

Explorando el currículo de la Enseñanza Secundaria Española en la perspectiva de la Ciudadanía Global y de la Educación para la Sostenibilidad

Noelia Santamaría-Cárdaba ^a 
Suyapa Martínez-Scott ^b 

Resumo

Los desafíos que las sociedades se enfrentan actualmente hacen que sea necesario que el ámbito educativo promueva la formación de ciudadanos globales capaces de actuar para el desarrollo sostenible y humano. Dada esta situación, este estudio tiene como objetivo evaluar si las regulaciones educativas que rigen la Educación Secundaria Obligatoria y la Bachillerato en España actualmente promueven la formación de ciudadanos globales que apoyan el cambio hacia una sociedad más sostenible e igualitaria. El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo, ya que se realizó un análisis documental de los planes de estudio actuales de las dos etapas educativas. Los resultados apuntan a algunas lagunas en los currículos cuando se trata de promover la movilización de los estudiantes y de trabajar en cuestiones como la pobreza, las desigualdades entre países y el desarrollo sostenible. Los planes de estudios analizados deben solucionar los déficits identificados, ya que es necesario formar a ciudadanos críticos y dispuestos a transformar el mundo, haciéndolo más humano y sostenible.

Palabras clave: Educación para la Ciudadanía Global. Sostenibilidad. Educación Secundaria. Currículo de Educación Española.

^a Universidad de Valladolid, Facultad de Educación, Segovia, España.

^b Universidad de Valladolid, Facultad de Educación, Segovia, España.

Recibido em: 13 abr. 2022

Aceito em: 26 jun 2023

1 Introdução

Los debates actuales dan cada vez más importancia a la formación de ciudadanos globales que aboguen por el desarrollo sostenible. Organismos internacionales como el Consejo de Europa (2019) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco (2015) se centran tanto en la Educación para el desarrollo sostenible como en la Educación para la ciudadanía global como dos complementos directamente relacionados.

La Educación para la Ciudadanía Global (en adelante, ECG) pone de manifiesto la necesidad de formar ciudadanos que comprendan que viven en un mundo global interconectado y hace hincapié en “la interdependencia e interconexiones políticas, económicas, sociales y culturales entre los niveles local, nacional y global” (UNESCO, 2015, p. 14). En este sentido, la ECG tiene una especial importancia para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, por ello, entre otros, es innegable la relevancia de formar ciudadanos globales que piensen críticamente (BAILY; O’FLAHERTY; HOGAN., 2017).

Partiendo de esta idea, la ECG debe ser promovida desde el ámbito educativo formal, por lo que debe formar parte de los currículos legislativos oficiales. En este caso, nuestro estudio se centra en analizar si la legislación educativa española de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) y de Bachillerato promueve la ECG. Por lo tanto, la contribución de esta investigación es revelar el estado de la formación de ciudadanos globales desde la legislación educativa de la ESO y Bachillerato tratando de desvelar la presencia en el currículo de elementos que favorecen la ECG en los centros educativos españoles.

2 Marco teórico

La Agenda 2030 promovida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015) incluye los ODS, que también hacen referencia a la necesidad de un cambio social para garantizar la sostenibilidad a nivel mundial. Dentro de estos ODS, la ECG tiene especial presencia en el objetivo 4.7 en el que se pretende que:

De aquí a 2030, velar por que todos los alumnos adquieran los conocimientos y las competencias 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 de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015, p. 17).

El tratamiento de los temas a nivel global y local ha hecho que la ECG sea cada vez más relevante si se quiere promover una transformación hacia sociedades sostenibles y justas. Pero ¿qué es la ECG? Establecer una definición es una cuestión compleja, ya que se trata de un concepto no exento de interpretaciones. Sin embargo, este estudio ha tomado como referencia el concepto de la sexta generación de Educación para el desarrollo en España y se ha basado en las definiciones propuestas por autores como Andreotti (2014), Bourn (2016, 2020), Pashby *et al.* (2020) y Santamaría-Cárdaba (2020) quienes se posicionan en entender la ECG vinculada al desarrollo del pensamiento crítico. Así, entendemos la ECG como un proceso educativo que busca formar ciudadanos con una conciencia global que se enfrente a las injusticias actuando a favor del cumplimiento de los derechos humanos y buscando transformar la sociedad actual en una más justa y sostenible.

Hay que tener en cuenta que educar a los ciudadanos globales para que actúen a favor de la sostenibilidad requiere sensibilizarlos y concienciarlos en todas las etapas educativas, ya que así entenderán la necesidad de actuar a favor de la sostenibilidad y en defensa de los ODS a nivel local y global (OLSSON; GERICKE, 2017; SOUSA; UCEDA-MAZA, 2017). En palabras de Mesa (2019): “la Educación para la ciudadanía global es una apuesta por conformar una ciudadanía comprometida con la democracia y la justicia en el marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible” (p. 8). Así, la relación entre la ECG y las estrategias definidas en los ODS es innegable ya que la formación de ciudadanos con conciencia global que aboguen por un cambio en su comportamiento hacia la sostenibilidad es necesaria para perseguir las directrices establecidas en la Agenda 2030 (SACHS, 2020).

Las políticas educativas y las normativas que regulan los planes de estudio deberían centrarse en la formación de ciudadanos globales que defiendan por la igualdad y la sostenibilidad, ya que debería ser una cuestión de especial importancia en las sociedades democráticas (ALGUACIL *et al.*, 2019; DATZBERGER; LE MAT, 2018). En este sentido, autores como Andrades, Larrán y Muriel (2018), a pesar de valorar los discursos desarrollistas más críticos que consideran que los ODS agravan la desigualdad social, llegan a la misma conclusión en sus estudios: la incorporación de los temas de sostenibilidad

en los planes de estudio es importante y que, por tanto, estos temas deben ser estudiados en profundidad durante el periodo de formación del profesorado en las universidades.

Nuestro estudio se centra en la ESO, que en España se implanta de 12 a 16 años, y en el Bachillerato (de 16 a 18 años). Autores como Sureda-Negre *et al.* (2013) encontraron que la definición del concepto de desarrollo sostenible en la normativa que regula la Educación secundaria en España era “superficial, fragmentada, desequilibrada y simplista” (p. 265). En este contexto, Murga-Menoyo y Bautista-Cerro (2019) elaboraron una guía para ayudar a la formación en temas de sostenibilidad en la Educación secundaria para que los estudiantes adquieran “competencias clave que les permitan participar de forma constructiva y responsable en el mundo actual” (p. 10). Cabe destacar que nuestro estudio es una aportación diferente a los estudios citados, ya que analiza el currículo educativo de la ESO y Bachillerato desde una perspectiva centrada en la ECG.

La formación de ciudadanos que apoyen la sostenibilidad desde una perspectiva global ha estado cada vez más presente. Desde 2018, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha incorporado la competencia global en su informe de evaluación internacional de estudiantes conocido como *Programa Internacional de Avaliação de Alunos* (Pisa). De hecho, la OCDE pretende que, al alcanzar esta competencia global, los estudiantes sean capaces de “examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de forma respetuosa con los demás, y actuar de forma responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo” (OECD, 2018, p. 5).

En España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, Lomce), que entró en vigor en 2013, también incorpora la competencia social y cívica entre las competencias clave que deben adquirir los estudiantes. En este sentido, Pastor-García, López-Toro y Moral-Toranzo, (2019) consideran que, si el Gobierno español pretende promover “la preparación para la ciudadanía activa, la Educación cívica y constitucional debe aplicarse a todas las materias, incluyéndola en la dinámica diaria de los procesos de Enseñanza-aprendizaje” (p. 249).

Pero ¿está realmente implantada la formación de ciudadanos globales que defiendan las premisas de la ECG en el actual currículo de la Educación secundaria española? De ahí parte esta investigación, que pretende explorar si la normativa educativa que rige la Educación secundaria y el bachillerato en España promueve actualmente la formación de ciudadanos globales que actúen conscientemente

para promover el cambio hacia una sociedad más sostenible e igualitaria. Por tanto, tomando como referencia a Apple (2018), cabe señalar que la relevancia de este estudio es indiscutible por dos razones: 1) existe una gran preocupación por las prácticas y políticas curriculares, y 2) el análisis crítico de los currículos suele permitir apreciar los problemas que afectan a los centros, al profesorado o al alumnado.

3 Metodología

El enfoque metodológico de este estudio es cualitativo ya que se realiza un análisis documental a pequeña escala. Se realizó un análisis documental ya que “permite extraer la información necesaria de un documento para comprender el contenido” (SALAZAR-GÓMEZ; TOBÓN, 2018, p. 19). En este caso, el análisis documental permite comprender, conocer significados y desarrollar conocimiento empírico, lo cual es crucial en los estudios exploratorios e interpretativos (FREY, 2018; DENZIN; LINCOLN, 2017).

A modo de explicación, el sistema educativo español se estructura de la siguiente manera: Educación Preescolar (3–6 años), Educación Primaria (6–12 años), Educación Secundaria (12–16 años) y Bachillerato (16–18 años). Esta investigación se centra específicamente en: 1) el Real Decreto nº 1.105/2014, que establece el currículo de Secundaria y Bachillerato en España; 2) el Real Decreto nº 217/2022 por el que se establece la ordenación y las Enseñanzas mínimas de la ESO y el Real Decreto nº 243/2022 en el que se recogen las Enseñanzas mínimas de Bachillerato. Dichos Reales Decretos continúan se encuentran vigentes durante el curso actual 2022/2023, el primero durante este año en los cursos pares y el segundo en los impares hasta el próximo curso que se aplique en todos los niveles, y establecen el currículo básico de ESO y Bachillerato. La razón por la que este estudio se ha centrado en el análisis de estos Reales Decreto es porque es la legislación educativa oficial que marca las pautas de la ESO y Bachillerato para todo el territorio español.

Para orientar el análisis, se establecieron varias categorías y subcategorías, que se recogen en el Cuadro 1. Por un lado, las categorías se basan en la división de los objetivos de la ECG promovida por Ortega (2007): sensibilizar, aprender, concienciar y movilizar. Por otro lado, las subcategorías surgieron de la revisión sistemática de la literatura científica existente sobre la GCE en las bases de datos más relevantes para las ciencias sociales: Proquest, Scopus, JSTOR y *Web of Science*. A modo de explicación de esta categorización, se puede señalar que la categoría sensibilizar busca promover una conciencia crítica y una actitud solidaria en las personas; la categoría aprender quiere formar personas que

conozcan las desigualdades y actúen de forma solidaria; la categoría concienciar busca estudiar las diferencias entre el Norte y el Sur y los aspectos relacionados con el desarrollo; y la categoría movilizar pretende conseguir que los ciudadanos actúen intentando ganar influencia en las acciones políticas para un desarrollo humano y sostenible. Estas categorías surgidas de la literatura fueron sometidas a la validación de expertos nacionales e internacionales antes de ser aplicadas a nuestra investigación, lo que hace más riguroso nuestro análisis.

Cuadro 1 - Categorías y subcategorías que guían el análisis

Categorías	Subcategorías
1. Sensibilización	1.1. Conocer las relaciones sociopolíticas, económicas y culturales que muestran las razones del aumento de las desigualdades entre países
	1.2. Conocer la situación de pobreza y sus causas
	1.3. Comprometerse con el desarrollo sostenible
	1.4. Concienciar sobre las desigualdades
2. Formación	2.1. Promover la adquisición de actitudes y valores para que las personas sean responsables de sus actos
	2.2. Proporcionar a los ciudadanos la posibilidad de expresarse y tomar decisiones
3. Concienciación	3.1. Formar a personas responsables y activas para resolver conflictos de forma pacífica
	3.2. Desarrollar una conciencia crítica y difundir la importancia del respeto, la igualdad, la solidaridad y la tolerancia
	3.3. Promover la formación de una ciudadanía implicada en los asuntos políticos y en las acciones de movilización social
4. Movilización	4.1. Formar una ciudadanía que denuncie las injusticias y actúe contra las decisiones políticas que apoyan el desarrollo deshumanizado
	4.2. Proponer soluciones para cambiar el injusto orden internacional establecido y denunciar las situaciones de injusticia

Fuente: Elaboración propia (2022)

Tras definir las categorías y subcategorías, se realizó una lectura detallada de cada uno de los documentos, identificando la presencia de dichas categorías y subcategorías en el documento normativo. La siguiente sección muestra los resultados observados en cada categoría y subcategoría.

4 Resultados

A continuación, se pasan a detallar los resultados en base a la categorización detallada anteriormente.

4.1 Sensibilizar

En primer lugar, se pasan a mostrar los resultados obtenidos en la categoría relativa a la sensibilización sobre ECG.

4.1.1 Conocer las relaciones sociopolíticas, económicas y culturales que muestran las razones del aumento de las desigualdades entre países

En cuanto a la primera subcategoría, en el Real Decreto 1105/2014 que contempla el currículo de la ESO y el Bachillerato, se aprecia un acercamiento al tratamiento de este tema, aunque no de forma transversal -sólo principalmente en Economía-. Esto significa que no todo el estudiantado trabajará estos temas ya que esta asignatura de 4º de la ESO es optativa.

Por su parte, el Real Decreto 217/2022 (ESPANHA, 2022a) que establece las Enseñanzas mínimas de la ESO también hace referencia a las desigualdades en la materia de Economía y emprendimiento, tal y como “La desigualdad económica y la lucha contra la pobreza” (ESPANHA, 2022a, p. 75). No obstante, estas cuestiones comienzan a ser tratadas en materias como Geografía e Historia o Educación en Valores. Incluso, en el Real Decreto 243/2022 (ESPANHA, 2022b) que regula las Enseñanzas mínimas de Bachillerato se tratan las desigualdades en asignaturas comunes como Filosofía o de especialidad como es Economía.

Como se puede observar en las normativas analizadas, no se trabajan todas las preguntas marcadas en esta subcategoría, ya que el objetivo de los alumnos es conocer las relaciones económicas (renta) y sociales (desigualdad), por lo que no se destaca la importancia de conocer las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales entre los países para entender las causas del aumento de la exclusión y la desigualdad.

4.1.2 Conocer la situación de la pobreza y sus causas

En segundo lugar, en el Real Decreto 1105/2014 se parecía que en el currículo de ESO y Bachillerato sólo incluye el término pobreza en cuatro ocasiones, aunque una de ellas no aborda el tema que nos ocupa, ya que se refiere a la pobreza léxica. Las otras tres apariciones se producen en dos asignaturas optativas: Economía y Valores éticos. La asignatura de Economía en su descripción inicial lo indica:

contribuye al desarrollo de la curiosidad intelectual, la capacidad de análisis, el rigor y la amplitud de miras a la hora de abordar el estudio y la investigación de diversos temas, el conocimiento de variables como el crecimiento, la pobreza, la Educación, la salud, la riqueza, el medio ambiente, etc. (ESPANHA, 2014, p. 241).

Este mismo tratamiento se aprecia en el Real Decreto 217/2022 (ESPANHA, 2022a) en la que encontramos alusiones a la pobreza en las asignaturas optativas de Valores éticos y Economía. Incluso, en el Real Decreto 243/2022 en el que solo se alude a la pobreza en Filosofía y Economía.

4.1.3 Comprometerse con el desarrollo sostenible

En tercer lugar, el Real Decreto 1105/2014 analizado hace referencia al Desarrollo Sostenible con mayor frecuencia que en los primeros cursos de esta etapa educativa en asignaturas como Geografía e Historia, pues se imparte como contenido “Uso y futuro de los recursos naturales. Desarrollo sostenible” (ESPANHA, 2014, p. 453). Del mismo modo, el siguiente objetivo del Bachillerato se refiere al cuidado del medio ambiente, cuestión directamente relacionada con el Desarrollo Sostenible: “Conocer y valorar críticamente la contribución de la ciencia y la tecnología en la modificación de las condiciones de vida, así como reforzar la sensibilidad y el respeto al medio ambiente” (ESPANHA, 2014, p. 188).

Respecto a los Reales Decretos aprobados en 2022, encontramos un aumento de su presencia, prueba de ello es el último objetivo de Bachillerato fijado en el Real Decreto 243/2022 (ESPANHA, 2022b): “Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible” (p. 8).

4.1.4 Concienciar sobre las desigualdades

En cuanto a la cuarta subcategoría, el concepto de desigualdad en el Real Decreto nº 1.105/2014 (ESPANHA, 2014) aparece en varias ocasiones en dos asignaturas optativas de la ESO: Valores éticos en la que se tratan cuestiones ligadas a la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) y Economía en la que se busca mostrar las desigualdades económicas. Y también en la asignatura optativa de Geografía de 2º de Bachillerato, en el apartado 12 denominado: España en Europa y en el mundo, surge el siguiente contenido: “España en el mundo. Globalización y diversidad en el mundo: procesos de globalización y desigualdades territoriales” (ESPANHA, 2014, p. 309).

Algo similar se aprecia en el Real Decreto 217/2022 en el que se trata en la ESO las desigualdades en las siguientes asignaturas: Economía aludiendo a las desigualdades desde una perspectiva económica, Valores éticos que incide tanto en la lucha como en la prevención de las desigualdades y Geografía e Historia buscando que el alumnado aprenda las desigualdades históricas. En el caso del Real Decreto 243/2022 (ESPANHA, 2022b) se aprecia que en Bachillerato se abarcan las desigualdades desde los mismos enfoques en asignaturas como Economía, Filosofía o Historia de España.

En resumen, el currículo español de ESO y Bachillerato aborda las relaciones políticas, económicas y socioculturales para entender la creciente desigualdad en el planeta en la asignatura optativa de Economía, lo que hace que no todos los alumnos trabajen estos temas. Lo mismo ocurre con la pobreza, que sólo se trata en las asignaturas optativas de Valores Éticos y Economía. A modo de crítica, esta falta de formación en temas políticos, económicos o sociales deja entrever la poca relevancia que los planes de estudio oficiales dan a la formación de ciudadanos plenamente competentes para entender las desigualdades presentes en la sociedad y para participar en política. No obstante, es cierto que en los Reales Decretos aprobados en 2022 se comienza a dotar de más relevancia a la concienciación de las desigualdades y a frenar cualquier tipo de discriminación.

4.2 Formación

En segundo lugar, se presentan los datos que hacen referencia a la formación en las cuestiones de ECG explicadas en metodología.

4.2.1 Promover la adquisición de actitudes y valores para que las personas sean responsables de sus actos

Esta primera subcategoría está presente en el Real Decreto 1105/2014 (ESPANHA, 2014). En concreto, en el objetivo del currículo de la ESO que señala la necesidad de “desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad de aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (Real Decreto 1105/2014, p. 177). El sentido de la responsabilidad se refleja, desde una perspectiva más ligada a la ECG, en el siguiente objetivo de la etapa de Bachillerato:

Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de la Constitución Española, así como en los derechos humanos, que

promueva la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa (ESPANHA, 2014, p. 188).

Del mismo modo, esta subcategoría está presente en el primer objetivo tanto en el currículo de la ESO enmarcado en el Real Decreto 217/2022 (ESPANHA, 2022a) y como en del de Bachillerato fijado en el Real Decreto 243/2022 (ESPANHA, 2022b). En la etapa de Bachillerato incluso se alude en este objetivo al a importancia de adquirir una perspectiva global como ciudadanos:

Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa (ESPANHA, 2022b, p. 7).

4.2.2 Ofrecer a los ciudadanos la posibilidad de expresarse y tomar decisiones

La segunda subcategoría está presente con frecuencia en el Real Decreto nº 1.105/2014, ya que abarca el desarrollo de la expresión de los alumnos, ya sea oral, escrita o física. Cabe destacar que entre los objetivos de la ESO se encuentran: “Comprender y expresarse adecuadamente en una o varias lenguas extranjeras” (Real Decreto 1105/2014, p. 177) y entre los de Bachillerato “Expresarse con fluidez y corrección en una o varias lenguas extranjeras” (Real Decreto 1105/2014, p. 188). Este mismo enfoque se encuentra en el Real Decreto 217/2022 y en el Real Decreto 243/2022 (ESPANHA, 2022b), fijando objetivos similares en las etapas de ESO y Bachillerato como se puede apreciar en el siguiente ejemplo: “Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (ESPANHA, 2022a, p. 9).

En conclusión, esta subcategoría muestra que la formación de personas responsables está presente en los objetivos de los currículos españoles de ESO y Bachillerato y en diversas asignaturas como Educación Física o Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. Asimismo, la expresión y la capacidad de decisión también se reflejan en varias asignaturas del documento analizado como Biología y Geología o Economía.

4.3 Concienciación

En tercer lugar, se analizan los resultados relativos a la concienciación sobre cuestiones relevantes para la ECG, las cuales se indicaron en las subcategorías propuestas en el Cuadro 1.

4.3.1 Formar a personas responsables y activas para resolver los conflictos de forma pacífica

En cuanto a la primera subcategoría, se puede señalar que el Real Decreto nº 1.105/2014 se refiere en varias ocasiones a la resolución no violenta de conflictos. En este sentido, se puede encontrar entre los objetivos de la ESO “rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, las conductas sexistas y resolver pacíficamente los conflictos” (Real Decreto 1105/2014, p. 177). Del mismo modo, entre los objetivos del Bachillerato se propone “anticipar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales” (Real Decreto 1105/2014, p. 188).

Algo similar apreciamos en los Reales Decretos más recientes que regulan estas etapas educativas, pues a modo de ejemplo se aprecia entre los objetivos de Bachillerato se encuentra “Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia” (ESPANHA, 2022b), p. 7).

4.3.2 Desarrollar una conciencia crítica y difundir la importancia del respeto, la igualdad, la solidaridad y la tolerancia

El plan de estudios español también refleja esta segunda subcategoría. Por un lado, en el Real Decreto nº 1.105/2014 el pensamiento crítico figura en varias ocasiones, como es el caso del siguiente objetivo general de Bachillerato: “Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar con responsabilidad y autonomía y desarrollar su espíritu crítico” (ESPANHA, 2014, p. 188). Esto mismo se refleja en el Real Decreto 243/2022 (ESPANHA, 2022b) marcando como un objetivo de Bachillerato “desarrollar su espíritu crítico” (p. 7). Respecto al respeto, la solidaridad, la tolerancia y la igualdad en esta normativa se debe señalar que el respeto sí aparece entre los objetivos de ESO y Bachillerato; aunque la solidaridad y la tolerancia no están entre los objetivos del Bachillerato, sí se pueden ver en el primer objetivo de la ESO tanto en el Real Decreto nº 1.105/2014 como en el Real Decreto 217/2022.

4.3.3 Promover la formación de una ciudadanía involucrada en asuntos políticos y acciones de movilización social

En relación con la tercera subcategoría, los currículos españoles de ESO y Bachillerato no incluyen ninguna referencia literal a la movilización social, aunque sí hay referencias a cuestiones políticas en asignaturas como Economía (4º de ESO), que incluye entre sus contenidos “El paro y las políticas contra el desempleo” (Real Decreto 1105/2014, p. 243); o, en el primer objetivo de

Bachillerato que figura en el Real Decreto 243/2022 (ESPANHA, 2022b): “Ejercer la ciudadanía democrática” (p. 7).

En resumen, esta tercera categoría muestra que la resolución pacífica de conflictos, el respeto y la igualdad están presentes entre los objetivos de los currículos españoles de ESO y Bachillerato. Sin embargo, la adquisición de conciencia crítica, la solidaridad y la tolerancia tienen una presencia reducida en los currículos. Asimismo, en lo que respecta a la movilización social, no se hace referencia expresa a la misma a lo largo del Real Decreto 1105/2014, aunque es cierto que en las normativas más recientes ya se incide en ejercer una participación como ciudadanos democráticos.

4.4 Movilizar

En cuarto y último lugar, se aprecian los resultados relativos a la movilización de los ciudadanos globales presentes en las normativas analizadas.

4.4.1 Formar una ciudadanía que denuncie las injusticias y actúe contra las decisiones políticas que apoyan el desarrollo deshumanizado

El Real Decreto 1105/2014 que regula la ESO y Bachillerato sólo recoge esta subcategoría en el área de Valores Éticos (1º y 2º de ESO) y señala la importancia de participar activamente en cuestiones políticas en el siguiente criterio de evaluación: “Reconocer la necesidad de la participación activa de los ciudadanos en la vida política del Estado para evitar los riesgos de una democracia que vulnere los derechos humanos” (Real Decreto 1105/2014, p. 539). Sin embargo, en el Real Decreto 217/2022 (ESPANHA, 2022a) y en el Real Decreto 243/2022 (ESPANHA, 2022b) ya figura la Competencia Ciudadana entre las que debe adquirir el alumnado de ESO y Bachillerato, la cual busca formar ciudadanos responsables que participen en la vida social y cívica para tratar de lograr una ciudadanía mundial que trate de promover un desarrollo sostenible.

4.4.2 Proponer soluciones para cambiar el injusto orden internacional establecido y denunciar las situaciones de injusticia

En relación con esta subcategoría, en el Real Decreto 1105/2014 si se abordan estos temas desde una perspectiva internacional. Por ejemplo, en la asignatura de Economía (4º de ESO) uno de sus contenidos es el “comercio internacional”.

Además, la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo (1º de Bachillerato) sí incluye cuestiones sobre el orden internacional y la interrelación entre los países del Norte y del Sur. Algo similar ocurre con los Reales Decretos más recientes, en los que encontramos tanto en el Real Decreto 243/2022 (ESPANHA, 2022b) como en el Real Decreto 217/2022 (ESPANHA, 2022a) varias alusiones, siendo destacable la del área de Geografía al tratar la cooperación internacional.

Estas normativas no recogen la propuesta por parte de los alumnos de alternativas al orden internacional injusto, ni tampoco la denuncia de las injusticias sociales que puedan provocar un desarrollo deshumanizado; sin embargo, en el Real Decreto 1105/2014 sí se hace alusión al concepto de deshumanización en la asignatura de Valores Éticos (4º de ESO), pero no figura este término en los Reales Decretos más recientes.

En conclusión, a pesar de abordar diversos temas desde una perspectiva internacional, no se anima a los alumnos a promover alternativas al injusto orden establecido, ni a denunciar las injusticias que pueden provocar un desarrollo deshumanizado.

5 Discusión

Es fundamental concienciar a los alumnos sobre las cuestiones globales y los problemas medioambientales (SMITH; KIN; SON 2017). Asimismo, no hay que olvidar, como indican Nazarenko y Kolesnik (2018) o Yumusak *et al.* (2016), que la formación del profesorado es fundamental para potenciar correctamente los aspectos vinculados a la ECG y reavivar el interés por actuar para promover el desarrollo sostenible junto con la erradicación de la pobreza.

En el documento analizado, falta formación sobre las desigualdades económicas, sociales y políticas entre países; en este sentido, si las instituciones educativas “se proponen explícitamente luchar contra las desigualdades, estarán trabajando por una sociedad más justa; de lo contrario, seguramente contribuirán a la reproducción de las desigualdades sociales” (MURILLO; KRICHESKY, 2015, p. 92).

Este estudio ha demostrado que la pobreza tiene un espacio muy limitado dentro de los currículos de la ESO y el Bachillerato en España. Esta escasa presencia debería aumentar ya que el tratamiento de los problemas relacionados con la pobreza favorece la comprensión de la sociedad global actual (Neal, 2017). La importancia de abordar este tema es innegable, ya que en palabras de la ONU (2015): “la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida

la pobreza extrema, es el mayor desafío mundial y un requisito indispensable para el desarrollo sostenible” (p. 1).

Sobre la formación, la toma de decisiones, la libertad de expresión y la conciencia de responsabilidad, sí aparecen en el marco legal, aunque podrían estar más relacionadas con la sociedad en la que están inmersos los estudiantes. En esta preocupación, la normativa educativa debería favorecer prácticas educativas con el alumnado que promuevan el desarrollo de actitudes éticas y “un conocimiento emanado de la práctica y orientado a la transformación social, que asuma la conciencia de todos los implicados en el proceso y rompa los muros entre el aula y el mundo” (MARÍ SÁEZ, 2020, p. 3). Sin embargo, como señalan Borrero *et al.* (2019) o Lourenço (2018), es fundamental que el profesorado tenga una formación adecuada si quiere educar para la transformación social y, por tanto, promover la ECG.

La conciencia crítica, la resolución pacífica de conflictos, el respeto y la igualdad están presentes en el marco normativo español. La inclusión de estos temas en las políticas educativas es esencial para la formación de la ciudadanía global, ya que es necesario “promover la equidad, la excelencia y la calidad del sistema educativo desde la cultura de la paz, con especial énfasis en la superación de las desigualdades” (ALGUACIL *et al.*, 2019, p. 81). Sin embargo, el currículo analizado no promueve expresamente la movilización social y hace poca referencia a la adquisición de una conciencia crítica o a la solidaridad y la tolerancia. Estas cuestiones deben ser resueltas para promover una correcta ECG, ya que, como señalaba Freire, la escuela debe crear una ciudadanía democrática que piense críticamente y se movilice, ya que “si la conciencia es crítica o predominantemente crítica, la acción también lo será” (FREIRE, 2009, p. 78). En este sentido, los currículos educativos deben tener en cuenta que “la Educación se rehace constantemente en la práctica. Para ser, tiene que ser” (FREIRE, 2012, p. 76) y, por lo tanto, las prácticas educativas deben permitir que los estudiantes se movilicen para enfrentar los desafíos de la sociedad global.

La adquisición de una conciencia crítica debería tener más presencia en el currículo si se quiere formar ciudadanos globales críticos. De hecho, la ECG debe promover el desarrollo del pensamiento crítico ya que se centra en “la desigualdad y la opresión, criticando el papel que desempeñan las relaciones de poder actuales y las agendas económicas” (GOREN; YEMINI, 2017, p. 171). El pensamiento crítico debe desarrollarse especialmente a lo largo de la escolaridad y, por tanto, debe jugar un papel importante en la política educativa ya que es una “forma superior de pensamiento que integra habilidades, disposiciones, conocimientos

y normas, aplicables en la vida cotidiana (ya sea personal, académica, laboral o social) para pensar “bien”, encontrar explicaciones, tomar decisiones y resolver retos” (FRANCO, VIEIRA Y SAINZ, 2017, p. 11).

En relación con la movilización, la normativa española revela que en la ESO y el Bachillerato la denuncia de las injusticias y la acción a favor de un desarrollo sostenible y humano sólo se trata en una asignatura optativa. En consecuencia, el estudio sobre la presencia del concepto de Desarrollo Sostenible en el currículo que regula previamente la ESO y el Bachillerato en España realizado por Sureda-Negre *et al.* (2013) concluye que es necesario mejorar el tratamiento de

la sostenibilidad, elemento de crucial importancia en la formación de la ciudadanía, a partir de un esquema inicial de referencia que integre las distintas dimensiones sociales y ambientales implicadas y asegure su presencia, de forma equilibrada en las distintas asignaturas y mediante un tratamiento progresivo y pedagógico a lo largo de esta etapa educativa (p. 265).

Por último, las desigualdades entre países y la importancia de desarrollar actitudes de denuncia en los alumnos deben ser abordadas en los currículos educativos ya que la Educación es clave para frenar la exclusión social (MITTLER, 2012). Los resultados de nuestro estudio están en consonancia con los obtenidos por Estellés y Fishman (2020), quienes señalan que “sin prestar atención a las dimensiones sociales y públicas y a las demandas cívicas de intervenciones gubernamentales que aborden la crisis medioambiental y las múltiples e intersectadas desigualdades que definen a las sociedades contemporáneas, la ECG dominante no puede cumplir sus elevadas promesas” (p. 10).

6 Conclusiones

Los resultados obtenidos han permitido responder al objetivo inicialmente planteado, el cual era valorar si la normativa educativa que regula la ESO y el Bachillerato en España promueve actualmente la formación de ciudadanos globales que actúen a favor de un cambio hacia una sociedad más sostenible e igualitaria.

La investigación ha permitido evaluar la presencia de las dimensiones de ECG indicadas anteriormente en la normativa que regula la ESO y el Bachillerato en España. Y se ha llegado a varias conclusiones:

1. La normativa debe incorporar los temas relacionados con la GCE en las asignaturas obligatorias para que todo el alumnado pueda entrar en contacto con ellos, mientras que las relaciones socioeconómicas, culturales o políticas relacionadas con las desigualdades globales, la pobreza o la movilización sólo se abordan en la asignatura optativa de Valores Éticos.
2. El pensamiento crítico, la solidaridad o la tolerancia son dimensiones que aparecen de forma muy reducida en la normativa analizada y que deberían tener una mayor presencia para garantizar la formación de una ciudadanía global crítica.
3. El desarrollo sostenible se trabaja en varias asignaturas del Real Decreto 1.105/2014, pero tanto en el Real Decreto 243/2022 como en el Real Decreto 217/2022 ya cobra mayor presencia en el currículo como algo a tratar en todas las áreas al adquirir la competencia ciudadana.

La ECG exige a los ciudadanos que actúen para promover un desarrollo sostenible y humano, pero esta movilización social para hacer frente a las desigualdades y promover alternativas no aparece en los currículos analizados.

En conclusión, la exploración realizada sobre el currículo que regula las etapas de la ESO y el Bachillerato en España permite señalar la existencia de varias deficiencias en esta normativa desde la perspectiva de la sostenibilidad y la ciudadanía global. Las deficiencias identificadas deben ser resueltas para garantizar que los estudiantes adquieran adecuadamente las competencias clave, especialmente la competencia social y cívica. Por lo tanto, el actual plan de estudios para fortalecer la competencia global y formar una ciudadanía global debe abordar las deficiencias encontradas, aunque los últimos Reales Decretos vigentes desde 2022 ya suponen un cambio al incluir la competencia ciudadanía y el tratamiento de los retos que encontramos dentro de la Agenda 2030 en los ODS.

Explorando o currículo do Ensino Secundário Espanhol da perspectiva da Cidadania Global e Educação para a Sustentabilidade

Resumo

Os desafios que as sociedades enfrentam actualmente tornam necessário que o âmbito educativo promova a formação de cidadãos globais capazes de agir em prol de um desenvolvimento sustentável e humano. Perante esta situação, este estudo tem como objectivo avaliar se os regulamentos educativos que regem o Ensino Secundário Obrigatório e o Bacharelato em Espanha promovem actualmente a formação de cidadãos globais que apoiem a mudança para uma sociedade mais sustentável e igualitária. A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, uma vez que se procedeu a uma análise documental dos currículos actuais das duas etapas educativas. Os resultados apontam para algumas lacunas nos currículos quando se trata de promover a mobilização dos estudantes e de trabalhar em questões como a pobreza, as desigualdades entre países e o desenvolvimento sustentável. Os currículos analisados devem colmatar os défices identificados, uma vez que é necessário formar cidadãos críticos e dispostos a transformar o mundo, tornando-o mais humano e sustentável.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania Global. Sustentabilidade. Ensino Secundário. Currículo Educacional Espanhol.

Exploring Spanish Secondary Education curriculum from the perspective of Global Citizenship Education and sustainability

Abstract

The challenges facing societies today make it necessary for the educational sphere to promote the training of global citizens capable of acting in favour of sustainable and human development. In view of this situation, this study aims to assess whether the educational regulations governing Compulsory Secondary Education and the Baccalaureate in Spain currently promote the training of global citizens who support change towards a more sustainable and egalitarian society. The methodological approach used was qualitative, as a documentary analysis of the current curricula in the two educational stages was carried out. The results point to certain shortcomings in the curriculum when it comes to promoting student mobilisation and working on issues such as poverty, inequalities between countries and sustainable development. The curriculum analysed needs to address the deficits identified, as there is a need to educate critical citizens who are willing to transform the world and make it more humane and sustainable.

Keywords: Global Citizenship Education; Sustainability; Secondary Education; Spanish Education Curriculum.

Referencias

- ALGUACIL, M., *et al.* Educate for peace and in peace: elements to consider in schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v. 8, n. 2, p. 65-87, nov. 2019. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.004>
- ANDRADES, F. J.; LARRÁN, M.; MURIEL, M. Analysing the incorporation of sustainability themes into the university curricula: a case study of a Spanish public university. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, [s. l.], v. 25, n. 7, p. 642-54, 2018. <https://doi.org/10.1080/13504509.2018.1437484>
- ANDREOTTI, V. Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *SISYPHUS Journal of Education*, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 33-50, 2014. <https://doi.org/10.25749/sis.6544>
- APPLE, M. Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 50, n. 6, p. 685-90, 2018. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537373>
- BAILY, F.; O'FLAHERTY, J.; HOGAN, D. Exploring the nature and implications of student teacher engagement with development education initiatives. *Irish Educational Studies*, London, v. 36, n. 2, p. 185-201, 2017. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327367>
- BORRERO, N., *et al.* *Half an inch from the edge: teacher education, teaching, and student learning for social transformation*. Maryland: Rowman & Littlefield, 2019.
- BOURN, D. *Global citizenship and youth participation in Europe*. London: Development Education Research Centre, 2016.
- BOURN, D. *The Bloomsbury handbook of global education and learning*. London: Bloomsbury, 2020.
- CONSEJO DE EUROPA. *Global education guidelines: concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. Porto: North-South Centre of the Council of Europe, 2019.
- DATZBERGER, S.; LE MAT, M. Just add women and stir? Education, gender and peacebuilding in Uganda. *International Journal of Educational Development*, [s. l.], v. 59, p. 61-69, Mar. 2018.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE, 2017.

ESPAÑA. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> Acceso en: 9 de dic. de 2021.

ESPAÑA. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo de 2022a, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

ESPAÑA. Real Decreto 243/2022, de 5 de abril de 2022b, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>

ESTELLÉS, M.; FISCHMAN, G. Who needs global citizenship education? A review of the literature on teacher education. *Journal of Teacher Education*, [s. l.], v. 72, p. 2, p. 1-14, 2020. <https://doi.org/10.1177/00224871209202>

FRANCO, A.; VIEIRA, R.; SAIZ, C. O pensamento crítico: as mudanças necessárias no contexto universitário. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, [s. l.], n. 7, p. 11-16, 2017.

FREIRE, P. *La educación como práctica de libertad*. Barcelona: Siglo XXI, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI, 2012.

FREY, B. *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. London: SAGE, 2018.

GOREN, H.; YEMINI, M. Citizenship education redefined: a systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, v. 82, p. 170-183, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>

LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE CALIDAD EDUCATIVA. *LOMCE 8/2013*. *Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre de 2013*. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> Acceso en: 9 de sept. de 2021.

LOURENÇO, M. Global citizenship and curricular integration: challenges and opportunities in the voices of teacher trainers. *Indagatio Didactica*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 9-27, 2018.

MARÍ SÁEZ, V. Indisciplinar y abrir las ciencias sociales. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, Cádiz, v. 9, n. 1, p. 1-5, 2020.

MESA, M. Global citizenship education and the sustainable development goals: an agenda for social transformation. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, [s. l.], v. 8, p. 7-11, 2019.

MITTLER, P. *Working towards inclusive education: social contexts*. London: Routledge, 2012.

MURGA-MENOYO, M.; BAUTISTA-CERRO, M. *Guía PRADO: sostenibilizar el currículo de la educación secundaria*. Madrid: UNED, 2019.

MURILLO, F.; KRICHESKY, G. School Improvement: half a century of lessons learned. *REICE*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 69-102, 2015.

NAZARENKO, A. V.; KOLESNIK, A. Raising environmental awareness of future teachers. *International Journal of Instruction*, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 63-76, July 2018.

NEAL, M. Learning from poverty: why business schools should address poverty, and how they can go about it. *Academy of Management Learning & Education*, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 54-69, Mar. 2017.

OECD. *Marco de competencia global estudio PISA: preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Madrid: MECD, 2018.

OLSSON, D.; GERICKE, N. The effect of gender on students' sustainability consciousness: a nationwide Swedish study. *Journal of Environmental Education*, [s. l.], v. 48, n. 8, p. 1-14, Apr, 2017. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1310083>

ONU. *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations, 2015.

ORTEGA, M. *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2007.

PASHBY, K., *et al.* A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, [s. l.], v. 56, n. 2, p. 144-164, 2020. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>

PASTOR-GARCÍA, M.; LÓPEZ-TORO, A.; MORAL-TORANZO, F. Assessment approach of development education and global citizenship education. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 244-269, 2019. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.326

SACHS, J. *The ages of globalization: geography, technology, and institutions*. New York: Columbia University Press, 2020.

SALAZAR-GOMEZ, E.; TOBON, S. Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, [s. l.], v. 39, n. 53, p. 17-30, 2018.

SANTAMARÍA-CÁRDABA, N. Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e220165, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220165>

SMITH, T.; KIM, J.; SON, J. Public attitudes toward climate change and other environmental issues across countries. *International Journal of Sociology*, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 62-80, 2017. <https://doi.org/10.1080/00207659.2017.1264837>

SOUSA, A.; UCEDA-MAZA, F. Beyond the challenges of the decade of education for sustainable development: a necessary reflection. *HOLOS*, v. 33, n. 5, p. 136-150, 2017.

SUREDA-NEGRE, J., *et al.* Concept of “sustainable development” in the regulation of the curriculum of Compulsory Secondary Education in Spain. *Estudios Pedagógicos*, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 253-267, 2013.

UNESCO. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO, 2015.

YUMUSAK, A., *et al.* Science and mathematics teacher candidates’ environmental knowledge, awareness, behavior and attitudes. *International Journal of Environmental and Science Education*, [s. l.], v. 11, n. 6, p. 1337-1346, 2016.



Información sobre los autores

Noelia Santamaría-Cárdaba: Profesora Ayudante Doctora. Doctora en Educación por la Universidad de Valladolid. Contacto: noelia.santamaria.cardaba@uva.es

Suyapa Martínez-Scott: Profesora Contratada Doctora. Doctora en Educación por la Universidad de Valladolid. Contacto: suyapa.martinez@uva.es

Contribución de los autores: Noelia Santamaría-Cárdaba – contribuyó a la redacción del artículo, al análisis de datos y la redacción de resultados y conclusiones. Suyapa Martínez-Scott – contribuyó al análisis de información y la revisión final de contenido y redacción.

Datos: Los datos que respaldan los resultados de este estudio se publican en el propio artículo.

Declaración de conflictos de interés: Los autores declaran que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de interés en relación con el manuscrito.

Financiación: El presente artículo ha sido financiado por el Ministerio de Universidades a través del subprograma de Formación del Profesorado Universitario (FPU) (Referencia FPU16/01102).