

**TRABAJO FIN DE GRADO DE
EDUCACIÓN INFANTIL**

**LA EDUCACIÓN PARA EL
DESARROLLO EN EDUCACIÓN
INFANTIL: ¿REALMENTE SE LA DA
LA IMPORTANCIA QUE MERECE?**



Universidad de Valladolid

2021/2022

AUTORA: CAROLINA MARTÍN SANZ

TUTORA: SUYAPA MARTÍNEZ SCOTT

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

**“El verdadero arte es una de las fuerzas
más poderosas en el lugar de la humanidad,
y el que lo hace accesible a la
mayor cantidad posible de personas
es un benefactor de la humanidad”.**

Zoltán Kodály

RESUMEN

El Trabajo Fin de Grado que presentamos a continuación gira en torno a la Educación para el Desarrollo como un elemento fundamental en la formación de todas las personas a lo largo de su aprendizaje desde la Educación Infantil. Por ello, el objetivo principal que se persigue es identificar y analizar la presencia e influencia de la ED en las aulas de Educación Infantil. Para poder ello se emplea una metodología cualitativa, en la que se emplean las entrevistas como herramienta para la obtención de datos que serán analizados con posterioridad empleando para ello un sistema de categorización. Como principal conclusión podemos afirmar que aún queda un largo camino por recorrer para que la Educación para el Desarrollo sea una realidad en las aulas de Educación Infantil. Sin embargo, también queda espacio para la esperanza de acabar con las desigualdades existentes en nuestra sociedad, para lo que es necesario comenzar a trabajar, desde los primeros años de la Educación Infantil, por construir una ciudadanía global cohesionada que trabaje por mejorar nuestro mundo.

PALABRAS CLAVE

Educación para el Desarrollo, Ciudadanía Global y Educación Infantil.

ABSTRACT

The Final Degree Project presented below revolves around Education for Development as a fundamental element in the training of all people throughout their learning from Early Childhood Education. Therefore, the main objective is to identify and analyze the presence and influence of ED in Early Childhood Education classrooms. In order to do this, a qualitative methodology is used, in which interviews are used as a tool for obtaining data that will be analyzed later using a categorization system. As a main conclusion we can affirm that there is still a long way to go to make Education for Development a reality in the classrooms of Early Childhood Education. However, there is also room for hope to end existing inequalities in our society, for which it is necessary to start working, from the first years of Early Childhood Education, to build a cohesive global city that works to improve our world.

KEYWORDS

Education for Development, Global Citizenship and Early Childhood Education.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	8
2.	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	9
3.	OBJETIVOS.....	11
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
4.1	EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL.....	11
4.2	APROXIMACIÓN AL CONCEPTO	12
4.3	EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO.....	15
4.3.1	Objetivos.....	20
4.3.2	Ámbitos de la ED.....	21
4.4	EL DESARROLLO SOSTENIBLE	22
4.4.1	Origen del Desarrollo Sostenible.....	23
4.4.2	Aproximación al concepto de DS.....	24
4.4.3	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).....	25
4.5	EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO CENTRADA EN EL ÁMBITO FORMAL.....	26
4.6	LEGISLACIÓN.....	28
5.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
5.1	Elección y justificación del método de investigación.....	31
5.2	Diseño de investigación	32
5.3	Metodología.....	34
5.3.1	Obtención de datos.....	34
5.3.2	Análisis de datos.....	36
5.3.3	Rigurosidad del estudio.....	37
5.4	Interpretación de los resultados.....	38
6.	DISCUSIÓN.....	45
7.	CONCLUSIONES.....	47
8.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	49
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
	ANEXOS.....	62
	ANEXO 1	62
	ANEXO 2	62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	14
¿Qué se entiende por ED?	14
Tabla 2	21
Dimensiones de la ED	21
Tabla 3	35
Tabla resumen de las participantes de la investigación	35
Tabla 4	37
Categorías y subcategorías del análisis de datos	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Características de la Educación para el Desarrollo	14
Figura 2. Evolución de las generaciones de la ED	17
Figura 3. Aspectos más significativos de la ED.	18
Figura 4. Objetivos del DS	25
Figura 5. Fases de la investigación cualitativa	34
Figura 6. Proceso general del análisis de datos cualitativos.	36

1. INTRODUCCIÓN

Consideramos fundamental la etapa de Educación Infantil para el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, por lo que el presente Trabajo de Fin de Grado va a analizar la importancia que la Educación para el Desarrollo (ED) tiene en este periodo desde la perspectiva del profesorado.

Nos encontramos en un mundo cada vez más conectado entre sí, una sociedad globalizada, sin embargo, resulta difícil comprender cómo determinados aspectos no se llegan a abarcar en su totalidad, ya que las discriminaciones, e incluso la violencia, son parte del día a día de nuestra sociedad. Es por ello por lo que la ED se convierte en un aspecto fundamental para lograr una transformación que nos lleve a un mundo solidario, equitativo y en paz en la medida que sea posible, entendiendo la diversidad como un valor y un medio de aprendizaje que nos permita acabar con las injusticias y las desigualdades. Todo ello se tratará de conseguir por medio de una educación que promueva los valores de la ED permitiéndonos vivir en una ciudadanía responsable y justa acorde a las responsabilidades de cada individuo.

Las premisas en las que se basa el presente trabajo, y que van a ser la base para intentar alcanzar el desarrollo humano, hacen referencia a una serie de objetivos que guiarán toda la investigación, junto con una justificación que mostrará los motivos de la elección de este tema. Posteriormente, presentaremos dos grandes apartados: la fundamentación teórica y el diseño de investigación.

El marco teórico va a ser una guía sustentada en la opinión contrastada de diferentes autores y autoras comenzando con la comprensión, evolución y los ámbitos de actuación de la ED, pudiendo analizar su origen, sus objetivos y su evolución en el marco educativo, concretamente en el ámbito formal, con un breve comentario sobre la legislación.

Asimismo, contamos con un segundo bloque que abarca la elección y justificación del método de investigación basado en una metodología cualitativa gracias al estudio, interpretación y análisis de la recogida de datos de cuatro entrevistas utilizadas para obtener datos y alcanzar así los objetivos propuestos y acordes a las necesidades del estudio. Tras completar el análisis de los datos se han extraído una serie de conclusiones que permiten valorar en qué medida se alcanzan los objetivos marcados en un inicio.

Por último, se presentan las limitaciones de este estudio y las referencias bibliográficas que lo sustentan.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Nuestra sociedad sigue siendo víctima de desigualdades e injusticias, muchas de ellas normalizadas, por lo que se siguen favoreciendo debido a la naturalidad con la que se ven y se tratan. Es por esto, por lo que considero vital abrir la mente y mostrar la realidad que estamos dejando de lado, aquella de la que no queremos o no podemos ser conscientes, ya que va más allá de las personas y se está introduciendo en la economía, la política... aquellos entes que “definen” nuestras vidas y que, en gran medida, hacen más difícil el poder combatir estas desigualdades.

Por ello, creemos necesario que se lleve a cabo un cambio personal y social a nivel global, que nos permita comprender la necesidad de respetar los derechos de las personas y acabar con la omisión e ignorancia de la solidaridad, equidad y justicia en nuestro mundo. Es obvio que el cambio no es fácil y que no se va a conseguir de un día para otro, pero es muy importante luchar por él y por una igualdad real que llegue al mayor número de personas. En este sentido, entendemos que el ámbito educativo tiene un papel fundamental para construir la sociedad del cambio que necesitamos.

Se considera al propio sistema educativo uno de los agentes que debe servir como palanca de cambio para conseguir esa transformación eficaz y duradera por medio de una visión global, basada en el compromiso y la lealtad a una serie de valores que defiende y transmite la ED, tal y como quedará patente a lo largo de este trabajo. Esta transformación va a permitir el desarrollo de las personas a través de la adquisición de un pensamiento crítico que les permita en primer lugar identificar y analizar las desigualdades de nuestro mundo para, en un segundo momento, tener la capacidad de actuar para la consecución de un mundo más justo para todas las personas. Somos conscientes de que se trata de un proceso lento, pero que, si se le dota de la continuidad necesaria, a través de metodologías activas y participativas, se pueden conseguir grandes logros como los que la ED propone.

El objetivo por tanto es que las personas se den cuenta de su responsabilidad para con el mundo, de la existencia de las desigualdades que hay tanto a nivel local como global, sus causas y sus consecuencias. En este sentido, la vulnerabilidad de los derechos humanos y las terribles consecuencias que esto acarrea para el desarrollo humano es uno de los grandes problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad. Por ello, queremos incidir en la necesidad de implementar la ED en las aulas, ya que es una herramienta que permite formar personas críticas que cuestionen toda la información que recibimos, que sean capaces de autoevaluarse y autoevaluarla y vivir y dejar vivir más allá de las diferencias existentes. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio donde las personas se renuevan y construyen su identidad basándose en valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad, formando una sociedad comprometida.

También resulta vital hacer referencia a la legislación vigente y comprender su importancia en materia de ED, ya que es el propio currículo el que muestra aspectos relacionados con este tema, como pueden ser la igualdad efectiva entre hombres y mujeres o la no discriminación e igualdad de trato por cualquier tipo de condición personal o social. Además, cabe destacar la mención sobre la protección del medio ambiente, de valores como la responsabilidad, el respeto, la igualdad o la justicia, siendo fundamental introducir la ED como un aprendizaje transversal como veremos a lo largo del presente trabajo.

Por otra parte, este TFG se rige por la regulación del Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece que la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de grado concluirá con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado, que ha de formar parte del plan de estudios junto con el desarrollo de una serie de competencias expuestas a continuación:

G2. Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

G3. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

G5. Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

G6. Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

E5. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

E16. Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre el cambio de las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social, y desarrollo sostenible.

E17. Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Fomentar el análisis de los contextos escolares en materia de accesibilidad.

E18. Reflexionar sobre la necesidad de la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

E19. Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.

E20. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.

Para finalizar hay que mencionar que, tras la elaboración y desarrollo del presente trabajo de manera autónoma y gracias a los años de formación en este ámbito de la ED, se han podido adquirir las competencias anteriormente mencionadas. Al mismo tiempo, a través de este trabajo, se pretende concienciar a las personas de la realidad existente en nuestra sociedad y de la necesidad de un compromiso y responsabilidad con el mundo en el que vivimos y con las discriminaciones que en este se permiten y se realizan.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal que ha orientado este trabajo es el siguiente:

- Identificar y analizar la presencia e influencia de la ED en las aulas de Educación Infantil.

Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los conocimientos del profesorado respecto a la ED.
- Explorar el grado de transmisión de la ED desde los centros educativos.
- Lograr que el profesorado tome conciencia del valor de la ED y sus repercusiones en educación.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

La base de este trabajo se centra en la ED, por tanto, consideramos indispensable hablar sobre su significado, origen y evolución, lo que nos permite abordar los aspectos más significativos que engloba partiendo del conocimiento y el aprendizaje como base.

4.2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO

La Educación para el Desarrollo adquiere mayor importancia a medida que pasan los años (Ruiz-Varona, 2012), sin embargo, hoy en día no existe una definición concreta para dicho concepto (Pashby et al., 2020) a causa de la multitud de connotaciones que tiene asociadas (Baily et al., 2017; Ortega et al., 2013). Estas connotaciones se deben en gran medida a la evolución tanto del concepto como de la propia educación (Coque et al., 2012), destacando incluso que algunas de ellas pueden considerarse negativas (Martínez et al., 2012) en relación con aspectos como los políticos, sociales, económicos... (Celorio et al., 2011).

A esta problemática de poder establecer una definición se le añaden los cambios sociales que han ido surgiendo a lo largo de la historia y el enfoque al que nos queramos dirigir (Thompson, 2016; Salinas, 2014; Bernal et al., 2015). De esta manera, podemos decir que la ED parte de un punto de vista crítico, que aborda los aspectos globales y locales al mismo tiempo, y que trata de erradicar los problemas mundiales existentes para conseguir una sociedad más equitativa donde no se vulneren los DDHH (Andreotti, 2006, 2014; Bamber et al., 2017; y Bentall et al., 2013). Asimismo, cabe destacar que no podemos centrarnos solo en el ámbito educativo, ya que la ED es un concepto mucho más amplio que incide directamente sobre otros contextos como el no formal o el informal (Ortega, 2008) de los que hablaremos más adelante.

Con lo expuesto anteriormente queremos hacer una aproximación a la cantidad de definiciones existentes en función de las consideraciones que se realicen sobre la temática. En este sentido, Bourn et al., (2016) la entienden como una necesidad global e internacional que nos va a permitir realizar una transformación hacia un mundo más humano, duradero e igualitario, centrándose así en una sostenibilidad común (Murga-Menoyo et al., 2017).

Santamaría-Cárdaba (2020) nos ayuda a comprender la ED con una definición más específica entendiéndola como “un proceso educativo que tiene como objetivo promover una ciudadanía global autónoma y crítica que actúe en defensa de los derechos humanos y la justicia social, apostando por un mundo más sostenible y justo” (p.12). Por ello, podemos resaltar la gran importancia que tiene en el ámbito educativo a la hora de ayudarnos a formar personas críticas que tengan como base una educación intercultural, no sexista, comprometida con los derechos humanos y con la erradicación de las desigualdades existentes en nuestra sociedad. Este aspecto es corroborado por Paz Abril (2007) cuando menciona que la ED “persigue que la educación proporcione elementos a niños, niñas y jóvenes para que puedan comprometerse, transformar y mejorar el mundo” (p. 17).

De acuerdo con la Comisión Europea (2007) la ED se entiende como la posibilidad de “tomar conciencia y percibir los aspectos del desarrollo global y su importancia local y personal, y ejercer

sus derechos y responsabilidades como habitantes de un mundo interdependiente y cambiante, contribuyendo a hacerlo más justo y sostenible” (p.6).

En resumen, podemos observar cómo la mayoría de las definiciones hacen referencia a una sociedad “justa y sostenible”, es decir, una formación ciudadana que sea capaz de integrarse y dar respuesta a las necesidades de un mundo con menos recursos y medios de forma razonable, clara y crítica (Rodríguez-Marín et al., 2015).

A estas definiciones se suman aquellos autores y autoras que ponen el foco de atención en una justicia social, incluyendo tanto el ámbito local como global, teniendo cómo objetivo:

[...] concienciar sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas y consecuencias, y del papel que, como sujeto activo en un mundo globalizado, tiene para construir estructuras más justas que permitan que el conjunto de la ciudadanía goce de las mismas oportunidades y posibilidades para desarrollar un vida digna y plena en derechos. (Coque et al., 2012, p.90).

Este aspecto logra, en gran medida, la integración de una conciencia crítica que aborde los problemas Norte-Sur (Santamaría-Cárdaba, 2017), al mismo tiempo que trabaje frente a la violencia y la guerra, y luche por una igualdad de oportunidades real entre sexos (Cruz Roja Juventud, 2009). Asimismo, no podemos olvidar “la lucha contra la pobreza, la desigualdad y el respeto al medio ambiente junto con la democracia, la seguridad y el respeto a los derechos humanos” (Ojeda et al., 2015, p.108), configurándose como varios de los aspectos principales que pretende lograr la ED.

Estas definiciones nos han permitido comprender que la ED es un aspecto global e interdependiente, que se preocupa por todas y cada una de las personas de este mundo, luchando por acabar con las desigualdades mediante un compromiso sostenible, crítico y participativo. Por tanto, la ED es entendida como una “dimensión estratégica de la cooperación encaminada a la creación de ciudadanía global” (Boni, 2011, p.67), lo que implica un compromiso “con los problemas locales y globales, relacionados con la paz, los derechos humanos y la justicia social” (Mesa, 2014, p.104).

Finalizando con la exposición sobre el concepto central de este TFG, cabe destacar una serie de ideas basadas en Ortega (2007) que nos van a ayudar a comprender qué engloba la ED por medio de la tabla 1.

Tabla 1

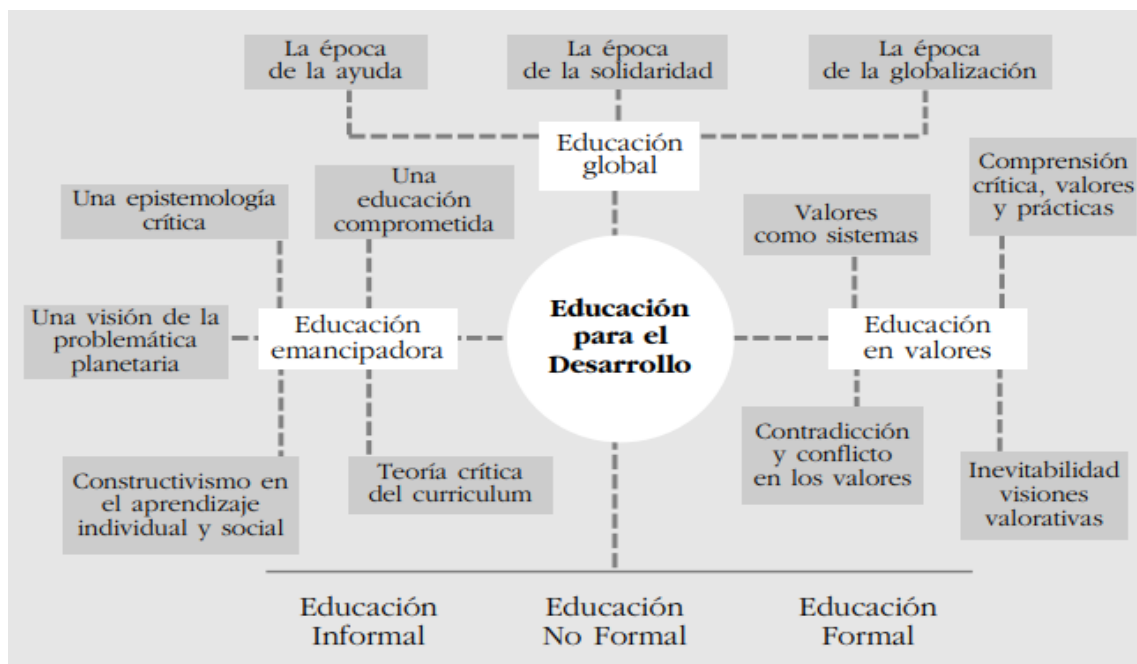
¿Qué se entiende por ED?

Principios fundamentales	Conceptos clave
Justicia Social. Corresponsabilidad. No discriminación. Igualdad. Equidad. Empoderamiento. Solidaridad. Participación. Diálogo.	Desarrollo Humano Sostenible. Ciudadanía global. Bien común. Codesarrollo. Educación en valores. Educación para la Paz, los DDHH y la democracia. Educación intercultural. Educación ambiental. Conciencia crítica. EpCG. Consumo responsable. Comercio justo.

Fuente: adaptado de Ortega (2007) (citado en Martínez et al., 2019, p.2010).

Por otra parte, es necesario hacer mención a otras cualidades de la ED (Argibay et al., 1997, citado en Celorio, 1995) que afianzarán los conocimientos antes mencionados y que exponemos a continuación en la Figura 1.

Figura 1. Características de la Educación para el Desarrollo



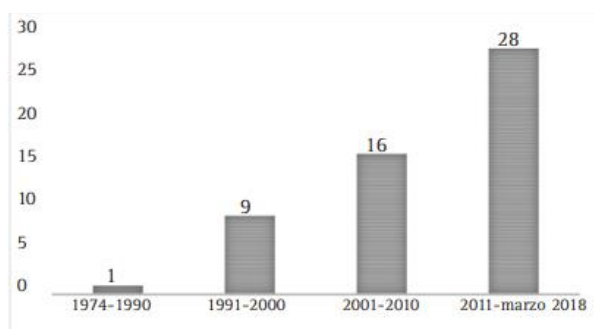
Fuente: Argibay et al., 1995 (citado en Celorio et al., 1997).

4.3 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO

Como hemos podido comprobar, el concepto de ED no es una tarea fácil, ya que no hay una concreción del mismo que tenga un reconocimiento unánime por parte de la comunidad científica internacional, tal y como demuestra la cantidad de definiciones que han ido surgiendo desde el año 2011. Este aspecto puede ser apreciado en el gráfico 1 que indica el aumento del interés sobre esta temática en los últimos años y los aspectos más significativos de la ED.

Gráfico 1

Definiciones de ED recogidas en intervalos de tiempo.



Fuente: Santamaría-Cárdaba, 2020, p.6.

Debido a la importancia que encierra, en las sucesivas líneas de este apartado queremos dejar constancia de las diferentes etapas por las que ha pasado la ED, sin olvidar que su significado no hace referencia a una serie de escalones que hay que subir, sino que varias de estas generaciones pueden convivir en el mismo lugar y tiempo.

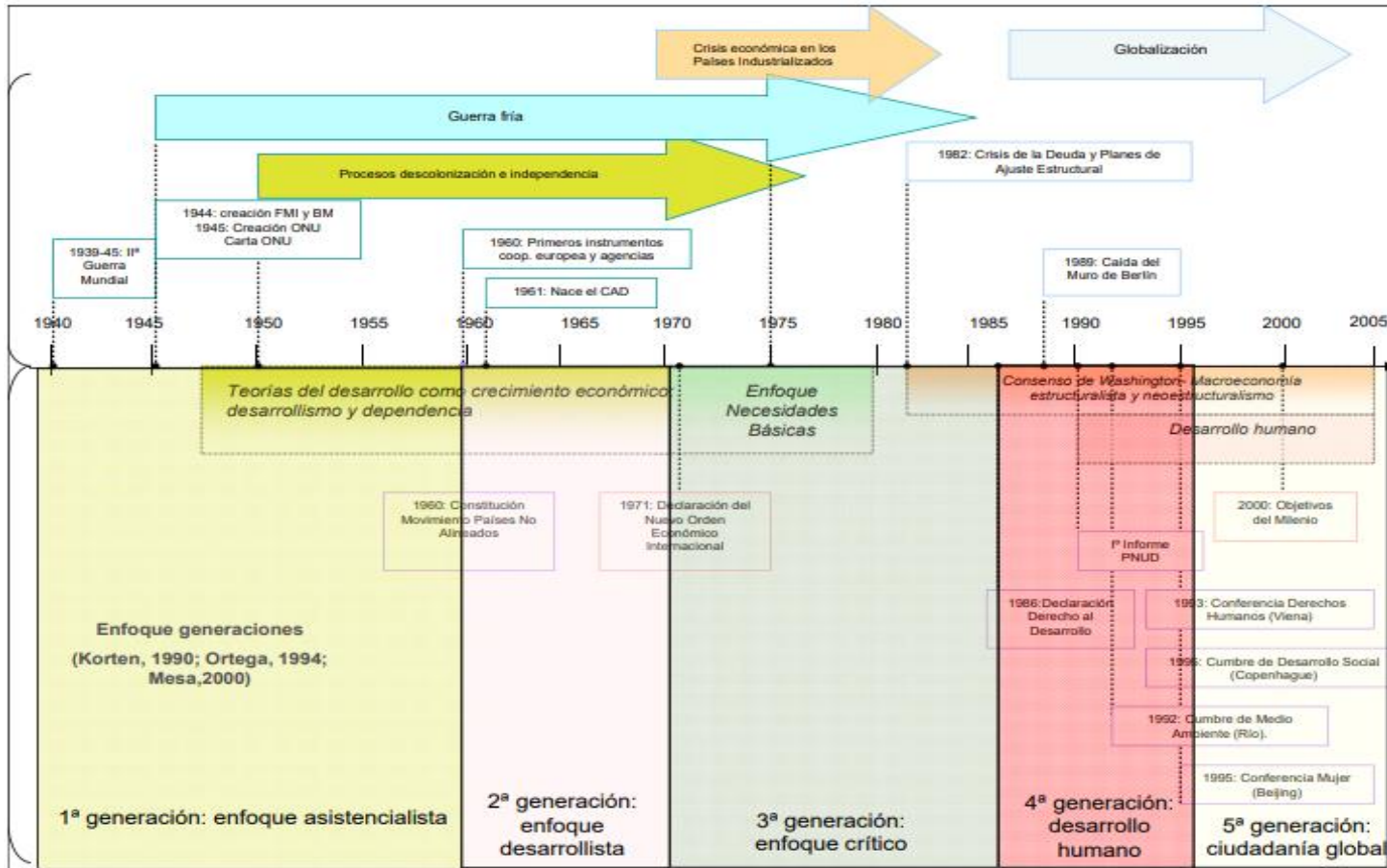
Cabe destacar por tanto, la serie de fases por las que ha pasado la ED, comenzando por un período de marcado carácter asistencialista comprendido entre los años 1945 a 1965 fundamentalmente. Podemos decir que en este periodo aparecen las primeras iniciativas, en lo que concierne a Cooperación al Desarrollo, que tratan de fortalecer los vínculos con los países del llamado Tercer Mundo y su situación crítica por medio de los gobiernos y las ONG (Unceta et al., 2000). Ante este hecho autores como Camacho et al., (2010) plantean el interrogante de si la ED se refiere tan solo a los países empobrecidos o dicho término abarca más cuestiones.

Finalizando la década de los 60 hasta los años 70 entra en vigor una etapa considerada crítica y solidaria, cuyo objetivo educativo parte de la comprensión de los sucesos de desarrollo y subdesarrollo existentes en nuestra sociedad (De Castro, 2013). Sin embargo, en los años 80 se quiere ir más allá, por lo que podemos hablar de la globalización y de su lucha para concienciar sobre los problemas existentes entre las personas del Norte y del Sur tratando de conseguir una

calidad de vida apropiada (Nussbaum, 2012). Es decir, “una educación que fomente la tolerancia, la convivencia y la comprensión internacional” (Argibay et al., 1997, p.20).

A todos estos cambios ocurridos a lo largo de los años se les suma un modelo evolutivo de ED más actual que abarca cinco generaciones mencionadas por Mesa (2000) y desarrolladas a partir de las características más importantes por Boni (2011).

Figura 2. Evolución de las generaciones de la ED



Fuente: Boni, 2011, p.11.

A estas cinco generaciones se les añade una nueva concepción que surge a partir del 2010 (García-Rincón, 2010), la sexta generación, considerada por autores como Cano (2014) y Calvo (2017) como aquella generación que va a ampliar estos enfoques mencionados y que se va a encargar de aportar una visión alternativa de la ciudadanía global (Pastoriza, 2014; Martínez-Usurralde, 2013) y relacionada con la educación crítica y emancipadora.

De esta manera, podemos entender esta sexta generación como una Educación para la Transformación Social que permite contrastar y relacionar de manera crítica los problemas globales y locales (Sainz de Murieta, 2016). Asimismo, Lozano et al., (2009) la definen como aquella que pretende “cuestionar las relaciones de dominación/opresión, propias a nuestras sociedades para emprender el camino del cambio social a través de la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones interpersonales” (p.75).

Como resultado, emerge una generación que provoca un cambio al añadir nueva información centrada en la política, la participación, la capacidad crítica y los debates del contexto internacional (Andreotti, 2014; Bourn,2014), recalcando la gran importancia que tiene, y que debemos dar, a temas como los derechos humanos, los vínculos y las desigualdades entre países y la justicia social.

Figura 3. Aspectos más significativos de la ED.



Fuente: Aguado, 2011, p.21.

En cambio, a pesar de todos los avances que se han mencionado, Argibay et al., (1997) recalcan que la desigualdad entre hombres y mujeres sigue estando presente y que aún no se han logrado erradicar las torturas, las violaciones o el propio racismo. A este aspecto se le suma la afirmación

de Fiedler (2008) que recalca la desigualdad existente entre los países del Norte y del Sur. Por tanto, estos cambios nos han permitido adquirir nuevas percepciones del mundo a la vez que nos recuerdan la vulnerabilidad actual de los DDHH.

Cabe destacar la multitud de autores nombrados por Aristizábal et al., (2005) que recalcan la importancia que tiene interiorizar una serie de criterios morales sumados a una actitud crítica y ética que ponga por delante los DDHH basándose en los objetivos de desarrollo sostenible (DS). Algunos de los más destacados e influyentes que sirven como fuente teórica para la ED son Dewey, Piaget, Kohlberg y Vigotski.

Siguiendo esta línea resulta vital mencionar la sociedad tan variada y compleja en la que nos encontramos, aquella que cuenta con una diversidad cultural extraordinaria. Esto hace inevitable que nos podamos basar en tan solo un paradigma que defina e interprete nuestra sociedad, ya que es fundamental adecuarse lo máximo posible a cada problema. Por ello, es fundamental expresar los elementos inseparables que define Brennan (1994, p.25) ante la defensa de la ED:

- Educación sobre el desarrollo. Alude a los conocimientos fundamentales ligados a la economía, política, historia, antropología y medioambiente local e internacional, a la vez que menciona la importancia de tratar las desigualdades y los distintos modelos de desarrollo. Asimismo, trata de abordar la comprensión de los problemas por medio de una estructura conceptual básica para el conocimiento del desarrollo.
- Educación para el desarrollo. Pretende construir una personalidad crítica, tolerante y solidaria que sirva para promover la equidad y la justicia social por medio de la elaboración teórica y el ejercicio práctico de valores, actitudes y habilidades. Al mismo tiempo destaca la gran velocidad a la que cambia nuestro mundo y el papel fundamental de la ED para formar a jóvenes capaces de interpretar la realidad y participar activamente en su transformación liberadora en la etapa adulta.
- Educación como desarrollo. Hace referencia a la práctica emancipadora centrada en el proceso mismo de enseñanza aprendizaje y en la participación activa. A su vez hace referencia al modelo educativo y a su función vital de centrarse en el sujeto, debiendo ser interactivo, experimental y significativo.

Para finalizar, y como se puede apreciar en la Figura 3 expuesta anteriormente, hay que recalcar que la ED engloba aspectos fundamentales para la sociedad, la educación, la política, la cultura y la economía. En este sentido cabe destacar que el concepto no ha dejado de evolucionar a lo largo de los años gracias a la participación de las personas que intervienen en el proceso educativo y social y a causa también de la evolución de la conciencia y pensamiento que sobre el desarrollo se tiene en cada momento histórico.

4.3.1 Objetivos

La ED persigue una serie de objetivos que buscan mejorar la sociedad así como los problemas en ella imbricados. En palabras de Camacho et al., (2010) los objetivos de la ED “se enmarcan en un proyecto social, político, económico y cultural que contempla una mayor justicia social, igualdad entre hombres y mujeres, el respeto al entorno y a los derechos fundamentales” (p.2). En relación a los objetivos específicos sobre la temática, encontramos autores y autoras como Argibay et al., (1997) y Calvo (2017) que hacen hincapié en los siguientes:

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen en nuestro contexto más próximo y en el de otras partes del mundo.
- Aumentar el conocimiento acerca de las fuerzas económicas, sociales y políticas, que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y condicionan a los individuos pertenecientes de cualquier cultura.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos y los bienes, como el poder, estén distribuidos de forma equitativa.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos (cognitivos, afectivos y actitudinales) que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.
- Favorecer el desarrollo humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.
- “Promover la cultura del respeto, de la igualdad y transmitir habilidades y actitudes solidarias y tolerantes” (Camacho et al., 2010, p.21).
- Comprender que formamos parte de una ciudadanía global fomentando “la necesidad de una actitud crítica y autocrítica” (Camacho et al., 2010, p.21).
- Ser conscientes y sensibilizar sobre los problemas y las desigualdades entre los países del norte y del sur (Camacho et al., 2010).
- Formar parte de la ciudadanía global y contribuir por medio de “acciones de movilización social e incidencia política” (Celorio, 2013, p.241).

Para finalizar este apartado cabe destacar las dimensiones con las que cuenta la ED y sus premisas.

Tabla 2

Dimensiones de la ED



Fuente: Martínez Martínez et al., (2019) expuesto en Baselga et al., (2004) y Celorio (2013).

4.3.2 Ámbitos de la ED

La ED engloba tres ámbitos diferentes: formal, informal y no formal; que buscan promover una ciudadanía global a través de actitudes, valores y conocimientos centrados en acabar con la pobreza y la exclusión (Ortega, 2007) por medio de una educación basada en el desarrollo humano y sostenible (Aguado, 2011).

Acorde a estas ideas hemos escogido una serie de autores y autoras (Ávila, 2007; Trilla et al., 2003; Smitter, 2006; Baselga et al., 2004; Martínez Scott, 2014; Trilla et al., 1993; Martín, 2017) que atienden y hablan sobre los ámbitos de educación que resumimos a continuación.

Educación formal:

Hace referencia al ámbito escolar y educativo reconocido oficialmente, es decir, un sistema educativo institucionalizado y jerárquicamente estructurado, partiendo del currículo como base.

Cabe destacar que este ámbito engloba todo el proceso abordado desde la Educación Infantil hasta la enseñanza universitaria. Por tanto, podemos decir que influye en uno de los periodos más extensos e importantes de las personas en el ámbito educativo.

Educación no formal:

Alude a los procedimientos que se alejan de lo comprendido cómo escuela convencional o canónica, todo aquello que se encuentra fuera del marco del sistema oficial. Asimismo, cabe destacar su ausencia a la hora de ofrecer salidas educativas y su presencia en el entorno social y productivo gracias a la flexibilidad ofrecida. Este incluye a todas las personas, pero se centra en determinados grupos que comparten características en común, cómo por ejemplo una ONG.

Educación informal:

Se refiere a aquel proceso que se encuentra fuera de la educación formal y no formal, aquel que ocurre en procesos sociales de manera indiferenciada y subordinada. También cabe recalcar que, a pesar de no se realice desde una perspectiva pedagógica, ayuda a las personas a adquirir conocimientos y habilidades, siendo un proceso cuya duración es ilimitada y que hace referencia, en la mayoría de los casos, a actividades cotidianas. Algunos ejemplos comunicativos pueden ser la prensa, la televisión o internet. Este ámbito es considerado como un aprendizaje intencional ya que la capacidad de aprender es inherente a la persona, incluyendo a todas y cada una de ellas.

Por tanto, es imprescindible que seamos conscientes de la importancia que tiene abordar la educación fuera del ámbito formal. Esto nos permite crear oportunidades de aprendizaje continuo y de calidad, convirtiendo así la educación en una necesidad y una labor que complete a todas las personas (Torres, 2001). Estos ámbitos pueden ser el ámbito no formal por medio de asociaciones juveniles, centros cívicos, ONGD, etc., o como ya hemos apuntado, la gran responsabilidad que tienen los medios de comunicación desde el ámbito informal, así como las asociaciones culturales, o los comercios, entre otros (Camacho et al., 2010).

4.4 EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Para dar comienzo a este epígrafe, queremos hacer referencia a la importante relación que existe entre la ED y el Desarrollo Sostenible. Para realizar esta afirmación nos apoyamos en las palabras de Ortega Carpio (2006) cuándo afirma que la ED se centra en:

promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (p. 15).

Siguiendo esta línea, Hunt (2012) menciona la necesidad de tratar aspectos como “equidad, diversidad, derechos y sostenibilidad” (p.77) para poder proporcionar una visión crítica y reflexiva sobre la sociedad y los contextos locales y globales. En esta línea, Monk (2014), Fricke et al., (2015) y Bourn et al., (2016) mencionan el gran papel que tiene el desarrollo sostenible dentro de la ciudadanía y dimensión global al recalcar la necesidad de que, como ciudadanos, nos comprometamos con la sociedad a nivel local y global.

Además, cada vez se hace más evidente el deterioro del planeta debido a causas antropogénicas y estamos siendo testigos de cómo las consecuencias de este deterioro las sufren, en mayor medida, las poblaciones empobrecidas. Por eso se hace necesario trabajar por una educación sostenible si queremos luchar por un mundo más justo para todas las personas.

4.4.1 Origen del Desarrollo Sostenible

La UNESCO (1974) define la Educación como un medio para solucionar los aspectos descritos a continuación:

los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad — desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza— y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su solución (p.153)

Siendo conscientes de estas problemáticas, y con la intención de paliar sus consecuencias, en 1987 se redacta el Informe Brundtland donde se acuña el término de DS, entendido junto con la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU (1987), como una satisfacción y mejora de la calidad de vida actual sin perjudicar las necesidades futuras y dentro de los límites del ecosistema.

Este informe se centró en analizar cómo se encontraba el mundo en ese instante, partiendo especialmente de los recursos tanto económicos, como sociales y ambientales (Paniagua et al., 1998; Eschenhagen, 1998). En este sentido, cabe destacar que el DS se entiende como “una de las ideas normativas más creativas e influyentes de la década de 1980” (Falk, 2002, p.257).

Por todo ello, podemos entender el DS como un proceso que no sólo se encarga de satisfacer las necesidades actuales, sino que se preocupa continuamente por las condiciones de vida, teniendo como base la igualdad de oportunidades para poder conseguir una vida más plena y completa basándose además en aspectos éticos, culturales, económicos.

Cómo hemos comentado con anterioridad, el DS abarca una serie de ámbitos que han ido evolucionando y transformándose con el paso del tiempo. Sin embargo, hay tres dimensiones que anuncia Artaraz (2002) que son indispensables a la hora de hablar sobre este término y que enunciamos a continuación.

Dimensión económica

Se basa en la economía y en la capacidad de crecimiento y desarrollo que puede aportar a la sociedad, partiendo de una serie de indicadores de desarrollo sostenible que se encargan de hacer estimaciones sociales, económicas, medioambientales e institucionales.

Dimensión social

Se centra en la autoridad que los seres humanos implantan en la sociedad y más concretamente en el poder que ejercen los países desarrollados sobre los países empobrecidos. Esta dimensión se debe regir por el concepto de equidad.

Dimensión ecológica

Esta dimensión se guía en el impacto ambiental que tiene el deterioro ambiental y el condicionamiento que supone el ciclo de vida de los residuos que generamos.

Estas dimensiones exponen la necesidad de reducir las diferencias sociales existentes entre las personas, acabando así con las desigualdades y consiguiendo un desarrollo sostenible a nivel global.

4.4.2 Aproximación al concepto de DS

Como afirma Plant (1995) “una exploración del significado de Desarrollo Sostenible es un apropiado punto de partida” (p.254) para así comprender a qué nos queremos referir y transmitir con él. Podemos entender el DS cómo aquel que “satisface las necesidades básicas de todos y extiende a todos la oportunidad de satisfacer sus aspiraciones de una vida mejor” (WCED, 1987, p.44).

Es la propia Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN, 1980) quien expone que el DS parte de un enfoque ecológico, no siendo capaz de precisar la centralidad de la justicia social. En cambio, con el paso del tiempo se puede ver una propuesta encaminada hacia el fomento del bienestar de la sociedad (Dresner, 2002).

Es necesario distinguir este término del concepto de crecimiento, siendo Colom (2000) quien afirma que:

la sostenibilidad implica equilibrio ecológico, social y económico, lo que, por otra parte, incide, al igual que el desarrollo, en la diferenciación con respecto a políticas que buscan sólo el crecimiento (p. 33).

Por tanto, podemos decir que la sostenibilidad se basa en dos aspectos fundamentales: la equidad y la justicia. De esta manera, se podrá conseguir un equilibrio sostenible en cuanto a recursos se refiere, acabando así con las desigualdades e injusticias y la crisis ambiental (Vega et al., 2005).

Varios autores cómo Broswinner (2005), Meadows et al., (2006) y Rees (2005) entienden la sostenibilidad como un proceso que trata de evitar el colapso del mundo, dando prioridad a un planeta sostenible frente a la satisfacción total de las necesidades actuales, sin olvidarnos de la equidad que es la base para no generar desigualdades sociales (Novo, 2005).

Estas desigualdades a las que aludimos hacen referencia a las diferencias existentes entre los países del Norte y los países del Sur causadas por la falta de control de los recursos de estos últimos, dando lugar a un aumento de pobreza y subdesarrollo (Navarro, 2006 en Guerra et al., 2006).

Cabe destacar también la estrecha relación existente entre la sostenibilidad y la educación. Esta última trata de conseguir un mundo mejor, tanto en aspectos políticos, cómo económicos, sociales y ambientales (Meadows et al., 2006). Por su parte, Vega et al., (2009) mencionan la necesidad de dejar claro el tipo de educación que requiere la sociedad para así poder lograr un desarrollo sostenible a nivel local y global.

4.4.3 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Consideramos imprescindible conocer los ODS para así poder comprender qué se quiere conseguir con su promulgación y dónde radica su importancia. De esta manera, vamos a poder entender el contexto en el que se desarrollan, la situación mundial a la que se enfrentan y la gran importancia que supone su aprendizaje e interiorización por medio de una educación basada en valores cómo la equidad, la justicia, la tolerancia o la solidaridad.

Cabe mencionar que la ONU aprueba en el 2015 un total de 17 objetivos por los que se trabajará para su consecución hasta el año 2030. Gracias a ellos se pretende conseguir una mayor sostenibilidad a nivel global, mediante la asunción de un compromiso internacional para con los problemas actuales. Plasmamos a continuación una síntesis de estos objetivos en la figura 4:

Figura 4. Objetivos del DS



Fuete: ONU (2017).

4.5 EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO CENTRADA EN EL ÁMBITO FORMAL

A lo largo de este apartado pretendemos abordar la importancia que tiene la ED a nivel global, ya que resulta tan sumamente imprescindible que no podemos hablar de ella haciendo referencia únicamente al contexto educativo. De esta manera, recordaremos el valor que tienen y se merecen sus objetivos, especialmente cuándo nos referimos al ámbito formal y a la necesidad de presentar las problemáticas existentes en este contexto. Este hecho, va a permitir poner de relieve las visiones eurocéntricas y androcéntricas que aún sigue predominando en el ámbito académico.

Al hablar de ED es esencial recordar algunos de sus principios pedagógicos que, en palabras de Ruíz et al., (2012), hacen referencia a “las escuelas inclusivas, educación en valores, interculturalidad, ciudadanía democrática, alumnado autónomo y crítico...”. Así cómo su estrecha relación y confianza en la escuela, sobre todo la pública, considerándola un “espacio privilegiado para la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de gestar un mundo más justo y solidario” (De Castro, 2013, p.30).

Continuando con el ámbito formal, hay que recalcar su desarrollo y evolución desde la Educación Infantil hasta bachillerato y los ciclos universitarios y, por tanto, la necesidad de ocupar un lugar significativo en el currículum educativo, dejando así de obviar aspectos básicos cómo pueden ser “los modelos pedagógicos basados en la participación y la práctica democrática” (Boni, 2014, p.111), aquellos que tratan aspectos como:

la pobreza y la desigualdad en el mundo, a la 'feminización' de estas, a la falta de acceso a la educación como fuente de pobreza, a los afectos y emociones, a las relaciones entre hombres y mujeres y a los prejuicios sociales, racistas, xenófobos, homófobos o sexistas (Boni, 2014, p.112, citado en CONGDE, 2014).

A pesar de todos los aspectos positivos que supone trabajar la ED, no es tan fácil conseguir su integración en la escuela, para dotarla así de la importancia que requiere. En parte este hecho se justifica por varios inconvenientes entre los que destaca la extendida creencia de que su impartición se debe adscribir a un único ámbito o una asignatura en concreto desapareciendo así del resto de materias (Martínez Scott, 2014 y Heredia, 2018). Como resultado de esto, nos encontramos con una ED que aún no está integrada en su totalidad en las aulas y, por tanto, no llega de forma adecuada al alumnado. Éste nos parece un tema transcendental, ya que si entendemos la educación como “el principal y a veces el único vehículo para romper con los procesos de desventaja y exclusión social” (Bonal et al., 2012, p.16). Por tanto, la ED debería ocupar un espacio central dentro del currículum de cualquier etapa educativa.

Al problema de la falta de integración de la ED dentro del sistema educativo, se le suma el gran impacto que causan las redes sociales a la hora de transmitir estereotipos, prejuicios y difamaciones sobre los países del sur, infiriendo tan fuertemente en las personas que incluso se considera, en ocasiones, imposible desmontarlos desde la escuela (Sáez, 2005).

Por último, cabe mencionar el problema de la falta de formación y de recursos en el área educativa respecto a los conocimientos y contenidos de la ED que impide desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje pleno, imposibilitando así el desarrollo crítico y reflexivo (Estyn, 2014).

Algunas posibles soluciones a estos problemas son:

- Crear redes que permitan la colaboración y cooperación entre los miembros de la comunidad educativa para aumentar y compartir sus conocimientos (Celorio, 2017; Coelho, 2018; Dieste et al., 2019; Fernández et al., 2016).
- “Estrategias de autoayuda, como las herramientas básicas de intervención” (Solano, 2009, p.18).
- Priorizar los contenidos consiguiendo un análisis crítico hacia el conflicto Norte-Sur (Sáez, 2005).
- Desarrollar una “educación para la participación democrática, la defensa de los derechos humanos, la gestión dialogada de los conflictos, el comercio justo, el consumo responsable, a la educación para la paz, el respeto a la diversidad en todos los sentidos y la conciencia medioambiental” (Planes et al., 2019, p.16).

Como resultado, podemos decir que la introducción de los valores y principios que promueve la ED es vital en las aulas. Uno de los principios que merecen especial mención es el relacionado con “la convicción de la dignidad humana y el valor de la vida” (Mínguez et al., 1996, p.56), puesto que pone el acento en la importancia de todas las personas independientemente de su lugar de nacimiento o residencia, su economía o su cultura, ya que eso deja de tener importancia y pasa a un primer plano la necesidad del pleno desarrollo de sus capacidades y conocimientos. Asimismo, otro de los principios al que queremos hacer referencia es el principio moral, cuya base es firme y consiste en ayudar a las personas que lo necesiten partiendo de la justicia y la equidad. A estos principios, Rawls (1979) suma el de la justicia social cuyo objetivo se centra en la repartición justa de los recursos existentes en el mundo.

Por último, Oxfam (2018) presenta un resumen de los principios enunciados con anterioridad a los que añade algunos que también nos parecen de suma relevancia y que podemos encontrar a continuación:

- Principios de justicia social, globalización, democracia, DDHH y sostenibilidad.
- Principios basados en el respeto y la tolerancia con un pensamiento reflexivo y crítico que permite cooperar y colaborar para resolver los conflictos existentes.
- Principios morales, cuyas habilidades y actitudes se centren en un compromiso tanto con la sostenibilidad cómo con la inclusión y el respeto de los DDHH.

Para concluir, es preciso resaltar la importancia que tiene trabajar la ED en las aulas desde el ámbito formal y en la sociedad en general. Esto no quiere decir que debemos dejar de lado aspectos fundamentales de la educación no formal, cómo la visita a museos, o de la educación informal que engloba esa parte crítica y reflexiva sobre los medios, entre otros aspectos.

4.6 LEGISLACIÓN

La ED considera el currículum más acertado como aquel que hace mención a una educación que enseñe y eduque por medio de valores críticos que dejen libre albedrío a la libertad. De esta manera, podremos ser conscientes de la situación social actual y de sus posibilidades de cambio, siempre desde el criterio propio y la voluntad, una educación no sexista que promueva la solidaridad, la igualdad y la cooperación (Argibay et al., 1997). Por su parte, Oxfam (2005) destaca la necesidad de un cambio en el currículum que permita al alumnado ser capaz de analizar y comprender la realidad al mismo tiempo que adquiere la capacidad de actuar frente a las desigualdades, atendiendo a las personas desde una perspectiva solidaria e igualitaria en conformidad con la ED.

Cabe destacar que el currículum actual se conforma a partir de la LOE (2006), la LOMLOE (2020), el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre y el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

La LOE hace referencia a una educación que forme a las personas por medio del respeto de los derechos y de las libertades primordiales, así como la igualdad real entre hombres y mujeres, desarrollando una conciencia crítica sobre las desigualdades y una ciudadanía democrática (LOE, 2006). Este hecho es afirmado por Gómez (2006) al mencionar que algunos de los fines de la LOE se basan en la cooperación y solidaridad entre los pueblos por medio del respeto entre ellos y de los derechos humanos.

Es el propio preámbulo de la LOE (2006) quién, de manera indirecta, menciona la ED:

la educación escolar debe ser asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales (p.5).

En cambio, es con la LOMCE con quien desaparece la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, dejando la educación constitucional y cívica como contenidos transversales en Educación Infantil e introduciendo dos materias que hacen referencia a este ámbito, pero tan sólo en Educación Primaria: Valores Sociales y Cívicos, y en Secundaria: Valores Éticos.

Con ello, se pretende facilitar la comprensión que supone la integración de la ED en el currículo indicándolo incluso en su preámbulo con las siguientes palabras: “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (Preámbulo, punto IV). Sin embargo, en palabras de Martínez Scott (2014) este hecho es:

una declaración de intenciones ya que el espíritu de la LOMCE está marcado por una concepción clasista, segregadora y elitista del modelo educativo que excluirá del sistema a miles de estudiantes, aquellos con menos recursos económicos (p.102).

Siguiendo esta línea, es necesario mencionar a la LOMLOE (2020), Ley Orgánica de Modificación de la LOE que introduce conocimientos relacionados con la ED, ya que es la encargada de introducir la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para la Ciudadanía Global (ECG).

Esta afirmación se sustenta en las palabras que exponemos a continuación donde se da importancia a los siguientes aspectos:

Al desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial (...) incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo (...) incluyendo la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local (Real Decreto 1630/2006, p. 122871).

Para poder hablar de manera más concreta sobre el currículo, cabe mencionar el Real Decreto 16320/2006 que hace referencia a la etapa de Educación Infantil, encontrando en él diferencias sobre la ED y el Desarrollo Sostenible (DS).

Primeramente, cabe recalcar un Plan de Acción de asuntos exteriores (2018) para lograr los ODS en la implantación de la agenda 2030, destacando la siguiente medida:

Alcanzar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, promoviendo la igualdad de oportunidades para toda la población. Promocionar los valores que van de la mano de los ODS desde el sistema educativo como principal pilar de formación de la futura ciudadanía global (p.29).

El propio Real Decreto trata las relaciones sociales y la convivencia mediante el desarrollo social, afectivo, intelectual y físico del alumnado, destacando el siguiente objetivo del artículo 3: “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (Real Decreto 1630/2006, p. 122885).

Por último, hay que mencionar el nuevo Real Decreto 95/2022. Por último, cabe mencionar el nuevo Real Decreto 95/2022 en el que ya desde las disposiciones generales se afirma lo siguiente: “[...] garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual [...]” (p.1). De esta manera, se confirma la preocupación que muestra por la formación del alumnado acorde con los valores que defiende la ED.

A su vez, el Real Decreto recalca la importancia del desarrollo de unas competencias clave, en las cuales, de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, introduce la competencia ciudadana. Esta pretende desarrollar y fomentar valores democráticos como la inclusión o el respeto, aportando consignas que permitan resolver los conflictos de manera dialogada, encontrando por tanto una clara relación con la ED y su desarrollo en las aulas (Real Decreto, 95/2022).

Como conclusión de este análisis de la evolución de las leyes educativas más recientes y de su relación con la ED podemos recalcar la necesidad de adaptarse a la sociedad y a los cambios que van surgiendo a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta tanto el ámbito global como el local. Es por ello por lo que uno de los principales objetivos en los que se debe centrar para llegar a conseguir implantar en la escuela es la integración de todas las personas con su derecho a una educación justa, digna y de calidad. Esto va a permitir acabar con todo tipo de discriminaciones y desarrollar al mismo tiempo una actitud y pensamiento crítico frente a las diferencias, aportando la capacidad de actuar desde la voluntad propia y acorde a valores cuya base sea la ED. Este aspecto debe ser respaldado por el currículo educativo en la enseñanza-aprendizaje alumnado, de forma que pueda tener transferencia así en el día a día del alumnado y no se convierta en una formación puntual, aislada o anecdótica.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El fin de este trabajo es analizar qué valor tiene la ED en el sistema educativo en general, para centrar nuestra mirada en la Educación Infantil en particular. Por ello, a lo largo de este apartado presentaremos cómo se ha desarrollado la investigación llevada a cabo, así como los resultados y el análisis de los mismos.

Para empezar, expondremos el método y el diseño empleados para llevar a cabo la investigación. Continuaremos exponiendo la metodología y los pasos seguidos para poder obtener y analizar los datos. Por último, se mostrarán los criterios de rigurosidad seguidos para hacer de este estudio una investigación lo más completa y coherente posible.

5.1 Elección y justificación del método de investigación

Esta investigación se ha basado en un estudio cualitativo, ya que se ha considerado como el método que más puede facilitar y ayudar a la hora de comprender y explicar la perspectiva de las personas que han participado, sus puntos de vista y su contexto, obteniendo de esta manera unos datos vitales para obtener conclusiones relevantes para el estudio. De acuerdo con Cortez et al., (2018), entendemos la investigación cualitativa como aquella que “busca conocer, comprender y explicar en profundidad los diversos procesos sociales a partir del análisis de contextos, los comportamientos, así como las relaciones humanas” (p.22).

Por tanto, la elección de llevar a cabo un estudio de corte cualitativo se ha basado en que las herramientas y técnicas que ofrece y aporta para analizar la ED en el área de Educación Infantil. En este sentido, la principal herramienta en la que se basa este trabajo son las entrevistas que, de acuerdo a las palabras de Dapía (2016), se define como: “las técnicas de recogida de datos que mejor responden a las finalidades de este tipo de investigación” (p.8) De esta manera, nos acercamos a un contexto real fundamentado por las perspectivas de personas y las experiencias por las que han pasado a lo largo de su vida profesional, analizando sus comportamientos, actitudes, pensamientos y acciones que van a ayudar a comprender el contexto en el que nos encontramos consiguiendo una mayor profundidad en el estudio.

En relación al método elegido, cabe mencionar que nos decantaremos por emplear un paradigma interpretativo, ya que nos permite analizar los discursos mediante las conductas manifiestas (Rubio et al., 1999), acercándonos así a la posición y puntos de vista en relación a la ED de las personas participantes y, por tanto, a los objetivos de este estudio (Krause, 1995).

Por último, cabe señalar que este trabajo ha pasado por diversas revisiones y ajustes para llegar a la consecución de los objetivos marcados, adaptándonos así a los imprevistos que han ido surgiendo a lo largo del proceso. Esto se debe a que, como afirma Horacio Bjord (2010):

[...] un investigador no debe dar por sentado que sabe cómo hacer su trabajo de recolección de datos en el terreno, sino que ha de incorporar una perspectiva lo suficientemente flexible para adaptar sus métodos de observación y recolección de datos a las condiciones, intereses y necesidades de cada comunidad y grupo, los cuales pueden variar de una manera asombrosa (p.37).

5.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación debe ser planificado con el objetivo de conseguir recabar la mayor información posible por medio de la recolección y la interpretación rigurosa de los datos. En este trabajo elegimos emplear el estudio de caso para intentar conocer con la mayor profundidad posible la realidad analizada. Para la recolección de datos nos basaremos en las entrevistas, ya que nos permitirán dar respuesta a las preguntas que surgen de los problemas planteados (Sabariego, 2016), así como llegar a dar respuesta a los objetivos que han guiado este estudio (Mendizábal, 2006).

La elección del estudio de casos se debe a su facilidad para interpretar asuntos fundamentales relacionados con los y las docentes, de forma que nos permita profundizar en las actuaciones que llevan a cabo y en los aspectos sociopolíticos que su práctica puede llevar aparejada (Simons, 2011). Por tanto, estamos de acuerdo con Simons (2011) cuando afirma que el estudio de casos es “un proceso de indagación sistémica y crítica del fenómeno escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión” (Simons, 2011, p.39). En base a esta definición podemos afirmar que el estudio de casos nos va a permitir y nos va a ayudar a conocer mejor y comprender a las personas, su perspectiva de la vida, sus experiencias y sentimientos, todo ello por medio de un trabajo específico y cuidadoso.

En relación al estudio de caso queremos exponer algunas de sus características enunciadas por Pérez -Serrano (1994):

Particularista. Los estudios de caso se centran en un fenómeno particular, revelando información y características importantes de este. De esta manera, se consolida como un aspecto coherente para analizar los acontecimientos que surgen en el día a día.

Descriptivo. Como resultado final se obtiene un análisis rico y denso del fenómeno estudiado basado en la investigación cualitativa.

Heurístico. Favorece la comprensión de análisis y lectura del fenómeno, posibilitando la opción de encontrar o descubrir nuevos aspectos e información, confirmando o no las hipótesis planteadas en un primer momento.

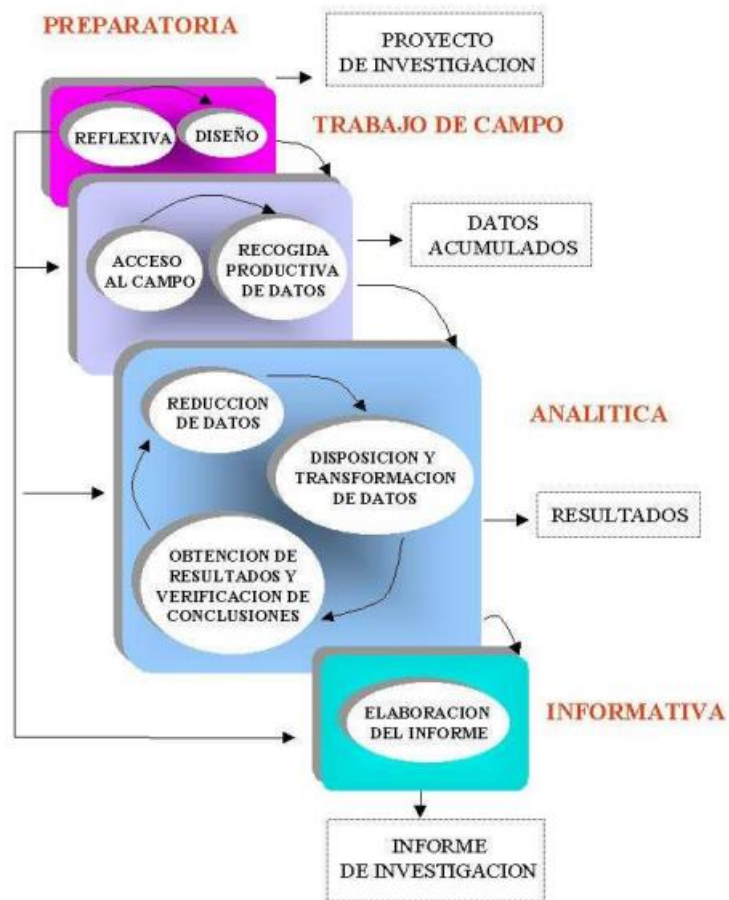
Inductivo. Se generan hipótesis a través de los datos obtenidos, estudiados y analizados fruto de un contexto.

Siguiendo esta línea, Hernández et al., (2010) exponen cómo el estudio de casos permite recolectar toda la información que se precise para la investigación, gracias a su capacidad de adaptación a las personas y a sus circunstancias, permitiendo el posterior análisis de los datos recabados. En consecuencia, se han elaborado una serie de preguntas para dar respuesta a los objetivos planteados, y que han servido de guía a lo largo de todo el proceso. Estas cuestiones nos han permitido indagar e investigar sobre la ED y sus relaciones con nuestro trabajo y los objetivos marcados (Creswell, 2014).

- ¿Tiene o se le da a la ED la importancia necesaria en la Educación Infantil?
- ¿Son conscientes los docentes de Educación Infantil del significado y de la importancia que tiene la ED para nuestra sociedad y, más concretamente, para nuestro sistema educativo?
- ¿Necesita la sociedad y en particular, el alumnado, un mayor peso de contenidos y aprendizaje en materia de ED durante su proceso de enseñanza-aprendizaje?

Por último, hay que mencionar una serie de fases que se han tenido en cuenta para la realización de este trabajo y que hemos extraído de Rodríguez et al., (1996, p.3).

Figura 5. Fases de la investigación cualitativa



Fuente: Rodríguez et al., (1996, p.3).

5.3 Metodología

Una vez que el método y el diseño de investigación han sido presentados, pasamos a abordar la metodología empleada para la obtención y análisis de los datos.

5.3.1 Obtención de datos

Consideramos vital que las técnicas e instrumentos de obtención de datos se adecuen de la mejor manera posible a la investigación o estudio realizado, por lo que se han tenido en cuenta factores como pueden ser los conocimientos previos de la investigadora y los recursos o el tiempo con los que se ha contado.

Las técnicas cualitativas de acuerdo con Patton (1990) nos ayudan a obtener, en un primer momento, descripciones de gran calidad sobre el caso a tratar, junto a sus cualidades y características específicas y, por otra parte, ayudan a encontrar las relaciones y los patrones que comparten los participantes del estudio. Por tanto, podemos decir que la técnica cualitativa nos ofrece respuestas profundas que permiten una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

Este trabajo utiliza la entrevista, una de las técnicas más empleadas en los análisis por las posibilidades que ofrece de profundizar en las interpretaciones que hacen las personas sobre los contextos estudiados. Podemos entender por entrevista cualitativa aquella extensión que se produce de una conversación normal y fluida, en la que participan dos personas, una que entrevista y otra que es entrevistada. En ella, el entrevistador se encuentra inmerso en las respuestas que ofrece la persona informante para comprender y dar sentido a lo que escucha, a los conocimientos, el lenguaje no verbal empleado y la percepción sobre un tema en concreto (Lucca et al., 2003).

Respecto a la estructura de las entrevistas tendrá como base los objetivos marcados, realizando las mismas preguntas a todos los participantes para así poder comparar sus respuestas. Para llevarlas a cabo hemos tenido en cuenta la necesidad de favorecer un ambiente agradable y una conversación fluida que promuevan la comodidad, tranquilidad y confianza necesarias para la investigación.

En este trabajo se han realizado un total de 4 entrevistas a docentes de Educación Infantil que se encuentran en activo en la actualidad y cuyas preguntas podemos encontrar en el anexo 1. Su labor la desempeñan tanto en centros rurales como en centros urbanos, perteneciendo dos de ellas a la provincia de Segovia y las dos restantes a Madrid. Como podemos observar en la tabla 3, pertenecen a rangos de edad y años de experiencia diferentes. Para asegurar el anonimato hemos llevado a cabo un sistema de codificación que exponemos a continuación en la tabla 3:

Tabla 3

Tabla resumen de las participantes de la investigación

Rango de edad	Sexo	Experiencia	Codificación	Características del centro
50 – 60 años	Mujer	30 años	M1	Público rural
40 – 50 años	Mujer	4 años	M2	Público rural
30 – 40 años	Mujer	8 años	M3	Concertado urbano
40 – 50 años	Mujer	17 años	M4	Público rural

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas realizadas fueron grabadas gracias al consentimiento informado de las participantes para poder así transcribirlas y hacer un análisis más completo con posterioridad. Además, cabe destacar que la elección de dichas participantes se debe al fácil acceso proporcionado y a la dificultad de encontrar maestros especializados en Educación Infantil. Las se pueden encontrar el anexo 2 del presente trabajo.

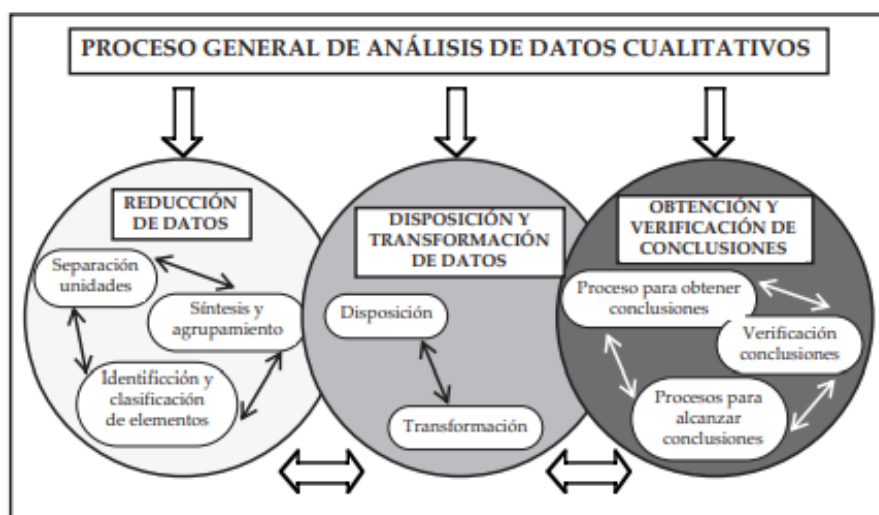
5.3.2 Análisis de datos

Tras haber recabado toda la información posible mediante las entrevistas, pasamos a realizar la codificación y análisis de los datos en base a los objetivos marcados como guía para este estudio.

El análisis de datos se lleva a cabo para sistematizar los instrumentos y reflexionar sobre la información obtenida cuyo proceso se basa en una serie de pasos: "reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio" (Pérez, 1998, p. 102).

Podemos ver cómo estos pasos han transitado además por un proceso que ha permitido el análisis de los datos de manera más específica y precisa, tal y como se muestra a continuación en la Figura 6.

Figura 6. Proceso general del análisis de datos cualitativos.



Fuente: Rodríguez et al. (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad.*

De esta manera, cabe resaltar la gran variedad de significados que tienen los datos cualitativos, siendo fundamental analizarlos e interpretarlos para poder observar y establecer las conexiones y relaciones que aportarán la información necesaria para facilitar la obtención de conclusiones de nuestra investigación. En este caso, hemos realizado un proceso de categorización de los datos que nos ha permitido realizar un análisis más conciso y completo (Galeano, 2004).

Por tanto, exponemos seguidamente la estructuración de las categorías y subcategorías en la tabla 4.

Tabla 4

Categorías y subcategorías del análisis de datos

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
ED	Conocimiento sobre el concepto
	Formación
	Currículo
	Opinión sobre su importancia
Sociedad y repercusiones en la educación	Desigualdades
	Problemas e importancia
	Actitudes discriminatorias e intervención
Educación y ED	Trabajo e importancia en las aulas
	Promoción y consideración
	Instrumentos educativos empleados

Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo el análisis de los datos resulta vital que la investigadora comprenda la importancia de la rigurosidad del estudio expuesta en el siguiente apartado.

5.3.3 Rigurosidad del estudio

Consideramos fundamental que nuestro estudio parta de la coherencia como base, para lo que se han usado un conjunto de criterios de rigurosidad que van a permitir dotar a la investigación de una mayor calidad y rigurosidad.

Por una parte, Valles (2000) afirma que los criterios se tienen que basar en la credibilidad, transferencia y dependencia. Sin embargo, Sandín (2000, p.230) expone, como podemos comprobar en la Tabla 5, unos criterios más completos puesto que se basan en la comparación de varios autores.

Tabla 5*Criterios de calidad de la investigación cualitativa*

Aspecto	Término convencional	Guba y Lincoln (1985) Guba (1989)	Miles y Huberman (1994)
<i>Valor de verdad</i>	Validez interna	Credibilidad	Autenticidad
<i>Aplicabilidad</i>	Validez externa/Generalización	Transferibilidad	«Fittingness»
<i>Consistencia</i>	Fiabilidad	Dependencia	«Auditability»
<i>Neutralidad</i>	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

Fuente: Sandín, 2000, p.30.

Como podemos observar, son varios autores los que ofrecen diferentes criterios de rigor en función del paradigma sobre el que se asiente la investigación, por lo que hemos tratado de explicar y exponer a continuación aquellos por los que se ha regido nuestro trabajo. De acuerdo con esto, nos basamos en los que presentan Eisenhart et al., (2006).

Coherencia: a lo largo de la investigación nos hemos basado en la comprensión y la cohesión de la técnica de recolección, las preguntas de investigación y el análisis de datos.

Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos: las entrevistas se han realizado con especial atención y cuidado, diseñando unos instrumentos acordes a los objetivos marcados y a las necesidades del estudio y analizando los datos de manera razonada y precisa. Además, como se ha comentado con anterioridad, hemos intentado realizarlas en un ambiente lo más favorable posible para la persona entrevistada.

Coherencia teórica: en todo momento se ha tratado de contrastar y corroborar la información obtenida con teorías que permitían comparar entre diversos estudios, al mismo tiempo que se relacionaba dicha información con los conocimientos previos.

Consideraciones éticas: la participación de las personas entrevistadas ha sido voluntaria, anónima y confidencial, partiendo de su consentimiento informado. Por tanto, la confiabilidad, el respeto y la comodidad han sido aspectos clave en el desarrollo de las entrevistas. Además de esto, hay que mencionar la posibilidad ofrecida a las participantes para revisar, añadir o quitar aquello que consideraran conveniente.

Exclusividad del trabajo: la recogida y análisis de datos, junto con la calidad de la técnica de investigación, han tratado de mostrar en todo momento coherencia, claridad y facilidad a la hora de comprenderlos.

5.4 Interpretación de los resultados

En este apartado se van a presentar los resultados obtenidos a partir de las categorías y subcategorías marcadas a lo largo del trabajo.

a) Educación para el Desarrollo:

Comenzaremos dejando constancia de los pocos conocimientos que tienen las personas encuestadas sobre el concepto de ED cuando se les pregunta directamente: “¿podrías mencionar qué sabes sobre la EDCG o, en cambio, es la primera vez que escuchas este concepto?”, destacando comentarios como “pues si te soy sincera es la primera vez que lo escucho” (M4) o “no es la primera vez que lo escucho, pero tampoco sabría darte muchas explicaciones” (M3). A este hecho se le suma un comentario donde expone conocimientos externos que se han dejado aparte o no se han considerado importantes para tratarlos en la escuela, reflejando que “sí que he

oído hablar de ello, pero nunca lo he llevado a la práctica” (M2). De esta manera, nos encontramos en una situación compleja para nuestra sociedad, donde las docentes no conocen este concepto o, a pesar de haber escuchado hablar de él, han considerado más oportuno no introducirlo en sus aulas, entendiéndolo como un aspecto que no merece importancia dentro de las aulas. Por último, hay que mencionar una persona que indica “tengo una pequeña idea” (M1), hablando de la ED como “una especie de metodología que engloba una educación más formal y luego otros ámbitos como las prácticas, más informal, entrando también los medios audiovisuales”, por lo que de nuevo podemos observar el desconocimiento que se tiene sobre este aspecto, ya que ninguna persona de las entrevistadas es capaz de dar una definición aproximada al concepto de ED, sino que este se relaciona exclusivamente con un tipo de metodología.

Este hecho se puede deber, en gran medida, a la falta de formación, ya que todas las personas entrevistadas indican que es necesario que todos los y las docentes cuenten con ella, encontrando comentarios como “yo creo que sí, si luego queremos ir evolucionando lo importante es tener un poco de formación de todo y ahí también influye que tengas ganas de seguir formándote” (M3). Asimismo, otra maestra indica:

es importante que los docentes la tengan, ya te digo que si desde pequeños les enseñamos que no es uno solo el que está en el mundo, que remando todos en el mismo sentido es más fácil, así la sociedad cambiaría” (M2).

Este comentario nos muestra una pequeña esperanza hacia una sociedad formada en ED. Sin embargo, es esa misma maestra quien indica: “no tengo formación en eso” (M2), junto con otra compañera: “hemos visto algún video y poco más porque no había una formación como tal para solicitar” (M1).

Por último, hay que destacar un comentario que, pese a seguir mostrando la falta de conocimientos al respecto, sí que merece la pena detenernos en él ya que alude a la necesidad de formación al respecto e indica que, aunque a veces no se le sepa poner un nombre al concepto, son aspectos que se suelen trabajar, resaltando la necesidad de su aprendizaje con la siguiente frase:

(...) es verdad que nunca lo he visto o le han puesto un nombre o por lo menos mientras estaba en la carrera nunca estos conceptos u objetivos a enseñar han tenido un nombre y lo veo totalmente necesario aprenderlo (M4).

Por lo que respecta al valor que la ED tiene en el currículo, y el que se le da en la escuela, tan solo una persona nos indica que si abarca dicho contenido en su trabajo en el aula, exponiendo lo siguiente:

(...) yo creo que en el currículum de infantil según lo estamos trabajando sí que lo abarca (...) te hablo desde el currículum práctico, desde el de ley no lo sé, al final esas son las bases y cada uno puede tirar por lo que quiera (M1).

Por lo tanto, se hace patente el desconocimiento real sobre la presencia de la ED en la legislación vigente y su implementación en las aulas. Esta misma falta de conocimientos es evidenciada por el resto de las maestras, indicando que: “cómo te digo no, no tiene que tener ese valor tan importante porque es que ni lo conocía, ósea que no” (M4), rebatiéndolo incluso con una gran fuente de estudio al mencionar “pues yo creo que no, porque a mí no me suena haberlo leído y he estudiado para las oposiciones” (M2) o, por lo menos, “cómo tal con el nombre que tú me has dicho no” (M2).

Por último, una maestra indica que dichos contenidos no son aptos para su trabajo en la Educación Infantil, expresando:

valor adecuado no lo sé, pero si veo que es algo muy difícil de trabajar desde infantil, hay temas que si son importantes pero lo que pasa que la manera de trabajarlo en infantil es completamente diferente a lo que se pueda trabajar en primaria (M3).

Cabe finalizar este apartado con la exposición a las respuestas ofrecidas ante la siguiente pregunta: “¿piensas que este tema es valorado desde el ámbito educativo, concretamente desde el papel docente? ¿Por qué?”, recibiendo contestaciones tanto evasivas: “a ver yo creo que estamos muy bien valoradas y si hay alguna crítica es más bien por envidia, trabajamos muy bien y estamos muy contentas con nuestro trabajo” (M1) o reducidas a un único aspecto:

yo creo que cada vez les preocupa más, el bullying hoy por hoy es una cosa de la que somos más conscientes de que existe, y los profesores lo saben y los vigilan mucho, pero hasta que no hay un problema grande... a veces no te da tiempo a ver los conflictos que hay si no te lo dicen cuándo entras al colegio (M2).

Sin embargo, también se exponen comentarios positivos sobre la importancia que tiene trabajar la ED: “yo creo que todos le damos importancia, pero no la suficiente” (M4), o uno más completo que expone:

yo creo que sí, el hecho de que no haya desigualdades entre los niños o de cualquier tipo es algo que se tiene que trabajar siempre, es una parte de los valores a trabajar (M3).

Por todo ello, y en base a las respuestas ofrecidas, podemos afirmar la imperiosa necesidad de seguir formándonos en temas básicos sobre la ED, temas que luchan por la defensa de los derechos humanos de todas las personas y que, como se puede observar, aún se siguen presentando como grandes ausentes en las aulas.

b) Sociedad y repercusiones en la educación:

Comenzaremos hablando de las desigualdades, de su existencia o no en nuestra sociedad, concretamente en los centros educativos. En este aspecto hay una clara concordancia entre todas las participantes al responder a la pregunta: “¿consideras que aún existen desigualdades en nuestra sociedad? En ese caso, ¿podrías indicar cuáles y a qué causas hacen referencia?”, exponiendo comentarios como “sí, claro que existen” (M4) o “sí, sin ninguna duda” (M3). Sin embargo, todas ellas hacen referencia a desigualdades de género (M1, M2, M3 y M4). En este sentido, podemos observar una respuesta que se refiere únicamente a este aspecto, dando a entender que son las únicas existentes mencionando:

(...) a nivel de pensamiento estamos un poco limitados, cómo los niños el color azul y las niñas rosa, no tiene por qué ser así, hay que valorar a la persona y no a su sexo, sus habilidades, posibilidades y capacidades, para lo que valga cada uno (M1).

Por lo que respecta al resto de entrevistas comentan otra serie de problemas como pueden ser “(...) desigualdades de etnias... más o menos en todos los aspectos y esto es porque la sociedad es así” (M2), exponiendo que “es muy difícil cambiar a una sociedad entera, de machismos, todo eso” (M2), por lo que podemos ver la consciencia de desigualdades en determinados aspectos, pero muy poca esperanza por resolverlos desde la educación. A este hecho se le suman “las desigualdades económicas entre países” (M4) y aquellas más difíciles de detectar expuestas a continuación:

(...) aún tenemos muchos prejuicios para muchas cosas y hay cosas en las que seguimos siendo muy tradicionales, y aunque de palabra no lo seamos, pero de mente sí, y solemos hacer diferencias entre las etnias o los niños de diferentes clases y a pesar de que ellos no las noten siempre queda algo (M3).

Resulta por tanto fundamental hablar sobre los problemas que plantea y abarca la ED (pobreza, desarrollo humano...) y la importancia que se les da. Para ello nos centramos en dos respuestas que hacen alusión a la importancia que tiene trabajar las temáticas centrales relacionadas con la ED pero que, difieren notablemente del papel que tiene la educación en general para ser parte de su solución. En este sentido, la primera de estas respuestas considera que la educación no puede aportar nada para lograrlo, ya que menciona que “lo bueno sería equilibrar, ni unos tanto ni otros tan poco, pero esto es una cuestión política y económica en la que yo no puedo entrar” (M1), dejando que todo el peso recaiga en otras cuestiones y no en su labor educativa.

Sin embargo, podemos observar como la otra respuesta hace referencia a la educación como uno de los agentes esenciales para la solución de estos problemas al afirmar que:

Hay que hacerles saber a los niños desde pequeños que existe gente con más dificultades que ellos, me parece algo importantísimo y poderles inculcar valores de generosidad, de hacerse cargo de los que no tienen los mismos beneficios que nosotros por haber nacido en otro país (M4).

Siguiendo esta línea, otro de los temas recurrentes a lo largo de las entrevistas, gira en torno a la educación y la intervención que se realiza a la hora de preguntar a las docentes: “¿has podido observar o ser consciente de la realización de comentarios o actitudes discriminatorias a lo largo de tu vida profesional?”. Como ya se ha podido constatar en algunas de las afirmaciones anteriores, se centran en las diferencias que, desde el punto de vista de las personas entrevistadas existen: “nosotras en infantil somos una piña y trabajamos todas juntas, con la misma metodología, entonces la discrepancia o las criticas parten casi siempre de primaria” (M1), volviendo a recalcar la falta de formación sobre la ED y dejando claro su desconocimiento al responder la pregunta.

El resto de las discriminaciones observadas dicen que provienen de la educación recibida en el hogar, ya que afirman haber escuchado comentarios como el siguiente: “es que mi madre me dice que no me puedo juntar con ellos” (M2) o “no te juntes con este niño o con este otro” (M3) debido a que, como indican, “son niños inmigrantes” (M2) haciendo una clara división entre el “ellos” y “nosotros” con connotaciones que pueden resultar muy negativas. A este hecho se les suman las diferencias encontradas a nivel económico de las familias al hacer afirmaciones como las siguientes: “en el material respecto a la solvencia económica (...) o las marcas que se pueden permitir” (M3). Por tanto, las únicas discriminaciones observadas hacen referencia a cuestión de etnia o económica de las familias pertenecientes al centro, sin hacer ninguna clara alusión a aspectos relacionados con la ED.

Ante las posibles soluciones o medidas tomadas al respecto, se reflejan comentarios claros y concisos como los siguientes:

yo les he dicho es que esto no puede ser así, somos todos iguales y se puede jugar igual, esas cosas no hay que hacerlas, porque, ¿si te lo hicieran a ti, te gustaría?, para que se pongan en el lugar del otro (M2).

yo para eso soy muy radical, yo cuando veo algún tipo de injusticia corto por lo sano, eso en mi clase no se va a permitir de ninguna de las maneras, yo les digo siempre para mi todos sois iguales, todos somos amigos (M3).

Comentarios que intentan recalcar y hacer ver al alumnado que todos somos iguales y que no deben tratar a nadie de manera diferente. Pero sin hacer extrapolaciones a las dinámicas que se dan a nivel global que sería un aspecto esencial para la ED.

c) Educación y ED:

Hemos querido indagar en el trabajo realizado en las aulas sobre la ED y la importancia que consideran que tienen a través de la pregunta: “¿desde tu punto de vista se trabaja la EDCG en las aulas? ¿Podrías explicar si consideras necesario que se trabaje más y por qué?”. En función de las respuestas obtenidas podemos afirmar de nuevo que éstas eluden lo relacionado con el tema concreto y hacen referencia a la E.P con comentarios como: “creo que es en primaria donde les falta más este aspecto” (M1), continuando comentando a continuación que “(...) desde mi punto de vista en el cole lo tenemos todas, la formación sin formación” (M1), dando por hecho que por la cuestión de ser docentes podemos abordar cualquier tipo de contenido sin su respectiva formación.

Siguiendo esta línea hay que destacar el siguiente comentario:

Creo que al final nos come un poco la burocracia, el terminar libros y el cumplir un poco con los objetivos, que está mal, pero entre comillas más importantes, porque son igual de importantes unos que otros. Pero creo que al final tendemos más a enseñar en infantil a leer, escribir, sumar y restar, lo más gordo, y dejamos un poco al lado el resto de las cosas que son importantes (M4).

Este nos ofrece una visión diferente, aquella centrada por lo impuesto en el currículum y en los libros de texto, aportando una opinión que nos hace pensar que la ED no aparece en ellos lo que implica, además de desconocimiento sobre la temática, una falta de análisis ya que, como ha quedado demostrado en los apartados anteriores, la ED cada vez tiene un mayor peso tanto en la legislación como en el currículum de EI.

Por último, hay que destacar un comentario que nos acerca hacia la ED, su trabajo e importancia, destacando lo siguiente:

(...) yo creo que sí, porque además he estado este año en un colegio y estaban haciendo los ODS a nivel de todo el colegio y dijeron los de infantil llevar cosas que se puedan reciclar, tanto botellas, cómo tappers... y el tratarse bien y respetarse (M2).

Por tanto, aunque se queda en concepciones más “utilitarias” y simplistas de la ED, podemos entenderlo como un primer paso hacia un tratamiento más profundo de la temática.

A la pregunta de: “¿desde tu centro educativo se promueve y se tiene en cuenta la EDCG? ¿Cómo?”, encontramos de nuevo comentarios que nos permiten afirmar la falta de comprensión hacia la ED que presentan las maestras de EI entrevistadas. Este hecho queda de manifiesto en la siguiente respuesta, que esquiva la pregunta haciendo alusión a otros aspectos que no se relacionan directamente con el tema que nos ocupa, tal y como podemos comprobar: “yo creo que

mi centro es muy innovador, con metodologías y dejando los libros y las fotocopias de lado y en eso me siento orgullosa” (M3). El resto de las respuestas muestran que es un contenido que se trabaja de forma escasa o no se trabaja en absoluto pero, se inclinan hacia la necesidad de implementarlo en las aulas en mayor medida debido a la importancia que afirman que tienen recalcando que “creo que sería importante darle una vuelta y trabajarlo más” (M4) junto con el siguiente comentario:

(...) en general se está viendo que los niños son más irrespetuosos con todo y se está tratando de que los niños no sean así, pero no creo que sea una prioridad para los colegios (M2).

Para finalizar, expondremos las respuestas que hacen referencia a los instrumentos educativos que afirman que se emplean al responder a la pregunta de: “¿has tratado la EDCG en tu aula? ¿Podrías indicar de qué manera y con qué material?” como podemos comprobar en la siguiente afirmación:

Yo cojo el monstruo de colores, vemos como nos sentimos y porqué todos los días, si hay algún conflicto tanto en el patio como en la clase nos sentamos y lo hablamos, es decir, intentamos tratar los conflictos hablando, poniéndonos en el lugar de los otros (M2).

Como podemos observar, esta respuesta está más relacionada con la Educación para el conflicto y la desobediencia o la educación emocional que con la ED. De esta forma, se reitera la evidencia de la escasa formación, de las docentes entrevistadas, en aspectos relacionados con la temática central de esta investigación.

Sin embargo, encontramos una respuesta que ahonda en aspectos que se podrían relacionar directamente con la ED, sobre todo con aquella primera etapa a la que hacíamos alusión en el marco teórico de marcado carácter asistencialista:

(...) a veces les he contado sobre la pobreza enseñándoles imágenes de niños muy delgaditos de países subdesarrollados cómo puede ser en África y mirar chicos estos niños no tienen alimento cómo vosotros (M4).

Como se puede comprobar, es una respuesta cargada de tópicos sobre el imaginario de los países del Sur - y de lo que es un continente con tantos contrastes como África- y que habría que derribar desde la Educación Infantil.

Como conclusión, podemos afirmar por tanto que la mayoría de respuestas se alejan de la realidad y de los objetivos que busca y desarrolla la ED, entrando incluso en el trabajo de estos por medio de estereotipos que, de nuevo, nos llevan a marcar aún más las diferencias existentes en lugar de buscar una formación que fomente valores como la empatía o la cooperación.

6. DISCUSIÓN

Este apartado está dedicado para abordar los resultados obtenidos de manera reflexiva y basándose en opiniones e investigaciones contrastadas. Por ello, se comenzará hablando sobre la formación y conocimientos que, sobre ED, tiene el profesorado, su repercusión en el currículo, en la sociedad y en la educación en general. Finalizaremos con los recursos que se pueden emplear para su implementación y la importancia de su transmisión en las aulas para llegar a conseguir un mundo mejor.

Comenzando con la formación del profesorado, los resultados obtenidos en este trabajo están en consonancia con investigaciones como las de Martínez-Scott (2014), Martínez Scott et.al., (2012) o Murga Merollo (2018) en las que se afirma que la formación en relación a la ED del profesorado es escasa. Pese a ello, las docentes que han participado en este trabajo creen firmemente en la necesidad de incluir temáticas relacionadas con la ED desde la Educación Infantil como ya afirmaron Argibay et. al., (2009) o Bourn, (2015 y 2016) entre otros. Por lo que entendemos que la formación inicial del profesorado de estas etapas es un lugar adecuado para hacerlo en consonancia con el análisis realizado por Torrego et. al., (2018).

Siguiendo esta línea hay que mencionar la cantidad de autores y autoras que expresan la necesidad de ser conscientes y tomar medidas frente a la multitud de desigualdades e injusticias existentes en nuestra sociedad. Siendo Pérez (2000) quien indica que “la escuela está marcada por la desigualdad social” (p.192), teniendo que enfrentarnos a una serie de problemas para ir disminuyendo estas desigualdades comentadas:

(...) el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores y del conocimiento tenido por universales, las respuestas ante la multiculturalidad, la integración de las minorías, el racismo, el sexismo, las religiones, la escuela comprensiva, el desarrollo psicológico, las posibilidades de mantener las mismas aulas a estudiantes con diferentes capacidades, etc. (Gimeno, 1999, p.72)

Por último, son Bourdieu et al., (1977) quienes afirman que las propias escuelas son las que reproducen desigualdades escolares, fruto de las desigualdades sociales, y de una gran herencia cultural (Rojas 2004). Este hecho supone a su vez que las desigualdades entre los países del norte y del sur crezcan, ya que “la causa estructural del subdesarrollo

está en los países del Norte que se están desarrollando rápidamente a costa de los del Sur” (Castro, 2013, p.16). En consecuencia, Barahona et al., (2013), expresan la necesidad de “incorporar la dimensión de la transformación local desde una perspectiva global” (p.54), lo que permite desarrollar “una educación crítica y emancipadora, que no se contente con transmitir conocimientos y habilidades técnicas para ganarse la vida y competir. Una educación que privilegie el ser sobre el tener” (Global, 2002, p.76). Es decir, una educación que luche por transformar las injusticias y desigualdades existentes, siendo uno de los aspectos más resaltados por las participantes entrevistadas.

Centrándonos en el ámbito escolar, cabe destacar la necesidad de llevar a cabo una formación en carácter no solo teórico sino práctico, donde la tolerancia no solo se enseñe, sino que también se practique en consonancia con lo señalado por Ibarra (2008), y todo ello gracias a una formación en ciudadanía global. Sin embargo, Blasco-Serrano et al., (2019) afirman que las limitaciones actuales para incorporar estos contenidos a las aulas se están convirtiendo en un aspecto del día a día, de la rutina, por lo que se considera vital trabajar desde la cooperación y la responsabilidad social con las personas de este mundo y con los problemas sociales existentes, actuando desde un pensamiento crítico y reflexivo (Sales, 2010), consiguiendo que la enseñanza de la educación para la ciudadanía global deje de ser una preocupación gracias a la preparación de maestros y maestras bien formados en el área, capaces de enseñar acorde a los valores y objetivos que esta defiende (Logan, 2011).

Para poder conseguir esta formación e implantación real en las aulas, se considera fundamental que el profesorado cuente con recursos y material para impartir estos contenidos, siendo Arias et al. (2016) quienes destacan la ausencia o escasez de estos, tal y como afirman las maestras que han participado en este estudio. A este aspecto se le suma la complejidad para encontrar herramientas didácticas compatibles con las asignaturas establecidas en el currículum (De Castro, 2013), por lo que se puede observar una clara necesidad de introducir de manera correcta la ED dentro del currículum y las aulas (Castellví et al., 2020 y Pastor-García et al., 2019), como también se desprende de los resultados obtenidos de nuestra investigación.

Por todo ello, podemos concluir expresando la necesidad imperiosa de profundizar y mejorar tanto en la formación relativa a la ED en todos los niveles educativos y tanto desde el ámbito personal como global, en sentido teórico y práctico, luchando así por una

transformación a nivel mundial basada en criterios de equidad, tolerancia, respeto, ética, sostenibilidad e igualdad, entre otros.

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo pretenden dar respuesta a los objetivos marcados desde un inicio. De esta manera, se considera indispensable conocer y analizar la postura de los y las docentes a la hora de abordar la ED, viendo el grado de importancia y desarrollo que tiene en las aulas de Educación Infantil. Para ello, se han realizado cuatro entrevistas con su respectivo análisis, donde se ha podido comprobar la falta de formación y el gran desconocimiento que existe sobre este tema tan importante. Siguiendo esta línea, nos centramos en el cumplimiento del primer objetivo específico marcado, observando como los conocimientos del profesorado se acercan de manera muy lejana a algunos de los valores que la ED busca y representa. De esta forma, podemos afirmar que no comprenden que son parte de la ciudadanía global que tan necesaria se hace abordar y desarrollar, reafirmando la necesidad de tratar dichos aspectos desde las edades más tempranas hasta la formación inicial y permanente del profesorado. Este aspecto permitiría formar, desde la Educación Infantil, a la ciudadanía en unos valores necesarios para llevar a cabo transformación a nivel local y global en consonancia con lo que la ED promueve.

Al tratar de profundizar en este aspecto, se ha podido observar cómo conocen de manera lejana los valores fundamentales que se quieren transmitir, pero su escasa formación no les permite ponerlos en práctica de manera adecuada. Así mismo, ha quedado de manifiesto la falta de recursos necesarios para implementar una ED de calidad en las aulas, recalcando la necesidad de formar en ED durante la Educación Infantil, tanto de manera teórica como práctica.

Además, cabe mencionar la ausencia de maestros participantes en este trabajo, contando únicamente con la participación de maestras, pudiendo afirmar que se debe, en gran medida, al continuo pensamiento y asociación de la Educación Infantil con la maternidad, con el cuidado de los niños desde edades tempranas, considerándose hegemónicamente que debe ser un trabajo para mujeres. De esta manera, no solo encontramos una gran discriminación, sino una infravaloración de la Educación Infantil y el gran trabajo que supone en su día a día para la formación y enseñanza de las personas, encontrando una gran escasez de hombres que estudien y dediquen su vida a este trabajo tan feminizado.

Haciendo referencia al segundo objetivo, hemos comprobado como el grado de transmisión de la ED es muy bajo. Esto se debe en gran medida a la escasa o nula formación de las docentes en materia de ED, haciendo referencia únicamente a la igualdad entre sexos, tratada por medio de la palabra y de manera muy superficial.

A todo ello, se le suma la resolución de conflictos, referida al hecho de que “todos somos iguales” y por esta razón debemos tratarnos como tal, sin trabajar más este aspecto y las desigualdades que se pueden estar desarrollando desde edades tan tempranas. Por tanto, podemos afirmar que aspectos fundamentales en nuestro día a día como puede ser la pobreza, no se tratan apenas desde los centros educativos y, cuando se trabaja, se hace por medio de estereotipos, los cuales son adquiridos por el alumnado, perpetuando así situaciones y actos de discriminación a nivel social y mundial. Asimismo, el análisis y reflexión de estos hechos nos ha permitido corroborar a su vez la necesidad de trabajar la ED dentro de las aulas, ya que será uno de los caminos más importantes y útiles para formar a las personas de manera crítica y reflexiva, siendo así conscientes de los problemas y desigualdades existentes en nuestra sociedad y de la gran necesidad de llevar a cabo acciones contra ellos.

Como conclusión, hay que destacar que, como docentes de esta sociedad, somos conscientes de la imposibilidad de entrar en las aulas de los demás, de exigir dentro de ellas un cambio tan necesario cuando ni nosotros mismos somos capaces de realizarlo en nuestro día a día, en nuestra enseñanza dentro y fuera de las clases. Por ello, nos enfrentamos a un gran reto, uno que abarca a todas las personas de este mundo, pero especialmente a aquellas más pequeñas, aquellas que desconocen los entresijos más oscuros de esta sociedad, teniendo que luchar en nuestra vida diaria por hacerles conscientes de la responsabilidad social que tenemos las personas en este, nuestro mundo. De nosotros, los maestros y maestras, depende la formación de las personas en valores de igualdad, de equidad, de justicia social, de la creación de una responsabilidad social con nuestro papel en el mundo, aquel que nos permite luchar por acabar con las desigualdades existentes al mismo tiempo que trabajar por que no se reproduzcan más. Por tanto, se hace necesario intentar superar la gran brecha que ha quedado patente a lo largo de este trabajo entre la teoría sobre la ED y la práctica real en las aulas de infantil, por lo que sigue siendo importante luchar por que el profesorado tome conciencia del valor de la ED y sus repercusiones en educación.

De acuerdo con todo lo comentado, tenemos la esperanza de que, a través de la exposición y lectura de este trabajo se tome una mayor conciencia de la importancia que tiene la ED, siendo el tercer y último objetivo propuesto en este trabajo. Esto se debe a que hemos intentado poner en valor el significado del término y, de esta manera, trabajar por aportar el valor que merece dentro de las aulas, luchando así por conseguir una igualdad real y una transformación social que busque erradicar los prejuicios y las desigualdades existentes a nivel mundial, tratando de poner así fin a la exclusión.

8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este trabajo se ha centrado en realizar un estudio sobre la ED en la etapa de Educación Infantil. Para ello nos hemos basado en opiniones reales de docentes de Educación Infantil, para poder profundizar en sus conocimientos y percepciones sobre el tema. En el transcurso de este trabajo se han encontrado una serie de limitaciones, entre las que destacamos aquellas de carácter temporal y espacial.

Tenemos en cuenta que el acceso al aula, y realizar observaciones persistentes en cada una de las clases de las maestras que han formado parte de este trabajo, hubiera aumentado la profundidad del análisis de este trabajo, ya que, como bien afirma una de ellas, muchas veces nos dejamos influir o guiar por lo que creemos o consideramos políticamente correcto. Sin embargo, el acceder al campo nos hubiera permitido contrastar las afirmaciones de las maestras en relación a lo que realmente hacen en su día a día. De esta manera, consideramos que hubiera sido más oportuno introducirse en el aula y comprobar el discurso tanto de las maestras como de su alumnado por medio de la observación directa y persistente en campo y de la realización de un cuaderno de investigación que permitiera llevar a cabo un análisis exhaustivo de todo lo acontecido. Además, habría sido conveniente realizar un estado de la cuestión al respecto, sin embargo, nos hemos enfrentado a un estudio limitado en gran medida por el espacio, lo que dificultaba e impedía este aspecto. Si bien hemos llevado a cabo una búsqueda sistemática de fuentes fiables de información que han sustentado este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (coord.). (2011). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos*. InteRed: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy y Practise*, 3(1), 40–51.
- Andreotti, V. (2014). Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *SISYPHUS Journal of Education*, 2(3), 33–50. <https://doi.org/10.25749/sis.6544>
- Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Hegoa
- Argibay, M., Celorio, G., y Celorio, J. (1997). Educación para el desarrollo: El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de trabajo Hegoa*, (19), 1-43.
- Arias, B., Perea, C. y Boni, A. (2016). *Informe Evaluación del ámbito de la Educación Formal. Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo*.
- Artaraz, M. (2002). Teoría de las tres dimensiones de desarrollo sostenible. *Ecosistemas*, 11(2).
- Avila, O. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En Baquero, R., Diker, G. y G. Frigerio, *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Baily, F., O’Flaherty, J., y Hogan, D. (2017). Exploring the nature and implications of student teacher engagement with development education initiatives. *Irish Educational Studies*, 36(2), 185–201. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327367>
- Bamber, P., Lewin, D., y White, M. (2017). (Dis-) Locating the transformative dimension of global citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 272(November), 1–27. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1328077>
- Barahona, R., Gratacós, J., y Quintana, G. (2013). *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Intermón Oxfam.

- Baselga, P., Ferrero, G., y Boni, A. (Coords.) (2004). *La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Bentall, C., Y Mcgough, H. (2013). Young People' s Personal Engagement with Global Learning in Further Education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 5(3), 46–67.
- Bernal, A., y Carrica, S. (2015). Educación para el desarrollo y enseñanza obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, (265), 499–515.
- Biord, H. (2010). Sobre tipos de estudios. *El trabajo de campo: experiencias y reflexiones*, en Suárez Arroyo, N.R. y Villalobos, J. (coords). (Tesis de Grado e investigación cualitativa. Arquidiócesis de Mérida - Archivo Arquidiocesano de Mérida-AAM. Universidad Católica Cecilio Acosta-UNICA).
- Blasco-Serrano, A. C., Dieste, B., y Coma-Roselló, T. (2019). Actitudes en Centros Educativos respecto a la Educación para la Ciudadanía Global. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 79-98.
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2012). El derecho a la educación y las desigualdades educativas. *Cuadernos de pedagogía*, (425), p. 10-18.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 65-85.
- Boni, A. (2011). La Educación para el desarrollo. Ahora más que nunca estrategia imprescindible de la cooperación. *Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética*. Valencia.
- Boni, A. (2014). Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la Educación para la Ciudadanía Global. Reflexiones a partir del caso español. *Sinergias - Diálogos Educativos Para a Transformação Social*, 1, 101–115.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., y Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Vol. 1). laia.

- Bourn, D (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.05>
- Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*. London: Development Education Research Centre.
- Bourn, D. (2014). What is meant by Development Education? *Sinergias – Diálogos Educativos Para a Transformação Social*, (1), 7–23.
- Bourn, D. (2015). From development education to global learning: Changing agendas and priorities. *Policy & Practice-A Development Education Review*, 20, 18-36.
- Bourn, D., Hunt, F., Blum, N., y Lawson, H. (2016). *Primary Education for Global Learning and Sustainability*. Cambridge Primary Review.
- Broswinner, F. (2005). *Ecocidio*. Laetoli. Pamplona.
- Brundtland, G. (1987). *Our common future*. Commission on Environment and development.
- Calvo, A. (2017). The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(1), 18–32. DOI: <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.9.1.03>
- Camacho, P., Castellanos, E. y Mayordomo, P. (2010). *Educación para el desarrollo. Una vía hacia la transformación*. Cruz Roja Juventud.
- Cano, A. (2014). *Exploración de las prácticas docentes con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global: Aproximación diagnóstica en los títulos de grado de las universidades españolas tras la implementación del EEES*. (Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria).
- Castellví, J. y González-Monfort, N. (2020). Educação para uma cidadania crítica na Espanha: mudanças e continuidades. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 166-175. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51512>
- Castro, M. d. (2013). *Dónde y cómo introducir la educación para el desarrollo en los centros educativos*. Editorial CCS.

- Celorio, G. (2013). Sensibilización y Educación para el Desarrollo. En M. Agost, A. Fuertes, I. Giménez, y G. Soto (Coords.), *Cooperación descentralizada pública Introducción, enfoques y ámbitos de actuación*, 225-261. Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Celorio, G. (2017). *Educación crítica y transformadora. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria*. VSF Justicia Alimentaria Global.
- Celorio, J. J., y Celorio, G. (1995). *La educación para el desarrollo*. Bakeaz.
- Coelho, L.S. (2018). Uma experiência-piloto de construção colaborativa de conhecimento. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 7, 9-29.
- Colom, A. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Octaedro.
- Comisión Europea. (2007). *Consenso Europeo sobre Desarrollo: la contribución de la educación y de la sensibilización en materia de desarrollo*.
- CONGDE (2014). *Posicionamiento sobre la importancia de la educación para el desarrollo y el rol de las ONGD en la construcción de la ciudadanía global*. CONGDE.
- Coque, J., Ortega, M., y Sianes, A. (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(2), 89-100.
- Cortez, L., Escudero, C., y Cajas, M. (2018). Introducción a la investigación científica. En C. L. Escudero y L. A. Cortés (Coords.), *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica* (Primera edición en español, pp. 12-25).
- Dapía, M. (2016). Investigación de los perfiles profesionales de educación social. El TFG, una oportunidad para la investigación aplicada. *Educación Social. Revista de 48 Intervención Socioeducativa*, 62, 89-103.
- De Castro, M. (2013). *Dónde y cómo introducir la educación para el desarrollo en los centros educativos*. CCS.

- De Castro, M. (2013). *Dónde y cómo introducir la educación para el desarrollo en los centros educativos*. CCS.
- De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora* (Vol. 1). Intermón Oxfam Editorial.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y Nazhao, Z. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. *Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO*, 91-103.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.
- Dieste, B., Coma, T., y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Dresner, S. (2002). *The Principles of Sustainable Development*. Earthscan Publications Ltd.
- Eisenhart, M. y Howe, K. (1992). Validity in Educational Research. In M. LeCompte, W. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 642-680). Academic.
- Eschenhagen, M. L. (1998). Evolución del concepto "desarrollo sostenible" y su implantación política en Colombia. *Revista Innovar Journal Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, (11), 111-120.
- ESTYN. (2014). *ESDGC: Progress in education for sustainable education and global citizenship*. Estyn.
- Falk, R. (2002). *La Globalización depredadora, una crítica, siglo XXI*. España Editores.
- Fernández, Y., y Martínez-Usarralde, M. J. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre educación para el desarrollo y aprendizaje servicio para una ciudadanía global. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 111-138.

- Fiedler, M. (2008). Teaching and learning about the world in the classroom: Development education in culturally diverse settings. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 7, 5-17.
- Fricke, H., y Gathercole, C. (2015). *Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate 2015*. DEEEP.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial EAFIT.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Global, G. D. (2002). *Pautas para una educación global. Apéndice Carta de Educación Global*. Centro Norte-Sur del Consejo de Europa.
- Gómez, M. D. (2006). *Competencias para la ciudadanía: reflexión, decisión, acción*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Heredia, J. (2018). Educar Para Una Ciudadanía Democrática. *Revista Xihmai*, 13(26), 97-114.
- Hunt, F. (2012). Aprendizaje global en las escuelas primarias de Inglaterra: prácticas e impactos. *Documento de investigación DERC*, 9. Instituto de Educación de la UCL.
- Ibarra, E. (2008). *Educar para la Tolerancia*. Movimiento contra la Intolerancia.
- Intermón Oxfam (2005). *Informe de Intermón Oxfam: Hacia una Ciudadanía Global. Propuesta de Competencias Básicas*. Intermón Oxfam.
- IUCN-UNEP-WWF (1980). *The World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development*. Gland: International Union for Conservation of Nature (IUCN), United Nations Environment Programme (UNEP) and World Wide Fund for Nature (WWF).
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-40.
- LOE. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

- Logan, H. (2011). Perceptions of citizenship in preservice elementary social studies education. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 5, 150-178.
- LOMCE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.
- LOMLOE. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- Lozano, A., y Fernández, J.S. (2009). *Educación para el Desarrollo para la ciudadanía global*. Edeal, España.
- Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones S. M.
- Martín, R. B. (2017). *Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
- Martínez Scott, S. (2014). *La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. (Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Segovia).
- Martínez Scott, S., Gea Fernández, J. M., y Barba, J. J. (2012). La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. *REIFOP*, 15 (2).
- Martínez, M. Á., y Caballer, A. (2019). Educación para el Desarrollo en los Programas Universitarios para Mayores (PUM) en España. *Revista de Fomento Social* 74(2), 201–232.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2013). *Otras metodologías son posibles... y necesarias. “cuando la cooperación para el desarrollo en educación encontró al APS (aprendizaje servicio)”*. Valencia: Universidad y cooperación al desarrollo. Contribuciones de las Universidades al desarrollo humano.
- Meadows, D., Randers, J., y Meadows, D. (2006). *Los límites del crecimiento 30 años después*. Galaxia Gutenberg.
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias - Diálogos Educativos Para a Transformação Social*, (1), 24–56.

- Mínguez, R., y Ortega, P. (1996). Valores y educación para el desarrollo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (25), 55-70.
- Ministerio de Asuntos Exteriores (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*.
- Monk, D. (2014). Introducing corporate power to the global education discourse. *Policy y Practice, Belfast*, 19, 33-51.
- 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.
- Murga-Menoyo, M. Á., y Novo-Villaverde, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. referentes de una pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de La Educación*, 29(1), 55–78.
<https://doi.org/10.14201/teoredu2915579>
- Navarro, V. (2006). “Las causas del subdesarrollo”, en: Guerra. y Tezanos, JF. (2006). *Las políticas de la Tierra*. Editorial Sistema, Madrid, pp. 175-185
- Novo, M (2005). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y Metodológicas*. Universitas.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Espasa.
- Ojeda, T., y Sotillo, J. A. (2015). La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en el marco de la cooperación Sur-Sur. *JA, Sotillo, El reto de cambiar el mundo. La Agenda, 2030*, 96-102.
- ONU. (2017). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*.
- Ortega, M. L. (2006). *Construyendo una ciudadanía global*. Borrador para el Balance de 1996-2006, III Congreso de Educación para el Desarrollo, Vitoria-Gasteiz.
- Ortega, M. L. (2008). *Estrategia de la Cooperación Española de Educación para el Desarrollo*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid.

- Ortega, M. L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 7,15-23.
- 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.
- Oxfam. (2018). *Teaching Controversial Issues: A guide for teachers*. Oxfam.
- Paniagua, Á., y Moyano, E. (1998). Medio ambiente, desarrollo sostenible y escalas de sustentabilidad. *Reis*, 151-175.
- Pashby, K., M. Costa, S. Stein., y Andreotti, V. (2020). A Meta-Review of Typologies of Global Citizenship Education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pastor-García, I., López-Toro, A., y Moral-Toranzo, F. (2019). Assessment approach of development education and global citizenship education. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 8(1), 244-269.
- Pastoriza, J. L. (2014). *Educación para la ciudadanía global: experiencias, herramientas y discursos para el cambio social*. Fundación Isla Couto.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Pérez, C. N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 189-212.
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. *Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Editorial La Muralla.
- Planes, L., Bonals, J., y Moliné, B. (2019). *Educando para otro mundo posible: por una escuela comprometida*. Graó.

- Plant, M. (1995). The Riddle of Sustainable Development and the Role of Environmental Education. *Environmental Educational Research*, 1,253-266.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. F.C.E, México.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
- Rees, M. (2005). *Nuestra hora final. ¿Será el siglo XXI el último de la humanidad?* Crítica editorial, Madrid.
- Rodríguez, C., Herrera, L., y Lorenzo, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, COCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Rodríguez, G., Gil, G. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 62-78.
- Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J., y García, J. E. (2015). El huerto escolar ecológico como herramienta para la educación en y para el decrecimiento. *Investigación en la escuela*, (86), 35-48.
- Rojas, M. T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales. *Revista Praxis*, 4, 6-18.
- Rubio, M^a J. y Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Editorial CCS.
- Ruíz, J. M., y Celorio, G. (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(2), 79-88.
- Ruíz-Varona, J. M. (2012). *Educación para el Desarrollo en las escuelas de Cantabria: diagnóstico, propuestas y recursos*.
- Sáez, P. (2005). El contexto escolar de la educación para el desarrollo. *Aula de innovación educativa*, (143-144), 46-49.

- Sainz de Murieta, J. (2016). El papel de las Enseñanzas Técnicas Universitarias en la Cooperación Universitaria al Desarrollo y en la formación de ciudadanía global y transformadora. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 17, 1-7.
- Sales, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 1(4), 65-82
- Salinas, K. (2014). *Acercando la Educación para el Desarrollo a la Escuela: una mirada internacional, una mirada local*. Castuera.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223–242.
- Santamaría-Cárdaba, N. (2017). *Diagnóstico de la educación para el desarrollo en zonas rurales europeas: las miradas de la opinión pública y de las personas expertas*. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Valladolid, Segovia).
- Santamaría-Cárdaba, N. (2020). Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220165>
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata S.S.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal. *Laurus Revista de Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 12(22), 241-256.
- Solano, R. (2009). Educación para el Desarrollo: hacia una reflexión desde sus conceptos y apuestas. *Polisemia*, 8, 13-33.
- Thompson, K. (2016). Developing Education v. Education for Development. *ANNALS, AAPSS*, 424, 16–28.
- Torrego, L.; Martínez-Scott, S. y Sonlleva, M. (2018). La formación de personas éticas y comprometidas en la asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Magisterio. *Aula Abierta*, 47(4), 415-422.
- Torres, R. (2001). *Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001.

- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- Trilla, J., Gros, B.; López F. y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Ariel Educación.
- Unceta, K. y Yoldi, P. (2000). *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*. Gobierno Vasco.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 178-179). Síntesis Editorial.
- Vega, P., Freitas, M., Álvarez, P., y Fleuri, R. (2009). Educación Ambiental e Intercultural para la sostenibilidad: fundamentos y praxis. *Utopía y praxis latinoamericana*, 14(44), 25-38.
- Vega, P., y Álvarez, P. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la Educación Ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 4(1), 1-16.
- WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (WCED) (1987). *Our common future*. The Brundtland Report. Oxford: Oxford University Press.

ANEXOS

ANEXO 1

Preguntas realizadas en las entrevistas

1. ¿Podrías mencionar que sabes sobre la ED o, en cambio, es la primera vez que escuchas este concepto?
2. ¿Consideras que aún existen desigualdades en nuestra sociedad? En ese caso, ¿podrías indicar cuáles y a qué causas hacen referencia?
3. La ED menciona algunos problemas: desarrollo humano, pobreza, sostenibilidad ambiental. ¿Crees que son importantes? ¿Podrías explicar por qué?
4. ¿Cuentas con formación relacionada con la ED? En ese caso, ¿podrías mencionar cuál o cuáles han sido los medios que te han permitido adquirir esta formación y si consideras que es importante que los docentes cuenten con ella?
5. ¿Desde tu punto de vista se trabaja la ED en las aulas? ¿Podrías explicar si consideras necesario que se trabaje más y por qué?
6. ¿Has tratado la ED en tu aula? ¿Podrías indicar de qué manera y con qué material?
7. ¿Desde tu centro educativo se promueve y se tiene en cuenta la ED? ¿Cómo?
8. ¿Has podido observar o ser consciente de la realización de comentarios o actitudes discriminatorias a lo largo de tu vida profesional?
9. Considerando la respuesta anterior, ¿has intervenido en esas situaciones o has observado que alguien o haya hecho? ¿De qué manera?
10. ¿Piensas que este tema es valorado desde el ámbito educativo, concretamente desde el papel docente? ¿Por qué?
11. ¿Crees que la ED tiene un valor adecuado en el currículo de Educación Infantil? ¿Cuál consideras que sería el adecuado y por qué?

ANEXO 2

Enlace a la transcripción de las entrevistas

<https://docs.google.com/document/d/19inVNPgmlQaKDcnhFUEnXX2RNBG2XZ/A/edit?usp=sharing&oid=109810826902543661182&rtpof=true&sd=true>