectiva integradora y respetuosa (Rebollo, 2006). En esta línea, Vila (2009) afirma que en el mundo globalizado tratar la “tolerancia se vuelve aquí casi una necesidad social, educativa y ciudadana” (p. 47), pues de esta forma se mejorará la convivencia y se promoverá la construcción de ciudadanos responsables. Por este motivo, es importante desarrollar políticas que contribuyan “a promover la equidad, la excelencia y la calidad del sistema educativo desde la cultura de la paz, haciendo especial énfasis en la superación de las desigualdades” (Alguacil, Bloqué, y Alcalde, 2019, p. 81).

Por consiguiente, y tomando como referencia lo expuesto en líneas anteriores, este estudio tiene como objetivo analizar la presencia de dos aspectos clave dentro de la Agenda 2030, como son las desigualdades y la resolución pacífica de conflictos, en la normativa que establece el currículo de ESO en Castilla y León (España).

2. Metodología

La metodología empleada es el análisis documental, pues se trata de una técnica adecuada para el tipo de textos que vamos a abordar, de tipo legislativo. Además, es una metodología adecuada en la sociedad del conocimiento (Salazar-Gómez y Tobón, 2018) y conforme con el objetivo propuesto en el presente estudio: averiguar cómo se tratan las desigualdades y la resolución de conflictos en el currículo que regula la etapa educativa de la ESO en Castilla y León. Al ser un único documento analizado, no se han necesitado herramientas informáticas de análisis de texto, sino que se ha hecho de forma manual; concretamente, se fueron subrayando en el documento los aspectos en los que se centraba este estudio.

El análisis documental se basa en la búsqueda de teorías y categorías de conocimiento a través de operaciones de tipo mecánico e intelectual. Es decir, se trata de extraer las nociones más importantes de un documento dado (Valles, 1999) —en nuestro caso, la legislación educativa de Castilla y León—. En este tipo de análisis se propone una corriente integral (Molina, 1989), que consistiría en una observación rigurosa, tanto interna y externa de los documentos para extraer la información necesaria para la comprensión del contenido (Bermeo-Yaffar et al., 2016). Para ello, utilizaremos preguntas de investigación y diferentes categorías de análisis aplicadas al estudio y examen de algunos conceptos clave para la EDCG. De este modo, nuestra técnica de análisis será el de la cartografía conceptual (Bermeo-Yaffar, 2016), adaptada a nuestro caso,

La adquisición de una competencia global es una cuestión que actualmente genera un especial interés en los debates educativos

que consiste en la búsqueda y análisis de la información —previamente categorizada— para comprender cada uno de los conceptos (Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

Para seguir esta metodología, proponemos la consideración de los siguientes elementos del texto: 1) clasificación; 2) análisis; 3) explicación y 4) conclusión. La primera de ellas queda incluida en este mismo punto de explicación metodológica y selección del texto a analizar. La segunda pertenece al cuarto epígrafe, donde analizaremos las categorías y niveles de análisis del texto. Por su parte, la tercera y la cuarta se tratan en el apartado de conclusiones.

La legislación que en la que se centra este análisis es: la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la ESO en la comunidad de Castilla y León. Se trata, por tanto, de un texto de tipo jurídico, por cuanto emana de fuentes legales y tiene validez normativa, es decir, establece normas del derecho. Como se señalaba en la introducción, y con el objetivo de guiar el análisis se han establecido dos categorías: 1) desigualdad —cuestiones ligadas con el tratamiento de la desigualdad en todas sus formas en la normativa— y 2) resolución de conflictos de forma pacífica —aspectos ligados a la resolución de conflictos—.

3. Resultados

A continuación, se pasan a detallar los resultados obtenidos en cada una de las categorías propuestas tras realizar el análisis a la normativa ya nombrada.

3.1. Desigualdad

En la primera de las categorías, la referida a la desigualdad, en la ORDEN EDU/362/2015 se aprecia una primera referencia en los contenidos actitudinales de la asignatura de Economía, aunque únicamente en una enumeración breve:

La economía juega, además, un papel central en la configuración de valores y actitudes y, por ello, adquieren especial relevancia los contenidos actitudinales relacionados con la solidaridad entre personas, grupos y pueblos; la valoración de las relaciones no competitivas; la actitud ante las desigualdades económicas; la importancia de la conservación del medio natural y el desarrollo sostenible para la calidad de vida; el rechazo ante el consumo innecesario; la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la igualdad de trato y la no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. (ORDEN EDU/362/2015, p. 32118)

Del mismo modo, también aparece en los contenidos del Bloque 4. *Economía e ingresos y gastos del Estado*, incluyendo las “desigualdades en virtud del género” y, en los criterios de evaluación, “el impacto para la sociedad de la desigualdad de la renta”, así como en los estándares de aprendizaje evaluables (ORDEN EDU/362/2015, p. 32121).

En el área de Geografía e Historia también se encuentra una referencia a la categoría de desigualdad: “Y, en el tercero, el análisis y explicación de las desigualdades en el espacio geográfico actual y sus repercusiones. Así como el negativo impacto de la acción humana sobre el medioambiente y las medidas correctoras que se derivan” (ORDEN EDU/362/2015, p. 32141).

En la asignatura Valores Éticos se localiza también referencia a la desigualdad, específicamente en los estándares de aprendizaje evaluables del tercer y cuarto curso, tanto en el conteni-

La sociedad multicultural actual hace que la escuela deba tratar las diferencias sin provocar desigualdad y también, educar desde una perspectiva integradora y respetuosa

do referido a la Declaración Universal de Derechos Humanos (ORDEN EDU/362/2015, p. 32355), como en el que se ocupa del poder político, sus formas y su legitimación (ORDEN EDU/362/2015, p. 32358).

3.2. Resolución pacífica de conflictos

Respecto a la segunda categoría, lo primero que llama la atención es que hay varias referencias al conflicto —bien sea de manera genérica, o personal, o social— pero ninguna a la paz. Así, la primera que aparece se refiere a la resolución de conflictos dentro del aula y el clima de convivencia y se encuentra en el artículo 53, el cual trata sobre las funciones de los equipos docentes:

Establecer actuaciones para mejorar el clima de convivencia del grupo, interviniendo coordinadamente en la resolución los conflictos que puedan surgir en el seno del grupo, sin perjuicio de las competencias que correspondan a otros órganos en materia de prevención y resolución de conflictos. (ORDEN EDU/362/2015, p. 32086)

Como se puede observar, se trata de conflictos internos, no a los que se pueda referir la EDCG en un sentido global a pesar del valor de desarrollar un clima de convivencia adecuado tanto en el centro educativo, como dentro del aula. Del mismo modo, en varias asignaturas aparecen referencias al conflicto de diferentes formas. Por ejemplo, en Geografía e Historia se refieren a conflictos bélicos, sus fases o su situación —mención especial merece el contenido que se refiere a “la globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos” (ORDEN EDU/362/2015, p. 32152) en la que parece que se pueda establecer una relación entre todos esos elementos y acercarse de ese modo a la EDCG—; en Lengua Castellana y Literatura se utiliza el teatro “como modo de aprendizaje y expresión oral, de conocimiento de conductas y conflictos (...)” (ORDEN EDU/362/2015, p. 32165); en Primera Lengua extranjera se hace referencia a que el uso de lenguas extranjeras facilitará la “simbiosis entre culturas que facilitará la resolución de conflictos de manera satisfactoria” (ORDEN EDU/362/2015, p. 32232).

Por último, es en Valores Éticos donde más referencia se hace al conflicto, a su resolución y a la manera de entenderlo más cercana a la EDCG. Aparece tanto en la presentación de la asignatura como en los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. En esta asignatura se afirma que se deben reconocer los “derechos humanos como referencia universal para superar los conflictos, defender la igualdad, el pluralismo político y la justicia social” (ORDEN EDU/362/2015, p. 32341). Además, por ejemplo, también se acerca a la EDCG cuando se habla de la globalización, “la desigualdad, la interdependencia, la internacionalización de los conflictos armados, la imposición de modelos culturales determinados por intereses económicos (...)” (ORDEN EDU/362/2015, p. 32358).

Las desigualdades solo aparecen tratadas en tres asignaturas de ESO y, en algunos casos, ni siquiera en los contenidos de estas

4. Conclusiones y discusión

El análisis realizado de la presencia de las desigualdades y la resolución pacífica de conflictos permite extraer dos conclusiones:

1. Las desigualdades solo aparecen tratadas en tres asignaturas de ESO y, en algunos casos, ni siquiera en los contenidos de estas. De esta forma, no se hace hincapié en las desigualdades

existentes entre países ni en las causas de estas. Además, el hecho de que las desigualdades sean abarcadas solo en las asignaturas de Economía, Geografía e Historia y Valores éticos nos desvela que la presencia que tiene en la normativa tiende a hacerse en materias optativas que el alumnado puede o no cursar.

2. La resolución pacífica de conflictos está presente en la normativa como forma de solucionar los problemas para garantizar la convivencia. Es decir, se trata de una noción que se suele referir especialmente a los conflictos personales o escolares, y poco a los conflictos sociales a los que también debería hacerse alusión para la formación de ciudadanos globales. De hecho, únicamente en una, la asignatura optativa de Valores éticos, se hace referencia a la resolución del conflicto relacionándolo con los derechos humanos y la justicia social.

Con estos resultados, se puede señalar que el tratamiento de las desigualdades debe cambiar y adquirir mayor peso en el currículo para comprender las causas de las desigualdades existentes no solo a nivel local, sino entre países. Autores como Belmonte y Guillamón (2008) o Pino, Galeano y Correa (2019) remarcan que la escuela debe coeducar e impulsar la igualdad de género entre las cuestiones a tratar con su alumnado. Sin embargo, se debe abarcar la diversidad en todas sus formas para formar ciudadanos globales que piensen críticamente y apuesten por el cumplimiento de los derechos humanos (Nava-Preciado y Méndez-Huerta, 2019; Rodríguez, 2019).

Adicionalmente, la resolución pacífica de conflictos, como se ha podido apreciar, tiene presencia en la normativa, pero debería focalizarse también en los conflictos que afectan a la sociedad para adquirir una perspectiva de los problemas que afectan a la ciudadanía de otras partes del mundo. En este sentido, se debe tener presente que “el marco educativo es el entorno idóneo para aprender las estrategias de solución pacífica de conflictos tanto intrapersonales como interpersonales” (Moliner y Martí, 2002, p. 2). Por ello, “sería imprescindible apostar por una escuela democrática, pacífica e inclusiva con la implicación de toda la comunidad” (Alguacil et al., 2019, p. 81).

En síntesis, la normativa que regula el currículo de ESO en Castilla y León (España) si trata las desigualdades y la resolución pacífica de conflictos, pero no de una manera idónea puesto que estas cuestiones deben adquirir una mayor presencia en las asignaturas e incluir cuestiones que afectan a la sociedad global.

Referencias

- Alguacil, M., Boqué, M. C., y Alcalde, M. D. R. (2019). Educar para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 65-87. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.004>
- Andreotti, V. (2014). Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *Journal of education*, 2(3), 32-50.
- Bermeo-Yaffar, F., Hernández-Mosqueda, J. S., y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental de la V heurística mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 12(6), 103-121. DOI: <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.05.fb>
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. Nueva York: Routledge.

Se puede señalar que el tratamiento de las desigualdades debe cambiar y adquirir mayor peso en el currículo para comprender las causas de las desigualdades existentes no solo a nivel local, sino entre países

- Caride, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la educación*, 29(1), 245-272. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu291245272>
- Lapponi, S. F. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 91-106.
- Mayoral, S. (2011). Los enfoques de la educación para el desarrollo en España. *Acciones e investigaciones sociales*, (30), 43-75. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201130604
- Molina, M. P. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342.
- Moliner, O., y Martí, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 11.
- Murga-Menoyo, M. (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. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Nava-Preciado, J. M., y Méndez-Huerta, M. (2019). Adolescentes y derechos humanos: una aproximación a su ejercicio efectivo en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 285-299.
- OECD. (2018). *Marco de Competencia Global Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549394-BO-CYL-D-08052015-4.pdf>
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU.
- Ortega, M. L., Cerdón-Pedregosa, M. R., y Sianes, A. (2013). La Educación para el desarrollo en el espacio universitario: de la formación en contenidos a la formación integral. *Revista Española del Tercer Sector*, (25), 53-78.
- Ortega, R. (2006). La convivencia escolar y los retos de la educación en el siglo XXI. En E. Iguaz de Miguel (ed.), *Foro para la convivencia en los centros educativos* (pp. 17-50). Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- Pashby, K. (2015). Conflations, possibilities, and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context. *Curriculum Inquiry*, 45(4), 345-366. DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1064304>
- Pashby, K., Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pino, A., Galeano, E. B., y Correa, R. (2019). Hacia una escuela inclusiva: perspectiva de género y literatura. *Polyphōnía: Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 66-76.

- Prada, J. de, y López, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación social*, 148, 99-116.
- Rebollo, M. Á. (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Rodríguez, Y. G. (2019). Diversidades culturales desde una concepción plural en el aula de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Prisma Social*, (25), 66-83.
- Salazar-Gomez, E., y Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(45), 17.
- Sanahuja, J. A. (2015). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hacia una ética universalista del desarrollo global. *Razón y fe*, 272(1405), 367-381.
- Santamaría-Cárdaba, N. (2018). Educando para el desarrollo y la ciudadanía global a través de la psicología positiva. *REIDOCREA*, 7, 98-109.
- Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 321-334.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vila, E. (2009). Educar para la tolerancia, educar para la convivencia. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(4), 43-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v2i4.895>



COOPERACIÓN AL DESARROLLO Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA: APRENDIENDO DE UNA EXPERIENCIA SOCIOEDUCATIVA EN PIURA (PERÚ)

Cooperation for Development and University Training: Learning from a Socio-Educational Experience in Piura (Peru)

Belén Pascual Barrio

Universitat de les Illes Balears

E-mail: belen.pascual@uib.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0474-2402>

Maria Antònia Gomila Grau

Universitat de les Illes Balears

E-mail: ma.gomila@uib.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2691-5594>

Rosario Pozo Gordaliza

Universitat de les Illes Balears

E-mail: rosario.pozo@uib.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6682-5852>

Carlos Vecina Merchante

Universitat de les Illes Balears

E-mail: carlos.vecina@uib.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8439-8455>

Gabriela Rentería Hernández

Centro de Apoyo a Niños y Adolescentes Trabajadores

(CANAT)

E-mail: gabrielarenteriahernandez@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5746-3335>



Autor



Resumen



Key words



Fechas

Los programas de Educación para el Desarrollo en el ámbito universitario responden a la responsabilidad que tienen las universidades de contribuir a dar respuesta a los desafíos la Agenda 2030 de Naciones Unidas de lucha contra la pobreza y la desigualdad. Este artículo trata sobre una experiencia de cooperación universitaria al desarrollo entre la Universitat de les Illes Balears y el Centro de Apoyo a Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (CANAT), una entidad socioeducativa ubicada en Piura (Perú) que lleva a cabo acciones de formación integral para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad y la mejora de sus condiciones de vida. La experiencia de las prácticas del grado de Educación Social y los proyectos de investigación generados en los últimos años son el punto de partida de una reflexión sobre el aprendizaje de competencias profesionales en el ámbito de la cooperación al desarrollo y la relevancia de las competencias éticas, comunitarias y ciudadanas.

Educación para el desarrollo; cooperación universitaria al desarrollo; educación social; desarrollo comunitario; educación en valores.

Education for development; university cooperation for development; social education; community development; education in values.

Recibido: 05-06-2020. Aceptado: 30-09-2020

Education for Development programs at the university level respond to the responsibility of universities to contribute to the challenges of the United Nations 2030 Agenda to fight poverty and inequality. This article deals with a collaborative experience between the Balearic University and the Center for the Support of Working Children and Adolescents (CANAT). This organisation is a socio-educational entity located in Piura (Peru) working for the development of adolescent workers and the improvement of their living conditions. The collaboration with internship of UIB students at Social Education's degree and the research projects generated in the last years, are the starting point of a debate about the learning of professional competences in the field of cooperation for the development and the relevance of the ethical, community and citizen competences.



1. Educación para el Desarrollo y formación universitaria

Los programas de Educación para el Desarrollo en el ámbito universitario responden al deber y responsabilidad de las universidades de impulsar la educación en valores y contribuir a dar respuesta a los desafíos la Agenda 2030 de Naciones Unidas de lucha contra la pobreza y desigualdad.

La participación en estos programas contribuye a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), tanto en el ámbito comunitario y local como en el global e internacional. Las universidades, a través de las experiencias de movilidad en el ámbito de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD), aportan la sistematización, seguimiento y evaluación, lo cual suma a estas experiencias el valor añadido del conocimiento que genera la práctica. Además, la coordinación entre la universidad y el tejido social local e internacional permite articular espacios de trabajo en red que tienen efectos positivos sobre la práctica de la cooperación al desarrollo, así como sobre la práctica docente, investigadora y de transferencia universitaria (Gayà, 2019).

Con respecto al alumnado, la participación en estos proyectos genera actitudes de responsabilidad social y motivación para la mejora del desarrollo humano sostenible (DHS) y la cooperación. La conexión de los proyectos internacionales con el tejido asociativo local, permite que el alumnado pueda poner en práctica esos aprendizajes en entornos próximos colaborando con colectivos, ONGD y entidades locales, participando en acciones de sensibilización, formativas e investigadoras que amplían su margen de participación y contribuyen de algún modo a un proceso de empoderamiento. Concretamente, de la participación se esperan los siguientes logros (Gayà, 2019): (a) adquisición de capacidad crítica y compromiso con el DHS; (b) mayor interés por la formación, investigación y práctica profesional relacionada con el ámbito de la cooperación al desarrollo; (c) adquisición de competencias transversales que permitirán tomar decisiones profesionales de forma responsable.

Desde 2011, en el marco de acción de la Oficina de Cooperación al Desarrollo (OCDS) de la Universitat de les Illes Balears (UIB), la Facultad de Educación de la UIB y el Centro de Apoyo a Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores¹ (CANAT) tienen un convenio de colaboración para la realización de prácticas profesionales del alumnado de Educación Social. De forma paralela, las dos instituciones han desarrollado entre 2015 y 2018 dos proyectos de investigación en el marco de las convocatorias de ayudas para proyectos de cooperación universitaria al desarrollo, en los

Los programas de Educación para el Desarrollo en el ámbito universitario responden al deber y responsabilidad de las universidades de impulsar la educación en valores y contribuir a dar respuesta a los desafíos la Agenda 2030

¹ <https://manitoscanatperu.wordpress.com/>

que han participado docentes y alumnado de la Facultad de Educación de la UIB y profesionales de CANAT. Estos proyectos han permitido desarrollar un proceso de colaboración orientado a la investigación aplicada y la formación de los equipos. El trabajo que presentamos es una reflexión que parte de la trayectoria conjunta de las dos entidades (CANAT y UIB), destacando la dimensión comunitaria de la experiencia y poniendo el foco en el impacto de la misma sobre el alumnado. La realización de prácticas de formación en entidades que combinan el aprendizaje del alumnado con el trabajo directo sobre necesidades reales del entorno forma parte del modelo pedagógico del aprendizaje servicio (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007). Desde el punto de vista del aprendizaje, la integración del servicio a la formación, dota a la misma de mayor sentido y ofrece al alumnado experiencias sobre las que reflexionar y oportunidades de aprendizaje en contextos reales. A su vez, el contenido formativo enriquece la propia práctica del servicio.

2. El contexto formativo: el Centro de Apoyo a Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Piura

El Centro de Apoyo a Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Piura (CANAT) es una institución civil sin fines de lucro promovida por la Compañía de Jesús y ubicada en Piura (Perú). El compromiso social de esta entidad se orienta al desarrollo integral de los niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad en Piura (ciudad situada al norte de Perú). CANAT tiene como finalidad contribuir a la inclusión social, económica, política y cultural de los niños/as y adolescentes, promoviendo el desarrollo de sus habilidades y destrezas, así como la práctica de valores éticos y cívicos a partir de sus propias expectativas, experiencias y su participación directa en la institución. La entidad realiza acciones de formación integral para el desarrollo personal y profesional de los adolescentes trabajadores y la mejora de sus condiciones de vida. Los principios que guían el proyecto de esta entidad son la lucha contra la pobreza, la restitución de derechos de la población infantil y juvenil más vulnerable y de sus familias, y la lucha por la igualdad de género. CANAT promueve los derechos de la infancia y adolescentes en situación de vulnerabilidad a través de programas formativos para el desarrollo de sus capacidades y habilidades personales.

Los niños, niñas y adolescentes que participan en CANAT viven en barrios urbano-periféricos de los distritos de Piura y provienen de familias en su mayoría monoparentales y extensas, con mayor presencia de la mujer como cabeza de familia, debido a los patrones culturales donde el hombre comparte varias familias y no participa activamente en ellas. Estas familias jóvenes son migrantes del campo, con un nivel escolar bajo y con dificultades para la inserción sociolaboral en la ciudad. En entornos altamente vulnerables y de explotación laboral, todos los integrantes de la familia son mano de obra que aporta a la economía familiar, pero la mayor responsabilidad recae en los hijos e hijas mayores (principalmente adolescentes). Además, las niñas de la sierra suelen tener mayores desventajas para desarrollarse que los niños. En 2017 el fenómeno de El Niño agravó aun más la situación carencial de las familias de Piura, afectando gravemente a las economías familiares y agudizando la pobreza en la que ya se encontraban. Aun en esas circunstancias, el equipo de profesionales organizó un sistema de apoyo en respuesta a las necesidades que garantizara la continuidad de los estudios de los niños, niñas y adolescentes.

En este contexto, la entidad cuenta con una larga trayectoria de intervención socioeducativa y concreta su labor en programas específicos cuyas líneas de intervención son: 1) el desarrollo de habilidades y capacidades, 2) el fortalecimiento de la afectividad y 3) el desarrollo de prácticas ciudadanas (CANAT, 2018). Todos los programas, tanto formativos como de proyección comunitaria,

El Centro de Apoyo a Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Piura (CANAT) es una institución civil sin fines de lucro promovida por la Compañía de Jesús y ubicada en Piura (Perú)

cuentan con la participación de los y las jóvenes y sus familias, siendo una finalidad básica el fortalecimiento de los lazos familiares, su rol y los compromisos que los adultos deben asumir con respecto a la formación de sus hijos e hijas. Los programas formativos de CANAT son los siguientes:

- a) Programa de refuerzo escolar (Manitos Trabajando). La intervención socioeducativa en la escuela es la acción con más larga trayectoria de CANAT. Este programa tiene la finalidad de fortalecer la permanencia y reinserción escolar de los niños, niñas y adolescentes. La finalidad de este programa ha sido asumida con el paso del tiempo por parte de la administración educativa de Piura.
- b) Programa de inserción sociolaboral (Manitos Creciendo). Cuenta con tres líneas de formación ocupacional y un proyecto de desarrollo personal para el apoyo a la inserción sociolaboral.
- c) Programa de intervención en Ocio y Tiempo Libre (Manitos Creciendo). Este programa tiene la finalidad de revalorar el derecho al juego de los niños y niñas y permite generar procesos de cambio de hábitos de comportamientos y relación social con sus iguales. Asimismo, el programa permite la detección de necesidades familiares, comunitarias y sociales, especialmente en infancia y mujeres.
- d) Proyecto de participación/proyección juvenil. Se materializa en una plataforma de representación de los egresados del programa Manitos Creciendo que da continuidad de forma voluntaria a la labor comunitaria y de defensa de los derechos de la infancia y los jóvenes de Piura.

La participación de los niños, niñas y adolescentes es directa y se canaliza a través de espacios creados en cada uno de los programas. Los participantes de los diversos programas forman parte activa de la evaluación de la intervención proponiendo cambios y mejoras a través de espacios participativos como las “asambleas” y los “círculos”. De hecho, muchas de las acciones propias de la entidad son el resultado de las propuestas de los participantes y egresados de los programas en años anteriores.

La relación de CANAT con la comunidad se muestra en la dimensión participativa que adoptan todos sus programas, la participación de las familias, las prácticas democráticas en los espacios de formación o las acciones de proyección comunitaria. Esa relación con la comunidad es una fortaleza de la institución y se traduce en la transferencia de buenas prácticas orientadas a la restitución de derechos de la población infantil más vulnerable y de sus familias.

La articulación de la entidad con otras entidades del tejido asociativo del municipio y la región es una estrategia de intervención fundamental. CANAT participa activamente en redes en defensa de los derechos de la infancia y las mujeres que aglutinan a distintas entidades públicas y privadas de la región de Piura: Mesa de lucha contra la pobreza, Mesa Técnica de cooperación interinstitucional del distrito de la Arena, Mesa de Movilidad Humana, Consejo Regional por los Derechos de los niños y adolescentes y Mesa de Equidad de género. Además, con el fin de defender los derechos de las trabajadoras del hogar CANAT promovió la creación de la Asociación de Trabajadoras del hogar, una entidad cuya misión es favorecer un espacio de ocio, tiempo libre y aprendizaje para mujeres de oficios como confección, peluquería y cocina.

La entidad cuenta con una red de colaboradores locales, estatales e internacionales amplia, tanto personas (profesionales y voluntariado) como entidades e instituciones (muchas de ellas universitarias) de diversos lugares del mundo. Esta red de colaboradores aumenta su capacidad de aglutinar recursos humanos a través del voluntariado y las prácticas profesionales. Además, la falta de subvenciones públicas se suple con la financiación de entidades e instituciones externas, lo cual

La relación de CANAT con la comunidad se muestra en la dimensión participativa que adoptan todos sus programas, la participación de las familias, las prácticas democráticas en los espacios de formación o las acciones de proyección comunitaria

permite la continuidad de las acciones que emprende la institución. Las alianzas con instituciones extranjeras que dan apoyo financiero y material a los programas han contribuido a que la institución haya aumentado su presencia y reconocimiento público en los últimos años.

3. El aprendizaje de competencias profesionales en la comunidad

Los programas socioeducativos de CANAT ofrecen un espacio idóneo para el aprendizaje del alumnado del Grado de Educación Social. De acuerdo con las competencias que incluye su plan de estudios (ANECA, 2004), el espacio de prácticas ofrece la posibilidad de aprender las competencias propias de la profesión.

- » Competencias específicas: el conocimiento del contexto social y la realidad personal, familiar y comunitaria que envuelve los programas, las problemáticas y las necesidades sociales, así como la metodología y técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.).
- » Competencias transversales (genéricas): las habilidades interpersonales, la capacidad para integrarse y comunicarse en distintos contextos, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural. La experiencia les da una oportunidad para fortalecer su capacidad empática, solidaria y de confianza y respeto hacia las personas con las que trabajan. Entre los aprendizajes transversales destacan las competencias éticas y ciudadanas.

Entre los cursos 2011/2012 y 2018/2019, en el programa de prácticas han participado un total de 9 alumnos y alumnas del grado de Educación Social². El alumnado ha contado con la ayuda financiera de las becas de la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la propia universidad y ha realizado una estancia en Piura de una media de 80 días (habitualmente, entre los meses de marzo y junio de cada curso académico).

El alumnado en prácticas ha sido asignado a los distintos programas del centro atendiendo a sus inquietudes iniciales, así como a la disponibilidad y necesidades del equipo en cada uno de los cursos. El inicio de las prácticas contempla el acuerdo y definición de un plan individual de prácticas (PIP) que contempla una primera fase de observación y una segunda de actividades de intervención, contando con la supervisión de las profesionales de la entidad responsable. La coordinadora de CANAT y las responsables de cada programa asumen la tarea de supervisión de los planes de prácticas.

Tras un periodo de estudio y observación que permite conocer la entidad, las necesidades de la comunidad y el perfil de los participantes, los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de ir desarrollando tareas e ir adquiriendo autonomía de forma progresiva, siempre con la supervisión de una profesional de referencia.

Todos los proyectos de prácticas han combinado las tareas generales en el centro y la intervención específica en alguno de los programas. En cuanto a las tareas generales, el alumnado ha participado en espacios de coordinación del centro, destinados a la preparación, seguimiento y evaluación de la intervención. Las reuniones semanales de cada uno de los equipos de trabajo

Los programas socioeducativos de CANAT ofrecen un espacio idóneo para el aprendizaje del alumnado del Grado de Educación Social

² En el curso 2016/17 participaron dos alumnas de Educación Infantil y dos alumnas del Máster de Intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y familias. En este trabajo nos centraremos en el alumnado de Educación social.

de cada programa permitían realizar los ajustes necesarios de la planificación de actividades, hacer seguimiento de casos y establecer acuerdos con todo el equipo. En cuanto a la coordinación externa, el alumnado ha podido relacionarse, junto a las coordinadoras de la entidad, con responsables de instituciones y entidades colaboradoras.

Cuando el calendario de inicio de prácticas coincidía con el inicio de curso en CANAT, el alumnado podía participar en el proceso de captación, inscripción y la ceremonia de apertura del curso. El proceso de captación antes del inicio a cada curso tiene el objetivo de fomentar y motivar la participación e inscripción en los programas formativos. El equipo de CANAT se traslada a los lugares donde hay mayor presencia de niños, niñas y adolescentes trabajadores para explicar en qué consisten los programas. La captación se da principalmente en los mercados, asentamientos humanos y zonas rurales de Piura, en colaboración con profesionales y voluntariado de la institución. Durante la fase de inscripción, se lleva a cabo una entrevista semiestructurada a los cuidadores de los menores para conocer su situación económica y familiar.

El seguimiento de casos ha formado parte de los planes individuales de prácticas. El seguimiento de los participantes y sus familias se ha realizado a través de visitas domiciliarias con el fin de conocer sus condiciones de vida y ofrecer una atención individualizada. En las visitas se realizaba una entrevista semiabierta y siguiendo un guion establecido para cada uno de los programas. Con la información recogida a través de la entrevista familiar y la visita domiciliaria, se hacía una valoración del riesgo y la vulnerabilidad tanto del niño como de la familia, atendiendo a criterios como ingresos económicos, situación familiar, condiciones de la vivienda, etc.³. De acuerdo con esos criterios y atendiendo la valoración de cada caso y cada familia, se llevaban a cabo las derivaciones necesarias.

De los cuatro programas de CANAT, hay dos de ellos en los que el alumnado ha podido desarrollar tareas de intervención: Manitos Jugando y Manitos Creciendo. En Manitos Jugando el alumnado ha tenido la posibilidad de llevar a cabo tareas de intervención con los niños y niñas en el ámbito del ocio y tiempo libre, asumiendo el liderazgo de las dinámicas grupales, realizando el seguimiento de casos o participando en las reuniones familiares con el fin de tratar situaciones puntuales de riesgo y vulnerabilidad (falta de asistencia, conductas de riesgo, etc.). En Manitos Creciendo, el alumnado ha podido ofrecer apoyo al acompañamiento e intervención directa con los jóvenes participantes en los cursos formativos, contribuyendo al establecimiento de vínculos, facilitando el trabajo de acompañamiento individual del alumnado y haciendo aportaciones para mejorar el enfoque de las acciones relacionadas con las temáticas transversales. En ambos programas, la práctica ha permitido participar en la intervención, la formación y la evaluación. En este sentido, algunas de las tareas desarrolladas han sido:

- » Dar apoyo en la elaboración de proyectos y planes pedagógicos.
- » Dar apoyo a la evaluación de la intervención del equipo profesional.
- » Contribución a la mejora de los modelos de registro de evaluación atendiendo a unos criterios e indicadores preestablecidos por el equipo.
- » Colaboración en la formación de monitores de tiempo libre: realización de sesiones formativas dirigidas al equipo de voluntarios sobre el rol del monitor, sus funciones, habilidades comunicativas, etc.

El seguimiento de casos ha formado parte de los planes individuales de prácticas. El seguimiento de los participantes y sus familias se ha realizado a través de visitas domiciliarias con el fin de conocer sus condiciones de vida y ofrecer una atención individualizada

³ Con respecto a la salud de los niños y niñas, periódicamente se hacía un seguimiento de talla y peso de los niños y niñas con el fin de detectar casos de desnutrición infantil.

Las funciones descritas se han combinado con la participación en proyectos de investigación en los que han participado docentes y alumnado de la Facultad de Educación de la UIB y profesionales de CANAT. Estos proyectos han permitido desarrollar un proceso de colaboración orientado a la investigación aplicada y la formación de los equipos. La participación del alumnado en prácticas en las distintas fases del desarrollo de estos proyectos ha ofrecido una oportunidad de trabajo en la propia comunidad, a través del contacto directo con los miembros de la misma, principalmente en los procesos de recogida de información y transferencia.

El primer proyecto se inició en 2015 y consistió en una evaluación sistemática de los programas y las necesidades socioeducativas de CANAT⁴ (Vecina, Rentería, Pozo, Oliver, Jordi, Bonet, y Pascual, 2017). El estudio tenía la finalidad de contribuir a racionalizar y sistematizar la intervención para reorganizar la planificación y optimizar su implementación (Fernández y Ponce de León, 2014). La acción principal del proyecto era un diagnóstico participativo sobre necesidades de la comunidad en la que se ubica CANAT y en la que desarrolla sus proyectos educativos. Los objetivos fueron: (a) la elaboración y ejecución de un plan de evaluación conjunta de los programas socioeducativos y (b) la realización de un plan de mejoras y proyecto de colaboración futuro.

El estudio se planteó desde una perspectiva de desarrollo comunitario (Marchioni, 2001), tomando como modelo la evaluación participativa ya que esta permitía considerar múltiples variables y ámbitos explicativos de los problemas tanto sociales como individuales (Del Val y Gutiérrez, 2005) favoreciendo, a su vez, la corresponsabilidad y la acción formativa de los equipos. Se llevó a cabo una recogida sistemática de información con el fin de ampliar el conocimiento sobre las necesidades en el propio contexto, el nivel de calidad de los programas y su adecuación y coherencia con respecto a las necesidades reales; también sobre el tipo de planificación, los recursos disponibles, el seguimiento de la puesta en marcha y aplicación de los programas, los resultados conseguidos y el impacto provocado (Callejo y Viedma, 2005).

Para el análisis de dichas necesidades, se utilizó la técnica DAFO (Guillamón y González, 2007). Se trataba de realizar una evaluación de las necesidades sociales y educativas, del diseño de los proyectos, de los procesos y resultados de la intervención. El informe de resultados planteaba mejoras en el funcionamiento, la organización, la formación de los equipos, el uso de los recursos y líneas futuras de intervención. De aquel primer estudio se propuso la necesidad de fortalecer el proyecto comunitario, atendiendo especialmente los territorios en los que la situación y proximidad de las familias favorecería la intervención.

El segundo proyecto se inició en 2016 y consistió en una iniciativa de desarrollo comunitario en uno de los asentamientos humanos de la ciudad de Piura, Mónica Zapata⁵. Los objetivos de este proyecto de capacitación y desarrollo comunitario fueron: (1) capacitar al equipo de profesionales de CANAT para consolidar y mejorar el impacto de los programas, así como impulsar nuevos proyectos y programas con la implicación y participación de la comunidad. (2) Aumentar la capacidad de liderazgo a nivel comunitario e incrementar la participación de la comunidad, principalmente de las mujeres, en los propios procesos de desarrollo. (3) Empoderar a la comunidad de Mónica Zapata, en la toma de decisiones políticas sobre su entorno y la comunidad.

La formación de técnicos de la entidad por parte de profesorado de la UIB se combinó con el soporte en la planificación y la participación directa del alumnado de la UIB en la elaboración de una monografía comunitaria que permitiera obtener un conocimiento detallado de la realidad de la comunidad

4 Proyecto financiado por la Oficina de Cooperación al desarrollo de la UIB (OCDS / <http://cooperacio.uib.cat/>) (Convocatoria de ayudas para proyectos de cooperación universitaria al desarrollo 2015).

5 Proyecto bianual (2016-2018) financiado por la Oficina de Cooperación al desarrollo de la UIB (OCDS / <http://cooperacio.uib.cat/>) (Convocatoria de ayudas para proyectos de cooperación universitaria al desarrollo 2015).

La formación de técnicos de la entidad por parte de profesorado de la UIB se combinó con el soporte en la planificación y la participación directa del alumnado de la UIB en la elaboración de una monografía comunitaria que permitiera obtener un conocimiento detallado de la realidad de la comunidad a partir del cual detectar necesidades e intereses y elaborar un diagnóstico que permitiera una intervención eficaz y corresponsable. En este documento, se recogió la información cuantitativa y cualitativa generada en los procesos de trabajo colaborativo (encuestas, reuniones, entrevistas, conversaciones, actividades conjuntas...) tanto con miembros de la comunidad como con representantes públicos y personas destacadas de la misma.

El desarrollo de los dos proyectos ha contribuido a mantener los procesos de intercambio y colaboración entre las dos instituciones, generando transferencia mutua de conocimiento y buenas prácticas en ambos contextos. La experiencia aumenta el alcance de las acciones de cooperación y favorece las sinergias entre ambas instituciones y con respecto a las redes en las que ambas se insertan. Además, la participación de alumnado en prácticas en estos proyectos fortalece la colaboración académico-profesional, contribuyendo no solo al aprendizaje del alumnado, sino también a enriquecer la dinámica de colaboración entre ambas instituciones.

3.1. Valoración de la experiencia

La educación social es una profesión comprometida con los valores cívicos, los derechos de la ciudadanía, la participación democrática, la dinamización y la promoción de procesos participativos de la ciudadanía. La intervención del profesional debe permitir a las personas con las que trabaja ganar autoconfianza para expresar sus necesidades y reivindicar sus derechos, así como favorecer la inclusión social de colectivos en situación de desventaja social, conflicto social o exclusión social (Pozo, Pascual, y Gomila, 2020).

El objetivo de la educación social es atender situaciones de vulnerabilidad y, a su vez, fomentar actitudes de corresponsabilidad y compromiso de la población general que promuevan acciones a favor de la igualdad (sobre la base de los derechos humanos y la justicia social) y que generen procesos de empoderamiento (ONU, 2013). Desde un punto de vista ético, la toma de conciencia del contexto de las necesidades y la promoción de procesos democráticos adquiere mayor relevancia que la atención de estas necesidades (Pascual, Ballester, Amer, Gomila, Pozo, y Vives, 2017). En escenarios complejos el profesional de la educación social debe ser capaz de analizar los procesos de desigualdad social desde una mirada argumentativa, crítica y reflexiva, adoptando un enfoque de derechos que supere sus propias creencias (Pozo, Pascual, y Gomila, 2020).

En ese sentido, la complejidad social y comunitaria en la que está inmersa CANAT ofrece al alumnado una oportunidad para desarrollar capacidades y adquirir competencias éticas. El enfoque de derechos sobre el que se asientan las acciones de CANAT ofrece al alumnado un aprendizaje en la comunidad sobre modelos de intervención participativa que generan procesos de empoderamiento y toma de conciencia sobre los factores sociales que provocan desigualdad y discriminación. La experiencia les permite ampliar su capacitación profesional y también definir su posicionamiento ante la sociedad, pudiendo adoptar actitudes de corresponsabilidad y compromiso con la ciudadanía.

Los dos pilares del plan de acción de CANAT son su marcado enfoque comunitario y su estrategia de trabajo en equipo. El modelo organizativo y relacional de la institución favorece una vivencia activa del trabajo en equipo y sus posibilidades: la colaboración entre los profesionales,

La educación social es una profesión comprometida con los valores cívicos, los derechos de la ciudadanía, la participación democrática, la dinamización y la promoción de procesos participativos de la ciudadanía

el voluntariado, la cultura participativa de la entidad, las formas de representación, el modelo de comunicación, los espacios de relación y participación, la gestión del conflicto y la conexión con el tejido asociativo del territorio.

La entidad ofrece un espacio de aprendizaje de la dinámica del trabajo comunitario, participativo y relacional, lo cual favorece la adquisición de competencias no solo técnicas, sino también comunicativas, sociales y éticas. Las prácticas democráticas en los espacios formativos, la toma en consideración de la voz de los participantes, las acciones de proyección comunitaria, las acciones de restitución de derechos de la población infantil más vulnerable y de sus familias, la colaboración en redes en defensa de los derechos de la infancia y las mujeres son espacios vivenciales de trabajo comunitario que permiten una experimentación directa de los canales de participación social.

4. Conclusiones

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el concepto de educación para el desarrollo están presentes en el currículo formativo del grado de Educación Social. De hecho, las competencias de aprendizaje de la educación para el desarrollo coinciden en buena medida con las propias de la educación social y, principalmente, en el ámbito del desarrollo comunitario.

El alumnado necesita adquirir competencias que le capaciten para su futura profesión. De acuerdo con Pereira y Solé (2013) el prácticum es un marco idóneo para la reflexión sobre la práctica profesional en el contexto académico, favoreciendo el encuentro entre teoría, práctica y reflexión. Junto a las competencias específicas, el alumnado adquiere competencias transversales que permitirán tomar decisiones profesionales de forma responsable. La colaboración entre el ámbito profesional y académico permite aunar ambas perspectivas y potenciar conjuntamente la dimensión ética de la profesión y su compromiso con los valores cívicos y los derechos de la ciudadanía (Pantoja, 2012).

En este sentido, el prácticum en el contexto concreto de CANAT, ofrece la posibilidad al alumnado de consolidar un enfoque comunitario que tanto peso tiene en la profesión desde un punto de vista ético. El profesional de la educación social debe intentar vincularse tanto con quienes se encuentran al margen de la plena ciudadanía como con quienes no participan. La dimensión comunitaria de la intervención es el medio idóneo para la promoción del ejercicio de la ciudadanía y la inclusión social (Pascual, Ballester, Amer, Gomila, Pozo, y Vives, 2017).

La experiencia muestra la posibilidad de trabajar la educación en valores en el marco de la cooperación universitaria al desarrollo y dar respuesta a necesidades de aprendizaje tanto de carácter profesional como personal. Ante la complejidad de determinados problemas sociales, el alumnado necesita criterios que le ayuden a contextualizar la realidad e incorporar en el proceso deliberativo las secuencias del diálogo, la crítica, la reflexión y la acción. Ese aprendizaje forja sus capacidades como profesional pero también influye sobre su posicionamiento como ciudadano. La experiencia de convivencia en una sociedad y cultura diferentes a la propia permiten la toma de conciencia de la realidad, las desigualdades y el papel que pueden asumir, tomando parte como ciudadanos/as e implicándose en problemáticas globales como agentes activos de cambio.

Precisamente, como afirma Gayà (2019), la participación en experiencias de carácter vivencial trasciende la experiencia puntual y genera un cambio de actitud con respecto al desarrollo

La experiencia muestra la posibilidad de trabajar la educación en valores en el marco de la cooperación universitaria al desarrollo y dar respuesta a necesidades de aprendizaje tanto de carácter profesional como personal

humano sostenible y la cooperación, aumenta la responsabilidad social y motivación de los participantes. De hecho, la vuelta del periodo de prácticas permite trasladar los aprendizajes realizados a los entornos próximos (tejido asociativo, movilizaciones sociales, colaboración con colectivos, ONGD y entidades locales), participando en acciones de sensibilización, etc.

La participación del alumnado en programas de movilidad de prácticas contribuye a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)⁶, tanto en el ámbito global e internacional como en el ámbito comunitario y local, produciéndose la sinergia del trabajo en red y la coordinación entre la UIB y el tejido social local e internacional que se dedica a la cooperación al desarrollo (Gayà, 2019). Una vez finalizada la experiencia, el alumnado puede transferir su experiencia a otros estudiantes y miembros de la comunidad universitaria, así como a personas y entidades de la sociedad civil. La OCDS facilita estos espacios de transferencia e intercambio que promuevan la acción y nuevos proyectos. Aun así, cabe fortalecer la implicación del profesorado, el alumnado y la comunidad universitaria en general, para la promoción y el mantenimiento de estos espacios de reflexión y diálogo que permitan profundizar en las experiencias de cooperación y en los retos de los ODS, dentro y fuera de la universidad, con las entidades, movimientos sociales y administraciones públicas implicadas.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Vols. 1/2. Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Callejo, J. y Viedma, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw-Hill.
- CANAT. (2018). *Memoria anual 2018. Encuentros. Servicios Jesuitas de la Solidaridad*. Recuperado de <https://manitoscanatperu.files.wordpress.com/2019/02/memoria-canat-2018.pdf>
- Fenández, T. y Ponce de León, L. (2014). *Nociones básicas de Trabajo Social*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Gayà, A. (2019). Dos programes de mobilitat internacional d'impacte per al jovent universitari. *Anuari de la Joventut 2019*, 409-427.
- Guillamon, C. y González, R. (2007). *Técnico en gestión de la mejora continua y la innovación*. Barcelona: UOC.
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- ONU. (2013). *Informe Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Recuperado de <http://www.unaids.org/es/AboutUNAIDS/unitednationsdeclarationsandgoals/2000millenniumdevelopmentgoals/>
- Pascual Barrio, B., Ballester Brage, Ll., Amer Fernández, J., Gomila Grau, M. A., Pozo Gordaliza R., Vives Barceló, M. (2017). Educación social, ética profesional y formación universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (67), 103-119.

6 <http://www.un.org>

- Pereira, C., y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (21), 237-258. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.11
- Pozo, R., Pascual, B., y Gomila, M. A. (2020). La dimensión de género en los estudios de Educación Social: Estableciendo las bases para desarrollar una intervención éticamente transformadora. En A. Álamo, y J. Rodríguez (coords.), *Educación social: teoría educativa, procedimientos y experiencias* (pp. 99-116). Madrid: Octaedro.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Val, C. del, y Gutiérrez, J. (2005). *Prácticas para la comprensión de la realidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Vecina, C., Rentería, G., Pozo, R., Oliver, J. LL., Jordi, C., Bonet, A., y Pascual, B. (2017). La formación en prácticas del alumnado de Educación Social en el ámbito de la cooperación al desarrollo: un proyecto de investigación participativa en Perú. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 778-786. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=1009>



EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL: LOS HUERTOS ESCOLARES Y LOS ODS

Education for Global Citizenship: School Gardens and the SDGs

Andrea Estrella Torres

Germinando S. Coop.

E-mail: andreaestrella@germinando.es



Autor

Nos encontramos en un momento crucial, marcado por la amenaza de las consecuencias del cambio climático y una inminente crisis social y económica, producto de la COVID-19. En este contexto, es urgente repasar el aterrizaje de la Agenda 2030 en los centros educativos, para que sea posible alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los huertos escolares/educativos y la agroecología escolar son una estrategia/herramienta fundamental a tener en cuenta para el desarrollo de la educación para la ciudadanía global y aterrizaje de los ODS en los centros educativos. Repasamos en este artículo algunas propuestas y reflexiones en el ámbito nacional.



Resumen

Climate Change is the the world's greatest threat of our time and we are at a defining moment. In addition, we are very close to one of the worst economic and social crisis ever, because of COVID-19. Within this frame, it is an urgent issue to implement the 2030 Agenda at all educational levels, with the aim of achieving the 17 Sustainable Development Goals. School gardens and school agroecology are fundamental tools to develope gobal citizenship education and implement the SDG at schools. This article is a review of some national proposals and reflections.



Abstract

Agroecología escolar; huertos escolares; huertos educativos; educación para la ciudadanía global; Agenda 2030.



Key words

School agroecology; school gardens; education for global citizens; 2030 Agenda.

Recibido: 22-07-2020. Aceptado: 20-09-2020



Fechas

1. Introducción

Indudablemente nos encontramos en un contexto medioambiental, sociopolítico, e incluso sanitario, convulso y excepcional. Es ya incuestionable que el cambio climático es una realidad que debemos atajar desde muchos frentes antes de que ponga en jaque la realidad tal y como la hemos conocido hasta ahora. De hecho, estamos viviendo una de las posibles consecuencias del cambio climático, experimentando una crisis sanitaria como nunca antes habíamos vivido en nuestro tiempo, que tiene relación directa con la pérdida de biodiversidad y los problemas derivados de nuestro actual modelo de desarrollo (Vidal, 2020; OMS, 2003).

Aunque con retraso, en los últimos años se han hecho avances, al menos a nivel discursivo, para atajar algunas de las problemáticas relacionadas con el cambio climático (ya sea con sus causas o con sus consecuencias, desde la adaptación o desde la mitigación). En 2015, en la Conferencia sobre el Clima de París (COP21), se concretó el Acuerdo de París, primer acuerdo vinculante sobre el cambio climático, firmado por prácticamente todos los países del mundo. Dicho acuerdo, que comenzó a aplicarse a principios de este año 2020, tiene como objetivo principal: “reforzar la respuesta mundial a la amenaza del cambio climático, en el contexto del desarrollo sostenible y de los esfuerzos por erradicar la pobreza” (UNFCCC, 2015).

Por otro lado, en mayo de 2016, diferentes organismos capitaneados por la UNESCO reconocieron el papel determinante de la educación para la consecución de los objetivos de la Agenda 2030. La declaración de Incheon, firmada durante la el Foro Mundial de Educación (Corea 2015), determina la nueva visión “integradora, transformadora, y universal” que ha de tener la educación para poder alcanzar los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y que a su vez queda plasmada en el ODS 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015).

Germinando es una cooperativa de iniciativa social con más de 10 años de experiencia en la implementación de proyectos de agroecología escolar y educación para la sostenibilidad a través del huerto ecológico en diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid. Más allá del aprendizaje sobre las plantas o los ecosistemas, y si se hace desde una perspectiva agroecológica, en el huerto educativo se desarrollan prácticas pedagógicas innovadoras en torno a la alimentación sostenible y saludable, la gestión de los recursos, la participación y la toma de decisiones, la autonomía y la expresión artística, la distribución de los recursos y la igualdad de género... Todos ellos contenidos implícitos en los diferentes ODS de la Agenda 2030.

En nuestro país, los huertos escolares o educativos están actualmente viviendo un crecimiento exponencial. Si bien hasta hace no mucho se trataba de experiencias puntuales impulsadas por un centro o docente concreto, desde hace ya un par de décadas existen programas municipales y autonómicos que están impulsando el desarrollo de programas en torno a los huertos escolares/educativos, que pretenden favorecer la integración del huerto en el currículo oficial (tanto a nivel escolar como universitario), convirtiéndolo en una herramienta más a disposición de la comunidad educativa (Eugenio y Aragón, 2017).

De acuerdo a los datos preliminares del primer mapeo de huertos escolares realizado en 2018-2019 (Estrella y Jiménez, 2020) más de 4.000 centros educativos de nuestro país cuentan con huerto escolar en sus instalaciones, lo cual supone un alcance potencial de cerca de 2.000.000 de alumnos/as.

En este documento nos acercamos a la propuesta de los huertos escolares como herramienta para el aterrizaje de la Agenda 2030 en los centros educativos (de todos los niveles educativos),

Indudablemente nos encontramos en un contexto medioambiental, sociopolítico, e incluso sanitario, convulso y excepcional

partiendo primero de una breve contextualización de nuestro marco teórico (la relación entre la educación para la ciudadanía global y la agroecología escolar), repasaremos después algunos ejemplos o propuestas para trabajar los ODS en diferentes niveles educativos en el contexto español, y terminaremos reflexionando en torno algunos de los retos o dificultades a los que nos enfrentamos en el contexto de la pandemia de la COVID-19 y sus consecuencias.

2. Educación para la ciudadanía global y agroecología escolar

Estamos en un momento crucial para establecer redes y estrategias que permitan el impulso de la educación para la sostenibilidad y la ciudadanía global. De hecho, nos encontramos ante la oportunidad de fortalecer los proyectos y estrategias que ya están desarrollándose y que lleven un buen recorrido a sus espaldas en el nuevo marco establecido por la Agenda 2030 y el Acuerdo de París (2016). En este sentido, los huertos escolares agroecológicos suponen una herramienta/espacio estratégico para el impulso de la educación para la ciudadanía global y la consecución de los objetivos de la Agenda 2030 en todo el mundo, así como la generación de propuestas locales para la adaptación y mitigación del cambio climático.

La agroecología propone analizar de manera crítica el sistema agroalimentario globalizado (SAAG, el conjunto de procesos que implican la producción, transformación, transporte, consumo y desecho de alimentos en una sociedad), y su relación directa con el cambio climático y la crisis ecosocial actual: la agricultura y la ganadería son, según el IPCC (2014), causantes del 23% de las emisiones de gases de efecto invernadero. A esto hay que sumar todas las consecuencias “indirectas” relacionadas con la pérdida de suelo, la reducción de biodiversidad o la contaminación de acuíferos o masas de agua. Pero la agroecología incorpora, además del análisis técnico-ecológico, los aspectos socioeconómicos, políticos y culturales, necesarios para poder proponer soluciones locales participativas para una correcta gestión de los agroecosistemas (Cuéllar y Calle, 2011).

Cuando hablamos de agroecología escolar (Llerena y Espinet, 2015) nos referimos a las prácticas relacionadas con ese análisis y aprendizaje sobre todo lo relacionado con el sistema agroalimentario (la producción, los modelos, la alimentación, el reciclaje de materia y sus consecuencias ambientales y sociales), así como la propuesta de alternativas y experiencias que se están desarrollando desde los centros escolares y las comunidades educativas (huertos escolares, comedores ecológicos escolares, compostaje comunitario, cosechas solidarias para los bancos de alimentos, etc.).

En este sentido, la agroecología escolar, pretende lograr la construcción de una “ecociudadanía”, es decir, lograr la educación de futuros ciudadanos y ciudadanas críticas con las consecuencias sociales, económicas y ecológicas del actual sistema agroalimentario global, desde los centros educativos e implicando a toda la comunidad educativa en la generación de propuestas y alternativas locales que permitan la adaptación y mitigación de sus consecuencias. La agroecología escolar entiende el centro educativo como un “pequeño mundo” en el que se reproducen todas las etapas del SAAG, permitiendo que sea un objetivo de estudio, análisis y aprendizaje. El huerto, el comedor escolar, el aula y la comunidad educativa como ejes sobre los que desarrollar la agroecología y la toma de decisiones en torno a la alimentación y la gestión de recursos comunes.

Muchas de las cosas que se plantean desde lo que hoy se está impulsando como educación para la ciudadanía global están siendo ya desarrolladas por quienes practicamos la agroecología es-

Estamos en un momento crucial para establecer redes y estrategias que permitan el impulso de la educación para la sostenibilidad y la ciudadanía global

colar, así como por quienes desarrollan huertos escolares pero no tienen aún este marco teórico como paraguas. Analizar de forma crítica el sistema agroalimentario es fundamental para poder construir una nueva realidad necesaria, que ya era urgente antes de la pandemia, pero que ahora resulta de vital importancia para que las consecuencias de la pandemia no sean más fuertes.

3. Los ODS y los huertos educativos/escolares

La oportunidad para combinar educación para la ciudadanía global y agroecología escolar es que desde el huerto y sus particularismos es posible acceder a lo general o global. La relación en el pequeño espacio del huerto nos permite explorar de manera vivencial la relación que debemos tener con el planeta en su conjunto. Lo pequeño y lo grande, lo simple y lo complejo conviven en el huerto así como en toda la naturaleza.

De esta forma, los huertos escolares plantean una forma novedosa de organización de la práctica escolar. Constituyen un recurso educativo con sus propios instrumentos pedagógicos y didácticos, abiertos a la colaboración, la innovación y la experimentación permanente. Los huertos no aspiran únicamente a ser un complemento al currículo, ni una actividad secundaria con respecto a las otras actividades de enseñanza: pretenden tener un rol cada vez más protagónico dentro de las comunidades educativas. Los huertos escolares contienen la utopía y el proyecto de una escuela diferente, capaz de afrontar los retos a los que nos enfrentamos como sociedad.

De acuerdo a Fletcher,

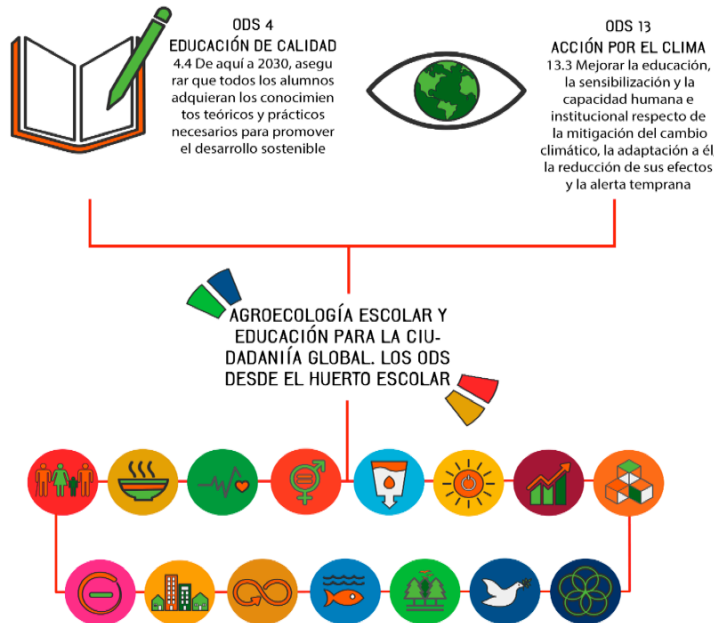
El nuevo paradigma educativo centrado en los huertos escolares ofrecerá a los niños el espacio para ser creativos, desarrollar el pensamiento divergente y el trabajo en equipo a través de la colaboración y la confianza. Cuando un huerto escolar se combina con el aula, el aprendizaje participativo basado en proyectos se convierte en la norma desde una edad temprana y qué mejor manera de asimilar el sustento fundamental de todos los ODS, que la igualdad, la inclusión, la justicia social y una distribución justa de los recursos sin prejuicios. (Fletcher, 2017)

Estos espacios son, por tanto, una herramienta versátil y con amplias posibilidades como espacio para el fomento de la educación para la ciudadanía global y la consecución de los diferentes ODS de la Agenda 2030, algunos de una forma más directa y otros de forma transversal. Partiendo del ODS 4 (ya mencionado) y el ODS 13, Acción por el clima, como ejes centrales, pueden trabajarse en el huerto el resto de los ODS e incorporarse en la práctica docente diaria, a través de diferentes estrategias/innovaciones pedagógicas bajo el paraguas de la agroecología escolar (imagen 1).

A partir de estos dos ODS, desde Germinando hemos trabajado en diferentes proyectos a nivel nacional que pueden servir de ejemplos organizativos, pedagógicos y didácticos, para relacionar la educación para la ciudadanía global y los huertos escolares/educativos. Por poner un ejemplo, en la Red de Huertos Escolares del Ayuntamiento de San Sebastián, hemos puesto en marcha un proyecto formativo para profesorado junto al Centro Territorial de Innovación y Formación Norte (CTIF Norte) con el objetivo de acompañar a los equipos docentes de la Red en el aterrizaje de los ODS a través de proyectos de sostenibilidad y aprendizaje-servicio (ApS) en el Huerto escolar. En este sentido, estamos también trabajando con la Universidad de Comillas para que sus estudiantes lleven a cabo proyectos de ApS en los huertos escolares de la Red, centrándonos en el ODS 6 - Agua y saneamiento.

La oportunidad para combinar educación para la ciudadanía global y agroecología escolar es que, desde el huerto y sus particularismos, es posible acceder a lo general o global

Imagen 1. Metas de los ODS 4 y 13 de los cuales parte la propuesta para el aterrizaje de los ODS utilizando el huerto como herramienta-espacio de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

En las siguientes tablas, resumimos tres ejemplos o propuestas concretas para trabajar en el aula/huerto, que alcanzan su mayor potencial cuando se trabajan desde un enfoque transdisciplinar, y no solo a través de una única área de conocimiento:

| ODS 1 - Fin de la pobreza | |
|---|--|
| <p>ACTIVIDAD: ¿Quién nos alimenta? Nivel: Segundo ciclo de la ESO y Bachillerato *Se va adaptando el nivel de complejidad/profundización en los conceptos y reflexiones</p> | |
| <p>CCBB Comunicación lingüística Aprender a aprender Competencias cívicas y sociales</p> | <p>El juego de rol y el huerto como herramientas para el debate y la reflexión en torno a los derechos humanos y la agricultura. A partir de noticias e imágenes recientes relacionadas con el acaparamiento de tierras, los movimientos migratorios y las condiciones sociolaborales de los/as jornaleros/as en el sur de nuestro país, reflexionamos sobre el sistema agroalimentario y los derechos de las personas que producen los alimentos. Utilizando las herramientas del teatro-foro, se reparten roles entre el alumnado, que deberán representar diferentes situaciones a partir de las cuales se establece el debate y la reflexión.</p> |
| Objetivos de aprendizaje | Ejemplo estándar de aprendizaje |
| <p>Conocer las causas y efectos de la pobreza y la migración tales como la distribución desigual de recursos y energía, la colonización, los conflictos bélicos, los desastres causados por fenómenos naturales y otros efectos causados por el cambio climático, la degradación ambiental y los desastres tecnológicos, y la falta de sistemas y medidas de protección social.</p> | <p>Es capaz de identificar y explicar con sus propias palabras las causas de la migración y el origen de las problemáticas asociadas a las condiciones sociolaborales de los/as trabajadores del campo en las explotaciones agrícolas del sur de España.</p> |
| <p>Reflexionar sobre las principales implicaciones a nivel social y ambiental del actual modelo agroalimentario.</p> | <p>Es capaz de reflexionar críticamente sobre su propio rol en el mantenimiento de las estructuras mundiales de desigualdad. Es capaz de incluir consideraciones sobre la reducción de la pobreza, la justicia social y la corrupción en sus actividades de consumo.</p> |
| <p>Elaborar propuestas de acción concretas para la reducción de los problemas sociolaborales de los/as trabajadores del campo en las explotaciones agrícolas del sur de España.</p> | <p>Es capaz de proponer acciones individuales concretas que ayuden a mitigar las condiciones de desigualdad de los/as trabajadores del campo.</p> |

ODS 3 - Salud y bienestar**ACTIVIDAD: Masterchef de temporada****Nivel:** Toda la primaria

*Se va adaptando el nivel de complejidad/profundización en las tareas, conceptos y reflexiones

| <p>CCBB Comunicación lingüística Aprender a aprender Competencias cívicas y sociales Competencia matemática y competencias básicas de ciencia y tecnología</p> | <p>Esta actividad puede desarrollarse a lo largo de todo el curso, haciendo un concurso trimestral, que puede terminar con un concurso a final de curso, al que se inviten también a las familias u otros agentes de la comunidad escolar.</p> <p>Utilizando como excusa el conocido concurso televisivo, en cada temporada acudimos al huerto (una vez esté todo plantado) para hacer un listado de los cultivos presentes en el mismo. Con estos cultivos, cada alumno/a deberá elaborar un trabajo consistente en una receta "de temporada", que deberá probar en casa con su familia, y aportar un trabajo-mural para compartir en clase.</p> <p>Una vez compartidas todas las recetas, se elegirán cuatro o cinco de ellas, y por grupos, tendrán que realizarlas en las cocinas/comedor del centro. Cada grupo deberá responsabilizarse de calcular su presupuesto y comprar todos los materiales necesarios. Lo ideal es que algunos de los productos puedan adquirirlos del propio huerto si procede.</p> <p>Una vez cocinadas todas las recetas, se realiza una degustación y votación popular.</p> <p>Paralelamente a la elaboración de las recetas, se irá trabajando en clase en torno a algunos conceptos como: productos de temporada, huella ecológica, alimentos kilométricos, etiquetado de productos, etc. Para terminar, se realizará un debate sobre lo que han aprendido, y se hará una reflexión sobre la importancia de que los alimentos sean de temporada y locales. Puede ser, por ejemplo, comparando las huellas ecológicas (en kilómetros y gasto de gasolina) de cada receta.</p> |
|--|---|
| Objetivos de aprendizaje | Ejemplo estándar de aprendizaje |
| Conocer las diferentes partes de una receta, diferenciando el tipo de información que proporciona cada una de sus partes. | Redacta correctamente el texto de una receta |
| Reflexionar sobre los impactos en la salud y el medio ambiente de nuestros hábitos alimentarios. | Valora de manera crítica las implicaciones socioambientales de nuestros hábitos alimentarios |
| Elaborar recetas propias y ponerlas en práctica, utilizando diferentes utensilios y técnicas. | Interpreta y ejecuta correctamente una receta |
| Aprender a distinguir los cultivos del huerto correspondientes a cada temporada y algunas de sus características gastronómicas. | Menciona al menos cuatro cultivos diferentes de cada temporada |
| Disfrutar y aprender del trabajo en equipo. El reparto de tareas y la cooperación con sus compañeros y compañeras. | Demuestra una actitud positiva hacia el trabajo en equipo y colabora activamente y en las diferentes tareas en grupo |

ODS 6 - Agua y Saneamiento | ODS 14 - Vida submarina**ACTIVIDAD: El ciclo del agua****Nivel:** Segundo ciclo de Educación infantil

*Se va adaptando el nivel de complejidad/profundización en los conceptos y reflexiones

| <p>CCBB Comunicación lingüística Competencia en conocimiento e interacción con su entorno físico Aprender a aprender Competencia matemática y competencias básicas de ciencia y tecnología Competencias cívicas y sociales</p> | <p>Todo está conectado: ¿cómo afecta la agricultura industrial a los océanos? La actividad tiene como fin favorecer la comprensión del ciclo del agua, así como introducir el concepto de contaminación del agua y su importancia en los ecosistemas, poniendo como ejemplo el huerto y el mar Mediterráneo.</p> <p>A través de la creación de un cuento colaborativo, <i>La gotita viajera</i>, se van revisando las etapas del ciclo del agua, recalando la importancia de este elemento para la vida y para los ecosistemas, así como su recorrido por las ciudades y campos. En ese recorrido se van analizando algunos de los problemas relacionados con el agua: contaminación, sequía y desertificación, escasez. En todo momento, se trata de que sea el propio alumnado el que vaya elaborando el cuento y estableciendo las diferentes problemáticas en torno al agua.</p> <p>Para finalizar, se realiza un pequeño experimento con colorante alimentario, para seguir observando el ciclo del agua durante los días sucesivos.</p> |
|--|---|
| Objetivos de aprendizaje | Ejemplo estándar de aprendizaje |
| Entender los diferentes procesos que tienen lugar en el ciclo del agua (condensación, evaporación e infiltración). | Relaciona procesos atmosféricos con el ciclo del agua |
| Reconocer los diferentes estados del agua (sólido, líquido y gaseoso). | Identifica los diferentes estados del agua (sólido, líquido y gaseoso) |
| Comprender la importancia del agua para el planeta y los seres vivos. | Reconoce la importancia del agua y su cuidado y es capaz de expresarla con sus propias palabras |
| Relacionar nuestros hábitos diarios con la problemática del agua: sequía y contaminación. | Es capaz de buscar soluciones concretas a los problemas planteados |
| Aprender a través de la experimentación y la formulación de hipótesis. | Explica con sus propias palabras los cambios observados en los experimentos planteados |

Además, existen o están en marcha otras interesantes experiencias, que resumimos a continuación:

- » ODS 2 - Hambre cero. El huerto escolar como agente social implicado a nivel local en tiempos de crisis. ¿Y si el huerto escolar colabora con los bancos de alimentos? Por poner dos ejemplos, el CEIP Bartolomé Nicolau en Talavera de la Reina (Cáritas, 2019) y las cosechas solidarias durante el confinamiento en la Red de Huertos Escolares de Madrid (Red HE Mad, 2020).
- » ODS 9 - Industria, innovación e infraestructura. La investigación y la innovación científica en el huerto: planteamiento de experimentos y desarrollo del método científico. Como ejemplo, el proyecto de Pedro Peinado en el IES Salvador Sandoval (Peinado, 2019) o el proyecto de SEO Birdlife Aves de barrio (SEO Bird Life, 2020).
- » ODS 11 - Ciudades y comunidades sostenibles. Los huertos escolares como corredores biológicos en la ciudad y reservorios de biodiversidad. Como ejemplo, el proyecto SOS Polinizadores y el minicongreso celebrado en tres centros educativos de la Red de Huertos Escolares de Madrid (Germinando, 2019) o los oasis de mariposas impulsados en la Red de Huertos Escolares de San Sebastián de los Reyes (Proyecto Reflejos de biodiversidad, Red HE Sanse, 2020).
- » ODS 12 - Producción y consumo responsables. Reducción y reciclaje de residuos: el compostaje comunitario en los centros educativos. Como ejemplo interesante el CEIP Luis Cernuda, en Madrid (Red HE Mad, 2019).
- » ODS 17 - Alianzas para lograr objetivos. Las redes de huertos escolares: intercambio para la acción. Encuentros entre docentes y familias, como el realizado en Tudela en octubre de 2018 (Estrella, 2018).

4. Los retos a los que nos enfrentamos también son oportunidades

Si bien es cierto que en los últimos años las diferentes administraciones han comenzado a prestar una mayor atención a los huertos escolares como herramienta educativa así como la educación para la sostenibilidad y la ciudadanía global como herramientas para la adaptación y mitigación al cambio climático en el contexto de la Agenda 2030, queda aún mucho por hacer.

Como ya se ha mencionado, nos encontramos en un momento excepcional que debemos aprovechar como oportunidad: la crisis de la COVID-19 ha puesto de manifiesto diferentes problemáticas directamente relacionadas con los ODS como son la educación de calidad y una sociedad más comprometida e inclusiva, así como la relación entre la pandemia y el cambio climático, o la desigualdad y la brecha social. Sin embargo debemos superar aún bastantes barreras y tener cuidado para que la previsible crisis económica que se avecina no implique una reducción de los esfuerzos encaminados al desarrollo de la Agenda 2030 y su aterrizaje en los centros educativos.

Los huertos escolares son mecanismos privilegiados para la reconstrucción de los vínculos sociales y participativos particularmente dañados por efecto de la pandemia de coronavirus. En particular, tienen un rol relevante en la reconstrucción de las interacciones horizontales y colaborativas, retomando las relaciones afectadas, dentro de la comunidad educativa, que las

Si bien es cierto que en los últimos años las diferentes administraciones han comenzado a prestar una mayor atención a los huertos escolares como herramienta educativa, queda aún mucho por hacer

prácticas de aislamiento y distancia social han afectado negativamente. Tienen también un rol relevante en la reconexión con la naturaleza y el aprendizaje vivencial y significativo al aire libre que va a convertirse en una necesidad para reducir el impacto de la pandemia en la educación.

“La reconstrucción” de la “nueva realidad” debe incorporar nuevas estrategias en los sistemas educativos que hagan posible y amplíen el potencial de herramientas que ya llevan años demostrando que son eficaces en el aprendizaje, adquisición y puesta en marcha de habilidades/aptitudes/actitudes que hoy se engloban en el concepto de ciudadanía global. En el caso español, el nuevo Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS), cuya elaboración ha coincidido con el inicio de la crisis de la COVID-19, es una oportunidad para incorporar en los centros educativos las propuestas de la agroecología escolar y la educación para la ciudadanía global.

Referencias

- Cáritas. (2019). Gracias al CEIP Bartolomé Nicolau de Talavera de la Reina por su compromiso con el comedor social de Cáritas Interparroquial. Nota de prensa. Recuperado de <https://caritastoledo.com/notas-de-prensa/gracias-al-ceip-bartolome-nicolau-de-talavera-de-la-reina-por-su-compromiso-con-el-comedor-social-de-caritas-interparroquial/>
- Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. UNFCCC. (2015). Aprobación del Acuerdo de París. Recuperado de <https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/109s.pdf>
- Cuéllar, M. & Calle, Á. (2011). Can we find solutions with people? Participatory action research with small organic producers in Andalusia. *Journal of Rural Studies*, 27(4), 372-383. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2011.08.004>
- Estrella, A. (2018). Memoria 1.º Encuentro estatal de huertos escolares. *Cooperativa Germinando*. Recuperado de <http://germinando.es/wp-content/uploads/memoria-resumen-DEF-1.pdf?x66209>.
- Estrella, A. y Jiménez, L. (2020). Los huertos escolares en España: educando para el cambio. Carpeta informativa Febrero 2020. Centro Nacional de Educación ambiental CE-NEAM.
- Fletcher, J. (2017) The school garden. *Gaia Education*. Recuperado de <https://medium.com/@gaiaeducation/the-school-garden-c534d6be5fb7>
- Geminando. (2019). *Nos preparamos para el minicongreso escolar por los polinizadores*. Recuperado de <http://germinando.es/nos-preparamos-para-el-congreso-ciencia-escolar-por-los-polinizadores/>
- Llerena, G. y Espinet, M. (2017). *Agroecología escolar*. Barcelona: Ed. Pol-En.
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2003). *Cambio climático y salud humana - Riesgos y respuestas*. [Resumen]. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42808>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Panel Intergubernamental del Cambio Climático. IPCC. (2014). AR5. *Quinto Informe de evaluación*. Recuperado de <https://www.ipcc.ch/report/ar5/syr/>
- Peinado, P. (2019). Plantando números: un desplante a la pizarra. *Revista Magisterio*. Recuperado de <https://www.magisnet.com/2019/01/plantando-numeros-un-desplante-a-la-pizarra/>
- Red de Huertos Escolares de San Sebastián de los Reyes. Red HE Sanse. (2020). Proyecto Reflejos de biodiversidad. Recuperado de <http://reddehuertossanse.org/proyecto-reflejos-de-biodiversidad/>
- Red de Huertos Escolares Sostenibles de Madrid. Red HE Mad. (2019). Proyecto compostaje comunitario en el CEIP Luis Cernuda. Recuperado de <https://diario.madrid.es/huertos-escolares/2019/09/19/el-proyecto-de-compostaje-comunitario-del-ceip-luis-cernuda/>.
- Red de Huertos Escolares Sostenibles de Madrid. Red HE Mad. (2020). Cosechas solidarias en los huertos de Madrid. Recuperado de <https://diario.madrid.es/huertos-escolares/?s=cosechas+solidarias>
- SEO BirdLife. (2020). Un proyecto piloto evaluará la eficacia de los comederos para aves urbanas. Nota de prensa. Recuperado de <https://www.seo.org/2020/03/18/en-el-dia-mundial-del-gorrion/>
- Vidal, J. (2020). Destruction of habitat and loss of biodiversity are creating the perfect conditions for diseases like Covid-19 to emerge. *Ensaia*. Recuperado de <https://ensia.com/features/covid-19-coronavirus-biodiversity-planetary-health-zoonoses/>



CIUDADANÍA GLOBAL Y APRENDIZAJE-SERVICIO

Global Citizenship and Service-Learning

David Armisén Garrido

Comillas Solidaria, Universidad Pontificia Comillas
E-mail: darmisen@comillas.edu

Cristina Imaz Chacón

Alumna colaboradora de Comillas Solidaria,
Universidad Pontificia Comillas
E-mail: cris.imaz@alu.comillas.edu

Carlos Prieto Dávila

Director de Comillas Solidaria,
Universidad Pontificia Comillas
E-mail: cprieto@comillas.edu

Lucía Vallecillo Graziatti

Coordinadora de aprendizaje-servicio en Comillas
Solidaria, Universidad Pontificia Comillas
E-mail: lvallecillo@comillas.edu



Autores

En un mundo en el que los retos son globales, la única manera de enfrentarlos es desde una perspectiva de “ciudadanía global”. La universidad no puede limitar sus objetivos a la formación de profesionales técnicamente competentes: si estos futuros profesionales carecen de capacidad de análisis crítico, si no tienen las habilidades para percibir cómo sus decisiones influirán en su entorno, si no han desarrollado destrezas para cambiarlo, incluso si no han ejercitado un cierto grado de sensibilidad y conciencia social, serán los gestores de una sociedad fracasada. El aprendizaje-servicio es una metodología de enseñanza-aprendizaje que combina una mejor adquisición de conocimientos teóricos y de habilidades y competencias profesionales con un desarrollo de la capacidad para tomar conciencia de la realidad, entenderla, analizarla, saber intervenir en ella e, incluso, comprometerse a transformarla. Necesitamos grandes profesionales capaces de mejorar el mundo y, para conseguirlo, necesitamos que la universidad apueste por formarlos integralmente.



Resumen

In a world of global challenges, the only way to face them is with a “global citizenship” perspective. Higher Education cannot limit its objectives to training technically competent professionals: if these professionals-to-be lack the capacity of critical analysis, if they do not have the skills to perceive how their decisions will influence their environment, if they have not developed skills to change it, and, moreover, if they have not exercised a certain degree of sensitivity and social awareness, they will be the leaders of a failed society. Service-Learning is a teaching-learning methodology that combines a better acquisition of theoretical knowledge, plus professional skills and competences, with the development of the ability to become aware, understand and analyze reality, learn how to intervene, and, finally, commit to transform it. We need great professionals capable of improving the world and, to achieve this, we need universities to bet on training them comprehensively.



Abstract

Aprendizaje-servicio; ciudadanía; formación integral; solidaridad; ODS.

Service-Learning; citizenship; comprehensive training; solidarity; SDG.



Key words

Recibido: 03-09-2020. Aceptado: 15-11-2020



Fechas

rante la crisis de la COVID-19 aumentó también la solidaridad de la mano de los donativos y las propuestas de voluntariado, que llegaron a multiplicarse por cuatro durante la cuarentena (Rodrigo, 2020). Todo lo anterior parece indicar que, si bien a veces parece que nos deslizamos como sociedad hacia los nacionalismos más ruidosos o hacia el riesgo de ser privados de nuestros derechos, el empoderamiento ciudadano es una pieza imprescindible para la solidaridad global. Como se describe en el ensayo de Alfred E. Khan *La tiranía de las pequeñas decisiones* (1966), la suma de muchas decisiones individuales eficientes puede a veces dar un resultado ineficaz, por lo que es necesario cooperar y enfrentar los desafíos todos juntos para realmente avanzar.

El reto posterior a la crisis de la COVID-19 es un reto global y, como tal, necesita ciudadanos globales. Necesita ciudadanos formados y puestos al servicio de la sociedad. El aprendizaje-servicio (ApS) aparece como una herramienta extremadamente útil para canalizar la participación social en aquellos espacios donde más se necesite. Una variante con características propias de la metodología de enseñanza-aprendizaje *learning by doing* (del inglés “aprender haciendo”), el aprendizaje-servicio parte del entorno más formativo y académico (aprendizaje) para aportar a la realidad social más cercana del individuo (servicio). Más aún: el servicio efectivo es, en esta metodología, *la forma* en la que se desarrolla el aprendizaje tanto de contenidos curriculares como de habilidades y competencias profesionales, rompiendo las barreras. De hecho, la traducción más correcta del concepto *service-learning*, y en todo caso la manera en la que lo concebimos en la Universidad Pontificia Comillas sería “aprendizaje EN servicio”.

3. El sistema educativo y la “nueva normalidad”: hacia una formación verdaderamente integral

La donación de mascarillas, el reparto de comida, las ayudas económicas o el acompañamiento a la población más vulnerable son varios ejemplos de cómo tanto el tercer sector como el sector privado o el Gobierno están innovando en las maneras de ser solidarios. Parece que, tanto a nivel individual como institucional, parte de la “nueva normalidad” consiste en ser un ciudadano socialmente comprometido. Es en este contexto en el que el sector educativo podría asumir tres roles fundamentales: (1) preparar a los estudiantes para la realidad de compromiso social que ya se está viviendo; (2) potenciar nuevas maneras de participación ciudadana y de devolver a la comunidad; y (3) hacer ambas cosas de forma planificada e integrada en el currículo académico, potenciando en los futuros profesionales la percepción y, más aún, la *experiencia práctica y vivencial* de que sus competencias pueden ser herramientas útiles para la construcción de un mundo más justo y fraterno.

Si bien es cierto que el sistema de educación y formación en España ha mejorado en los últimos años con la adopción de un sistema de enseñanza por competencias, el final del marco estratégico Educación y Formación 2020 y el paradigma social actual plantean nuevos retos para la educación, tales como la brecha digital o la integración de herramientas sociales en el currículo universitario (Fernández-Martín, Arco-Tirado, Hervás-Torres, & Delgado-Pastor, 2018). En efecto, a menudo los jóvenes adultos buscan llegar a ser “ciudadanos globales” a través del servicio a la comunidad y del encuentro con uno mismo lejos de sus raíces (Wood, 2019). Estas aspiraciones muchas veces se concretan en voluntariados internacionales de corta estancia cuya práctica se ha tachado de “volunturismo”¹. Desde esta perspectiva crítica, que cuenta con

La donación de mascarillas, el reparto de comida, las ayudas económicas o el acompañamiento a la población más vulnerable son varios ejemplos de cómo tanto el tercer sector como el sector privado o el Gobierno están innovando en las maneras de ser solidarios

1 Este término refleja la idea de que los voluntariados de personas occidentales fuera de sus países frecuentemente caen en el asistencialismo, desarrollando proyectos en los que los voluntarios carecen de la formación necesaria para enfrentarse a la realidad social y donde la pobreza es tan solo otra experiencia dentro de un viaje programado.

sólidos argumentos a su favor, cabría calificar todos los voluntariados internacionales (y también de hecho los nacionales) como ineficaces o asistencialistas. Lejos de ello, el sector educativo tiene el potencial para convertirse en el vínculo entre las ideas más formadas y la acción más comprometida a través del aprendizaje-servicio en su entorno más cercano.

Efectivamente, el aprendizaje-servicio exige una participación activa del alumnado implicado: para abordar el problema social a combatir, el citado alumnado debe ser capaz de entenderlo y analizarlo en profundidad; idealmente, debe ser un agente activo en la identificación de la solución a implementar; debe hacerlo desarrollando en la práctica conocimientos académicos adquiridos en la teoría; y debe ser capaz de dar respuesta efectiva a la necesidad social identificada. De esta manera, el alumnado implicado no solo aprende mejor el contenido teórico objeto del aprendizaje a la vez que desarrolla competencias prácticas y habilidades resolutivas al trabajar en un contexto de realidad (aprendizaje significativo); también desarrolla pensamiento crítico y capacidad de análisis complejo. Más aún: si la experiencia es vivencialmente relevante, adquiere conciencia social e incorpora una nueva percepción de su responsabilidad e, incluso, de su capacidad para incidir en la realidad y cambiarla. El aprendizaje-servicio (ApS) desarrolla conjuntamente, y de forma integrada, valores ciudadanos y competencias profesionales. Produce, en definitiva, mejores ciudadanos más capaces de influir en su entorno, lo que convierte al ApS en una herramienta privilegiada desde una perspectiva de educación integral.

Según la teoría de Tinto sobre la integración estudiantil, para que los estudiantes se comprometan con sus propios objetivos y los de la universidad son necesarias actividades formales e informales que satisfagan sus necesidades sociales (Tinto, 2019). En este sentido, el ApS proporciona al estudiante (1) práctica de liderazgo; (2) interacción con comunidades y ONG; y (3) aprendizaje experimental (Jones, Mardis, & Randeree, 2019), todas cualidades claves para una mayor identificación del alumnado con la universidad.

Además, los estudiantes cuando realizan una actividad de ApS no lo hacen solos, sino que están acompañados por un profesor o, en el caso particular de la Universidad Pontificia Comillas, ocasionalmente por un mentor: un profesional del sector profesional objeto del proyecto que colabora con el mismo como actividad probono o como parte de un voluntariado corporativo. Esta mentoría produce un cambio de rol del tutor (sea profesor o mentor), “empujándole a explorar métodos de instrucción con los que mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado” (Fernández-Martín, Arco-Tirado, Hervás-Torres, & Delgado-Pastor, 2018, p. 3). La incorporación en el proceso de la figura del tutor profesional, en muchos casos *alumni* del propio centro, genera además un triángulo de colaboración entre la universidad, las organizaciones sociales y el mundo profesional (Vallecillo Graziatti, Armisén Garrido, & Prieto Dávila, 2020, p. 42).

4. La solidaridad como factor potencial de empleabilidad

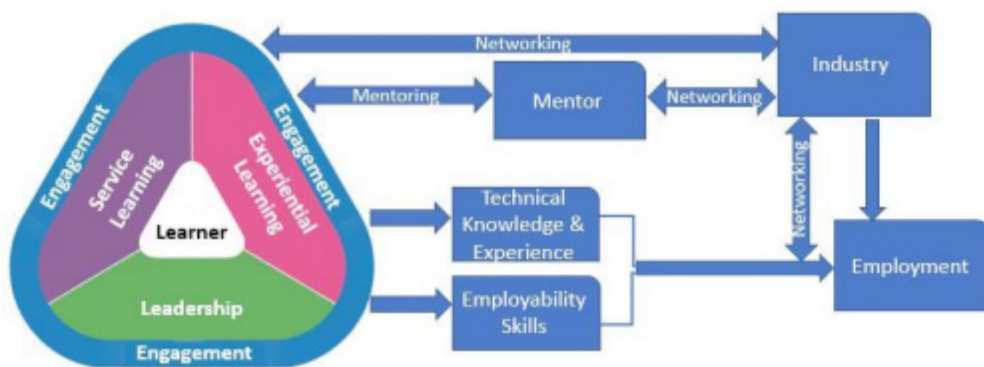
Un objetivo irrenunciable del mundo universitario es mejorar la empleabilidad de sus graduados, proporcionándoles las aptitudes y cualidades pertinentes para conseguir un empleo y mejorar su nivel socioeconómico (Ntimi Mtawa, 2019). En este sentido, numerosas publicaciones argumentan que la integración del aprendizaje-servicio en la universidad (y también de propuestas de voluntariado social) mejora el perfil de empleabilidad de los estudiantes y refuerza la imagen de la universidad (Hayward, 2014; Priegue Caamaño, 2016; Fernández-Martín, Arco-Tirado, Hervás-Torres, & Delgado-Pastor, 2018).

El aprendizaje-servicio exige una participación activa del alumnado implicado: para abordar el problema social a combatir, el citado alumnado debe ser capaz de entenderlo y analizarlo en profundidad

En efecto, el desarrollo de actividades de voluntariado o de intervención social vinculada al aprendizaje de un contenido curricular pueden considerarse elementos diferenciales relevantes para el mercado laboral, porque demuestran capacidad e interés (en el caso de voluntariado) y habilidades (en ambos casos) para trabajar por fines que van más allá de una compensación económica y de uno mismo, como pueden ser los valores o el bienestar social. La experiencia de ApS, incluso cuando no ha sido optativa para el alumno, demuestra al empleador que el estudiante ha desarrollado diversas *soft skills*, tales como el trabajo en equipo, la comunicación, el espíritu emprendedor, la resolución de problemas de manera creativa, la inteligencia emocional, el pensamiento crítico, la gestión de recursos, la autoevaluación y el análisis para llevar adelante un proyecto (Jones, Mardis, & Randeree, 2019, p. 5). En definitiva, lo que un empleador puede identificar en un apartado del currículo dedicado a voluntariados es el compromiso del postulante con la sociedad, mientras que el aprendizaje-servicio añade elementos de desarrollo competencial y supone, además, de hecho, un primer acercamiento a la ciudadanía global desde la realidad social más cercana.

El siguiente esquema ilustra un modelo de empleo relacionado con las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas que integra “los conceptos de compromiso, de la industria para aumentar los conocimientos técnicos y las habilidades que son valoradas por los empleadores” (Jones, Mardis, & Randeree, 2019, p. 5). Este modelo podría aplicarse a otras disciplinas a través del aprendizaje-servicio, una respuesta a la demanda del mercado de perfiles comprometidos con la sociedad mediante la integración del ámbito profesional y el ámbito ciudadano en uno solo.

Gráfico 2. Un modelo de empleabilidad para disciplinas de STEM (Science, Technology, Engineering, Maths)



Fuente: Jones, Mardis, & Randeree (2019, p. 5)

5. La institucionalización del aprendizaje-servicio

Como hemos visto, el ApS no impacta solamente en el desarrollo personal estudiantil, sino en la comunidad universitaria entera, ya que crea una cultura institucional de solidaridad. Ejemplo de esta cultura institucional es la integración en la Universidad Pontificia Comillas, desde hace siete años, del aprendizaje-servicio en su currículo en torno a “competencias y habilidades necesarias para la atención profesional de colectivos en situación de exclusión social” (Vallecillo Graziatti, Armisén Garrido, & Prieto Dávila, 2020, p. 40).

Esta institucionalización no se produce de la noche a la mañana, sino que ha de ser progresiva. Desde la primera colaboración de estudiantes de Derecho con Pueblos Unidos en la atención de personas migrantes, la Universidad Pontificia Comillas ha logrado trasladar esta experiencia a otras facultades de manera progresiva: tras el nacimiento de la Clínica Jurídica en la Facultad de Derecho surgieron la Consultoría Social Empresarial —ADE—, el ICAI Social Lab —Ingeniería— o Centro CIHS de Impacto Social —Ciencias Humanas y Sociales—. El nivel de participación de los estudiantes ha aumentado a medida que el aprendizaje-servicio se ha institucionalizado en la universidad, pasando de 149 alumnos en el primer año a más de 1000 estudiantes comprometidos en proyectos de ApS actualmente (Vallecillo Graziatti, Armisén Garrido, & Prieto Dávila, 2020, p. 41). En el curso 2018-2019 la Universidad Pontificia Comillas dio un paso más allá en la institucionalización de aprendizaje-servicio con la inclusión de una asignatura específica en el diploma de Habilidades Personales, Profesionales y Comunicativas. El ejemplo de Comillas nos enseña, en definitiva, cómo un esfuerzo institucional puede generar conciencia ciudadana.

Los estudiantes universitarios también son conscientes de cómo la experiencia de aprendizaje-servicio les resulta enriquecedora tanto a nivel personal como a nivel formativo. Sabemos por sus propias evaluaciones que perciben el ApS como una herramienta que les ayuda a poner todo lo aprendido en la universidad al servicio de las necesidades de la comunidad y a entender la complejidad de la realidad social, pasando de lo teórico a lo práctico. También opinan que el acompañamiento de tutores profesionales no relacionados con el entorno académico durante la experiencia aprendizaje-servicio es de gran utilidad ya que les brinda la oportunidad de compartir sus preocupaciones y consultar sus dudas en un entorno de profesionalidad, pero también de cercanía y crecimiento personal.

6. El ApS y los ODS

Aunque todavía no existe literatura suficiente sobre la relación entre ApS y los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos en la Agenda 2030, ambos conceptos aparecen interconectados. Dependiendo del sector en el que incidan, los proyectos de aprendizaje-servicio ponen su foco en unos ODS u otros. En todo caso, algunos de los ODS transversales a todos los proyectos son: la promoción de la educación de calidad (ODS 4), el trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8) o las alianzas entre sectores para lograr los objetivos comunes (ODS 17), tales como la reducción de las desigualdades (ODS 10), la lucha contra la pobreza (ODS 1) o la promoción de la paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16). Otros ODS que aparecen en proyectos más relacionados con los sectores de la empresa y de la ingeniería son: la producción y el consumo responsable (ODS 12), la energía asequible y no contaminante (ODS 7) y las ciudades y comunidades sostenibles (ODS 11). En definitiva, el aprendizaje-servicio es una herramienta que estudia las necesidades de la comunidad en la que se encuentra (ODS) y se encuadra en proyectos sociales para dar una respuesta desde el ámbito académico.

7. Conclusión

Depende de los responsables del mundo decidir qué sociedad quieren construir para el mañana y tener cuidado con lo que está en juego, y depende de la sociedad civil apostar por el empoderamiento ciudadano. La “nueva normalidad” puede ser el catalizador definitivo para la integración de la solidaridad a través de herramientas como el aprendizaje-servicio como eje

Un objetivo irrenunciable del mundo universitario es mejorar la empleabilidad de sus graduados, proporcionándoles las aptitudes y cualidades pertinentes para conseguir un empleo y mejorar su nivel socioeconómico

fundamental del sistema educativo. La integración del ApS en la Universidad Pontificia Comillas es tan solo un ejemplo del potencial de la solidaridad institucionalizada, pero no son pocos los proyectos que combinan la formación y la intervención social.

Como concluye Harari, “Sí, la tormenta pasará, la humanidad sobrevivirá, la mayoría de nosotros seguirá viva, pero habitará otro mundo” (Harari, 2020, p. 1). Pero, ¿qué mundo queremos construir y qué papel ha de tomar la universidad en esa “nueva normalidad”?

Referencias

- Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., Hervás-Torres, M., & Delgado-Pastor, L. C. (2018). Transformar la Educación Superior y Obligatoria a través de aprendizaje-servicio y Mentoría. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.teso>
- Gallardo, V. [@virginiog]. (14 de abril de 2020). Yuval Harari, gurú futurista, alerta sobre los riesgos de un mundo distinto después de la pandemia <http://ow.ly/ndey50yYSKR> -Dos dimensiones [Imagen adjunta]. Twitter. <https://twitter.com/virginiog/status/1250101529257873410>
- Harari, Y. N. (3 de marzo de 2020). The world after coronavirus. *Financial Times*.
- Hayward, M. S. (2014). Service-learning and student diversity outcomes: Existing evidence and directions for future research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 38(9), 838-841. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10668926.2013.790858>
- Jones, F. R., Mardis, M. A., & Randeree, E. (2019). Towards an Employability Model for STEM Majors: Engagement-based, Service-producing, and Experience-driven. *ASEE annual conference & exposition*.
- Mtawa, N., Fongwa, S., & Wilson-Strydom, M. (2019). Enhancing graduate employability attributes and capabilities formation: a service-learning approach. *Teaching in Higher Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1672150>
- Priegue Caamaño, D. y Sotelino Losada, A. (2016). Aprendizaje-servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.018>
- Rodrigo, A. (26 de abril de 2020). La COVID-19 multiplica por cuatro las propuestas de voluntariado. *EFE*. Recuperado de <https://www.efes.com/efes/espana/sociedad/la-covid-19-multiplica-por-cuatro-las-propuestas-de-voluntariado/10004-4231114><https://www.efes.com/efes/espana/sociedad/la-covid-19-multiplica-por-cuatro-las-propuestas-de-voluntariado/10004-4231114>
- Tinto, V. (2019). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Educ. Res*, 45, 89-125. Recuperado de <https://par.nsf.gov/servlets/purl/10109946>
- Vallecillo Graziatti, L., Armisén Garrido, D., & Prieto Dávila, C. (marzo de 2020). La institucionalización del ApS en la Universidad. *Forum Aragón*, (29), 40-44.
- Wood, E. (3 de mayo de 2019). Voluntourism Uncovered: Toward a Standard for Meaningful Work. *University of Wyoming*. Recuperado de https://mountainscholar.org/bitstream/handle/20.500.11919/3856/STUW_HT_INST_2019_Wood_Emily.pdf?sequence=3&isAllowed=y



LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN TIEMPOS DE CRISIS

Education for Global Citizenship in Times of Crisis

Alberto Medina

Entreculturas

E-mail: a.medina@entreculturas.org



Autor



Resumen

La actual crisis de la COVID-19 está suponiendo un serio obstáculo para el cumplimiento de la Agenda 2030 con la previsión de aumento de la tasa de pobreza mundial y revirtiendo muchos de los logros conseguidos en estos últimos años. Igualmente, la pandemia está conllevando el retroceso en el acceso al derecho a una educación de calidad y un aumento de la desigualdad de oportunidades generada por la brecha digital, afectando a millones de estudiantes que han dejado de ir a la escuela. Sin embargo, a pesar de todas las amenazas que despierta el actual contexto se vislumbran las oportunidades que están surgiendo en esta crisis. El cumplimiento de los ODS, sin duda, es una estrategia fundamental para afrontarla y en este sentido la educación para la ciudadanía global es una herramienta clave para acompañar procesos en los que se fomente la construcción de una ciudadanía activa, crítica y generadora de cambios sociales.



Abstract

The current crisis of COVID-19 is posing a serious obstacle to the fulfilment of the 2030 Agenda, with the forecast of an increase in the world poverty rate, reversing many of the achievements made in recent years. Likewise, the pandemic is leading to a decline in access to the right to quality education and an increase in the inequalities of opportunities generated by the digital divide, affecting millions of students who have stopped going to school. However, despite all the threats aroused by the current context, the opportunities that are emerging in this crisis are glimpsed. Compliance with the SDGs is undoubtedly a fundamental strategy to face it and, in this sense, education for global citizenship is a key tool to accompany processes that promote the construction of an active, critical and generator of social change citizenship.

Educación para la ciudadanía global; derecho a la educación; Agenda 2030; Objetivos de Desarrollo Sostenible; ODS; crisis; COVID-19; agentes de transformación social.



Key words

Global citizenship education; education rights; 2030 Agenda; Sustainable Development Goals; SDGs; crisis; COVID-19; agents of social transformation.

Recibido: 03-09-2020 . Aceptado: 20-11-2020



Fechas

1. La Agenda 2030 ante el reto de afrontar el contexto actual de crisis

El contexto actual de crisis provocado por la COVID-19 ha acentuado y complejizado mucho más si cabe el cumplimiento de los retos que a nivel global se venían planteando en estas dos últimas décadas y que estaban recogidos primero en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y a partir del 2015 en la Agenda 2030 o los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El cumplimiento de estos nos hubiera dado muchas certezas, estrategias y herramientas para poder afrontar la crisis desde el aspecto sanitario, económico y educativo. “Si hubiéramos de verdad invertido en los ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio) del año 2000 y en los ODS, hubiéramos tenido una base mucho más fuerte para resistir estos choques” (López Escorial, 2020).

Por ello, el riesgo de no cumplirlos nos llevaría, y ya nos está llevando, a un panorama desolador. Según el Banco Mundial (2020):

Por primera vez desde 1998, las tasas de pobreza aumentarán a medida que la economía mundial entra en recesión. La crisis revertirá casi todos los avances logrados en los últimos cinco años y entre 40 millones y 60 millones de personas caerán en la pobreza extrema, en comparación con los datos de 2019.

A su vez desde la ONU, su vicepresidenta general señala al respecto:

Nadie será capaz de superar esta situación por sí solo. Para que todas las personas salgan reforzadas de la pandemia de la COVID-19 será necesaria una extraordinaria muestra de solidaridad o nos arriesgamos a que grandes cantidades de población queden más rezagadas. Cualquier aumento de esta brecha representa una amenaza de que la gente caiga en la pobreza, perdiendo los logros que tanto les costó conseguir y debilita nuestros sistemas para responder a la siguiente emergencia. (Mohammed, 2020)

Ante esta compleja situación, el contexto nos confronta con la necesidad urgente de tejer una mirada y una estrategia global, superando las prioridades localistas bajo la lógica del sálvese quien pueda. Sin duda es una oportunidad, a pesar de las múltiples y evidentes amenazas, de aprovechar la Agenda 2030 para que forme parte de la estrategia de reconstrucción durante el periodo post-COVID-19, afrontando una crisis sistémica como la que estamos atravesando a través de una agenda sistémica como la que plantean, o vocacionalmente pretenden plantear, los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

2. Panorama actual del derecho a la educación

Este contexto de crisis está teniendo un impacto negativo en el derecho a la educación y millones de niños y niñas en todo el mundo están siendo afectados y afectadas. Según datos de la UNESCO, “290 millones de estudiantes han perdido ya sus clases debido a las medidas para contener la propagación de la epidemia” (UNICEF, 2020).

La dificultad en el acceso al derecho a una educación de calidad genera desigualdad de oportunidades que aumenta más si cabe por la brecha digital. Este es uno de los elementos de mayor relevancia a la hora de abordar el derecho a la educación dentro del contexto de la pandemia, aunque no el único. “No todos los alumnos pueden acceder a los contenidos y servicios edu-

El contexto actual de crisis provocado por la COVID-19 ha acentuado y complejizado mucho más si cabe el cumplimiento de los retos que a nivel global se venían planteando en estas dos últimas décadas

cativos digitales en condiciones de igualdad y calidad, agravándose la brecha digital educativa, particularmente entre alumnado con bajos recursos, inmigrantes y discapacitados; perjudicando el principio de la igualdad de oportunidades” (Navarro, 2020).

La brecha de aprendizaje se ensancha cuando hablamos de menores en situación de desplazamiento o refugio. Según ACNUR hay más de un 35% de niños y niñas que no tienen acceso a la educación primaria debido en gran parte a la compleja situación que se vive en los campos de personas refugiadas.

Esta crisis ha constatado que la educación a distancia a través de la tecnología digital no es la solución, al menos no la única, sino que por el contrario puede agrandar la brecha entre los y las estudiantes que viven en contextos de especial vulnerabilidad. “Más de la mitad de la población estudiantil del mundo no tiene una computadora en casa y el 43% (más de 700 millones) no tiene acceso a internet” (International Telecommunication Union (ITU), 2020).

A su vez esta situación también queda reflejada en España según los datos del último informe PISA de la OCDE, donde, mientras el 61% del alumnado de las familias más aventajadas tienen tres o más ordenadores en casa, el 44% de las desaventajadas tienen solo uno y el 14% ninguno.

Según UNESCO, la reducción del tiempo de enseñanza influye en el rendimiento escolar, y las familias con más recursos pueden utilizarlos para compensar la pérdida de clases. Save the Children analiza en el informe *COVID, cerrar la brecha* el impacto de la medida del cierre en los centros escolares: “Este cierre ha conllevado limitaciones en las oportunidades de aprendizaje del alumnado, especialmente el más vulnerable” (Save the children, 2020).

Además de la falta y la dificultad en el acceso a la educación, el informe *La Solidaridad para relanzar la educación*, destaca lo siguiente:

No solo es un tema de acceso a conocimientos sino también de niveles de atención, seguimiento y acompañamiento. La educación promueve el desarrollo social, emocional y cognitivo de niños y niñas. Los niños que se sienten valorados y aceptados mantienen relaciones saludables y generan mayor autonomía y seguridad. (Entreculturas, 2020)

Por ello, para fortalecer el desarrollo social, emocional y cognitivo en la infancia es importante generar entornos de cuidado y acompañamiento que potencien estas capacidades. Precisamente este ha sido otro de los déficits que ha planteado la COVID-19: la dificultad en la atención y el cuidado de la infancia. A este respecto el trabajo de cuidados ha recaído y recae mayoritariamente entre mujeres y niñas que ven mermadas las oportunidades para su desarrollo tanto educativo como profesional.

También se constata, en este sentido, cómo las jóvenes y las niñas también aparecen dentro de los sectores más vulnerables de la población ante las crisis. En otras epidemias se ha constatado cómo aumenta tanto el número de embarazos no deseados, la violencia ejercida contra ellas, así como el porcentaje de absentismo de jóvenes y niñas, entre otros aspectos.

Aplicando una perspectiva más inclusiva sería necesario vincular el ODS 4 (educación) y el ODS 5 (género) a la hora de trazar una estrategia que busque reducir esta brecha de desigualdad. Como señala ONU mujeres: “Responder a la pandemia no solo requiere rectificar desigualdades históricas, sino también construir un mundo resiliente para el interés de todas las personas, con las mujeres como sujeto de recuperación” (ONU Mujeres, 2020).

La dificultad en el acceso al derecho a una educación de calidad genera desigualdad de oportunidades que aumenta más si cabe por la brecha digital

3. La educación para la ciudadanía global como enfoque transformador

El derecho a la educación como un derecho fundamental otorga y legitima a los Estados a ser garantes de los servicios básicos que lo articulan, implicando por tanto una función esencial para la construcción de ciudadanía. Por ello este punto de vista de enfocar el derecho, tanto desde lo local como en lo global, supone un “principio básico de ciudadanía”.

Así lo determina la meta 4.7, dentro del ODS 4 UNESCO (2015),

Garantizar 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 entre los géneros, 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, entre otros medios.

De esta forma, la educación para la ciudadanía global nos permite tomar distancia sobre nuestra realidad local y sin olvidarnos de ella, ganar altura para tener una mirada más amplia y compleja de la realidad que nos rodea. Se nos plantea guardar un equilibrio entre nuestra realidad local, nuestro contexto más cercano y sobre el que podremos ejercer mayor influencia; y la realidad global, aquella que nos resulta más lejana y apartada de nuestra cosmovisión del mundo. Replantearnos la mirada y guardar este equilibrio nos hará ser agentes de transformación en los diferentes planos de la realidad. En un contexto de crisis como el que sufrimos es vital y necesaria esta mirada que nos haga ser personas responsables con las realidades y contextos complejos que nos ha tocado vivir.

Cuando hablamos de ciudadanía global, también supone hablar de una mirada global en cuanto al enfoque en derechos y su necesaria interdependencia tanto en el cumplimiento como en el incumplimiento de estos.

La Fundación Entreculturas, junto con otras entidades del sector, entiende la educación para la ciudadanía global como una herramienta que facilita esa mirada, para posteriormente construir propuestas transformadoras y de cambio social. Por ello urge trazar alianzas y trabajar en red desde las diferentes organizaciones del sector y con los agentes sociales a través de los distintos territorios, para intensificar ahora más que nunca, procesos de educación para la ciudadanía.

En este sentido la Coordinadora Estatal de ONG en su documento *20 medidas para hacer frente a la pandemia del COVID-19: desde el sistema de cooperación para el desarrollo y las ONGD* defiende lo siguiente (Coordinadora Estatal ONG, 2020),

En materia de Educación para la Ciudadanía Global (EpCG), es necesario un compromiso de la Agencia Estatal de Cooperación al Desarrollo para apoyar la continuidad y refuerzo del trabajo de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global durante y de manera posterior a la emergencia para multiplicar y extender la promoción de los valores de la solidaridad, cooperación y el internacionalismo entre la sociedad española. Estas son herramientas claves en la lucha contra la pandemia y por la justicia global. En este sentido, es importante promover una mayor inversión en educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, de manera articulada con la cooperación descentralizada y con otros ministerios competentes (Educación, MITECO, Derechos Sociales, Igualdad), en el marco de la Agenda 2030 y alineada con la meta 4.7.

La educación para la ciudadanía global nos permite tomar distancia sobre nuestra realidad local y sin olvidarnos de ella, ganar altura para tener una mirada más amplia y compleja de la realidad que nos rodea

A modo de recogida sobre lo ya señalado, la actual de crisis de la COVID-19 ha puesto en evidencia la dificultad de seguir sosteniendo una educación ajena a la realidad global en la que vivimos, tanto en los contenidos tratados como en las habilidades fomentadas. El escenario global en el que vivimos y que va a quedar a consecuencia de esta crisis es complejo, y una respuesta responsable al mismo va a requerir el fomento de conocimientos y habilidades para la promoción de una ciudadanía corresponsable, que sea capaz de vivir su vida de forma interconectada con otros y otras, en la tarea de contribuir en la configuración de escenarios locales y globales más justos y solidarios. Si no asumimos la centralidad de la educación en estos momentos y no apostamos por un enfoque educativo que sea capaz de atender a esta necesidad, estaremos dejando sin herramientas a las futuras generaciones, formadas solo en el ámbito académico y para el ejercicio de profesiones, en un futuro global cada vez más incierto y complejo que necesita una ciudadanía implicada con la construcción de un mundo más justo.

4. Propuestas de transformación social

Como vimos, la educación para la ciudadanía global tiene un gran potencial transformador, entendida como una herramienta a corto, medio y largo plazo para abordar tanto la actual crisis global, como los retos globales que nos interpelarán en el futuro.

Centrándonos en el corto y medio plazo, queríamos abordar la cuestión de qué puede aportar la Ciudadanía Global en este contexto de crisis de COVID-19. Compartimos en este sentido algunas reflexiones:

- » Desde la herencia que la ciudadanía global ha recogido, sin duda, de la educación popular y los postulados de Paolo Freire, el formar agentes de transformación social pasa por fomentar una educación que facilite experiencias para fortalecer una ciudadanía informada, crítica, comprometida, activa y conectada con los retos globales de nuestro tiempo, y en particular con los retos que plantea la crisis de la COVID-19.
- » Para construir una ciudadanía consciente de los desafíos globales, con capacidad de abordar la prevalente desigualdad y exclusión social, y responder a la crisis de la COVID-19, es urgente fortalecer a la comunidad educativa y su articulación con los barrios, fomentando la participación de la juventud en el cumplimiento de la Agenda 2030. Siguiendo recomendaciones del VII Informe Foessa 2019, apostamos por proyectos participativos que promuevan la convivencia intercultural, inclusión social y la creación de redes educativas de solidaridad para abordar estos desafíos.
- » Una ciudadanía capaz de articularse con otras personas y colectivos en todo el mundo a través de la pedagogía del encuentro y la creación de redes, que incida en lo local para transformar lo global. Promoviendo en ambos ámbitos las relaciones justas y equitativas entre las personas y con el planeta, para así garantizar la supervivencia de ambos.
- » Una educación que acompañe a las personas durante el proceso educativo y facilite herramientas, habilidades y recursos concretos para actuar sobre la realidad. Destacando el trabajo en emociones para poder reconocerlas y actuar, teniendo capacidad para tomar decisiones generadoras de cambios sociales.
- » Si hablamos de ciudadanía global, debemos hablar de la necesidad de fomentar una cultura de la convivencia y de paz y de la cohesión de sociedades interculturales basadas en los derechos humanos y en una cultura de la hospitalidad que genere espacios de diálogo y aco-

La educación para la ciudadanía global tiene un gran potencial transformador, entendida como una herramienta a corto, medio y largo plazo para abordar tanto la actual crisis global, como los retos globales que nos interpelarán en el futuro

gida, haciendo hincapié en los contextos de mayor exclusión y en las personas que presentan mayor grado de vulnerabilidad.

En relación con estas últimas intuiciones queríamos compartir algunas propuestas educativas concretas que desde Entreculturas estamos realizando desde el enfoque de la educación para la ciudadanía global:

La Red Solidaria de Jóvenes. (RSJ) Es un programa de participación social de jóvenes en centros e instituciones socioeducativas, dirigido a adolescentes de entre 12 y 18 años —que participan de manera voluntaria—, basado en el trabajo social con grupos de iguales. El programa sigue un itinerario en el que se ofrecen espacios de reflexión y análisis de diferentes realidades de desigualdad y exclusión, para posteriormente generar acciones desde los contextos locales, pero con una perspectiva global. Es un programa que ofrece herramientas y recursos para potenciar las habilidades sociales como agentes de cambio.

Red Generación 21. Red internacional de jóvenes de 13 a 29 años de más de 21 países que se articulan para formar parte de una ciudadanía juvenil para la paz que logre impulsar y hacer visible su acción comprometida en la transformación de las situaciones que generen violencia y la construcción de otro mundo posible y necesario. La Red solidaria de Jóvenes pertenece a esta red internacional y es una gran oportunidad para articularse con otras personas y generar redes que supongan encuentros y aprendizajes desde la diversidad.

Programas de aprendizaje-servicio. Con esta metodología se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes; primero a través de la puesta en marcha de aprendizajes y contenidos, curriculares o no, y en un segundo momento, una vez adquiridos los aprendizajes, el alumnado pone en marcha un proyecto basado en estos contenidos y que se desarrolle como parte del servicio a la comunidad. Hemos acompañado diferentes programas de aprendizaje-servicio con jóvenes de universidad (proyecto Miradas que migran) y con jóvenes de educación secundaria, trabajando también sobre la realidad de las migraciones forzadas.

Decide Convive. Proceso de trabajo con profesionales de la intervención educativa, que engloba docentes, dentro del ámbito educativo formal, y educadoras/es y otros agentes educativos, en el ámbito de la educación no formal. El foco de trabajo dentro de este proceso es el análisis y la reflexión en torno a la convivencia, partiendo de un itinerario más personal, lo que supone la convivencia para cada participante, hasta cómo se vive en cada uno de los entornos profesionales. El proceso propone una serie de herramientas que puedan facilitar, acompañar y potenciar los diferentes procesos de convivencia que se lleven a cabo. También supone el intercambio de experiencias y aprendizajes entre diferentes profesionales de la intervención socioeducativa.

Procesos de pedagogía teatral. El teatro puesto al servicio del ámbito educativo se revela como una potente herramienta para trabajar diferentes habilidades sociales, comunicativas y de expresión, potenciando la educación y la gestión emocional. Esta herramienta en conexión con la educación para la ciudadanía global permite a las personas que participan en estos procesos, fundamentalmente jóvenes, profundizar en el trabajo de empoderamiento como ciudadanía responsable y agentes de cambio. Una metodología muy emparentada con la educación popular y el trabajo desarrollado por Augusto Boal y el Teatro del oprimido y que años más tarde nos ha permitido publicar *Un mundo de Teatro* que se centra en el trabajo de la convivencia y la cultura de paz a través de la pedagogía teatral (Entreculturas, 2018).

Para finalizar y volviendo al contexto de crisis de la COVID-19 cabe señalar que desde la Fundación Entreculturas hemos vivido estos meses con mucha incertidumbre, pero también desde

Desde la Fundación Entreculturas hemos vivido estos meses con mucha incertidumbre, pero también desde la oportunidad de seguir acompañando a jóvenes, docentes y otros agentes educativos desde los diferentes procesos anteriormente señalados

la oportunidad de seguir acompañando a jóvenes, docentes y otros agentes educativos desde los diferentes procesos anteriormente señalados. Transitando por momentos complejos y difíciles, al ver cómo las desigualdades y las brechas sociales aumentan, y a la vez caminando por sendas llenas de aprendizajes y con la certeza de que el trabajo desde la educación para la ciudadanía global es una herramienta indispensable para poder seguir construyendo sociedades más justas e igualitarias; y a su vez siendo un canal fundamental de transmisión que fomenta e impulsa el cumplimiento de la Agenda 2030.

Referencias

- Banco Mundial. (2020). *Pobreza. Panorama general*. Recuperado el 17/6/2020 de <https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- Coordinadora estatal ONG. (2020) *La solidaridad es parte de nuestra crisis*. Recuperado el 22/5/2020 de <https://coordinadoraongd.org/2020/04/20-medidas-para-hacer-frente-a-la-pandemia-del-covid-19/>
- Entreculturas. (2018). *Un mundo de Teatro*. Recuperado el 19/5/2020 de <https://www.entreculturas.org/es/publicaciones/un-mundo-de-teatro>
- Entreculturas. (2020). La Solidaridad para relanzar la educación. Recuperado el 10/6/2020 de <https://escuela.entreculturas.org/2463-2/>
- International Telecommunication Union (ITU). (2020). <https://www.itu.int/es/Pages/default.aspx>
- López Escorial, M. (2020). *¿Dónde quedaron los ODS y la agenda 2030?* Recuperado el 9/7/2020 de https://elpais.com/elpais/2020/05/19/planeta_futuro/1589903800_174767.html
- Navarro Sanz, B. (2020). *El impacto de la crisis de la COVID-19 en los Objetivos de Desarrollo Sostenible: ¿un retroceso sin precedentes en la Agenda 2030?* Recuperado el 17/7/2020 de http://www.ieee.es/documento/Opinion/2020/DIEEEO78_2020BEANAV_CovidODS.pdf
- Mohammed, A. (2020). *La crisis provocada del coronavirus, una oportunidad para cumplir los objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado el 18/7/2020 de <https://news.un.org/es/story/2020/05/1474602>
- OCDE. (2019). *Informe PISA 2019*. Recuperado el 18/7/2020 de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/informes.html>
- ONU Mujeres. (2020). *Los efectos del COVID sobre las mujeres y niñas*. Recuperado el 16/7/2020 de <https://interactive.unwomen.org/multimedia/explainer/covid19/es/index.html>
- Save The Children. (2020). *Informe Covid-19: cerrar la brecha*. Recuperado el 20/7/2020 de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>
- UNICEF. (2020). *El nuevo coronavirus y el derecho a la educación*. Recuperado el 15/7/2020 de <https://www.unicef.es/educa/blog/nuevo-coronavirus-derecho-educacion>



Política exterior de Argentina

Pablo Biderbost (ed.)

2020. Madrid: Universidad Pontificia Comillas

139 páginas.

ISBN: 978-84-8468-844-0



María Elena Ginés Castillo

elena.gines@alu.comillas.edu

Graduada en Relaciones Internacionales y Traducción e Interpretación, Mención en Economía y Negocios

Blanca Marabini San Marfín

blancamarsanm@gmail.com

Graduada en Relaciones Internacionales y Traducción e Interpretación, Mención en Política Exterior y Seguridad Internacional

Esta publicación nace fruto de las Jornadas de Política Exterior de Argentina celebradas en marzo de 2019 de la mano del Departamento de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas. Cabe destacar el papel de Pablo Biderbost (Universidad Pontificia Comillas) como editor de esta publicación.

En el primer capítulo, Eduardo Michel (Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina) recorre la actualidad de la política exterior de Argentina. Hace especial hincapié en los objetivos comerciales de Argentina, como la apertura y profundización de nuevos acuerdos que permitan diversificar las exportaciones, estimular las inversiones y mejorar la competitividad en las cadenas de producción. Asimismo, destaca la importancia de las relaciones bilaterales, entre las que considera vitales las mantenidas con España, Brasil, Uruguay y Paraguay. Respecto a la situación regional, Michel repudia la situación vigente en Venezuela y Nicaragua, dada la falta de garantía de derechos y libertades para los ciudadanos de estos países. Por último, muestra el compromiso fortalecido que Argentina viene cumpliendo en la lucha contra el narcotráfico; la corrupción, en concreto en forma de delincuencia organizada transnacional, y el terrorismo.

En segundo lugar, Atilio Molteni (Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina) ofrece una explicación exhaustiva

y clarificadora de los antecedentes diplomáticos del conflicto comúnmente conocido como la cuestión o la guerra de las Malvinas. Los antecedentes del enfrentamiento cogieron especial fuerza en los años 60 tras la Resolución 1514/60, que marcó el fin del colonialismo. El Reino Unido contaba con 186 años de asentamiento en las Malvinas, mientras que Argentina no los consideraba legítimos ni tampoco cercanos a la autodeterminación. Así, en 1982 se desencadenó el enfrentamiento militar, tras varios intentos de negociación para evitarlo. El Reino Unido obtuvo la victoria diplomática tras recibir el apoyo del Consejo de Seguridad de la ONU y, pese a la resistencia mostrada tanto por el Gobierno como por la población argentina, las tropas militares argentinas se rindieron.

En el tercer capítulo, Sebastián Molteni (Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina) aborda la Iniciativa Cascos Blancos que consiste en la prestación de asistencia humanitaria internacional basada en la cooperación, la solidaridad y la participación comunitaria. Esta iniciativa fue creada por el Gobierno argentino en 1998 y ya desde su inicio contaba con el respaldo de la Asamblea General de las Naciones Unidas y de la Organización de Estados Americanos. Algunos campos en los que han prestado servicio son las emergencias siconaturales y la posterior rehabilitación y reconstrucción; la gestión integral del riesgo y resiliencia de terremotos o desastres; y la rehabilitación y desarrollo sostenible. Por último, cabe destacar

la colaboración con el sector privado, para trabajar en el desarrollo sostenible, así como las labores de voluntariado que ofrecen.

Luis María Sobrón (Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina) resume la evolución migratoria de Argentina desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad en el cuarto capítulo de este libro. Las mejoras en las condiciones agrarias y sanitarias a finales del siglo XIX, junto con la Revolución Industrial iniciada en el Reino Unido, favorecieron el auge de la población y la consiguiente migración. El propósito de Argentina fue atraer migración sobre todo anglosajona, aunque la mayoría vino de Italia y España. La gran segunda ola de migrantes a Argentina se produjo en la segunda mitad del siglo XX, provenientes de países limítrofes y de América Latina. En lo sucesivo, Sobrón explica en este capítulo, por un lado, los cuatro tipos de emigración argentina y, por otro, la vinculación que Argentina genera con sus emigrados para facilitar la vuelta de los que han salido a buscar mejores condiciones para desempeñar labores de investigación y, sobre todo, para que se respeten sus derechos tanto sociales como judiciales en el extranjero.

Los capítulos posteriores describen los patrones de relación entre Argentina y diversas regiones del mundo. El quinto, elaborado por Asunción Taboada (Uppsala Universitet), Pablo Biderbost (Universidad Pontificia Comillas) y Guillermo Boscán (Universidad de Salamanca), y el sexto, escrito por Cristina Bravo (Universidad Pontificia Comillas), Raquel López Garrido (Universidad Pontificia Comillas) y Nalia Rochin (BB&R), se centra en la relación de Argentina con Estados Unidos y América Latina, respectivamente. De manera casi complementaria, describen cómo la balanza que marca la importancia concedida a una u otra región en el marco de la política exterior argentina ha fluctuado durante los mandatos de los diversos presidentes que se han sucedido desde el retorno a la democracia en 1983. Así, cuando Raúl Alfonsín asume la presidencia, se produce un primer alineamiento débil con EE. UU. que en ocasiones se solapa con la voluntad de integrarse en la región latinoamericana pero no es incompatible con ella. Durante la presidencia de Carlos Menem, la integración regional queda relegada a un segundo plano y Argentina se embarca en lo que se conoce como “relaciones carnales” con EE. UU. Esta

tendencia continuará durante los breves mandatos de Fernando de la Rúa y Eduardo Duhalde, si bien se encuentra cierto equilibrio con la integración regional. Hacia el final de la presidencia de Duhalde se produce un punto de inflexión en las relaciones con EE. UU. que deja entrever el enfoque que se tomaría durante la era kirchnerista. Néstor Kirchner adopta una narrativa fundamentalmente antiestadounidense como parte de su ferviente apuesta por la integración latinoamericana, una apuesta que se mantiene durante el mandato de Cristina Fernández de Kirchner. Tratan por último el mandato de Mauricio Macri, en el que se recomponen las relaciones con EE. UU., que pasa a ser una de las principales vertientes de la política exterior argentina, junto con MERCOSUR y la Unión Europea.

Florencia Rubiolo (CIECS-CONICET y Universidad Católica de Córdoba y Conicet, Argentina) describe en el capítulo siete el papel de los dos grandes socios no tradicionales en la política exterior argentina: los Estados asiáticos y los Estados africanos. Aunque Argentina carece de una estrategia definida que gobierne sus relaciones con estas regiones, ambas han jugado un papel importante en la búsqueda de diversificación de sucesivos presidentes del país rioplatense. En el caso de Asia, el rápido crecimiento de la región ha llevado a Argentina a estrechar sus vínculos con países como China o India, así como con la ASEAN. China es de especial relevancia en los ámbitos comercial y financiero, pero la creciente asimetría entre los dos ha llevado a Argentina a intensificar sus relaciones con India y el sudeste asiático, de forma que disminuya su dependencia de China. El peso del continente africano en la política exterior argentina es menor, pero también se han intensificado algunos aspectos, en especial la relación comercial con el norte de África y la cooperación sur-sur.

El octavo y último artículo, obra de Sonia Alda Mejías (Instituto Real Elcano), presenta los lazos entre Argentina y España, que describe como no solo diplomáticos, sino también lingüísticos, culturales y sociales. Destaca la intensidad de estos lazos en el ámbito comercial, en las inversiones y en lo relativo a los flujos migratorios entre ambos países. No obstante, la autora subraya la ausencia, por parte de ambos países, de una política bilateral regular, debido al modelo de relaciones igualitarias hacia toda la región latinoamericana por el que aboga España y a la

fluctuación de la política exterior argentina con cada presidencia. También enfatiza las relaciones entre España y Argentina en el marco de las negociaciones entre MERCOSUR y la Unión Europea.

En general, el volumen *Política exterior de Argentina* recoge de forma acertada las dimensiones fundamentales de las relaciones internacionales de este país durante las úl-

timas décadas. Aborda tanto la evolución de la estrategia argentina en lo relativo a sus lazos con diversas regiones como sus flujos migratorios, sin dejar de pasar por des- acuerdos históricos e iniciativas humanitarias en el ámbito internacional. Así, constituye un vademécum para la comprensión del papel del país rioplatense en el sistema internacional actual.



Europa después de Europa

Ivan Krastev

2019. Madrid: Universidad Internacional de Valencia

103 páginas.

ISBN: 978-84-9134-414-8



Alfredo Crespo Alcázar

Asociación de Diplomados Españoles en Seguridad y Defensa (ADESyD)

Ivan Krastev nos presenta una obra muy sugerente y de obligada lectura para quienes desarrollan tareas docentes relacionadas, principalmente, con la historia y las relaciones internacionales. A la hora de abordar este libro y entender los argumentos manejados por el autor, debemos tener en cuenta dos aspectos fundamentales. Por un lado, su publicación original en el año 2017 en un momento trascendente para la Unión Europea, puesto que en su trayectoria habían irrumpido numerosas sombras, en forma de complejos interrogantes, que aludían a su devenir inmediato. En este sentido, la consolidación de partidos políticos que cuestionaban, bien parcialmente, bien en su totalidad, el proyecto europeo supone el paradigma principal de la anterior afirmación, aunque no el único. Por otro lado, la nacionalidad búlgara del autor, lo que le lleva a diseccionar su objeto de estudio desde la perspectiva del ciudadano liberal y demócrata de Europa del Este, un espacio geográfico en el que sí se han producido desintegraciones imprevistas de imperios, tales como el soviético o el austrohúngaro.

En consecuencia, la cautela preside las reflexiones de Krastev sobre el desarrollo de la UE, una actitud contraria a la que prevalece entre los ciudadanos de Europa occidental, caracterizada más por la tranquilidad: “mientras en Europa del Este siguen los acontecimientos con nerviosismo —e incluso con miedo—, en Europa occidental están confiados en que todo acabará arreglándose [...]. La experiencia del desmoronamiento soviético condicio-

na la percepción de los ciudadanos de Europa del Este sobre lo que sucede actualmente, y al observar la tormenta política europea tenemos la desagradable sensación de haberla vivido con normalidad, sólo que el mundo que entonces se derrumbó no era el nuestro y el de ahora sí” (pp. 18-19-20).

Krastev en ningún caso sostiene actitudes eurófobas. Por el contrario, su posición es la de un europeísta crítico que condena el superávit de optimismo que caracterizó a la UE durante la década de los años noventa de la pasada centuria, cuando los gobiernos de sus Estados miembros asumieron más las tesis de Francis Fukuyama que las de Ken Jowitt. Esto significó, de manera resumida, que diseñaron y pronosticaron un horizonte ausente de conflictos: “Jowitt presagiaba el retorno de las identidades étnicas, religiosas y tribales, y auguraba numerosos conflictos. La falta de una ideología que se opusiera al liberalismo a nivel internacional no suponía el fin de las revoluciones, sino el caldo de cultivo idóneo para que estallaran revueltas contra la propia idea de universalidad y contra las occidentalizadas elites cosmopolitas que propugnaban tal idea” (p. 28).

En el momento de escribir el libro el autor se muestra pesimista con relación al futuro de la UE y razones para ello no le faltan, ya que el atractivo de aquella había retrocedido notablemente en los últimos años, en claro contraste con el eurooptimismo de 2005. De hecho, sin caer en el alarmismo ni en el sensacionalismo, sostiene que el

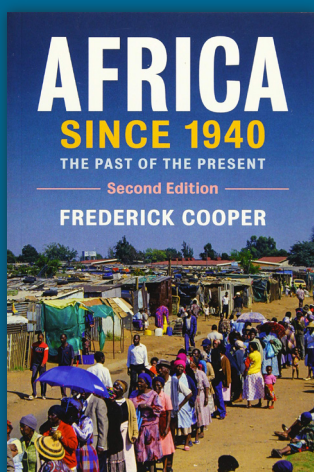
proyecto de integración europea podría desintegrarse. El factor principal que le lleva a pensar así descansa en la deficiente respuesta dada por la Unión Europea a la crisis de los refugiados, cuyas repercusiones habían resultado muy superiores a la provocadas por el *brexit*, generando una serie de cambios fundamentales que Krastev enumera (en la clase política y en sus discursos, en las identidades de ciudadanos y naciones y, finalmente, en los electorados). De una manera más concreta, a nivel de las mentalidades, en oposición a lo observado en Europa Occidental tras el final de la Guerra Fría, hoy en día las fronteras abiertas no se asocian con la libertad, sino con la inseguridad, sentencia el autor.

La hostilidad hacia los inmigrantes se apreció con claridad en el comportamiento mantenido por los Gobiernos de Europa del Este ante la crisis de los refugiados, oponiéndose al sistema de cuotas establecido por las instituciones comunitarias. Krastev explica con precisión las razones esgrimidas por aquellos, sin que esto implique que justifique su punto de vista, sobresaliendo las siguientes: oposición al multiculturalismo, concepción de la ciudadanía como lealtad a la nación, pérdida de la identidad nacional, consideración de los inmigrantes como una competencia para puestos de trabajo que exigen escasa cualificación o rechazo del cosmopolitismo que identifican con la Unión Europea.

Con todo ello, Europa del Este se ha convertido en un escenario donde el populismo de derechas se ha consoli-

do a nivel gubernamental. Así, dirigentes como Viktor Orban enarbolan la bandera del nacionalismo frente al internacionalismo y recurren al referendo como principal instrumento de legitimación interna, subestimando deliberadamente que las consecuencias de este tipo de consultas no se reducen en exclusiva a la nación que las convoca. Por el contrario, afectan a la Unión Europea en su conjunto: “la victoria de los partidarios del *brexit* produjo una onda expansiva que alcanzó al resto del mundo, sacudió los mercados financieros, asustó a los líderes políticos y suscitó debates de gran calado. El día antes del triunfo del *brexit*, los europeos debatían sobre cuál sería el siguiente país que se integraría en la UE. El día después del triunfo del *brexit*, debatían qué país sería el próximo en marcharse de la UE” (pp. 83-84).

En definitiva, una obra que invita a mantener un europeísmo militante y crítico para detectar con antelación las deficiencias en el funcionamiento de la Unión Europea. Algunas de las amenazas que se cernían en 2017 sobre el devenir del proyecto europeo se salvaron, como corroboró la victoria electoral de Ángela Merkel en Alemania o la derrota de Marine Le Pen en Francia, pero ello no debe servir de base para la autosatisfacción y el ensimismamiento. Krastev, de manera tan realista como precavida, ofrece un amplio listado de retos sobre los que la UE tiene que estar vigilante y dar una respuesta eficaz, los cuales van desde probables atentados yihadistas hasta posibles nuevas llegadas de refugiados.



Africa since 1940: The Past of the Present

Frederick Cooper

2019. New York, NY Cambridge University Press

230 páginas.

ISBN: 978-05-2177-600-4



Niamh Condon

Alumni Universidad Pontificia Comillas

201918166@alu.comillas.edu

Frederick Cooper's 2019 *Africa Since 1940: The Past of the Present* is an important introduction to an exploration of the dynamic history and politics of the modern state of Africa. Cooper is an American historian specialising in African history, primarily colonisation and decolonisation (NYU, 2019). Within the historiography of Africa, *Africa Since 1940* is a response to both the frequent dichotomisation of African history into colonialism and post-colonialism, and the broad generalisations that are usually made. Rather, Cooper's methodology focuses on tracking the social and political complexities of African history whilst connecting events and finding a balance of information that is digestible for the reader. Therefore, after providing a summary of the book, this review will analyse three processes Cooper uses to comprehensively explain the process of events that resulted in modern Africa; historical processes, African agency, and the prevalence of diversity across the continent. This analysis will draw the conclusion that Cooper is able to discuss a complex society in a way that comprehensively introduces the reader to African history and politics without losing the complexity.

African Since 1940 examines modern African history and politics across a nearly sixty-year period. In order for such an extensive history to be manageable, Cooper splits his book into two parts, connected by an interlude. However, his book can ultimately be broken down into three core components: decolonisation, developmentalism, and the

gatekeeper state concept. Rather than analysing colonisation, Cooper begins his book by looking at decolonisation; the push by Africans for independence, Europe's attempts to maintain control, and the subsequent processes and negotiations between colonisers and colonies to achieve African independence. Part of Europe's attempts to maintain control was a shift from control to developmentalism which was then implemented by African states and the broader international world. Cooper particularly focuses on the economic development of states from 1945 to 2018. This is an extensive section of his book, due to both the time period and many examples he uses, but by discussing the difference between growth and development it allows him to introduce the gatekeeper state notion. A concept developed by Cooper, a gatekeeper state is when a country's ruler controls the access to the international markets and then distributes the profits, often to their own benefit. Cooper ultimately concludes that this phenomenon is responsible for the crises of modern African states.

It is important to note that, while distinctive, decolonisation, developmentalism and the gatekeeper state overlap and interact with each other. This is due to Cooper's methodology of examining history as a process, a vital concept to understand his book as a whole. Cooper immediately alludes to the significance of historical processes with the title *Africa Since 1940: The Past of the Present*. It encapsulates his perspective and highlights

how important historical processes are in understanding African society. Firstly, by beginning his analysis in 1940, Cooper challenges the practice of dividing African history into colonial and post-colonial with a clear dividing point. Instead, he considers such a practice as oversimplified and “too neat” (p. 6). The decolonisation process itself, and its consequences, are important moments in history and are vital in understanding the events that follow and the present state of Africa. This is encapsulated in the subtitle “the past of the present” which helps convey Cooper’s idea that the present is formed by a complex history with a trajectory that is anything but simple. This approach is important because too often the dynamics of African history and politics are disregarded which adds to the continual dismissal of Africa’s significance by Western society (Fisher, 2018, p. 3).

Cooper’s overarching analytical progression from decolonisation to developmentalism to the gatekeeper state is dependent on the trajectory of what came before. For instance, whilst *Africa Since 1940* is primarily separated into decolonisation in the first section and developmentalism and the gatekeeper state in the second, Cooper first introduces developmentalism within his analysis of decolonisation. This is because developmentalism was initially a European response to the African push for independence in an attempt to maintain control. He repeatedly examines developmentalism during decolonisation in a way that conveys that the two are intertwined. Similarly, when Cooper goes on to examine developmentalism and the economic development of states, he introduces the gatekeeper state concept early. It was necessary for him to do so as it aided his explanation to why growth was recorded in many states but there was no real societal development. Instead, the structure of the gatekeeper state kept profits in the hands of the elite rather than investing in public development and institutions. Cooper does go on to more specifically analyse the gatekeeper state, however it was necessary for him to first explore it in conjunction with developmentalism as the gatekeeper state would not exist or manifest as it does without it. Indeed, the gatekeeper state is even closely interconnected with decolonisation. During the colonial period, the European powers acted as the gatekeeper state by controlling all access to international markets and profiting themselves. The rapid and disorganised decolonisation process, that often did not involve establishing viable state govern-

ments or structures, left the legacy of the gatekeeper state that many African rulers maintained. While Cooper does discuss historical processes throughout *Africa Since 1940*, the significance of what he is saying is most significant after reading the entire book. The reader is able to reflect on the book as a whole and clearly comprehend the connections that Cooper is making.

Furthermore, Cooper consistently highlights African agency, a concept often ignored in international relations and even in African scholarship. The very nature of international relations, particularly the classical theories Realism and Liberalism, tends to focus on the actions of powerful states, of which African states are not considered to be (Fisher, 2018, p. 2). Consequently, even significant events in African history such as decolonisation and developmentalism are often viewed through the actions of larger Western powers (even if these are negatively regarded). Cooper, however, looks at the actions of African states and individuals throughout *Africa Since 1940*, analysing their reasoning, actions, and consequences. For example, the causes and processes of decolonisation are often considered in relation to broader events such as the failing of the British Empire and the liberal post-World War Two with a focus on human rights and “sovereign rights and self-government” (The Atlantic Charter, 1941). These were important, relevant events to decolonisation but to a greater extent, where the African independence movements capitalised on this climate and advocated for self-governance. Perhaps one of the most evident examples was Guinea’s independence in 1958. While other French African colonies were negotiating semi-self-governance with France, under leader Ahmed Sékou Touré, Guinea voted for immediate independence after strong nationalist movements.

It is important to note that African agency happened in conjunction with other states, and within an international system largely beyond their control. Cooper emphasises this as African agency. As previously mentioned, France was heavily involved in how and when many of its colonies reached independence, and even more broadly was able to dissuade broader ideals such as Pan-Africanism that would further reduce France’s presence in the continent. Similarly, according to Cooper, African states have played an important role in the manifestation of developmentalism with early rulers focusing on development-

ism as a mean to establish their new states. However, the international system also prevented significant growth and elevation of African states in the global order. For example, the Bretton Woods Institutions' policies and loan requirements at times prevented independent states from implementing their own policies and structures to enhance their growth. It is important that Cooper emphasises this balance of influence and action between African and non-African states as it closely related to his understanding of historical processes. No action by any player occurs in isolation but reacts to and with the actions taken by others. This is particularly clear in his exploration of the gatekeeper state. Not only is it a consequence of decolonisation and developmentalism, but it is similarly an outcome of the structures and systems left behind by the colonisers and how the new African states and leaders worked with them.

Finally, Cooper ended his book focusing on the broader role of Africans in their historiography and the international world. For example, African art and literature are being used as a mean to debate decolonisation and African culture, and the roles of African states that have played in international organisations such as the UN and UNESCO. This was an ingenious way to end his work as it encourages readers to go beyond traditional materials and to take a new outlook for future studies.

Cooper further distinguishes himself from the traditional Western study of Africa through challenging the homogenising stereotypes of Africa and each states' experiences. He specifically refers to articles in *The Economist* and *The New York Times*; "Hopeless Africa" (2000), "Africa Rising" (2011), and "Africa Rising? Africa Reeling" may be the more fitting slogan these days' (2016). Cooper critiques these articles for having a linear understanding of Africa, as opposed to his tendencies toward historical processes, and also for what he calls "false generalisations" (p. 291). In contrast to these articles, throughout *Africa Since 1940*, Cooper emphasises that there are "divergences as well as... convergences of historical patterns" (p. 292). Thus, while he examines broader historical and political patterns across the continent — decolonisation, developmentalism, and the gatekeeper state — Cooper consistently draws examples from various states and analyses their similarities and differences in depth. Considering that Africa is an extremely diverse

continent with various states, peoples, cultures, and policies this is a considerably more logical stance. However, Cooper only explicitly outlines this process and its reasoning in the final chapter. The balance between patterns and subtleties is integral to understand how he structures his arguments and how the reader responds. As such, the explanation would sit well within his introduction, particularly alongside his explanation of the importance of historical processes as it similarly challenges the genre's norm. Furthermore, Cooper wrote the book "within...the genre of a textbook" as an introduction to the subject for those who have little prior knowledge (p. xviii). Therefore, an initial explanation of the divergences across the continent would have established a strong introduction to the topic and provided the reader with a greater understanding of Cooper's methodology and the purpose of in-depth and technical examples.

However, Cooper does ultimately have a very strong introduction which is due to a masterful use of examples. He opens with a comparative discussion on two events in 1994; the first democratic election in South Africa at the end of the apartheid, and the Rwanda genocide. These are perhaps the most well-known events in modern African history. Therefore, the reader is immediately engaged in a familiar subject. Cooper goes on to compare the actual history of each state that follows with what would be the most expected historical progression to follow such significant events. For example, South Africa has maintained democratic elections as may be expected. Yet the level of democracy is questionable due to the absence of any challenging opposition and in-party corruption. Through this analysis of a well-known event, Cooper is able to explain that no event is a historical turning point and instead there is a complex and ambiguous trajectory. He extends this process of analysis in his book to the whole of Africa in the colonial/post-colonial era. By doing so first through a digestible example, Cooper's whole book becomes more accessible for his audience.

However, there are instances in *Africa Since 1940* where Cooper's extensive use of examples takes away its main arguments and structure. Cooper ultimately did write his book as an introduction while exploring complex concepts. Therefore, for readers to understand his ideas, they should be clear and, at times, concise. Thus, when Cooper uses multiple in-depth examples, some that agree

with and some that contrast his argument, it is possible to confuse the reader and take away from his overarching argument. For example, in his fourth chapter while exploring various decolonisation processes and concepts discussed by colonial and African powers, specifically the colonisers' analysis of costs and profits of independence processes and manifestations. Amongst this discussion, Cooper dives into the different independence movements and manifestation discussions amongst French colonies. This concluded that France opened up some options and closed others such as Pan-Africanism. However, in an initial reading, this connection is not abundantly clear due to both the suddenness of the examples and the depth which takes the example away from his overarching point. Ultimately, Cooper does use examples well to emphasise his argument and the diversity of the continent. The depth and technicality of the examples just require more focus, particularly for beginners in African scholarship.

Ultimately, Cooper has written a book that tackles the huge task of introducing the reader to modern African history and politics. Through his specific methodology, Cooper does so successfully and without falling into the generalising patterns prevalent in much African scholarship. He examines key events as part of a historical process, intertwined with the past and influencing the

future. He is also able to successfully balance African agency while recognising the limitations imposed by international structures and states. Finally, Cooper makes the reader aware that while there are processes and structures that create patterns across society, each state is unique which is also important to understand each case individually. While at times the book can be overly technical and detailed for a novice of the subject, the book as a whole comprehensively covers an important part of African history that will enable a greater understanding for future studies in the genre.

Bibliography

- Churchill, W. & Roosevelt, F. D. (1941). *The Atlantic Charter*.
- Fisher, J. (2018). African Agency in International Politics. *Oxford Research Encyclopedias*. Retrieved from <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-709>
- New York University. Frederick Cooper. *New York University Arts and Sciences*. Last modified 2019. <https://as.nyu.edu/content/nyu-as/as/faculty/frederick-cooper.html>



DIRECTOR DE LA REVISTA | JOURNAL EDITOR
CONSEJO DE REDACCIÓN | EDITORIAL BOARD
CONSEJO ASESOR | ADVISORY BOARD
DIRECTRICES PARA AUTORES | AUTHOR GUIDELINES

Director de la Revista | Journal Editor

D. Emilio Sáenz-Francés San Baldomero, Universidad Pontificia Comillas, Spain

Consejo de Redacción | Editorial Board

Prof. Dr. Alberto Priego Moreno. Universidad Pontificia Comillas
ICAI-ICADE

Prof. Dra. Maxine David David. Leiden University

Prof. Dr. Steffen Bay Rasmussen. Universidad de Deusto

Prof. Dr. Jeremy Crang. The University of Edinburgh

Prof. Dra. Licinia Simao. Universidad de Coimbra

Prof. Dra. Gracia Abad. Universidad Nebrija

D. Juan Carlos Pereira Castañares, Universidad Complutense
de Madrid

Prof. D. Warren Dockter, Aberystwyth University, Reino Unido

Consejo Asesor | Advisory Board

D.ª Mónica Orduña, Universidad Internacional de la Rioja

D.ª Susan Jeffrey, Universidad Pontificia Comillas

D. Piers Brendon, University of Cambridge, United Kingdom

D. Marcelo Nazareno, Universidad Católica de Córdoba,
Argentina

D. Ricardo Aguado, Universidad de Deusto, Spain

D. Ricardo Martín de la Guardia, Universidad de Valladolid,
Spain

D. Enrique Moradiellos, Universidad de Extremadura, Spain

D.ª Maria Raquel Freire, Universidad de Coimbra, Portugal

D. Ricardo del Barco, Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina

D. Shirin Akiner, University of Cambridge, United Kingdom

D. Najam Abbas, The Ismaili Center, London/ The Institute of
Ismaili Studies, United Kingdom

D. Javier Jordán, Universidad de Granada, Spain

D. Adam Kolker, Columbia University, United States

D. Michael Rubin, American Enterprise Institute, United States

D. Stephen J. Blank, American Foreign Policy Council, United
States

D. Robert Lieber, Georgetown University, United States

D.ª Anna Ayuso, Fundación CIDOB, Spain

D. Joan María Thomas, Universidad Rovira i Virgili, Spain

D. Alberto R. Coll, De Paul University College of Law, United
States

D. Florentino Portero, UNED, Spain

D. Lawrence Sáez, SOAS, United Kingdom

D. José Antonio Sanahuja Sanahuja, Universidad Complutense
de Madrid, Spain

D. Giovanni Ercolani, Nottingham Trent University, United
Kingdom

D. Charles Powell, Real Instituto Elcano, Spain

D. Eusebio Mujal-León, Georgetown University, United States

D. Fernando Reinares, Universidad Rey Juan Carlos, Spain

D. Fernando Delage, Universidad Loyola Andalucía

D. Manuel Alcántara, Universidad de Salamanca, Spain

D. Claudio Bolzman, University of Applied Science and Arts
Western Switzerland, Switzerland

D. Rafael Rubio, Universidad Complutense de Madrid, Spain

D. Manuel Lucena Giraldo, CSIC, Spain

D. Carlos Echeverría, UNED, Spain

D.ª María García Feijoo, Universidad de Deusto, Spain

D. Bradley Hart, California State University, United States

D. Vicente Garrido Rebolledo, Universidad Rey Juan Carlos,
Spain

D.ª Victoria Matarranz Timón, alumna colaboradora

Secretario Académico / Academic Secretary

D. Javier Gil Pérez, Universidad Pontificia Comillas, Spain

Comillas Journal of International Relations

Universidad Pontificia Comillas

Departamento de Relaciones Internacionales | Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad de Comillas, 3-5 - 28049 Madrid

Tel. +34 91 734 39 50 | E-mail: comillas_jir@comillas.edu | www.comillas.edu | <https://blogs.comillas.edu/comillasir/>

Director de la Revista | Journal Editor

D. Emilio Sáenz-Francés San Baldomero, Universidad Pontificia Comillas, Spain

Consejo de Redacción | Editorial Board

D. Alberto Priego Moreno, Universidad Pontificia Comillas, Spain

D. Gracia Abad, Universidad Nebrija, Spain

D. Maxine David, University of Surrey, United Kingdom

D. Steffen Bay Rasmussen, Universidad de Deusto, España

D. Jeremy Crang, University of Edinburgh, United Kingdom

D.ª Licínia Simão, Universidad de Coimbra, Portugal

D. Gracia Abad, Universidad Nebrija, España

D. Juan Carlos Pereira Castañares, Universidad Complutense de Madrid, España

D. Warren Dockter, Aberystwyth University, Reino Unido

DIRECTRICES PARA AUTORES

Envío y presentación de originales

1. La remisión de los trabajos deberá realizarse siempre a través de la plataforma OJS de *Comillas Journal of International Relations*, mediante la que se vehiculará –de manera estricta– toda la comunicación entre la Revista y los autores.
2. Los **artículos** remitidos serán siempre investigaciones originales, nunca publicados previamente o en proceso de publicación o revisión en otra revista o cualquier tipo de publicación.
3. Se deberá incorporar una primera página independiente en la que se incluirá: a) Título del artículo; b) Datos personales del autor (nombre, apellidos, afiliación, dirección personal y de trabajo, teléfono, NIF/Pasaporte, correo electrónico).
4. Los **artículos** irán precedidos de un breve resumen o abstract del trabajo, que no exceda las 150 palabras, y una serie de palabras clave (no más de cinco). **El título del artículo, el resumen y las palabras clave deberán aparecer escritos en castellano y en inglés.**
5. El aparato crítico, estilo y diseño general de los textos remitidos a la Revista responderá al formato APA (APA Style). Los autores pueden encontrar una guía

AUTHOR GUIDELINES

Submission and presentation of originals

1. *Texts must always be submitted via the OJS platform of Comillas Journal of International Relations, through which, and without exception, all communication between the Journal and authors will take place.*
2. *All submitted texts will always be original work that has neither been previously published nor is in the process of publication or review in another journal or any other type of publication.*
3. *Contributions will include a separate cover page with the following information: Title of the article in both Spanish and English; Author details (name, surname, membership of any relevant organizations, personal and work address, telephone number, Tax ID No. /Passport, email).*
4. *All **articles** must be accompanied by a brief summary or abstract of the work (no more than 150 words) and a set of keywords (no more than five). **The title of the article, the summary and the keywords must be in both Spanish and English.***
5. *The critical apparatus, style and general design of the texts sent to the Journal will comply with the APA Style. Authors can find a guide to this style at the following link: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>*
6. *Authors must be able to prove they have been granted the necessary authorizations to use any photographs and graphics taken from other sources, and must provide all information required for them to be properly referenced.*
7. *If an article is accepted for publication, the proofs will be sent to the author and must be returned to the Journal within a maximum of 15 days.*

Review and acceptance

1. *In order to guarantee impartiality in the selection of articles, all contributions will be sent in anonymous form to two external reviewers, **following the***

de este formato en el siguiente enlace: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

6. Los autores deberán poder acreditar disponer de los permisos necesarios para el uso de fotografías y gráficos tomados de otras fuentes, y proporcionar toda la información precisa para su correcta cita.
7. En el supuesto de que se acepte un artículo para su publicación, las pruebas de imprenta serán remitidas al autor, estas deberán ser devueltas a la Revista en el plazo máximo de 15 días.

Evaluación y aceptación

1. Con la finalidad de garantizar la imparcialidad en la selección de los artículos, todas las contribuciones serán enviadas de forma anónima a los evaluadores externos, **empleándose siempre el sistema de doble ciego**. En el supuesto de que uno de los dictámenes resultara desfavorable se pedirá una tercera opinión.
2. La decisión final se le comunicará al autor, **de manera razonada**, en un plazo máximo de seis meses. En caso de ser aceptado, el tiempo máximo transcurrido entre la remisión del artículo y su publicación será de un año, aunque éste plazo puede dilatarse en función de la programación de la Revista.
3. El dictamen de los evaluadores será **motivado**, indicándose si se recomienda la aceptación del original en sus términos, su revisión con arreglo a las correcciones o sugerencias que se formulen o bien, por último, el rechazo del trabajo evaluado.
4. El Consejo Editorial de *Comillas Journal of International Relations* será quien, en última instancia, y atendido el sentido del dictamen de los evaluadores externos, decida la publicación de los artículos y lo notifique a los autores.
5. Los autores, mediante la entrega de sus trabajos, aceptan la sujeción de los mismos al dictamen de los evaluadores.
6. Los autores deberán ajustar la redacción final de sus trabajos a las indicaciones que formulen los evaluadores. A este efecto, deberán incorporar las correcciones o modificaciones consideradas imprescindibles **double-blind system**. *In the event that one of the reviews is unfavorable, a third opinion will be sought.*
2. *The author will be sent a reasoned answer of the final decision within a maximum of six months. In the event of being accepted, the article will be published within one year of being submitted, although this period may vary depending on the Journal's schedule.*
3. *The reviewers will always provide reasons for their opinion, indicating whether the original should be accepted as is, should be revised in line with the reviewers' corrections and suggestions or if the reviewed work should be rejected.*
4. *The Journal's Board of Editors will always have the final say on which articles are published, bearing in mind the opinions voiced by the external reviewers, and is responsible for informing authors of its decision.*
5. *By sending in their work, authors willing submit this work for review and assessment by the reviewers.*
6. *Authors are required to amend the final draft of their work according to the indications given by the reviewers. They must include all corrections and modifications classified as essential by said reviewers and, as far as possible, accommodate their suggestions as well. Where corrections of the original work are required, the contributor will have a maximum of 2 months in which to make the corrections, and resubmit the article.*
7. *Any originals that do not comply with Comillas Journal of International Relations guidelines for presentation and publication will be returned to their respective authors before being sent for external review. If this occurs, the author will have one week to add the missing information and/or make the required changes to their work. If the appropriate changes are not made, these articles will be rejected.*
8. *Before publication, the authors of all accepted work will grant Comillas Journal of International Relations all exploitation rights relating to said work.*
9. *Once accepted, the texts will become the intellectual property of Comillas Journal of International Relations and may only be reproduced, partially or totally, in accordance with the Creative Commons licence hold by the Journal.*

por dichos evaluadores y, en la medida de lo posible, deberán atender también sus sugerencias. En caso de solicitarse correcciones, **el plazo máximo para remitir una nueva versión del artículo será de dos meses.**

7. Los originales recibidos que no se ajusten a las normas de edición y publicación de *Comillas Journal of International Relations* serán devueltos a sus autores antes de proceder a su envío a los evaluadores. En tal caso, sus autores deberán completarlos con la información omitida y/o efectuar los ajustes formales pertinentes en el plazo de una semana. En caso contrario, dichos trabajos serán rechazados.
8. Los autores de originales aceptados ceden a *Comillas Journal of International Relations*, antes de su publicación, todos los derechos de explotación de sus trabajos.
9. Una vez aceptados, los trabajos quedan como propiedad intelectual de *Comillas Journal of International Relations* y sólo podrán ser reproducidos, parcial o totalmente, siguiendo lo establecido por la licencia Creative Commons de la Revista.

Proceso de revisión por pares

Los originales recibidos se remitirán, de manera anónima, a dos evaluadores externos de reconocida competencia en el campo de las relaciones internacionales, y de manera específica, en la temática particular del trabajo. **Se empleará siempre el sistema de doble ciego.**

En el supuesto de que uno de los dictámenes resultara desfavorable se pedirá una tercera opinión. El Consejo de redacción de *Comillas Journal of International Relations* será quien, en última instancia, decida la publicación de los artículos y lo notifique a los autores. Todo ello siempre a través de la plataforma OJS de la Revista.

Peer Review Process

All originals received by the Journal will be sent, anonymously, to two external reviewers of recognized expertise in the field of international relations and, more specifically, in the particular topic of the work. Peer reviewing will follow the double-blind system. In the event of receiving an unfavorable review from either reviewer, a third opinion will be sought. However, the Journal's Board of Editors will always have the final say on which articles are published and is responsible for informing authors of its decision. The entire process will always take place via the Journal's OJS platform.