



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA MUNDIAL:
ANÁLISIS DEL MARCO LEGISLATIVO PARA EL
CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL EN
CASTILLA Y LEÓN**

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTOR: David Cuervo Rodríguez

TUTORA: Judith Quintano Nieto

Palencia, Julio 2023



Resumen

El presente trabajo de fin de grado se centra en el análisis del marco legislativo vigente en la actualidad que articula el currículum en la etapa de Educación Infantil, en su relación los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (ONU, 2015), como parte de un proyecto global que garantice la capacidad de las futuras generaciones el satisfacer sus necesidades, al tiempo que procure erradicar la pobreza, la consecución de la igualdad y la equidad, y la protección del medio ambiente. Para ello, se propone la revisión de la evolución que la sostenibilidad y la ciudadanía mundial han tenido conceptual e históricamente, como aproximación previa a cómo se han integrado en las diferentes leyes educativas españolas. Tras ello, se plantean el análisis y sus resultados, de la actual ley educativa por la que se establece el currículo de Educación Infantil, en el caso particular de Castilla y León, a través del Real Decreto 95/2022 y del Decreto 37/2022 de la Comunidad Autónoma.

Palabras clave: Sostenibilidad, desarrollo sostenible, ciudadanía mundial, legislación, educación, educación infantil, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Agenda 2030.

Abstract

This Bachelor's Final Project on the analysis of the current legislative framework that shapes the curriculum in Early Childhood Education, in relation to the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda (ONU, 2015), as a global project to ensure the ability of future generations to meet their needs, while also striving to eradicate poverty, achieve equality and equity, and protect the environment. To achieve this, the study proposes a review of the conceptual and historical evolution of sustainability and global citizenship as a preliminary approach to understanding how they have been integrated into different Spanish educational laws. Subsequently, the analysis and its results are presented regarding the current educational law that establishes the curriculum for Early Childhood Education, specifically in the case of Castilla y León, through Royal Decree 95/2022 and Regional Decree 37/2022.

Keywords: Sustainability, sustainable development, global citizenship, legislation, education, early childhood education, Sustainable Development Goals, 2030 Agenda.

1.	INTRODUCCIÓN	3
2.	OBJETIVOS.....	4
3.	JUSTIFICACIÓN	5
3.1.	RELEVANCIA SOCIAL.....	5
3.2.	RELACIÓN CON EL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	6
4.	MARCO TEÓRICO	7
4.1.	EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA MUNDIAL	7
4.1.1.	<i>Antecedentes hacia la Educación para la Ciudadanía Mundial</i>	<i>8</i>
4.1.2.	<i>La Propuesta de la Educación para la Ciudadanía Mundial</i>	<i>9</i>
4.2.	AGENDA 2030, EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD 12	
4.2.1.	<i>ODS: Antecedentes, Origen y Evolución</i>	<i>13</i>
4.2.2.	<i>Hitos de la Educación para la Sostenibilidad</i>	<i>16</i>
4.3.	CÓMO DESARROLLAR LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD	17
5.	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CASTILLA Y LEÓN	19
5.1.	LA POLÍTICA EDUCATIVA EN ESPAÑA	19
5.2.	EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CASTILLA Y LEÓN.....	23
6.	METODOLOGÍA	24
7.	RESULTADOS.....	29
7.1.	EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS, LA PROMOCIÓN DE LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA	30
7.2.	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL	32
7.3.	EDUCACIÓN PARA LA VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	33
7.4.	EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE	35
7.5.	EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y EL BIENESTAR (SEXUALIDAD INTEGRAL, ESTILOS DE VIDA SOSTENIBLES).....	37
7.6.	EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO	38
8.	CONCLUSIONES.....	40
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
10.	ANEXO	48
10.1.	ANEXO 1.....	48
10.2.	ANEXO 2.....	52

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de fin de grado aborda las implicaciones educativas de la Educación para la Sostenibilidad en su relación con la Educación para la Ciudadanía Mundial en la ley educativa española, a partir de la evolución histórica de los esfuerzos internacionales por afrontar los retos políticos, económicos, sociales, culturales y geográficos, así como medioambientales, que han dado lugar a la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En este sentido, se plantea una revisión de los conceptos de sostenibilidad y ciudadanía mundial, y cómo estos han configurado un paradigma mundial en el que se procura que las responsabilidades por la conservación de nuestro mundo sean compartidas, al tiempo que se posibilita el desarrollo de aquellas regiones más vulnerables a los problemas que afronta el mundo y se promueve la justicia social.

Posteriormente, y dada la suscripción de España a los acuerdos internacionales en esta materia, se realiza una revisión de cómo la legislación educativa española ha integrado ambas dimensiones educativas, previamente al análisis de la legislación educativa en vigor, en su recorrido desde la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), hasta la actual Ley Orgánica 3/2020, de 20 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Tras lo cual, se expondrá lo referente a la etapa de Educación Infantil en el nivel de concreción curricular de los diferentes Reales Decretos, y se procederá a la realización de un análisis a través de seis categorías de análisis basadas en las dimensiones presentadas por Opazo et al. (2020), tomando como referencia el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y del Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Finalmente, se presentan los resultados de análisis, desglosados de acuerdo con cada una de las categorías contempladas, acompañados, a manera de conclusión, de una serie de observaciones presentadas como propuestas de mejora.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente Trabajo de Fin de Grado (TFG), es el siguiente:

1. Analizar la integración de la educación para la ciudadanía mundial en consonancia con la Agenda 2030 en el marco legislativo que regula el currículum para la etapa de Educación Infantil.

Los objetivos específicos son:

1. Profundizar en la evolución conceptual de la educación para la ciudadanía mundial y sus aspectos más relevantes, con especial énfasis en la educación para la sostenibilidad como parte de esta.
2. Indagar en la evolución histórica de la educación para la ciudadanía mundial, en el marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, atendiendo a los cambios sociales, políticos, económicos y culturales acontecidos en el contexto internacional desde finales del siglo XX hasta la actualidad.
3. Profundizar en cómo el paradigma internacional en torno a la Agenda 2030 y la educación para la ciudadanía mundial ha influido en el marco legislativo español en educación, con especial interés de la integración del objetivo 4, meta 7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
4. Analizar el grado de integración de la educación para la ciudadanía mundial en el currículum de Castilla y León para el segundo ciclo de Educación Infantil, a través del Real Decreto 95/2022, de de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y del Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículum de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. Relevancia Social

A lo largo de la última década del siglo XXI, el mundo ha experimentado un drástico cambio en las dinámicas sociales que caracterizan las relaciones políticas y económicas y, en consecuencia, de la forma en la que nos relacionamos entre iguales y con el mundo que nos rodea. Y así, se ha dado lugar a un contexto de interdependencia y conexiones crecientes entre todas las naciones que, en mayor o menor medida, perfilan un contexto en el que los problemas sociales, culturales, económicos y políticos han dejado de ser problemas particulares para adquirir una dimensión global, que compromete a toda la humanidad. De aquí que, pese a los esfuerzos, las consecuencias de la desigual prosperidad entre las diferentes regiones del mundo sigan siendo correlato las dificultades para satisfacer sus necesidades, de la prevalencia de la pobreza, las enfermedades y el hambre, y de la inequidad en el acceso a los recursos.

Así, ya en el marco legislativo español, de acuerdo con el artículo 1 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se establece que esta ha de ser garante de la equidad, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la inclusión, la igualdad de derechos y oportunidades, de forma que se posibilite la superación de la discriminación y el acceso universal a la propia educación, al tiempo que ha de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

Asimismo, suscribe las metas propuestas por los ODS y, en concreto, da especial relevancia al objetivo 4, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015), cuyo meta 4.7 especifica que se ha de

“De aquí a 2030, [se ha de] asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”. (ONU, 2015, p. 19)

3.2. Relación con el Grado en Educación Infantil

De acuerdo con lo recogido en las competencias generales y específicas, por la Universidad de Valladolid, y que se definen en la Guía para el Diseño y Tramitación de Títulos de Grado y Máster de la UVa, para el Grado en Educación Infantil, el presente trabajo se orienta a las competencias generales siguientes:

4. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
5. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean 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 –la Educación-.
6. Que los estudiantes tengan 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.
7. Desarrollo de 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.

Competencias que encuentran su desarrollo en este trabajo ya que conlleva la aplicación de conocimientos específicos en del ejercicio docente, orientados a la investigación educativa y al análisis, en este caso, de la normativa que regula el ejercicio docente y el diseño curricular. Por ello, supone poner en práctica dichos conocimientos, a la par que habilidades y destrezas adquiridas durante el Grado, con el afán de aportar una visión crítica del objeto de estudio y con el fin de contribuir a la mejora de la calidad educativa.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Educación para una Ciudadanía Mundial

Las transformaciones sociales, culturales, económicas, políticas y tecnológicas a lo largo del siglo XX y del presente siglo XXI han dibujado un escenario de relaciones de interdependencia e interconexión de carácter global, con lo que se perfila un contexto internacional de constante intercambio en cualquiera de las dimensiones mencionadas, lo que, a su vez, se ha acompañado de un cambio paradigmático en la percepción de las relaciones, estructuras y procesos que articulan el mundo. De acuerdo con Ramírez (2006), dichas relaciones se caracterizan por su heterogeneidad y consecuente complejidad, y han contribuido a un proceso de globalización, concepto que, pese a las posiciones enfrentadas que la teorizan, remiten a las dimensiones política, económica, histórica, geográfica y cultural de las sociedades actuales, de manera que articulan un contexto en el que se requiere de una ciudadanía mundial. Si bien un escenario así invitaría a pensar en un mundo donde se ejercen esfuerzos comunes por el desarrollo justo, solidario y equitativo de todas las regiones, la realidad es que las desigualdades y asimetrías entre dichas zonas del mundo (norte-sur, occidente-orientes) siguen siendo patentes.

Por ello, la UNESCO, en 2015, promovería la Educación para la Ciudadanía Mundial como un pilar fundamental en el proceso de eliminación de dichas desigualdades, ya que dicha educación “aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico” (UNESCO, 2015, p.15). Pese a las posturas teóricas que se postulan, desde la conceptualización, en contra de dicha “ciudadanía mundial”, por considerar la “ciudadanía” como la pertenencia a un lugar concreto, sujeta a la legalidad de un territorio determinado, y porque dicha legalidad es dependencia de la soberanía de esos mismos territorios (Ramírez, 2006), la perspectiva crítico-transformadora, asumida por entidades e instituciones como la UNESCO proponen que esta sea el motor de cambio hacia un esfuerzo colectivo para afrontar los grandes problemas globales (Aguilar y Velásquez, 2018).

Así, esta propuesta es un llamamiento a que la ciudadanía se comprenda en un sentido más amplio, que trascienda al Estado-nación, que propugne el sentimiento de pertenencia a una comunidad tan amplia como la propia humanidad, y que haga “hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y las interconexiones entre los niveles local, nacional y

mundial” (UNESCO, 2015, p. 14). Una propuesta que, frente a las posturas críticas, recoge lo que Ramírez (2006, p. 44) señala como fundamentos para la construcción de una ciudadanía mundial:

- El reconocimiento internacional realizado sobre los derechos de los ciudadanos.
- La perspectiva El establecimiento o la construcción progresiva de esferas públicas mundiales.
- La creación de una comunidad mundial emergente.
- La existencia de instituciones, leyes y políticas supranacionales (regionales e internacionales)
- La perspectiva normativa sobre la ciudadanía mundial.
- El activismo o militancia de actores sociopolíticos transnacionales.

Si bien esta es una aproximación pormenorizada al concepto, recoge los fundamentos de lo que supone, la ciudadanía mundial, que, por su parte, entraña una dificultad añadida para ser definida de forma precisa, dado que resulta complicado establecer un marco normativo e institucional que la regule como tal e implique por igual a todo el mundo. De aquí la necesidad de un compromiso por una transformación de valores y actitudes hacia un cambio mundial en el que se afronten de manera eficaz los problemas que dan lugar a las desigualdades e injusticias. Y es con esta perspectiva con la que surgen diferentes iniciativas, que otorgan a la educación un papel preponderante, por su perdurabilidad y capacidad transformadora en un plano intergeneracional, transgeneracional e intergeneracional, y por su alcance transnacional.

4.1.1. Antecedentes hacia la Educación para la Ciudadanía Mundial

Como señalan Faggioli y Tarozzi (2022), el concepto de Educación para la Ciudadanía Global, como antecedente, aunque aún presente, puede situarse con su resurgir tras el conflicto de la Segunda Guerra Mundial, cuando la educación se presenta como la respuesta a evitar tragedias como aquella y por ello se reconoce como derecho humano universal, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26. Ambos autores también señalan la importancia de los Estudios Globales como disciplina cuya influencia fue notable en Reino Unido, pues destacaron por sus implicaciones en el ámbito educativo, a tal punto que trascendieron al resto de Europa, de manera que el Consejo Europeo adoptaría la perspectiva de la Educación para la Ciudadanía Global como marco referente, con la Declaración de Educación Global de Maastrich, en 2002. Dicha declaración reconoce que la Educación Global “es aquella que abre los ojos y mentes de las

personas a las realidades del mundo globalizado, y las despierta para que logren un mundo con mayor justicia, equidad y Derechos Humanos para todos” (Centro Norte-Sur del Consejo de Europa, 2002, p. 2).

En consonancia, la ONU promovería la iniciativa “Educación para Todos” (*Education First*), en el marco de las metas propuestas en educación para el 2015, que sitúa como tercera prioridad el fomento de la ciudadanía global a través de la transformación de la educación para que esta asuma la promoción, a su vez, de valores democráticos, la convivencia pacífica, la ciudadanía responsable y el desarrollo sostenible, como respuesta al carácter de interconexión de los retos globales (UNESCO, 2012).

Así, se llega a la Educación para la Ciudadanía Mundial, que recoge estas premisas para integrarlas en las metas planteadas para el año 2015, enfatizando el carácter de la ciudadanía promovida por este movimiento, no como estatuto legal, sino como una forma de establecer relaciones desde el entendimiento, la pluralidad y el respeto, entre la humanidad y con el medio ambiente (UNESCO, 2016).

4.1.2. La Propuesta de la Educación para la Ciudadanía Mundial

La propuesta lanzada para una Educación para la Ciudadanía Mundial parte de la consideración de que en un contexto mundial en el que los problemas sociales, políticos, económicos y culturales adquieren una dimensión global y que, por ello, se requiere de que de la formación de la población mundial en una serie de conocimientos, competencias y valores que les permitan hacer frente a dichos desafíos; una educación multi y transdisciplinar, con un enfoque holístico, que integre la educación en derechos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la comprensión internacional, al tiempo que promueva una visión solidaria y responsable (UNESCO, 2016).

Así, este modelo de educación se propone como objetivos

“incentivar a los alumnos a analizar problemas que se plantean en la vida real de manera crítica para identificar posibles soluciones en forma creativa e innovadora; apoyar a los alumnos para revisar supuestos, visiones del mundo y relaciones de poder en los discursos prevalecientes, y tomar en cuenta a las personas o grupos que sistemáticamente están insuficientemente representados o marginados; enfocarse en el compromiso de acciones individuales y colectivas para lograr los cambios deseados; e involucrar a muchas partes

interesadas, incluyendo a quienes están fuera del entorno del aprendizaje, en la comunidad y en la sociedad en general.” (UNESCO, 2016, p.17).

Se trata, por lo tanto, como sintetiza Boni (2011), en una práctica social crítica, pues el currículo se reviste de unos principios culturales, sociales e ideológicos que pueden ser transformados; que, por ello, concibe la educación como una práctica política, como problematizadora y transformadora, al llevar a las aulas los problemas globales en diferentes ámbitos y tener base en la razón dialógica, el respeto y la aceptación de las diferencias; una educación global, por su carácter interdisciplinario que permite establecer interrelaciones entre las diferentes esferas de la realidad global, en el tiempo y en el espacio.

Sin embargo, esta es una propuesta que debe acompañarse de un cambio paradigmático en la educación que, como apunta Collado (2016), debe alejarse del pensamiento positivista que separa el objeto de aprendizaje de quien aprende, es decir, que debe abandonar la tendencia a compartimentar el conocimiento y a presentarlo como algo ajeno a la realidad que viven alumnos y alumnas. Para ello, se propone una metodología transdisciplinar capaz de integrar en la educación una visión holística de la realidad, en su inmensa variabilidad, pues existen multitud de contextos sociales, culturales, geográficos, económicos, políticos e históricos cuya comprensión también es necesaria para significar el aprendizaje y garantizar su transferencia a la sociedad.

Por ello, la UNESCO (2015, p. 15) propone que toda intervención educativa para la ciudadanía mundial aborde tres ámbitos conceptuales que recogen lo expuesto:

Cognitivo: capacidades de adquisición de conocimientos y reflexión necesarias para comprender mejor el mundo y sus complejidades.

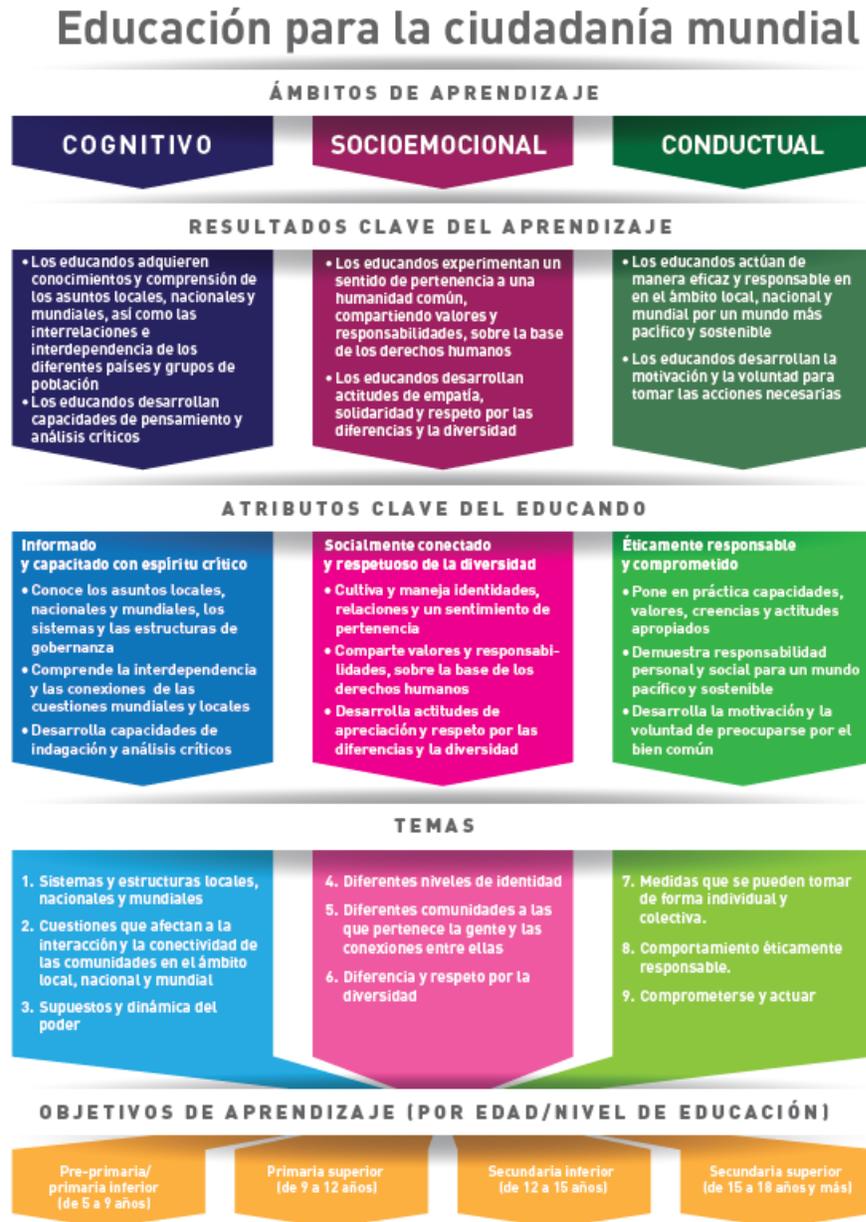
Socioemocional: valores, actitudes y competencias sociales que contribuyen al desarrollo afectivo, psicosocial y físico de los educandos, y les permiten vivir con los demás en forma respetuosa y pacífica.

Conductual: conducta, desempeño, aplicación práctica y compromiso.

Ámbitos en torno a los cuales se articulan los resultados clave del aprendizaje, manifestados por alumnos y alumnas en cambios personales acorde a cada ámbito, y para los cuáles se proponen ejes temáticos concretos, tal como se ve en la siguiente figura:

Figura 1

Articulación de ámbitos de aprendizaje, resultados clave, atributos clave, temas y etapas para la educación para la ciudadanía global.



Nota. Extraído de UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje (p. 29).

Cabe entonces preguntarse por qué esta y no otra educación es la que organismos supranacionales, con la suscripción de sus Estados miembros, reclaman con urgencia para hacer frente a las consecuencias tan inmediatas como futuras de los problemas que afronta el mundo contemporáneo.

4.2. Agenda 2030, Educación para la Ciudadanía Mundial y Educación para la Sostenibilidad

La importancia de la educación para la ciudadanía mundial radica en los esfuerzos intergubernamentales que se consolidaron en la suscripción de la Agenda 2030, aprobada por la ONU el 25 de septiembre de 2015 (ONU, 2015), por la que se compromete con la consecución de 17 objetivos a favor del futuro del planeta y las personas, en el que la educación se presenta como un eje central, gracias al ODS 4, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Como señalan Opazo et al. (2020), en el marco de la meta 4, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015), la meta 4.7 plantea la necesidad que

para el 2030, se debe asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (p. 50)

Tomando como referencia a Opazo et al. (p. 52) se toman como referencia siete dimensiones educativas temáticas, en las que encuadrar la citada meta 4.7:

- a. Educación para los derechos humanos.
- b. Educación para la promoción de una cultura de paz y no violencia.
- c. Educación para la ciudadanía mundial.
- d. Educación para la valoración de la diversidad cultural.
- e. Educación para el desarrollo sostenible.
- f. Educación para la salud y bienestar (sexualidad integral, estilos de vida sostenibles).

g. Educación para la igualdad de género.

Todas ellas interrelacionadas e interdependientes, entre las que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible adquieren un carácter particular, por sus grandes correlaciones, de forma que una exige de la otra y viceversa. Esto es, que la educación para una ciudadanía mundial requiere de un proceso transformador hacia la sostenibilidad, hacia la posibilidad de un «desarrollo duradero trata de satisfacer las necesidades y las aspiraciones del presente sin comprometer la facultad de continuar haciéndolo en el futuro» (ONU, 1987, p. 55). Lo cual implica, además, actuar sobre aquellos factores que inciden en la prevalencia de la pobreza y la desigualdad en todas sus dimensiones, hecho que constituye la necesidad de una educación que permita abordar no solo los problemas económicos, sino culturales, sociales y políticos también, que inciden en esta problemática. Sin embargo, antes de profundizar, cabe reseñar el porqué de la Agenda 2030 y de los ODS.

4.2.1. ODS: Antecedentes, Origen y Evolución

Ya en 1983, como se puede comprobar en el Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD) elaborado por la Organización de las Naciones Unidas (1987), se plantea la necesidad de elaborar un «programa global para el cambio», elaborado por la misma CMMAD, que se dirigiera a proponer estrategias para la sostenibilidad, con plazo de realización en el año 2000, con el objetivo de poner fin a los desequilibrios, crisis y sus prevalentes consecuencias, sobre todo, en las personas más vulnerables. Es decir, que comienza a plantearse la necesidad de líneas de actuación estratégicas que posibilitaran y garantizaran el desarrollo mundial, sin comprometer la oportunidad de futuras generaciones de satisfacer sus necesidades, de alcanzar la igualdad y la equidad, así como la construcción de un mundo más justo. Con esta visión, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobaría, en el año 2000, la Declaración del Milenio y, posteriormente, se propondrían los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los cuales habrían de alcanzarse antes del año 2015 (Sanahuja y Tezanos, 2017).

Sin embargo, pese a que se alcanzaran metas en diferentes objetivos, estos no llegaron a su cumplimiento para la fecha prevista, por lo que se abrió un nuevo período de 2010 y 2015, que supuso el germen para una nueva propuesta que se materializaría, en este último año, en la aprobación de los ODS, con el voto favorable de 150 Jefes de Estado y Gobierno y de los Estados miembros de la ONU, aunque en un contexto diferente al de los Objetivos del Milenio, de los

cuales se derivaron (figura 2), debido a los procesos de globalización que redibujaron la estructura de poder internacional, sobre todo, en lo que se refiere a las relaciones políticas y económicas entre el norte y el sur del planeta (Sanahuja y Tezanos, 2017).

Figura 2

Evolución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible.



Nota: Figura extraída de Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2018). Recuadro. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en https://apps1.semarnat.gob.mx:8443/dgeia/informe18/tema/recuadros/recuadro1_1.html

Esta situación planteó un nuevo entorno al que dirigirse, en el cual, tras los diferentes encuentros entre naciones y con la formación del Grupo de Trabajo Abierto de las Naciones

Unidas, en 2013, se propone un borrador de 17 objetivos que se consolidarían en la línea de actuación de los ODS, con la aprobación de la Resolución Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015). Dichos objetivos se refieren a los siguientes (ONU, 2015, p. 16):

- Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo.
- Objetivo 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
- Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- Objetivo 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
- Objetivo 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
- Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
- Objetivo 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
- Objetivo 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.
- Objetivo 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- Objetivo 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- Objetivo 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- Objetivo 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- Objetivo 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.

Objetivo 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

4.2.2. *Hitos de la Educación para la Sostenibilidad*

Aunque en el contexto actual la propuesta educativa integra los ODS, previamente, la preocupación por el estado del medioambiente y la necesidad de su conservación y recuperación desde la óptica del ámbito educativo ya formaba parte del debate desde la década de 1970. Mismo año en el que la UNESCO presenta el informe de la Reunión Internacional de Trabajo sobre Educación Ambiental en los planes de estudio escolar, que procuraba ofrecer una delimitación de esta propuesta educativa (Mateu I Giral, 1995). En 1977, en Tbilisi, con la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, organizada por la UNESCO en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (UNESCO, 1977) se aprobaría el documento que sintetizaría los objetivos, contenidos y metodología de esta estrategia, que se resumirían en la promoción y educación en una ética ambiental, sobre el equilibrio ecológico y la calidad de vida, la comprensión de las relaciones entre el ser humano y el entorno, los problemas que surgen de dichas relaciones, y, acerca de ello, fomentar valores, compromisos, el sentido crítico y la contribución en el desarrollo de una transformación respetuosa con el medioambiente, solidaria y justa (Schneider, 1977, en Mateu I Giral, 1995).

Con la celebración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, en Río de Janeiro en 1992, esta óptica de una educación ambiental se tornó en un eje principal en las líneas estratégicas para abordar el problema. Martínez (2013), señala a una educación encaminada a aportar un enfoque holístico e integral que fomente un cambio de actitudes y valores, en un proceso permanente, para la resolución de problemas ambientales actuales y futuros; una educación que permita a las generaciones actuales y futuras motivar y llevar a cabo cambios para garantizar un desarrollo sostenible, la concienciación sobre los problemas ambientales y la prevención de factores socioambientales que inciden en ellos. E indica que se debe tratar de una educación que posibilite el conocimiento de los dichos problemas, el análisis crítico del contexto socioambiental para su gestión eficaz, la comprensión de los procesos ambientales en su relación con los sociales, económicos y culturales, el fomento de valores y

actitudes pro-ambientales, el desarrollo de una visión que favorezca la organización en torno a la protección del medioambiente y la participación social en estos asuntos.

Sin embargo, con la Carta de la Tierra (UNESCO, 2000), el paradigma da un giro hacia una visión multidimensional y multifactorial de los problemas medioambientales, debido a la adopción de una visión más amplia sobre cómo los fenómenos políticos, económicos y sociales también radican en dicho problema; se adquiere la conciencia de que un enfoque que dé tratamiento interdisciplinar, de acuerdo con la visión holística e integral que se procuró ofrecer a la educación ambiental, a los factores que inciden en los problemas que afronta el medioambiente (Sierra, 2012), dando un lugar a la Educación para la Sostenibilidad o para el desarrollo sostenible en la propuesta.

Cabe señalar que este cambio no se trató de la sustitución de una propuesta por otra, sino la integración en un modelo que amplió las variables consideradas, en el que la Educación Ambiental y la Educación para la Sostenibilidad entablan una relación necesaria y coadyuvante, en la que una contribuye a la otra. Cambio que se produce en el contexto de una transformación del paradigma educativo, en el que la propuesta de la Educación para la Sostenibilidad sitúa en un lugar predominante

el valor de la interdependencia de las acciones, de los planes y de las políticas educativas, y establece como pauta que la cooperación sin integración de políticas estratégicas no permitirá transitar el recorrido que requiere la sostenibilidad y la educación de calidad. (Nay-Valero y Febres, 2019, p. 29).

Perspectiva que adopta una dimensión conceptual más amplia, que no se limita a la educación ambiental, sino que la integra en una propuesta que aborda problemas que también repercuten en el medioambiente.

4.3. Cómo Desarrollar la Educación para la Sostenibilidad

Los obstáculos que enfrentan los ODS requieren de un enfoque educativo comprometido, en el que “se favorezca una cultura y valores compartidos, que sirvan a todo el cuerpo docente en los procesos transformadores, y en el desarrollo de ambientes de aprendizaje adecuados, (...) con la participación en la escuela (...)” (Hernández-Castilla y Opazo, 2020, p. 3), es decir, que desde la formación y labor docente posibilite que esta haga uso de su competencia en

la formación, a su vez, de una ciudadanía consciente y responsable con el medioambiente, crítica con la situación y capaz de analizar el contexto para la contribución al logro de la sostenibilidad, mediante el adecuado uso de los recursos; con ello, para alcanzar la justicia social que emana de los principios de los ODS.

Se trata por lo tanto de una propuesta transversal a todos los niveles formativos, no obligatorios, obligatorios y postobligatorios –con mayor interés, en este caso, en lo que se refiere a la formación básica y permanente del cuerpo docente–. A este respecto, en España, el Programa de Acción para la Sostenibilidad de Bizkaia 2020 (2015), recoge cómo desde la educación prescolar a la postobligatoria, la Educación para la Sostenibilidad supone la adquisición de competencias que se traduzcan en una sociedad justa, diversa, y respetuosa que se desarrollen a lo largo de 5 ejes: aprender a conocer, a ser, a convivir, a hacer y a transformarse como sociedad.

Desde las escuelas, en este sentido, Martínez Huerta (2010) señala que la Educación para la Sostenibilidad se orienta a un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente la adquisición de competencias para la participación social del alumnado –presente y futura–, de forma crítica, de manera que les permita ser conscientes de su impacto en el medioambiente, de cómo interactúan con él y de los factores incidentes, de cómo pueden transformar sus hábitos para contribuir a un desarrollo sostenible. Esta propuesta educativa que apunta procura que el alumnado sea capaz de identificar los problemas que motivan a los ODS, de identificar sus causas y las interrelaciones entre estas, de analizar el contexto en el que se desarrollan y a buscar alternativas que les den solución, desde la transformación de los propios valores y actitudes a la participación en el entorno partir de los conocimientos que el alumnado posee, estimular la imaginación de situaciones alternativas a lo que conocen, explorar el valor positivo de un cambio de actitud y comenzar con la experimentación, para, después, proceder al planteamiento y planificación de intervenciones educativas en las que participen activamente y en el que sea el principal agente, y que se desarrolle de manera en la que puedan aplicar sus conocimientos, adquirir otros nuevos y transferirlos entre contextos diferentes, pero en los que puedan establecer relaciones, con el fin de facilitar la reflexión y la extracción de conclusiones.

En lo que respecta a la formación docente, esta supone un punto crítico en este proceso. Sierra (2012), señala que la falta de cualificación docente en este sentido pone en duda el éxito de una propuesta de educación para la sostenibilidad; que la instrucción en una metodología

tradicional no posibilita la ejecución de una intervención que no es expositiva, sino participativa, cooperativa y activa. Ull (2011), en esta línea, recalca la necesidad de la formación de profesionales que competentes, igualmente, en sostenibilidad; de una que la formación universitaria incluya una perspectiva dinámica, que permita tomar conciencia de las interrelaciones entre las disciplinas estudiadas, que incorpore las problemáticas tanto locales, como globales y que fomente la participación en el entorno, y que así posibilite la correlación entre teoría y práctica.

5. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CASTILLA Y LEÓN

5.1. La política educativa en España

En España, la LOGSE, aprobada en 1990 y en vigor desde 1992, en este contexto mundial, ya atisbaba el cambio de paradigma educativo: en su preámbulo se puede leer que, entre los objetivos de la educación, se encuentra que la formación de niños y niñas “ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”, al tiempo que reconocía la educación como transmisora de valores necesarios para la convivencia democrática, el respeto mutuo y la tolerancia, así como que esta posibilita la lucha contra la discriminación y la desigualdad (LOGSE, 1990), en concordancia con lo que promulga la Constitución Española, aprobada a su vez en 1978.

Asimismo, esta ley fijaba como fin: art. 1.b, “La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (LOGSE, 1990); y como principios:

Art. 2.3.: a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional. (...) c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas. (...) e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático. (...) j) La relación con el entorno social, económico y cultural. (...) k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente. (p. 28930)

Con lo que la LOGSE planteaba una propuesta de promoción de un cambio de valores y actitudes, y que daban un lugar en el currículum a la problemática, en este caso, ambiental, pero también social, económica, cultural y política, al referirse a la necesidad de formar una ciudadanía responsable, crítica y justa. Sin embargo, como señalan Benayas et al. (2017), aunque los contenidos dirigidos a la Educación Ambiental o, en un sentido más amplio, para el Desarrollo Sostenible tuvieran entidad propia, su tratamiento quedaba limitado bloques de áreas específicas. Por ejemplo, dentro del área de Conocimiento del medio natural, cultural y social establecida en Educación Primaria (Real Decreto 1006/1991. de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria), del área de Ciencias Naturales para Educación Secundaria (Real Decreto 1007/1991. de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria), en el caso de la Educación Infantil, en el área del Medio Físico y Social (Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Infantil); contenidos ecológicos o ambientalistas (Benayas et al., 2017) cuyo tratamiento limitaba su transversalidad y la posibilidad de correlacionarlos de forma interdisciplinar con otros ámbitos de la sociedad.

Tras la LOGSE, en 2006, se aprobaría la LOE, la cual sí explicitaría la necesidad de una Educación para la Sostenibilidad, en concordancia con los acuerdos suscritos en este ámbito y en coincidencia con la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2003), entre 2005 y 2015, al tiempo que, en su preámbulo, señala la incorporación de los objetivos educativos suscritos en el ámbito de la Unión Europea y de la UNESCO. Así, dicha ley reconocería como principios del sistema educativo español:

Art. 1: (...) b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España. (...) c) 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. (...) k) La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella. l) El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa. (...) r) La educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica. (pp. 14-15)

Y como fines:

Art. 2: (...) b) La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia. c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. (...) e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. (...) k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. (pp.16)

Con lo que se desarrollaba y concretaba lo que ya anticipara la LOGSE e incidía en la necesidad de que los procesos de enseñanza-aprendizaje atendieran a valores y principios democráticos, de cooperación, respeto, tolerancia, y, como novedad, a los valores cívicos y de justicia social, como parte de la formación en una ciudadanía responsable y participativa. Así, la Educación para la Sostenibilidad se contemplaba como contenidos curriculares de carácter transversal, exigibles a los centros educativos, y se incluía como parte de la materia de Educación en Valores cívicos y éticos, a cursar en alguno de los cursos del tercer ciclo de la Educación Primaria y en algún curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Sin embargo, como sucediera con la anterior ley, las limitaciones surgidas de relegar tanto en la normativa legislativa como en el diseño curricular a áreas específicas en las etapas de la Educación Básica seguirían estando vigentes.

En el año 2013, se aprobaría la LOMCE, que modificaría el texto de la anterior LOE, y entre lo que destacaba el carácter optativo que ahora adquiriría las materias de Valores Sociales y Cívicos, en Ed. Primaria, y de Valores Éticos, en la ESO. Si bien el texto no modifica las alusiones a la Educación para la Sostenibilidad en los principios y fines del sistema educativo español. Aun así, adolecía de forma continuista de la misma problemática en su tratamiento.

En la actualidad, y desde publicación en diciembre de 2020, la LOMLOE, en vigor, vuelve a resaltar la validez de los objetivos planteados en la LOE a este respecto e incluye aquellos que parten de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en lo referente a la educación, y reconoce su importancia junto a la de una educación para la ciudadanía mundial que debe estar presente en los planes y programas educativos de todas las etapas de la educación básica. Dado el reciente comienzo de su andadura, limitándose al aspecto formal, se puede mencionar cómo retoma los planteamientos en la materia que introducía la LOE e incide más en ellos. Desde el preámbulo se reconoce que

la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, 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. (p. 122871)

De igual modo que se incluye se incluyen de nuevo como contenidos a abordar en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Cabe destacar, además, la importancia que da este documento al cumplimiento del ODS 4, no solo en lo referente a las etapas de la Educación Básica, sino también en la mejora de la mejora de la calidad educativa, el acceso a la educación, y, con mención directa a este objetivo, en la atención al alumnado con necesidades especiales (disposición adicional cuarta), los Programas de cooperación territorial (disposición adicional quinta) y la formación del profesorado (disposición adicional sexta).

5.2. El currículo de Educación Infantil en Castilla y León

En un nivel de mayor concreción curricular, lo estipulado por las diferentes leyes educativas se ha desarrollado también y necesariamente a través de los Reales Decretos aprobados durante el período de vigor de cada una de ellas. De esta manera, en lo referente a la Educación Infantil, esta adquiere en cada documento un currículo que, como manifiestan, posee elementos que deben desarrollarse de forma específica y diferente a los de la Educación Primaria y la Educación Secundaria, dado las particularidades del momento del proceso de desarrollo y aprendizaje en que se encuentran niños y niñas, y se dirige a establecer las bases para un desarrollo personal de carácter integral que ha de continuar en etapas posteriores.

Así, con la LOGSE, si bien como ocurriera con dicha ley no se explicitan ni la educación para el desarrollo sostenible ni para la ciudadanía mundial, el Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil, incluye en el área del Medio Físico y Social contenidos que relacionan la actividad humana con el entorno (medio físico y social) y sus consecuencias, y entre los que se pueden mencionar aquellos orientados a la convivencia, el respeto, la tolerancia y la participación en el medio social, y aquellos dirigidos al medio natural, sus elementos, procesos, las actividades humanas sobre aquél y la importancia de su conservación y mantenimiento.

Con la LOE, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (que seguía en vigor durante el período de vigencia de la LOMCE) se marca continuidad en este aspecto, con lo que respecta al área de Conocimiento del Entorno, en los bloques de “Acercamiento a la naturaleza” y “Cultura y vida en sociedad”, pero sin explicitar su vinculación con la educación para el desarrollo sostenible ni para la ciudadanía mundial.

Sin embargo, con el actual Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, sí se menciona desde el preámbulo que a lo largo de esta etapa se procurará la adquisición de hábitos para el desarrollo sostenible y de valores cívicos para la convivencia. Y, en lo referido al segundo ciclo de Educación Infantil, se puede observar que en el área Crecimiento en Armonía se destaca la dimensión personal y social de niños y niñas en su relación con el entorno, y que se establece como competencia específica aquella que “atiende a la necesaria correlación entre la construcción de la propia identidad y las interacciones en el entorno sociocultural donde aquella se produce, resaltando la importancia de propiciar y favorecer interacciones sanas, sostenibles, eficaces, igualitarias y respetuosas” (p. 14574), y que se inscribe con mayor especificidad en la Educación para la Sostenibilidad y para la Ciudadanía Mundial.

En la actualidad, dada la transferencia de competencias en materia educativa a las Administraciones de las Comunidades Autónomas (art. 6 bis.3), cabe señalar, como objeto de estudio del presente trabajo, el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, que desarrolla con un nivel de concreción mayor lo establecido por el Real Decreto 95/2022.

6. METODOLOGÍA

Para el análisis de los documentos, se ha optado por el empleo del método cualitativo de investigación, pues, como afirma Flick (2002) este tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales y, por ello, de acuerdo con Osses (2006), con la realidad social. En este caso, dicha realidad se encuentra contenida en el ordenamiento legal de la educación y su funcionamiento, la cual no es ajena a dicha realidad social en la que se elabora, aprueba y aplica.

Dada la complejidad del objeto de estudio, el método cualitativo resulta óptimo para su análisis, el cual es de carácter inductivo y se centra en el análisis interno de los documentos. De acuerdo con Sandín (2003), se podría considerar este análisis en el marco de una investigación evaluativa ya que esta tiene por finalidad determinar la eficacia, entre otras, de los programas educativos (de su ordenamiento legal, en este caso). Por ello, se opta por una perspectiva interpretativa desde la comprensión de los documentos a través del contexto en el que serán aplicados (la educación para la ciudadanía mundial). Por su parte, sobre el análisis del texto, López (2002) señala que, en el ámbito de la educación, resulta uno de los métodos más habituales, ya que

centra en el sentido del texto, y ha de ser objetivo y sistemático, pese a poder criticado como subjetivo e intuitivo. Sin embargo, su carácter descriptivo e inferencial permite aplicar una perspectiva holística al análisis, al tiempo que analiza el objeto de estudio en su conjunto y permite establecer relaciones con el contexto en el que se da, y que, en palabras del autor, “disculpa y acredita en el Investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito, lo «no dicho», encerrado en todo mensaje” (p. 173).

Esto requiere que dicho documento no solo sea leído, sino que dicha lectura tenga un carácter exploratorio y una profundización en su contenido, para lo cual es necesario que, en dicha objetividad y sistematicidad, la lectura sea ordenada. Para ello, se vuelve necesaria su codificación y categorización. Según Osses (2006), el uso de categorías permite clasificar conceptualmente el contenido del texto que tratan un mismo tema, mientras que la codificación supone establecer indicadores de pertenencia del texto analizado a una categoría u otra.

Con todo ello, para la realización del análisis de la integración de la Educación para la Sostenibilidad y de la Educación para la Ciudadanía Mundial en el nivel de concreción curricular que aporta el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León junto a lo especificado en el Real decreto 95/2022 (en lo que respecta a los fines, objetivos y competencias clave), para el segundo ciclo de Educación Infantil, se utilizará un método de análisis cualitativo del contenido del texto, mediante el la exploración del documento, establecimiento de categorías de análisis, codificación abierta y presencia en el texto de dichos códigos y categorías. Para ello, el análisis se centrará en los siguientes elementos curriculares:

- a) Objetivos de la etapa
- b) Competencias clave
- c) Competencias específicas y contenidos por área.

Ello, con el fin de responder a la pregunta: “¿en qué grado se integran la educación para la sostenibilidad y para la ciudadanía mundial en la ley educativa española para la Etapa de Educación Infantil?”, a través de lo dispuesto por la Comunidad Autónoma de Castilla y León en el currículum para el segundo ciclo.

En su artículo, “Los desafíos de la meta 4.7 de la Agenda 2030: un análisis de evidencias desde UNESDOC”, Opazo et al. (2020) realizan una revisión de 312 documentos disponibles de UNESDOC, con el fin de responder a las preguntas acerca de las dimensiones contenidas en la meta 4.7, los principales avances y desafíos para su despliegue y monitoreo, y los enfoques que desde el sur (América Latina y el Caribe) dan respuesta a dicha meta. Para ello, se establecieron tres categorías de análisis, de la cual, la primera, “Determinación de las definiciones, competencias educativas, modos de implementación y desafíos de siete dimensiones temáticas asociadas a la meta”, se desglosa en las 7 dimensiones citadas en el apartado 4.2, “Agenda 2030, Educación para la Ciudadanía Mundial y Educación para la Sostenibilidad” del presente documento.

Para este caso, se utilizaron dichas dimensiones como categorías apriorísticas en sí mismas, dado que pueden definirse como elementos indispensables para la Educación para la Sostenibilidad y, por extensión, para Educación para la Ciudadanía Mundial. Esto, ya que como se recoge en el documento aportado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, “La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible” (ONU, 2018), entre los indicadores de dicha meta, se encuentran el grado de incorporación de la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial en las políticas nacionales de educación, entre otros.

A continuación (tabla 1), se detallan de las categorías propuestas, de acuerdo con la bibliografía consultada para el presente trabajo.

Tabla 1.

Categorías de análisis y definición

Categoría	Definición
Educación para los derechos humanos	Esta dimensión supone, a su vez, la educación en el respeto, la tolerancia y la no discriminación, así como la promoción de dichos derechos y su de su defensa.
Educación para la promoción de la paz y la no violencia	Dicha dimensión conlleva educar en los principios de libertad, justicia y democracia, fomentando la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos.
Educación para la ciudadanía mundial	Esta dimensión se articula en torno a la educación en la capacidad para abordar problemas mundiales de manera proactiva. Supone la comprensión de la responsabilidad global en dichos problemas, la capacidad para identificarlos y para darles solución.

Educación para la valoración de la diversidad cultural	Respetar y valorar la diversidad de las culturas como algo enriquecedor, al tiempo que se fomenta la cohesión, el pluralismo y el entendimiento mutuo es lo que conlleva esta dimensión.
Educación para el desarrollo sostenible	El desarrollo sostenible implica educar en hábitos, valores y actitudes que permitan formas de consumo y desarrollo que no comprometan el futuro de los recursos sin limitar las oportunidades de los demás.
Educación para la salud y el bienestar (sexualidad integral, estilos de vida sostenibles)	En este caso, se refiere a la promoción de la educación en hábitos de vida saludables, en el cuidado y la higiene, con atención a la salud sexual, en lo que respecta a los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales.
Educación para la igualdad de género	Supone la educación para la consecución de la igualdad efectiva y de oportunidades entre hombres y mujeres, así como en la eliminación de las desigualdades por razón de género.

Nota: Tabla elaborada a partir de lo recogido por Opazo et al. (2020)

Cabe señalar que, tras las lecturas iniciales de los documentos, se observó la coincidencia en diferentes aspectos entre las categorías “Educación para los derechos humanos” y “Educación para la promoción de la paz y la no violencia”, ya que en ambas se da la situación de que se incide en una educación orientada al fomento del respeto por la dignidad, derechos fundamentales y libertades de la persona, así como de la convivencia, la prevención y resolución pacífica de conflictos, y la mediación. Por ello, se optó por conjugarlas en una sola categoría final (tabla 2).

Tabla 2.

Categorías apriorísticas y finales

Categoría apriorística	Categoría final
Educación para los derechos humanos	Educación para los derechos humanos, la promoción de la paz y la no violencia
Educación para la promoción de la paz y la no violencia	
Educación para la ciudadanía mundial	Educación para la ciudadanía mundial
Educación para la valoración de la diversidad cultural	Educación para la valoración de la diversidad cultural
Educación para el desarrollo sostenible	Educación para el desarrollo sostenible

Educación para la salud y el bienestar (sexualidad integral, estilos de vida sostenibles)	Educación para la salud y el bienestar (sexualidad integral, estilos de vida sostenibles)
Educación para la igualdad de género	Educación para la igualdad de género

Nota: Tabla de elaboración propia.

Tras ello, se procedió al análisis preliminar de los textos mediante el software MAXQDA. Dicho software permitió la realización de una codificación abierta inicial, al aportar la frecuencia con la que aparecen ciertas palabras que guardan relación las categorías expuestas (tabla A1). En un segundo momento, se procedió al análisis de la frecuencia por binomios para una búsqueda más concreta de información, en el proceso de codificación (tabla A2). Con ello, se procedió a la elaboración de los códigos finales (tabla 3).

Tabla 3.

Códigos

Categoría	Códigos
Educación para los derechos humanos, la promoción de la paz y la no violencia	Derechos, libertad, dignidad, convivencia, respeto, tolerancia, paz, diálogo, mediación, conflictos, violencia.
Educación para la ciudadanía mundial	Participación, sociedad, justicia, democracia servicio, ciudadanía, civismo, cívico, valores cívicos, responsabilidad
Educación para la valoración de la diversidad cultural	Cultura, diversidad, lenguas, religión, comunidades, pueblos, etnia, procedencia, patrimonio, discriminación
Educación para el desarrollo sostenible	Hábitos, consumo, desarrollo sostenible, medioambiente, entorno, medio
Educación para la salud y el bienestar (sexualidad integral, estilos de vida sostenibles)	Salud, higiene, bienestar físico, bienestar psíquico, bienestar social, sexualidad, afectividad, emociones, cuerpo, enfermedad, alimentación
Educación para la igualdad de género	Igualdad, hombres, mujeres, niños, niñas, oportunidades, desigualdad de género, género, violencia de género

Finalmente, se realizó un tratamiento exploratorio inicial del texto de ambos documentos en su conjunto, mediante la generación de diversos árboles de palabras que tomaron como referencia las palabras clave identificadas para la aplicación de los códigos. A continuación, un ejemplo (figura 4).

Figura 4.

Ejemplo de un árbol de palabras sobre el término “sostenibilidad”.



7. RESULTADOS

En el análisis preliminar de los documentos se partió de la frecuencia de palabras clave identificadas mediante el empleo de MAXQDA, ignorando aquellas de mayor uso (como conjunciones, preposiciones, determinantes, algunos adverbios y formas verbales conjugadas, por ejemplo). Así, se identificaron 2532 palabras entre ambos documentos, de las cuáles se seleccionaron 93 (Anexo 1, tabla A1) que podrían tener, en el contexto del discurso, relación con el objeto de estudio. De la misma manera, se procedió a identificar las combinaciones de palabras por binomios, lo que permitió identificar 1091 combinaciones, de las cuáles se seleccionaron 120 (Anexo 2, tabla A2).

Con ello, se pretendió obtener una imagen general de cómo el tema de estudio estaba presente en los documentos y en lo que cabe destacar que ciertas palabras clave para dicho tema tienen una frecuencia absoluta de aparición mínima. Por ejemplo:

- a) “Desarrollo sostenible” aparece 5, de las que 4 son en el Decreto 37/2022.
- b) “Sostenibilidad” solo aparece 9 veces. 6 de ellas en el Decreto 37/2022. “Consumo responsable”, también lo hace 9 veces.
- c) “Ciudadanía” sola y acompañada de otra palabra, lo hace 10 veces, y en ninguna ocasión con el término “mundial”.
- d) “Valores cívicos”, “valores democráticos” o “valores sociales” solo lo hacen 2 veces, cada uno.
- e) “Paz” y “pacífico” aparecen, cada una, 10 veces. “Resolver conflictos” 6 veces y “resolución pacífica”, 4 veces.
- f) “Igualdad” aparece 43 veces; “género”, 25; “estereotipos sexistas”, 9 veces; “sexualidad”, 2 veces; “afectivo-sexual”, una vez, al igual que “coeducativo” (en ambos casos, solo se mencionan en el Real Decreto 95/2022).

Mayor frecuencia, en comparación, presentan términos relacionados con la diversidad cultural, con el entorno físico, social y natural, o con hábitos, habilidades y destrezas sociales y personales. Gracias a estas observaciones, se determinaron los códigos (tabla 3), que aglutinaban algunos de los conceptos extraídos de este análisis preliminar (a partir de las palabras clave y binomios) y/o se ampliaban con la exploración del documento. Por ello, se requirió de un análisis más profundo que partió del empleo de las palabras clave y binomios, empleando para ello la función de árboles de palabras del *software* y, de manera paralela, se continuó con una lectura pausada de ambos documentos, con el fin de codificar y poder extraer los resultados que se muestran en los siguientes epígrafes.

7.1. Educación para los Derechos Humanos, la Promoción de la Paz y la No Violencia

En lo referente a la educación para los Derechos Humanos, la promoción de la paz y la no violencia, en el análisis se observó que ya desde los objetivos que se plantean para la etapa se encuentra la adquisición de la capacidad para “Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia”.

(RD 95/2022, p. 6), con lo que se puede considerar la exigencia de que a lo largo de la etapa se dé tratamiento a la Educación para la promoción de la paz y la no violencia, de manera más específica, y para los Derechos humanos de forma correlativa, aunque no explícita.

En lo que respecta a las competencias clave, dada su transversalidad, se pueden encontrar menciones a aspectos que se integran en esta dimensión en las competencias “Personal, social y de aprender a aprender”, donde se establece que esta conlleva “resolver los conflictos a través del diálogo en un contexto integrador y de apoyo” (RD 95/2022, p. 12)) y “Ciudadana”, donde se enfatiza el desarrollo de valores, actitudes y habilidades para promover el “respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia, y que ofrezcan pautas para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos” (RD 95/2022, p 12).

El desarrollo de estas propuestas, en el área de “Crecimiento en Armonía”, esta se orienta al descubrimiento del medio social y al proceso de socialización más allá de la familia, a trabajar en el aula, entendida como una comunidad, el desenvolvimiento en sociedad de manera pacífica, a través del respeto mutuo, el entendimiento y la resolución dialogada y democrática de conflictos. Entre sus competencias específicas, la competencia 4, “Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos (Decreto 37/2022 de Castilla y León, p. 48), además de incidir en la convivencia pacífica y el rechazo a la violencia, por su parte, sí que explicita la contribución del área al respeto de los derechos humanos.

En cuanto a los contenidos de esta área, se encuentran aquellos dirigidos al desarrollo de habilidades de escucha, autorregulación y entendimiento de las diferencias, necesarias para el trabajo sobre otros contenidos de esta, e interrelacionados con ella, como aquellos que trabajan las habilidades socioafectivas y de convivencia, de inclusión y respeto a la diversidad, de cooperación y colaboración con compañeros y compañeras, y de resolución de conflictos. Todos ellos desarrollados, sobre todo, en el bloque D, “Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás” (Decreto 37/2022 de Castilla y León, pp. 48246-48247, 48250-48251, 48255-48256).

A través del análisis, se observa que es en esta área donde se concentra en mayor medida el tratamiento de esta dimensión. No así en el área de “Descubrimiento y exploración del entorno”, y en menor medida, aunque esencial para el logro de las propuestas en las demás áreas,

en la de “Comunicación y representación de la realidad”, donde el desarrollo de la capacidad comunicativa se considera esencial para que niños y niñas puedan organizar el pensamiento y expresar mediante el uso del lenguaje sus conocimientos y percepciones sobre la realidad que les rodea y, en este contexto, entablar relaciones con las demás personas, posibilitando la identificación, valoración y respeto de las diferencias, el entendimiento mutuo y el diálogo como estrategia para la convivencia pacífica.

7.2. Educación para la Ciudadanía Mundial

Para el análisis de esta dimensión, se centró la atención en la integración del desarrollo de las capacidades para el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía, al considerarse que, para esta etapa y dado el proceso de desarrollo cognitivo y evolutivo de niños y niñas, las intervenciones educativas han de partir desde el ámbito más cercano a su contexto real. De esta manera, ya los fines de la etapa recogen la educación en valores cívicos, “La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones (...) así como a la educación en valores cívicos para la convivencia” (RD 95/2022, p. 5), al tiempo que se establecen la observación y exploración del entorno social, la convivencia y la relación social como objetivos a alcanzar: art. 7, “b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social, (...) e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social (...)” (RD 95/2022, p. 6).

Entre las competencias clave, destaca nuevamente la competencia personal, social y de aprender a aprender, donde se señala el aprendizaje en sociedad, la cooperación con otras personas y el desarrollo de estrategias para desenvolverse en el medio social; la competencia ciudadana, con la cual se procura sentar las bases de una ciudadanía democrática, mediante la adquisición de valores y actitudes de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia, y, aunque no se apunte de manera explícita, con esto se puede afirmar que dicha competencia también se dirige al desarrollo de la responsabilidad social; y la competencia emprendedora, donde se señala el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de la realidad, y de habilidades y estrategias para la resolución de problemas.

Sobre las áreas, sus competencias específicas y contenidos, en el área de “Crecimiento en Armonía”, el Decreto 37/2022 de Castilla y León, indica que esta se orienta a la construcción gradual, entre otros, del establecimiento de las relaciones y habilidades sociales, promoviendo su

participación, en la comunidad del centro y en la que este se inscribe. De manera similar, sucede con la competencia específica 4 y su desarrollo mediante los contenidos del área para el bloque D (Decreto 37/2022 de Castilla y León, pp. 48246-48247, 48250-48251, 48255-48256).

En el área “Descubrimiento y exploración del entorno”, la comprensión, el conocimiento y participación activa y reflexiva en el medio social (Decreto 37/2022 de Castilla y León, 2022) cobra mayor relevancia. De manera que se incide en la interacción directa con este y en la adquisición de actitudes, valores y actividades para ello. Sin embargo, la relación directa con la educación para la ciudadanía mundial no parece quedar completamente reflejado en lo que respecta a las competencias específicas del área, aunque sí se puede atender a cómo estas establecen la adquisición de la capacidad crítica de análisis del entorno (social), de las interrelaciones que se establecen en él, para la identificación, interpretación y la iniciativa para dar solución a los problemas que puede acusar. Más cercanos a esta dimensión se encuentran los contenidos referidos, en el bloque B, “Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad”, al aprendizaje e interacciones sobre el entorno social próximo (Decreto 37/200 de Castilla y León, pp. 48270, 48273 y 48277).

Sobre el área de “Comunicación y representación de la realidad”, nuevamente, se presenta como aquella que facilitará una herramienta indispensable para la adquisición del resto de competencias y consecución de objetivos, así como para el aprendizaje y, en este caso, para el desenvolvimiento en sociedad y la participación ciudadana, como es la capacidad comunicativa. En este caso, es aplicable lo ya mencionado.

7.3. Educación para la Valoración de la Diversidad Cultural

Acerca de la educación para la Valoración de la Diversidad Cultural, como un bien enriquecedor, sobre el que es necesario el fomento de la cohesión, el pluralismo, el intercambio, el entendimiento mutuo, el respeto y la tolerancia, pese a que los fines no lo señalen de manera directa, se puede intuir su relevancia en cuanto a que estos contemplan la educación como vía necesaria para la convivencia. Asimismo, puede tenerse esta consideración para los objetivos, sobre todo, en cuanto al apartado e) del artículo 7: Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia. (RD 95/2022, p. 6).

Esta idea se ve reforzada en el análisis de las competencias clave para la etapa como resultado de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil, ya que se espera que, por ejemplo, a través de la competencia plurilingüe, se potencie el contacto con otras lenguas y culturas, y se potencie su respeto y aprecio; la competencia personal, social y de aprender a aprender, por su énfasis en el desarrollo de la comprensión, la empatía, el diálogo y la convivencia; ciudadana, por sus implicaciones en la identificación de hechos sociales relacionados con la identidad y la cultura; y de conciencia y expresión culturales, por su referencia inherente a las manifestaciones culturales y artísticas, en su diversidad.

Sobre las áreas, la de “Crecimiento en Armonía” hace referencia al trabajo en torno a la diversidad familiar y, por extensión, se podría asumir que también al trabajo acerca de la diversidad de los grupos sociales que conforman la comunidad del centro. Tanto más, cuando refiere explícitamente el trabajo sobre la diversidad étnico-cultural, las diferentes costumbres, tradiciones y celebraciones, como vía para la convivencia, la integración y la no discriminación, hecho que viene a favorecer lo establecido por la competencia conciencia y expresión culturales, ya que no se limita a única forma cultural. De la misma manera, esta propuesta se integra en la competencia específica 4 para el área (Decreto 37/2022 de CyL, p. 48238).

Para ello, entre los contenidos, destacan los del bloque D, “Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás” (Decreto 37/2022 de Castilla y León, pp. 48246-48247, 48250-48251, 48255-48256), en el que se incluyen contenidos referentes a la diversidad en el aula, a otros grupos sociales de pertenencia, y a las celebraciones, costumbres y tradiciones, así como a otras formas de vida social.

El área de “Descubrimiento y exploración del entorno” también posee referencias a esta dimensión en su descripción, pues se destina al descubrimiento, comprensión y conocimiento de la realidad en la que vive y, por lo tanto, del entorno social y cultural. En este caso, se puede observar la orientación hacia las relaciones entre la dimensión cultural y la dimensión social de la persona como parte elemental del área. Cabe destacar, además, cómo esta área contribuye a las competencias clave, en lo que respecta a entender y valorar la cultura como parte del patrimonio, en este caso, desde una realidad plural en lo que se refiere a los estilos de vida, las costumbres, lenguas y tradiciones en su relación con los medios personal y natural.

Por su parte, las competencias específicas de esta área no son tan claras al respecto, pues parecen orientarse, sobre todo, al medio natural, aunque la competencia específica 3, “Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas” (Decreto 37/2022 de Castilla y León, p. 48265) sí señala el acercamiento al patrimonio cultural, su preservación y respeto. Además, los contenidos refieren directamente al patrimonio presente en el medio físico de Castilla y León, sin profundizar en el carácter multicultural que este pueda tener.

Acerca del área de “Comunicación y representación de la realidad”, esta contribuye no solo al desarrollo de la oralidad y la comunicación verbal, sino también de la no verbal y la expresión musical, corporal, plástica y digital, que pueden constituir una herramienta para entendimiento de una realidad diversa culturalmente y para el acercamiento a la misma. Tanto en lo que refiere a estrategias comunicativas que promuevan el diálogo y el intercambio, como en la adquisición de un lenguaje inclusivo, no discriminatorio y ético. En este caso, cabe señalar la competencia específica 5. “Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural” (Decreto 37/2022 de Castilla y León, p. 48288), donde se señala el acercamiento al plurilingüismo en el aula, además del aprendizaje de la lengua extranjera, como forma de favorecer el respeto y la valoración de otras culturas.

Con ello, entre los contenidos, se pueden encontrar aquellos del bloque B, “Las Lenguas y sus hablantes” (Decreto 37/2022 de Castilla y León, pp. 48296, 48303 y 48310) en la que se incluyen, no solo la realidad lingüística individual, sino también la del entorno y el acercamiento a la diversidad lingüística como forma de diversidad cultural; y de los bloques F, G y H, “El lenguaje y la expresión musicales”, “El lenguaje y la expresión plásticos y visuales”, y “El lenguaje y la expresión corporales” (Decreto 37/2022 de Castilla y León, pp. 48298-48300, 48305-48307, y 48313-48314), donde se integran las representaciones plásticas, visuales, musicales y las danzas y bailes como acercamiento al patrimonio cultural propio y extranjero.

7.4. Educación para el Desarrollo Sostenible

En el análisis de esta categoría, su transversalidad a los fines y objetivos es más notable, aunque más sutil, pues pese a no ser mencionada como tal, todas, de una manera u otra se

orientan a ella, ya desde la base en que se asienta, de adquisición de hábitos y actitudes para la preservación del mundo que nos rodea sin limitar las posibilidades de desarrollo.

Sí forma parte, de manera más clara, de las competencias clave. Sobre todo, de la competencia ciudadana, que se plantea la necesidad de la educación en el desarrollo sostenible, tanto en lo que respecta al RD 95/2022, en el que se alude a la sostenibilidad, como valores y prácticas a adquirir, como en el Decreto 37/2022 de Castilla y León, donde se refiere a la comprensión del propio concepto. Igualmente, se puede intuir en cierta medida en la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, donde se considera que la competencia en ciencia posibilita conservar y mejorar el mundo natural, y la competencia en tecnología e ingeniería permite aplicar conocimientos y métodos científicos a las necesidades de la sostenibilidad (Decreto 37/2022 de Castilla y León, p.48213).

En las áreas, las de “Crecimiento en armonía” y “Descubrimiento y exploración del entorno son las que más refieren esta dimensión. La primera destaca entre sus contribuciones a las competencias clave “la adquisición de hábitos y prácticas sostenibles y ecosocialmente responsables permitirá reflexionar y despertar curiosidad por la fundamentación científica de estas acciones para promover la salud y preservar la salud y el medio ambiente (Decreto 37/2022 de Castilla y León, p.48232). En este sentido, se encuentra también la competencia específica del área 3, “Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable” (Decreto 37/2022 de Castilla y León, p. 48237), donde se establece la adquisición de hábitos y rutinas para ello. Entre sus contenidos, sobre esta dimensión, las actividades sobre el conocimiento del entorno natural y las actividades que el ser humano desarrolla en ellas son las más próximas a darle tratamiento.

La segunda, hace referencia a la exploración del medio natural y cómo la acción humana interactúa en él. De esta forma, incide en el conocimiento de la diversidad y riqueza del medio natural, de las formas de conservación, de cuidado y protección de los recursos, la fauna y la flora y, también, de los hábitos ecosaludables y sostenibles. Mediante esta área, se propone además que, en el marco de la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería se participe en proyectos que conlleven la indagación en el entorno, la investigación y la aplicación de métodos para dar respuesta a problemas relacionados con la conservación del

medioambiente, el uso sostenible y el consumo responsable. Lo que se correlaciona con la competencia específica 2, que incluye los procedimientos científicos para dar respuesta a problemas, y la competencia específica 3, que se refiere directamente al uso sostenible, entre otros.

Entre los contenidos, los correlativos a esta dimensión se incluyen, sobre todo, en el bloque C, “Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto” (Decreto 37/2022 de Castilla y León, pp. 48271, 48274 y 48277-48278), donde se trabajará en torno al medio natural, sus recursos y elementos constitutivos, y su conservación.

7.5. Educación para la Salud y el Bienestar (Sexualidad Integral, Estilos de Vida Sostenibles)

Para esta dimensión, se observó que, en lo que respecta a los fines de la etapa, el desarrollo integral del alumnado incide transversalmente en su salud y bienestar físico, psíquico y social. En este sentido, los objetivos recogidos para la etapa se refieren al conocimiento del propio cuerpo y del de los demás, sus posibilidades y límites, la autonomía personal y las capacidades emocionales y afectivas, que favorecen la consecución y mantenimiento de dichas salud y bienestar.

En cuanto a las competencias clave, con más especificidad en esta dimensión, la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería se refiere a la adquisición de hábitos saludables y la competencia personal, social y de aprender a aprender, al desarrollo emocional. Cabe mencionar, también, la competencia digital, en lo correspondiente al uso saludable de las herramientas digitales.

Mayor desarrollo se haya en las áreas de la etapa. El área de “Crecimiento en armonía” se indica que esta contribuye a

“la construcción gradual de la propia identidad y su madurez emocional, al establecimiento de relaciones sociales y afectivas, a la autonomía y cuidado personal y a la mejora en el dominio y control de los movimientos, juegos y ejecuciones corporales” (Decreto 37/2022 de Castilla y León, p. 48229).

Que, junto al desarrollo emocional, posibilitan un desarrollo saludable, a lo que suma el trabajo en torno al autocuidado, la higiene, la alimentación, el vestido, el descanso y la salud (p. 48230). También, en lo referente a la sexualidad, se hace referencia a esta etapa como aquella en

la que se descubre la sexualidad y se construye el género, por lo que se trabajará en torno a ello con el fin de evitar la discriminación escolar y social de niños y niñas. Acerca de las competencias específicas del área, todas ellas se orientan a la adquisición de valores, actitudes, hábitos y habilidades para en este sentido, de manera transversal al área.

Así se observa también en los contenidos, ya que los bloques incluyen aquellos para trabajar el desarrollo corporal, de las habilidades motrices, propioceptivas y sensoriales, emocional y afectivo, de la satisfacción de las necesidades básicas, y del autocuidado e higiene. Sobre lo referente a la sexualidad, parece que los contenidos se sitúan en aquellos referidos a la autoimagen, autoestima y al respeto de las diferencias.

Sobre el área “Descubrimiento y exploración del entorno”, no resulta tan evidente la relación con esta dimensión de análisis, y podría remitirse a cómo esta contribuye, sobre todo, a que las interacciones con el entorno favorezcan, sobre todo, la salud y el bienestar corporal y social, dado que la interacción entre el alumnado y el entorno propone el acercamiento a su conservación y cuidado, con lo que se incidiría en que un entorno saludable contribuye a la salud tanto pública como individual. Tampoco resulta claro en el caso del área “Comunicación y representación de la realidad”, donde podría señalarse su contribución, aunque indudable e irrenunciable, a la capacidad de niños y niñas de interactuar comunicativamente con el entorno para manifestar y satisfacer sus necesidades básicas de salud y cuidado.

7.6. Educación para la Igualdad de Género

Por último, en cuanto a la educación para la Igualdad de Género, esta se establece como un fin de la etapa, en tanto que un fin en sí mismo de transversal a todo el sistema educativo español, y como un objetivo con entidad propia: art.7 “h) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres” (RD 95/2022, p. 6).

Sin embargo, entre las competencias clave, no se observan más referencias a ello, aparte de la necesidad de aplicar un enfoque coeducativo en la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, disciplinas que se integran en lo que, por sus siglas en inglés, se denomina STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), y que se ha convertido en un eje educativo fundamental para la UNESCO, como evidencia su documento “Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y

matemáticas (STEM)” (UNESCO, 2019), y en el que se señala la necesidad de potenciar estas disciplinas entre las niñas para su empoderamiento y la promoción de la igualdad de género. Por otro lado, dado que se trata de una dimensión transversal a todo el sistema educativo, de acuerdo con sus principios (LOMLOE, 2022), el enfoque coeducativo es aplicable a toda competencia y área, en tanto que buscan la adquisición, por parte del alumnado, de los valores de respeto, tolerancia, libertad, justicia y democracia, el fomento del respeto y promoción de los derechos humanos, la convivencia pacífica, la no discriminación y la no violencia, y la promoción de la igualdad de oportunidades.

En lo referente a las áreas, la de “Crecimiento en armonía” se establece como aquella que, a través del trabajo en torno al cuerpo, las habilidades socioafectivas y emocionales, procura la adquisición de normas y pautas para relaciones sociales que favorezcan la igualdad de género y la no discriminación. Así, la competencia específica 4 del área integra “la igualdad de género, la igualdad real entre mujeres y hombres” (Decreto 37/2022 de Castilla y León, p. 48238). Sobre los contenidos, se pueden destacar, en este sentido, aquellos orientados a trabajar en torno a las diferencias y la diversidad, su aceptación y valoración positiva.

En el área de “Descubrimiento y exploración del entorno”, aunque no de manera explícita, se puede observar su contribución a la identificación de las desigualdades, en este caso, por razón de género, en cuanto a que se establece como área en la que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dirigen a identificar e interpretar procesos de causa-efecto, entre otros, en el medio social y, con ello, a fomentar valores y actitudes favorables a la igualdad de género. Sin embargo, este análisis no resulta tan evidente al observar las competencias específicas ni los contenidos del área, donde, por otro lado, sí se observan contenidos dirigidos a trabajar la igualdad y la eliminación de estereotipos, mediante el juego simbólico, la observación del entorno y el desarrollo de las normas y habilidades sociales.

En el caso del área de “Comunicación y representación de la realidad” se señala que a través del lenguaje se estructura el pensamiento, aprende sobre la realidad e interactúa con esta, por ello, se puede considerar que un lenguaje inclusivo y respetuoso puede favorecer el fomento de la igualdad entre mujeres y hombres. En este sentido, la competencia específica 2, “Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes” (Decreto

37/2022 de Castilla y León, p. 48286), puede favorecer el desarrollo de las bases para interpretar los códigos y mensajes en los procesos comunicativos que inciden en la adquisición de conocimientos, valores y actitudes para la igualdad de género. Sobre los contenidos, destacan aquellos que promueven la aproximación al texto cuyo contenido, a su vez, promueva la igualdad de género, lo cual incide en la adquisición de un lenguaje no sexista ni discriminatorio.

8. CONCLUSIONES

Dado el carácter transversal que adquiere el tratamiento de la educación para la sostenibilidad y de la educación para la ciudadanía mundial, resulta complejo valorar en qué grado se integran o no en la legislación educativa. Esto es, ya que, si bien la LOMLOE (LOMLOE, 2022, p. 122869; 122943) reconoce la necesidad de cumplir con los compromisos suscritos en la Agenda 2030 y, en concreto, con el objetivo 4, Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2015), lo cual supone cumplir con la meta 4.7, e integrar las educaciones mencionadas, no todas las dimensiones analizadas resultan claras en lo respecta a cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuyen a ello.

En este sentido, desde el enfoque globalizador que caracteriza a la etapa, se da la impresión de que su desarrollo curricular en el aula dependerá, en mayor medida de los y las docentes y de cómo diseñen las situaciones de aprendizaje para darles tratamiento. Esto resulta en otra oportunidad de investigación, la cual resulta en la necesidad de evaluar, en este caso, cómo se llevan a cabo las intervenciones educativas y sus resultados en lo que respecta a la educación para la sostenibilidad y la educación para la ciudadanía mundial, así como, en un paso previo, de cómo se integran en los planes de formación del profesorado de Educación Infantil.

En lo que respecta al análisis formal de los documentos legales utilizados, sí que se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- a) Sí que recogen, con carácter transversal, las dimensiones contempladas para ambas educaciones.
- b) No todas las dimensiones presentan el mismo peso en el documento, ya que las dimensiones “Educación para la salud y el bienestar (salud sexual integral, estilos

de vida saludables)”, en lo referido a la salud sexual, y “Educación para la igualdad de género” presentan referencias más limitadas en los elementos curriculares analizados. Sobre ello:

- a. Convendría concretar objetivos específicos para estas dimensiones y explicitarlos de manera más desarrollada en el documento, así como con la forma en que estas se hayan presentes en las competencias clave y específicas de cada área, y en los contenidos; en cómo contribuyen a afianzar estas educaciones.
 - b. Concretar los métodos, estrategias y elementos curriculares desde un enfoque verdaderamente coeducativo, proponiendo formas específicas y orientaciones para trasladarlas al aula.
 - c. Incluir contenidos concretos de cada dimensión para el tratamiento de la sexualidad y la salud sexual, así como para el trabajo en torno a la igualdad de género, atendiendo a las peculiaridades y necesidades de la etapa, y de forma adaptada y progresiva, para que halle continuidad en las etapas posteriores.
- c) Sobre las dimensiones “Educación para los derechos humanos, la paz y la no violencia” y “Educación para la ciudadanía mundial” el currículo parece resultar adecuado en la medida en que incide en la promoción de los valores cívicos, de participación, responsabilidad social, el fomento del respeto, la tolerancia, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, en aras de la convivencia pacífica. Sin embargo, cabe preguntarse cómo se traslada estos aspectos, en el caso de la educación para la ciudadanía mundial, el tratamiento en el ámbito local al ámbito global, desde la Educación Infantil.
- d) Acerca de la dimensión “Educación para valoración de la diversidad cultural” es aplicable lo anterior, a la par que la valoración de la diversidad cultural como un elemento enriquecedor tiene una dedicación propia en los contenidos curriculares.
- e) Por último, cabe señalar que la dimensión “Educación para la sostenibilidad”, como mencionan Benayas et al. (2017), corre el riesgo de aproximarse, sobre todo, a un carácter meramente ecológico. Por ello, debe hacerse hincapié en lo que esta

significa y en cómo se puede contribuir a ella desde otros ámbitos, como el social o el cultural, y desde una perspectiva de justicia social.

En conclusión, pese a la complejidad de cómo tratar la sostenibilidad y la ciudadanía mundial en el aula, con las resistencias que pueden encontrarse desde diferentes sectores sociales, la labor legislativa, desde los documentos analizados, ofrece una perspectiva de esfuerzo por integrarlas en el currículum y de que los propósitos de la Agenda 2030 tengan transferencia a la sociedad, comenzando desde los propios centros escolares.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, N. y Velásquez, A. M^a. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia. Oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 937-961. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6784531>
- Benayas, J., Marcén, C., Alba, D. y Gutiérrez, J.M. (2017). Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas. *Fundación Alternativas y Red Española para el Desarrollo Sostenible*. <https://reds-sdsn.es/wp/wp-content/uploads/2017/10/Informe-Educacion-Sostenibilidad-2017-web.pdf>
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 65-86. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7545>
- Centro Norte-Sur del Consejo de Europa. (2002). *European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education In Europe to the Year 2015*. (2002). Congreso Europeo sobre Educación Global, Maastricht, Holanda, 15 al 17 de noviembre de 2002. <https://rm.coe.int/168070e540>
- Collado, J. (2016). Una perspectiva transdisciplinar y biomédica de la educación para la ciudadanía mundial. *EDUCERE: Revista Venezolana de Educación*, (65), 113-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6540935>
- Decreto 37 de 2022. Por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. 29 de septiembre de 2022. Boletín Oficial de Castilla y León n.º 190. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>
- Diputación Foral de Bizkaia. (2015). Programa de Acción de Educación para la Sostenibilidad de Bizkaia 2020. Boletín Oficial de Bizkaia, núm. 128, 7 de julio de 2015 <https://bit.ly/3J1CZH7>
- Faggioli, R. y Tarozzi, M. (2022). Educación en Ciudadanía Global: un marco para las Competencias Globales. *Cuadernos de Pedagogía*, (535), 90-95.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Hernández-Castilla, R. y Opazo, H. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible: aportes desde la investigación educativa comprometida. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 1-8. <https://bit.ly/3vXmBDW>
- Ley Orgánica 1 de 1990. De Ordenación General del Sistema Educativo. 3 de octubre de 1990. Boletín Oficial del Estado n.º 238. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2 de 2006. De Educación. 3 de mayo de 2006. Boletín Oficial del Estado n.º 106. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 3 de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado n.º 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8 de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. 9 de diciembre de 2013. Boletín Oficial del Estado n.º 295. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- López, F. (2002). Análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- Martínez Huerta, J. (2010). ¿Qué significa sostenibilidad para la escuela? Artículo de opinión. *Centro Nacional de Educación Ambiental – CENEAM. Ministerio para la Transición Ecológica- Miteco*. España. <https://bit.ly/3MzLuvk>
- Martínez, J.A. (5 al 21 de febrero de 2013). La educación ambiental en clave de valores. *Noveno Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*. <https://bit.ly/3pO8KMf>
- Mateu i Giral, J. (1995). La teoría del desarrollo sostenible y el objeto de la educación ambiental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (23), 53-64. <https://bit.ly/3t6ArIT>
- Nay-Valero, M. y Febres, E. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(2), 24-45. <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>
- ONU. (1987). Desarrollo y cooperación económica internacional: medio ambiente. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nota del Secretario General. <https://bit.ly/3pLzBbY>

- ONU. (2000). Declaración del Milenio. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- ONU. (2003). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/556/15/PDF/N0255615.pdf?OpenElement>
- ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/aprobacion-agenda2030.pdf>
- ONU. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- ONU. (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. <https://bit.ly/3hEIDTM>
- Opazo, H., Castillo, J. y Carreño, Á. (2020). Los desafíos de la meta 4.7 de la Agenda 2030: un análisis de evidencias desde UNESDOC. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 49-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7677094>
- Osses, S., Sánchez, I, e Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Ramírez, J.M. (2006). Ciudadanía mundial. *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente*, Universidad Iberoamericana. <https://bit.ly/3tWeTaP>
- Real Decreto 1006 de 1991. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. 14 de junio de 1991. Boletín Oficial del Estado n.º 152. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1006>
- Real Decreto 1007 de 1991. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. 14 de junio de 1991. Boletín Oficial del Estado n.º 152. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1007>
- Real Decreto 1333 de 1991. Por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. 6 de septiembre. Boletín Oficial del Estado n.º 216. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/09/06/1333>

- Real Decreto 1630 de 2006. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. 29 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado n.º 4. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630>
- Real Decreto 95 de 2022. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. 1 de febrero de 2022, Boletín Oficial del Estado n.º 28. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. *McGraw Hill*.
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2018). *Recuadro. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://apps1.semarnat.gob.mx:8443/dgeia/informe18/tema/recuadros/recuadro1_1.html
- Sierra, L. (2012). La educación ambiental o la educación para el desarrollo sostenible: su interpretación desde la visión sistémica y holística del concepto de medio ambiente. *Educación y Futuro*, (26), 17-42. <https://bit.ly/3MOEGKH>
- UNESCO. (1977). Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/598410/2-Conferencia Intergubernamental sobre Educaci n Ambiental Tibilisi URSSpdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/598410/2-Conferencia_Intergubernamental_sobre_Educaci_n_Ambiental_Tibilisi_URSS_...pdf)
- UNESCO. (2000). Carta de la Tierra. <https://bit.ly/3LqkPzM>
- UNESCO. (2012). *Education first: The united nations secretary-general's initiative on education*. UNESCO. 190 EX/INF.5 PARIS. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217826>
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO. (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- UNESCO. (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>

Vilches, A., Gil, D. y Cañal, P. (2010). Educación para la sostenibilidad y educación ambiental. *Investigación En La Escuela*, (71), 5-15. <https://doi.org/10.12795/IE.2010.i71.01>

10. ANEXO

10.1. ANEXO 1

Tabla A1.

Frecuencia de palabras clave en ambos documentos que fueron utilizadas como códigos iniciales.

Palabra	Frecuencia	%	RD 95/2022	Decreto 37/2022
respetar	217	0,77	57	160
social	178	0,63	49	129
natural	114	0,41	31	83
cultural	113	0,40	28	85
actitud	106	0,38	33	73
cuerpo	96	0,34	28	68
lengua	94	0,33	21	73
cuidar	83	0,30	22	61
norma	82	0,29	19	63
sentimiento	81	0,29	28	53
valorar	81	0,29	19	62
diversidad	69	0,25	18	51
hábito	64	0,23	17	47
afectivo	55	0,20	19	36
corporal	55	0,20	14	41
comunidad	43	0,15	7	36
igualdad	43	0,15	14	29
saludable	42	0,15	14	28
diálogo	41	0,15	13	28
valoración	41	0,15	10	31
respetuoso	40	0,14	17	23
conflicto	37	0,13	12	25
cultura	37	0,13	10	27
extranjero	37	0,13	6	31
empatía	35	0,12	12	23

emocional	34	0,12	13	21
identidad	34	0,12	13	21
responsable	34	0,12	13	21
sostenible	34	0,12	11	23
diverso	32	0,11	9	23
patrimonio	32	0,11	4	28
bienestar	29	0,10	10	19
palabra	28	0,10	4	24
tradicón	26	0,09	4	22
género	25	0,09	7	18
discriminación	23	0,08	9	14
estereotipo	23	0,08	8	15
responsabilidad	22	0,08	8	14
sociedad	22	0,08	8	14
humano	21	0,07	6	15
autocuidado	20	0,07	6	14
discapacidad	20	0,07	9	11
pertenencia	20	0,07	6	14
cooperación	19	0,07	6	13
cooperativo	19	0,07	6	13
higiene	19	0,07	6	13
inclusión	19	0,07	10	9
naturaleza	19	0,07	5	14
colaboración	18	0,06	2	16
costumbre	18	0,06	5	13
salud	18	0,06	3	15
relacionarse	17	0,06	6	11
autorregulación	15	0,05	2	13
alimentación	13	0,05	4	9
ciudadano	13	0,05	2	11
conservación	11	0,04	3	8

étnico-cultural	11	0,04	3	8
sociocultural	11	0,04	6	5
discriminatorio	10	0,03	4	6
pacífico	10	0,03	3	7
paz	10	0,03	3	7
religión	10	0,03	6	4
tradicional	10	0,03	0	10
pluralidad	9	0,03	4	5
sexista	9	0,03	3	6
sostenibilidad	9	0,03	3	6
democrático	8	0,03	4	4
unión	8	0,03	5	3
violencia	8	0,03	3	5
ético	7	0,02	2	5
tolerancia	7	0,02	0	7
ciudadanía	6	0,02	4	2
igualitario	6	0,02	3	3
medioambiente	6	0,02	4	2
mujer	6	0,02	2	4
participativo	6	0,02	3	3
cívico	5	0,02	2	3
cooperar	5	0,02	3	2
desigualdad	4	0,01	1	3
etnia	4	0,01	1	3
inclusivo	4	0,01	1	3
climático	3	0,01	1	2
folclore	3	0,01	0	3
ambiental	2	0,01	0	2
coeducativo	2	0,01	2	0
exclusión	2	0,01	2	0
interculturales	2	0,01	1	1

reciclable	2	0,01	0	2
sexualidad	2	0,01	1	1
afectivo-sexual	1	0,00	1	0
coeducativos	1	0,00	1	0
inequidad	1	0,00	1	0
intercultural	1	0,00	1	0

10.2. ANEXO 2

Tabla A2.

Frecuencia de palabras clave por binomios en ambos documentos.

Combinación de palabra	Frecuencia	%	RD 95/2022	Decreto 37/2022
medio físico	33	0,53	10	23
medio natural	25	0,40	6	19
lengua extranjera	22	0,35	3	19
seres vivos	18	0,29	5	13
manifestaciones artísticas	14	0,22	4	10
diferencias individuales	13	0,21	3	10
grupos sociales	13	0,21	2	11
patrimonio cultural	13	0,21	2	11
fenómenos naturales	12	0,19	3	9
interacción social	12	0,19	2	10
vida saludable	12	0,19	3	9
distintas formas	11	0,18	5	6
diversidad lingüística	10	0,16	2	8
actividad física	9	0,14	2	7
consumo responsable	9	0,14	3	6
estereotipos sexistas	9	0,14	3	6
manifestaciones culturales	9	0,14	5	4
patrimonio natural	9	0,14	2	7
elementos naturales	8	0,13	2	6
derechos humanos	7	0,11	4	3
expresión corporales	7	0,11	2	5
habilidades socioafectivas	7	0,11	0	7
interacción socioemocional	7	0,11	2	5

responsabilidades individuales	7	0,11	1	6
comportamiento social	6	0,10	2	4
convenciones sociales	6	0,10	1	5
diversidad funcional	6	0,10	2	4
figura humana	6	0,10	0	6
hábitos saludables	6	0,10	2	4
medio ambiente	6	0,10	0	6
resolver conflictos	6	0,10	1	5
actitud respetuosa	5	0,08	2	3
autonomía personal	5	0,08	3	2
desarrollo sostenible	5	0,08	1	4
ecosocialmente responsables	5	0,08	3	2
entorno físico	5	0,08	3	2
étnico-cultural presentes	5	0,08	1	4
identidad étnico-cultural	5	0,08	1	4
lenguas extranjeras	5	0,08	2	3
pluralidad lingüística	5	0,08	2	3
relación social	5	0,08	2	3
comportamientos respetuosos	4	0,06	2	2
convivencia democrática	4	0,06	1	3
diversidad familiar	4	0,06	2	2
entorno social	4	0,06	2	2
mostrando respeto	4	0,06	1	3
normas básicas	4	0,06	2	2
normas sociales	4	0,06	1	3
participación activa	4	0,06	2	2
pensamiento crítico	4	0,06	1	3
prácticas sostenibles	4	0,06	1	3

resolución pacífica	4	0,06	2	2
tradiciones étnicas	4	0,06	1	3
actitud cooperativa	3	0,05	1	2
ambientes limpios	3	0,05	0	3
bienestar emocional	3	0,05	2	1
conducta saludable	3	0,05	1	2
elementos físicos	3	0,05	1	2
elementos patrimoniales	3	0,05	1	2
experiencias saludables	3	0,05	0	3
forma pacífica	3	0,05	0	3
gestión emocional	3	0,05	1	2
grupo familiar	3	0,05	1	2
grupo social	3	0,05	1	2
identidad individual	3	0,05	0	3
imagen positiva	3	0,05	1	2
inclusión educativa	3	0,05	2	1
interacciones sociales	3	0,05	1	2
mundo natural	3	0,05	1	2
realidad social	3	0,05	0	3
recursos naturales	3	0,05	0	3
relaciones afectivas	3	0,05	1	2
relaciones sociales	3	0,05	2	1
vida social	3	0,05	0	3
acercamiento respetuoso	2	0,03	1	1
actitud activa	2	0,03	1	1
actitud crítica	2	0,03	1	1
actitud participativa	2	0,03	1	1
ámbito familiar	2	0,03	0	2

ámbito personal	2	0,03	0	2
ámbito social	2	0,03	0	2
bienestar personal	2	0,03	0	2
cambio climático	2	0,03	1	1
celebraciones costumbres	2	0,03	0	2
ciudadanía activa	2	0,03	2	0
ciudadanía crítica	2	0,03	1	1
cohesión grupal	2	0,03	0	2
conciencia cultural	2	0,03	1	1
culturales asociadas	2	0,03	1	1
culturas distintas	2	0,03	1	1
distintas lenguas	2	0,03	1	1
distintos ámbitos	2	0,03	1	1
distintos contextos	2	0,03	2	0
distintos espacios	2	0,03	0	2
encontrar soluciones	2	0,03	1	1
energías limpias	2	0,03	1	1
formas artísticas	2	0,03	1	1
habilidades sociales	2	0,03	1	1
hábitos sostenibles	2	0,03	1	1
identidad personal	2	0,03	1	1
identificar normas	2	0,03	0	2
inclusión social	2	0,03	2	0
intereses grupales	2	0,03	1	1
intereses particulares	2	0,03	1	1
lenguas cooficiales	2	0,03	0	2
manifestaciones musicales	2	0,03	1	1
meta común	2	0,03	1	1

mundo físico	2	0,03	0	2
origen cultural	2	0,03	1	1
pluralidad sociocultural	2	0,03	1	1
recursos materiales	2	0,03	0	2
recursos públicos	2	0,03	1	1
relaciones armoniosas	2	0,03	1	1
relaciones interpersonales	2	0,03	1	1
relaciones tolerantes	2	0,03	0	2
riqueza plurilingüe	2	0,03	1	1
tradiciones étnico-culturales	2	0,03	1	1
valores cívicos	2	0,03	1	1
valores democráticos	2	0,03	1	1
valores sociales	2	0,03	2	0