

Retos de la educación contemporánea en un mundo globalizado

* * * * *

Karla Zambrano
(coord.)

 **NAUlibres**

© Karla Zambrano (coord.), 2024

© De esta edición:

Nau Llibres

Periodista Badía 10. 46010 València

Tel.: 96 360 33 36

Fax: 96 332 55 82

E-mail: nau@naullibres.com

web: www.naullibres.com

Diseño de cubierta y maquetación:

Pablo Navarro y Artes Digitales Nau Llibres

Ilustración de la cubierta:

[IuriiMotov] / Depositphotos.com

ISBN: 978-84-19755-48-3

Impresión: Podiprint

Nau Llibres apoya las leyes de propiedad intelectual que protegen a los creadores de contenido, fomentan la diversidad de ideas, estimulan la creatividad y favorecen el desarrollo de nuestra sociedad. Gracias por comprar una edición autorizada de este libro y por no reproducir, escanear ni distribuir ninguna parte de esta obra por ningún medio sin autorización previa. De esta forma, usted está respaldando a los autores y permitiendo que Nau Llibres continúe publicando libros. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita utilizar algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 27204 45).



Índice

1. Retos de la educación ante la inclusión y la diversidad cultural en nuestras sociedades.....	7
<i>Joan A. Aparisi-Romero</i>	
1. Problemáticas de las sociedades actuales.....	9
2. Corrección a nivel democrático	13
3. Convivencia de la diversidad.....	16
4. Procesos de inclusión de la diversidad cultural	21
5. Iniciativas de inclusión social.....	25
6. Referencias bibliográficas.....	28
2. Notas y reflexiones sobre la docencia universitaria: escritura autoetnográfica, autohistoria-teoría y lectoritividad a partir de la obra de Gloria Anzaldúa.....	31
<i>Salomé Carvajal-Ruiz</i>	
1. Punto de partida. Reconocer y aceptar la herida	32
2. El camino. La intención de sanar	37
3. La resonancia. Lo que el cuerpo está sintiendo.....	43
4. Conclusiones.....	48
5. Referencias bibliográficas.....	50
3. Enfoques multidisciplinares de la educación ambiental para la transformación social y la regeneración de la naturaleza ..	51
<i>Lucía Aparicio Chofré, Celsa Monrós Barahona y José V. Segarra Murria</i>	
1. Introducción	53
2. La educación ambiental de la ciudadanía desde la política y las iniciativas internacionales	54
3. La educación ambiental desde la Universidad y los Derechos Humanos	60
4. La educación ambiental desde la participación ciudadana	76
5. Conclusiones.....	88
6. Referencias bibliográficas.....	89
4. El desarrollo sostenible en la docencia no universitaria: una visión crítica hacia el nuevo módulo de sostenibilidad aplicada al sistema productivo	93
<i>Karla Zambrano González</i>	
1. Introducción	94

2. El camino de las naciones unidas hacia el desarrollo sostenible: un breve recorrido histórico por el derecho internacional ambiental desde la «era ecológica» 96
3. La introducción de los ODS en la docencia no universitaria 104
4. Reflexiones finales 110
5. Referencias bibliográficas 111

5. La educación de las empleadas como pilar fundamental en la era de la información..... 113

Adrián Pla Beltrán

1. Consideraciones preliminares 115
2. Transformaciones del ecosistema empresarial y social en el Siglo XXI: globalización, revolución digital y diversidad generacional 115
3. Formación y desarrollo profesional para el impulso del crecimiento continuo e innovador 118
4. Estrategias y desafíos en la formación al enfrentarse al mercado laboral y las tendencias globales 120
5. Retos y oportunidades con el impacto de la Inteligencia Artificial en la educación 122
6. Sugerencias de acción dirigidas al alumnado 123
7. Consideraciones finales 126
8. Referencias bibliográficas 127

6. Metodologías activas en FP: un cambio de mirada 131

Ariadna García Oriola

1. Consideraciones preliminares 133
2. Formación profesional: contexto social y normativo 134
3. ¿Qué merece la pena aprender en clase? Punto de partida y posibles estrategias 138
4. Las metodologías activas y su consideración en la LFP 143
5. Consideraciones finales 149
6. Referencias bibliográficas 150

7. Estrategia de educación para la ciudadanía global en la Fundación Novessendes 153

Esther Paulo Fuertes y Alba Remolar Franch

1. Hacia una Educación para la ciudadanía global 155
2. Marco conceptual y normativo 157
3. Que nos motiva a trabajar por un cambio de modelo agroalimentario 158

4. Horta del Rajolar: primeros pasos hacia el cambio de modelo..	160
5. Programa EpCG “Llaurant”	161
6. Aprendizajes compartidos.....	165
7. Referencias bibliográficas.....	166
8. Plena ciudadanía y educación en derechos: un tándem imprescindible	169
<i>Daríá Terrádez Salom</i>	
1. Introducción	170
2. Educación para la ciudadanía: recomendaciones desde el Consejo de Europa	172
3. Derechos prácticos, ¿por qué no aprender a relacionarse con las Administraciones Públicas o la Unión Europea?	174
4. Conclusiones.....	175
9. Entendiendo el síndrome Burnout: causas, efectos, medidas de prevención y su repercusión en el Profesorado	177
<i>Sabrina Llopis Aranda</i>	
1. El concepto Burnout.....	178
2. Diferencias con otros conceptos.....	182
3. Síntomas y consecuencias del síndrome Burnout.....	185
4. Investigaciones relacionadas con el síndrome Burnout en docentes.....	186
5. Work Engagement.....	187
6. Consideraciones finales.....	189
7. Referencias bibliográficas.....	189
10. Nuevas tendencias en la enseñanza y aprendizaje de idiomas: El inglés como lengua global (EGL).....	193
<i>Ferran Perales Martínez</i>	
1. Consideraciones previas: la necesidad de una lengua global	195
2. ¿Por qué el inglés? Contexto histórico.....	195
3. ¿Por qué el inglés? Contexto cultural	196
4. ¿Por qué el inglés? Legado cultural.....	197
5. Enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa: Diferencias entre el inglés como segunda lengua (ESL) e inglés como lengua extranjera (EFL)	197
6. El inglés como competencia básica para la ciudadanía global presente y futura.....	198
7. El inglés como lengua global: pautas para un enfoque comunicativo multicultural	199

8. Consideraciones finales.....	201
9. Referencias bibliográficas.....	201

11. Educación crítica para el futuro: plantear necesidades en el aula de Educación Primaria..... 203

Marina Reig Vega

1. Introducción.....	204
2. ¿Educación crítica?.....	205
3. Educar con creatividad.....	206
4. Consideraciones finales.....	208
5. Referencias bibliográficas.....	208

1 | Retos de la educación ante la inclusión y la diversidad cultural en nuestras sociedades

Joan A. Aparisi-Romero¹

Resumen

Las sociedades evolucionan con el paso del tiempo y existen unas determinadas problemáticas que afectan a su desarrollo. Surgen elementos de exclusión social, mecanismos de control, clasificación y jerarquía. Aparecen también una segregación cultural y una uniformización que provocan un desarrollo del individualismo. Se pueden corregir utilizando una redistribución democrática y con el desarrollo de la interculturalidad y la sostenibilidad, además de aumentar la participación política y la integración social. Este capítulo pretende trabajar la convivencia de la diversidad cultural, pensando aquellos aspectos que pueden influir en la mejora. Para ello es esencial entender lo que supone la cultura de los grupos dominantes y de aquellos que no tienen poder. Para que se produzca una buena integración es necesario revisar los modelos, así como las estrategias y tener en cuenta algunos aspectos como puede ser la identidad cultural, el idioma, el código simbólico, las tradiciones y las creencias, así como los valores que entran en juego. Tratamos de ofrecer algunas ideas para que se produzca una buena inclusión de toda diversidad cultural, pero siempre que

1 Profesor Permanente Laboral del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Email: joan.aparisi@uv.es.

exista un desarrollo de la dignidad humana y se trabaje por eliminar el racismo y la xenofobia.

Palabras clave: Inclusión, diversidad, cultura, integración, etnocentrismo, racismo y xenofobia.

Abstract

Societies evolve over time and there are certain problems that affect their development. Elements of social exclusion, mechanisms of control, classification and hierarchy emerge. Cultural segregation and standardisation also appear, leading to the development of individualism. These can be corrected through democratic redistribution and the development of interculturalism and sustainability, as well as increased political participation and social integration. This chapter aims to work on the coexistence of cultural diversity, thinking about those aspects that can influence improvement. For this, it is essential to understand what the culture of dominant and disempowered groups entails. For good integration to take place, it is necessary to review models and strategies and to take into account aspects such as cultural identity, language, symbolic code, traditions and beliefs, as well as the values that come into play. We try to offer some ideas for a good inclusion of all cultural diversity, but as long as there is a development of human dignity and work to eliminate racism and xenophobia.

Keywords: Inclusion, diversity, culture, integration, ethnocentrism, racism and xenophobia.

Sumario

1. Problemáticas de las sociedades actuales. 1.1. Exclusión social. 1.2. Mecanismos de control, clasificación y jerarquía. 1.3. Segregación cultural. 1.4. Crecimiento ilimitado. 1.5. Uniformización y homogeneidad cultural. 1.6. Sociedad virtual. 2. Corrección a nivel democrático. 2.1. Redistribución equitativa. 2.2. Interculturalidad. 2.3. Sostenibilidad. 2.4. Antiautoritarismo. 2.5. Participación política. 2.6. Integración social. 3. Convivencia de la diversidad. 3.1. Reconocer la diversidad de intereses, convicciones y creencias. 3.2. Identidad personal o colectiva con orientación universal. 3.3. Cada cultura manifiesta unos juicios morales determinados. 3.4. Hacer posible el diálogo entre culturas. 3.5. Democracia. Derecho individual y colectivo para expresarse li-

bremente y respetar la libertad ajena. 4. Procesos de inclusión de la diversidad cultural. 4.1. Expresión lingüística. 4.2. Diversidad frente a la asimilación. 4.3. Desarrollo de políticas públicas. 4.4. Aspectos que nos pueden ayudar en la inclusión de la diversidad cultural y que es necesario fomentar. 5. Iniciativas de inclusión social.

1. PROBLEMÁTICAS DE LAS SOCIEDADES ACTUALES

En las sociedades actuales podemos encontrar muchas situaciones y problemas que están presentes de modo constante. Son problemáticas que influyen en el desarrollo social y en cómo se construye el espacio público. Podemos ver muchas problemáticas que influyen o convergen de modo que hay que tenerlas en cuenta. En este texto vamos a ver algunas de ellas y tratar de entender su influencia y cómo intervienen.

1.1. Exclusión social

Las sociedades generan patrones de comportamiento y creencias que nos ayudan a incluir o bien a excluir a personas dentro de los grupos. La exclusión se contrapone a la inclusión, y existe en la medida que no se incluye a personas y grupos sociales. La clasificación que se produce tiene diferentes orígenes y genera una escala donde se acepta unos determinados parámetros, mientras se excluyen otros.

En estos momentos, se insiste en la inclusión como una idea dominante para generar espacios más abiertos donde todas las personas puedan tener su espacio y sientan que forman parte del grupo principal o bien de la sociedad. En la Comunidad Valenciana se insiste en el DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, donde se da forma a todo proceso de inclusión que se pretende dentro del sistema educativo formal.

A través de distintas formas de adaptación del *currículum* se pretende que toda persona pueda tener su acceso sin discriminaciones y que pueda cursar sus estudios de la mejor forma posible. No obstante, cuando alguien no se incluye acaba siendo excluido y no tiene acceso a una adaptación curricular, ni a una adaptación en la organización educativa.

1.2. Mecanismos de control, clasificación y jerarquía

En las sociedades funcionan mecanismos para controlar y clasificar al conjunto de estudiantes. Esto se produce porque el sistema educativo funciona con una idea de formación para el empleo y para la adaptación social. Tiene sentido a nivel educativo esta clasificación porque permite conocer los códigos simbólicos dominantes que aseguran el éxito académico y social.

Conocer y trabajar en los códigos dominantes abre puertas y nos permite triunfar en el sistema educativo, ya que los códigos simbólicos dominantes son los que forman el trabajo educativo y los que se convierten en el uso escolar diario. En cambio, hay otros códigos simbólicos que no suelen tenerse en cuenta porque no tienen poder y no forman parte de la esencia de las escuelas. Conocer estos códigos tiene su importancia como nos recuerdan Grignon y Passeron (1992) y Bersntein (1990, 1988), ya que los códigos se clasifican en una escala de importancia donde unos tienen más prestigio que otros.

1.3. Segregación cultural

Las diferentes culturas se presentan en el espacio público de igual modo, pero no tienen la misma importancia, ni se les da el mismo valor. Hay diferencias notables entre las culturas y entre los códigos simbólicos (Kymlicka, 2004).

A nivel social no se valoran todas las culturas por igual, ni tienen la misma valoración, ni se toman en cuenta del mismo modo. Solo hay que ver cómo se tratan algunas culturas de los pueblos indígenas en Latinoamérica o bien la cultura del pueblo gitano en nuestro contexto. No hay el mismo trato, porque en función del pueblo se toma su cultura en cuenta o bien se reniega de ella y se toma como algo no adecuado para nuestro contexto.

La segregación cultural se produce constantemente ya que no se valoran las culturas no dominantes, y solo tiene sentido la cultura dominante, que tiene poder para imponer tanto creencias como valores. Además, excluye todo aspecto cultural que no forma parte del código simbólico dominante. No se aprecia un relativismo cultural donde todas las culturas tienen el mismo valor y se respetan (Sebreli, 1992). Esto puede ser a nivel teórico, pero a nivel práctico no es así. Se impone

2 | **Notas y reflexiones sobre la docencia universitaria: escritura autoetnográfica, autohistoria-teoría y lectorituralidad a partir de la obra de Gloria Anzaldúa** *Salomé Carvajal-Ruiz*²

Resumen

Las notas y las reflexiones sobre la docencia universitaria que se presentan a continuación toman como base epistemológica la obra de Gloria Anzaldúa. La autora acuñó el término autohistoria-teoría para referirse a los procesos de producción autoetnográfica que ponen en el centro a las heridas que atraviesan a la subjetividad, al cuerpo, a la memoria a lo largo de la vida personal y colectiva. En base a la teoría y metodología anzalduana, se expone una autohistoria/autoetnografía acerca de la labor docente en el ámbito universitario. Además, se dan a conocer algunos aportes para la investigación académica, la creatividad en la docencia y la innovación curricular a partir de la elaboración de la experiencia propia. Lo que se cuenta no es un diario de docencia, sino un ejercicio de escritura autoetnográfica donde la materia prima es la sanación de las heridas docentes. En todo caso, es una invitación a la escritura de autohistorias docentes.

2 Doctora en Estudios de Género y Políticas de Igualdad por la Universitat de València. Forma parte del Grupo Educación en la Diversidad “EDi” de la Universitat de València. Email: Salome.Carvajalruiz@uv.es

Palabras clave: Autoetnografía, docencia universitaria, lectoritualidad, feminismos decoloniales, sanación, Gloria Anzaldúa

Abstract

The following notes and reflections on university teaching take as their epistemological basis the work of Gloria Anzaldúa. The author coined the term autohistory-theory to refer to the processes of autoethnographic production that put at the center the wounds that cross subjectivity, the body, and memory throughout personal and collective life. Based on the Anzaldúan theory and methodology, an autohistory/autoethnography of the teaching work in the university environment is presented. In addition, some contributions to academic research, creativity in teaching and curricular innovation are presented based on the elaboration of one's own experience. This is not a teaching diary, but an autoethnographic writing exercise where the raw material is the healing of teaching wounds. In any case, it is an invitation to write teaching autohistories.

Keywords: Autoethnography, university teaching, ritualreading, decolonial feminisms, healing, Gloria Anzaldúa

Sumario

1. Punto de partida: reconocer y aceptar la herida. 2. El camino: la intención de sanar. 3. El remanso. Lo que el cuerpo está sintiendo. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

1. PUNTO DE PARTIDA. RECONOCER Y ACEPTAR LA HERIDA

Soy docente –maestra, profesora–, y como tal, imparto clases, seminarios, cursos, talleres, etc. A lo largo de mi trayectoria profesional en el ámbito universitario y no universitario se han generado toda suerte de afectos sobre mi práctica y sobre mí.

Cuando inicié el ejercicio de la docencia en la Universidad pública, me costó entender por qué a una parte del estudiantado le sacudía el plan de estudios que proponía, mostrando oposición a las propuestas de investigación, experimentación, creación con fines autoetnográficos.

Buscaba respuestas rápidas para motivarles especialmente a quienes manifestaban resistencia y también estrategias breves para lograr la aceptación. Sin embargo, con el transcurso de los años, me he dado cuenta de la necesidad de disponer de tiempo para comprender al estudiantado, a la institución educativa y a mí misma. Dar tiempo al tiempo es preciso para aprender y para enseñar a sentir, a complejizar el sentir, para que alguien logre estar en lo que aprende, en lo que enseña, en lo que hace. Para que alguien pueda estar en lo que dice acerca de sí en relación con Otras^{*3} en el mundo.

Efectivamente, hay necesidad de tiempo para elaborar algo significativo. En esta relación con el tiempo se presenta la disputa por mantener viva en la memoria la historia escolar. De este modo, la posibilidad de elaborar mi propia historia produjo un espacio afectivo, simbólico, poético y erótico que me ha permitido decir algo que siento sobre la docencia íntimamente relacionado con mi experiencia escolar, poder hablar de ello y que aquello salga del cuerpo y en diversos registros comunicativos. Han sido muchas preguntas en torno a la labor y el rol docente desde ese entonces, interrogantes que mantienen el corazón de la docencia latente: ¿Qué es lo que dice un cuerpo atravesado por la educación formal? ¿Qué es lo que dice un cuerpo racializado, migrante, lésbico situado en la universidad pública valenciana?

El acto de crear un relato propio y ser capaz de expresarlo no es una reivindicación moral de quien escribe ni mucho menos, sino que responde a fines de investigación, reflexión e innovación docente. En este sentido es importante que la docencia incluya una praxis ética que estipule en términos políticos quién dice lo que dice y desde dónde, qué tiempo ha dado y ha tenido para poder decir lo que dice.

Una de las herramientas que me ha permitido dar tiempo al tiempo, conocer un poco más mi propia historia escolar y transitar hacia la sanación de la relación del tiempo en la docencia, además, tomar conciencia de mi labor a partir de la vivencia estudiantil a lo largo

3 A lo largo del texto utilizo el genérico femenino Otras, otra, etc. Hago uso de los recursos del lenguaje inclusivo no binario, no sexista y con perspectiva de género. También sigo las recomendaciones del lenguaje inclusivo promovido por la Unitat de Igualdad de la Universitat de València y otras propuestas lingüísticas que promueven prestigiosas universidades tales como la Universidad de Buenos Aires (Argentina), Universidad de Chile (Chile), Universidad Autónoma de México (México), entre otras.

de la vida y poder decir algo desde el cuerpo, ha sido la producción de autoetnografía o más específicamente la elaboración de mi propia *autohistoria-teoría*.

Gloria Anzaldúa acuñó el término autohistoria-teoría que sustenta gran parte del cuerpo epistemológico, ontológico y simbólico con el que trabajo. Está basada en la autoconsciencia reflexiva de la propia historia de vida contando simultáneamente las historias de vida de otros y puesta al servicio de la justicia social. Anzaldúa, filósofa, académica, activista, escritora y poeta lesbiana chicana, precursora de los feminismos queer, decoloniales, migrantes, transfronterizos dice:

Nuestra tarea siempre ha sido sanar las heridas personales y grupales del cuerpo, la mente y el espíritu (...) En el trabajo con la sombra, el problema es parte de la cura –no sanas la herida; la herida te sana a vos. Primero debes reconocer y aceptar *la herida*. Segundo, debes tener la intención de sanar. Luego debes tirarte de cabeza hacia esa herida –ocuparte de lo que el cuerpo está sintiendo, ya sea su desmembramiento o su desintegración. La ruptura o fragmentación psíquica llevan al diálogo con la herida. Este diálogo a su vez abre imaginarios y las imágenes despiertan un conocimiento mayor que nuestras heridas individuales, habilitarnos a imaginar maneras de atravesar las desorientaciones (...). Y finalmente, tenés que meter las manos en el lío, meter las manos en la masa, en los actos encarnados, prácticos, políticos, espirituales, materiales. Esta política de espiritualidades encarnadas (que yo defino como *conocimiento*) es *nuestro legado*. Nos esforzamos por descolonizar y valorar nuestras cosmovisiones, nuestros puntos de vista que las culturas dominantes imaginan como otras, como basadas en la ignorancia. Nos esforzamos en cultivar *nuestras facultades* que dependen de conocimientos internos. (Anzaldúa, 2021, p. 137-138).

Si nuestra tarea ha sido sanar heridas personales y grupales del cuerpo, la mente y el espíritu, se puede entender el motivo por el cual la autohistoria-teoría trabaja con *la herida* como materia prima. En mi caso, tiene que ver con la migración, el tránsito por la disidencia afectivo-sexual al margen del régimen de la heterosexualidad obligatoria, la colonialidad del poder, del ser, del saber, del género, el racismo en todas sus dimensiones tanto interpersonal, estructural, institucional, epistémico, el eurocentrismo, entre otras. La docencia universitaria parafraseando a Anzaldúa es una herida abierta donde “el tercer mundo

3 | Enfoques multidisciplinares de la educación ambiental para la transformación social y la regeneración de la naturaleza

Lucía Aparicio Chofré⁵, Celsa Monrós Barahona⁶ y José V. Segarra Murria⁷

Resumen

La presente contribución tiene por objetivo explorar los enfoques multidisciplinares en los que converge la educación ambiental desde una triple dimensión: la política, la universitaria y la participativa, como ejes de cambio para lograr una transición ecológica y justa. Inevitablemente, la educación ambiental y la sostenibilidad se erigen como pilares fundamentales en estos tres ámbitos, actuando como herramientas para generar cambios en la sociedad. En este contexto, lograr la aceptación pública de políticas ambientales ambiciosas y valientes es

5 Profesora Ayudante Doctora del Dpto. De Filosofía del Derecho de la Universitat de València. Email: Lucia.Aparicio@uv.es

6 EIT Climate KIC Spain. Ex-Directora General del Cambio Climático de la Consellería de Agricultura, Desarrollo Rural, Emergencia Climática y Transición Ecológica de la Generalitat Valenciana durante la Legislatura X (17/06/2019-25/06/2023). Actualmente, Embajadora del Pacto Europeo por el Clima. Email: Celsa.monros@climate-kic.org

7 Director en Lowcarboneyconomy. Miembro de la Mission Board for Adaptation to Climate Change de la Comisión Europea. Actualmente, Embajador del Pacto Europeo por el Clima. Email: jsegarra@heliotec.es

todo un desafío que debe abordarse a través de campañas informativas oficiales con el ánimo de lograr el empoderamiento y conocimiento de la ciudadanía a través de la educación. Por otra parte, las instituciones universitarias han jugado un papel crucial en la última década, contribuyendo a la sensibilización de jóvenes y promoviendo prácticas académicas que integren la sostenibilidad de forma transversal. Así, se busca dar a conocer el impacto de iniciativas como las adoptadas por la Universidad de Valencia y su contribución a los Derechos Humanos. Por último, este capítulo explorará aspectos clave de la educación ambiental a través de la acción ciudadana, destacando su papel en la formación de actitudes responsables frente al cambio climático.

Palabras clave: Educación ambiental, políticas ambientales, sostenibilidad, CRUE, Derechos Humanos, participación ciudadana.

Abstract

The aim of this contribution is to explore the multidisciplinary approaches in which environmental education converges from a triple dimension: political, university and participatory, as axes of change to achieve an ecological and just transition. Undeniably, environmental education and sustainability stand as fundamental pillars in these three areas, acting as tools to generate changes in society. In this context, achieving public acceptance of ambitious and courageous environmental policies is a challenge that needs to be addressed through official information campaigns with the aim of empowering citizens through education. On the other hand, university institutions have played a crucial role in the last decade, contributing to raising awareness among young people and promoting academic practices that integrate sustainability in a cross-cutting manner. Thus, the impact of initiatives such as those adopted by the University of Valencia and its contribution to Human Rights will be presented. Finally, this chapter will explore key aspects of environmental education through citizen action, highlighting its role in the formation of responsible attitudes towards climate change.

Keywords: Environmental education, environmental policies, sustainability, CRUE, human rights, citizen participation.

Sumario

1. Introducción. 2. La educación ambiental de la ciudadanía desde la política y las iniciativas internacionales. 3. La educación ambiental

desde la Universidad y los Derechos Humanos. 3.1. Consideraciones preliminares. 3.2. De la educación ambiental a la sostenibilidad en las aulas universitarias. 3.3. La política institucional universitaria de sostenibilidad. 4. La educación ambiental desde la participación ciudadana. 4.1. Consideraciones iniciales de la educación ambiental participativa frente al cambio climático. 4.2. Aspectos favorables de la educación ambiental participativa. 4.2.1. Desarrollo de actitudes y valores proambientales. 4.2.2. Inclusividad y equidad. 4.2.3. Conexiones personales con el entorno. 4.2.4. Pensamiento crítico y sistémico. 4.2.5. Aprendizaje contextualizado. 4.2.6. Co-creación del conocimiento. 4.2.7. Capacidades para la adaptación a cambios ambientales. 4.2.8. Acción individual y colectiva. 4.2.9. Mejora de la eficacia de las políticas ambientales. 4.3 Educación ambiental participativa y *Green Comp*: Construcción de competencias para la sostenibilidad. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

La educación ambiental y la sostenibilidad atraviesan ejes clave de la política, la educación e, indiscutiblemente, la ciudadanía. Debe acompañar las decisiones políticas orientadas a mejorar la sociedad. Las políticas medioambientales actúan sobre recursos finitos, generando diversos impactos y donde los beneficios suelen verse a largo plazo, por lo que campañas de información pueden mejorar su aceptación pública.

La educación ambiental ha sido reconocida tanto en contexto mundial, por Naciones Unidas, como europeo, nacional o autonómico como una herramienta de cambio. Si bien, la política puede actuar con transparencia y compromiso ambiental, educando e involucrando a la ciudadanía; existe el peligro de seguir caminos demagógicos y cortoplacistas. En este contexto, la educación ambiental debe ser la apuesta de políticas valientes como base para construir una sociedad informada, formada y activa en la sostenibilidad. Y esta apuesta debe mostrarse con decisiones, acciones y recursos para ser efectiva. En la presente contribución se analizará el importante papel que han adquirido las instituciones, las universidades y la ciudadanía, en la última década del nuevo siglo, en materia de educación y sostenibilidad. Unas

instituciones que cuentan con una arraigada tradición y autoridad como generadoras de conocimiento científico y su transferencia y transmisión a la sociedad. Además de contribuir a la sensibilización de un importante número de jóvenes, que representan a las generaciones futuras, en las que un cambio de consciencia y sensibilidad puede marcar la diferencia.

Así en la primera parte de este capítulo, se hará referencia a la importancia de la educación ambiental desde el punto de vista de la política. A continuación, se describirán algunos ejemplos de prácticas docentes en el ámbito académico a fin de introducir la sostenibilidad de una forma transversal en distintos grados en el marco de proyectos de innovación educativa y también otros proyectos de sostenibilidad relacionados con los Derechos Humanos, donde se desglosarán algunas iniciativas y decisiones a nivel institucional adoptadas tanto a nivel nacional por la CRUE, como a un nivel más particular, a efectos meramente ejemplificativos, por la Universidad de Valencia que hacen de la sostenibilidad uno de los ejes prioritarios de la política universitaria en la actualidad. Este segundo bloque concluirá con una reflexión sobre el impacto que esta implicación de la universidad puede tener en pro de la sostenibilidad y constituir una importante palanca de cambio y transformación social.

Finalmente, el tercer bloque del capítulo explorará cuáles son los aspectos más destacados de la educación ambiental a través de la participación y acción ciudadana y cómo pueden mejorar la adquisición de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes que promueven formas de pensar, planificar y actuar con empatía, responsabilidad y compromiso frente al cambio climático, desde una perspectiva sistémica y holística.

2. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DE LA CIUDADANÍA DESDE LA POLÍTICA Y LAS INICIATIVAS INTERNACIONALES

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo

Nelson Mandela, expresidente de Sudáfrica.

4 | **El desarrollo sostenible en la docencia no universitaria: una visión crítica hacia el nuevo módulo de sostenibilidad aplicada al sistema productivo**

Karla Zambrano González⁶⁹

Resumen

El presente estudio busca tender los puentes de la sostenibilidad hacia la docencia no universitaria. En este sentido, este capítulo busca definir con precisión el enfoque adecuado para incorporar conceptos arraigados al desarrollo sostenible en las políticas educativas de la docencia no universitaria, considerando que la distinción fundamental respecto a la educación superior radica en el grado de madurez, aún en desarrollo, en los procesos de transmisión y comprensión de conceptos complejos y multidimensionales, los que, en su mayoría, provienen del Derecho Internacional Público. Asimismo, este capítulo se propone ofrecer un análisis crítico del módulo “Sostenibilidad aplicada al sistema productivo” recientemente integrado en el currículo de los Ciclos de Formación Profesional.

⁶⁹ Profesora Contratada Postdoctoral adscrita al Departamento de Derecho Internacional “Adolfo Miaja de la Muela” de la Universitat de València. Investigadora visitante del Grupo I+D+i Agua, Derecho y Medio Ambiente (AGUDEMA) de la Universidad de Zaragoza. Email: karla.zambrano@uv.es. ORCID: 0000-0002-0284-355X. Embajadora del Pacto Europeo por el Clima. Trabajo realizado en el marco del contrato postdoctoral CIAPOS 2023/181. Fondo social Europeo Plus.

Palabras clave: Sostenibilidad, ODS, desarrollo sostenible, Sostenibilidad aplicada al sistema productivo, docencia no universitaria.

Abstract

This study seeks to build bridges from sustainability to non-university education. In this sense, this chapter seeks to define precisely the appropriate approach for incorporating concepts rooted in sustainable development into the educational policies of non-university teaching, considering that the fundamental distinction with respect to higher education lies in the degree of maturity, still in development, in the processes of transmission and understanding of complex and multidimensional concepts, which, for the most part, come from Public International Law. This chapter also aims to offer a critical analysis of the module ‘Sustainability applied to the productive system’ recently integrated into the curriculum of the Vocational Training Cycles.

Keywords: Sustainability, SDGs, sustainable development, Sustainability applied to the productive system, non-university teaching.

Sumario

1. Introducción. 2. El camino de las naciones unidas hacia el desarrollo sostenible: un breve recorrido histórico por el derecho internacional ambiental desde la «era ecológica». 2.1. La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. 2.2. Educación y sostenibilidad: cuestiones que van de la mano. 3. La introducción de los ods en la docencia no universitaria. 3.1. La educación para la sostenibilidad ante el alumnado de secundaria. 3.2. La incorporación de los ods en los ciclos de formación profesional. 3.3. El módulo de sostenibilidad aplicada al sector productivo: una visión crítica. 4. Reflexiones finales. 5. Listado de referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Al momento de redactar estas líneas, casualmente, la Organización Meteorológica Mundial (OMM) acababa de publicar su informe, titulado: “*United in Science 2024*”, (OMM, 2024A) y, a pesar de todo, mi pensamiento fue: «Estamos unidos en la ciencia, –aparentemente, unos

más y otros menos–, pero no, en la acción por el clima». Y, en efecto, las generaciones industrializadas deberemos cargar con la responsabilidad de haber pasado cerca de medio siglo debatiendo nimiedades, mientras vemos cómo «se nos quema el único hogar que tenemos».

Así las cosas, el año 2023 pasó a la historia contemporánea como el año en el que se registró el verano más cálido de los últimos dos mil años (Esper et. al., 2024), alcanzando, además, sus máximos históricos, el calor de los océanos (OMM 2024A). Contrariamente a ello, la extensión del hielo marino en el Ártico y el Antártico se mantuvieron bajo mínimos nunca antes vistos. Con estos datos, pues, no es de extrañar que resurja el eterno cuestionamiento de si alcanzaremos los objetivos contemplados en 2030, ni qué decir sobre los hitos contemplados hacia mediados de siglo.

Los retos medioambientales derivados de la crisis climática no son los únicos. Vienen acompañados por otros múltiples desafíos mundiales de carácter extraordinario que se interseccionan a placer. Es por ello que, abordar las amenazas globales desde el ámbito educativo, no sólo se erige como una labor necesaria en la transmisión del conocimiento inter e intra-generacional por parte del profesorado, sino que supone una contribución real y efectiva hacia la configuración de sociedades más justas, equitativas y resilientes, aunque ello conlleve superar barreras como el déficit de una formación adecuada y de calidad que permita al profesorado proporcionar respuestas basadas en la ciencia y la gobernanza, al alumnado en las aulas (Aznar et al., 2018; Bautista-Cerro & Díaz, 2017; Collazo & Geli, 2017).

Ciertamente, no parecen pocas las funciones que tiene atribuidas este colectivo. Es más, el exceso de competencias a su cargo podría, incluso, desencadenar en trastornos asociados a su salud mental que no escapan del sesgo de género (Garcés Delgado, García Álvarez, López Aguilar, Álvarez Pérez, 2023; Cardozo Gutierrez, 2016; Ayuso Marente, 2006), por lo que, en este punto sería más que conveniente mantener un equilibrio que permita, la formación del profesorado, sin que se vea compelido a ello.

De esta forma, el presente capítulo tiene por objetivo establecer una delimitación clara y concisa sobre cómo debería presentarse el camino hacia la sostenibilidad en la docencia no universitaria, teniendo en cuenta que la diferencia establecida con la educación superior descansa, fundamentalmente, en el grado de madurez –o inmadurez–

en el proceso de transmisión y asimilación de conceptos complejos e interrelacionados, provenientes, en su mayoría del Derecho Internacional Público. De igual forma, este capítulo pretende arrojar una visión crítica al módulo de «Sostenibilidad aplicada al sistema productivo», que ha sido incorporado, recientemente, al plan de estudios de los Ciclos de Formación Profesional.

2. EL CAMINO DE LAS NACIONES UNIDAS HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO POR EL DERECHO INTERNACIONAL AMBIENTAL DESDE LA «ERA ECOLÓGICA»

En respuesta a la creciente degradación ambiental y la urgencia de mitigar sus efectos, la Comunidad internacional acordó organizar, en 1972, la Primera Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano (CNUMH), bajo los auspicios de la ciudad de Estocolmo. El anuncio de este evento captó una considerable atención mediática, lo que propició un amplio interés de la ciudadanía. De hecho, la ciudad se convirtió en el epicentro de diversas movilizaciones populares, muchas de ellas lideradas por activistas medioambientales que, en algunos casos, se manifestaron con gran intensidad. En sí misma, la CNUMH resaltó la creciente tensión entre los movimientos ecologistas y las instituciones, reflejando tanto la preocupación global por los problemas ambientales como la necesidad de acciones urgentes para su solución.

Ciertamente, cabría la posibilidad de afirmar que la CNUMH se erigió como el origen de la preocupación internacional contemporánea en materia de Derecho ambiental y, por ende, sentaría las bases de todas las acciones que se desarrollarían *a posteriori*, muy a pesar de no haber adoptado tratado o convenio específico alguno. No obstante, como legado de la CNUMH, cabe destacar la adopción de la Declaración de Estocolmo de 1972⁷⁰, que contiene un preámbulo y 26 principios consagrados en el Derecho Internacional del Medio Ambiente (DIMA), además del Plan de Acción para el Medio Ambiente, compuesto por 109 declaraciones que pivotan sobre tres áreas de acción

70 Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. Estocolmo, 16 de junio de 1972. ONU. Doc. A/CONF 48/14, Rev. 1. pp. 2 y ss

5 | La educación de las empleadas como pilar fundamental en la era de la información

*Adrián Pla Beltrán*⁸¹

Resumen

En el dinámico contexto laboral actual, caracterizado por la globalización y la rápida evolución digital, la formación continua se presenta como un pilar fundamental para el desarrollo profesional. La competencia intensificada y las transformaciones en las ocupaciones laborales exigen una constante adaptación de habilidades y conocimientos. Este escenario se ve complementado por la convivencia de diversas generaciones, como los *Baby Boomers*, la *Generación X*, los *Millennials* y la *Generación Z*, cada una con particularidades y motivaciones propias. En España, la Ley Orgánica 3/2022 subraya la necesidad de actualizar la Formación Profesional para incorporar competencias digitales e innovadoras, fundamentales para enfrentar los desafíos actuales del mercado laboral. La colaboración estrecha entre instituciones educativas y empresas tecnológicas se erige como un elemento crucial para diseñar y ofrecer programas formativos pertinentes y efectivos. Este enfoque no solo impulsa la competitividad organizacional, sino que

81 Profesor de los módulos «Itinerario Personal Para la Empleabilidad I» y «*Empresa e Iniciativa Emprendedora*» en el Centro de Formación Profesional Progres. Graduado en Administración y Dirección de Empresas por la Universitat de València. Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria por la UVEG. Email: adrian.pla@cieep.com.

también promueve un ambiente laboral dinámico y colaborativo que potencia la satisfacción y el desarrollo integral de los empleados. Así, el presente artículo subraya la importancia de la formación continua en un entorno laboral competitivo y tecnológicamente avanzado, destacando la necesidad de adaptar la Formación Profesional para integrar competencias digitales e innovadoras, enfatizando la colaboración entre instituciones educativas y empresas tecnológicas para desarrollar programas formativos que mejoren la empleabilidad y promuevan un ambiente laboral colaborativo y dinámico.

Palabras clave: Formación Profesional, formación continua, habilidades blandas, desarrollo personal y profesional, diversidad generacional, competencia digital e innovadora, ambiente laboral dinámico y colaborativo.

Abstract

In today's dynamic work environment, featured by globalization and rapid digital change, lifelong learning is a key milestone of professional development. Intensified competition and transformations in occupations require constant adaptation of skills and knowledge. This environment is complemented by the coexistence of different generations, such as Baby Boomers, Generation X, Millennials and Generation Z, each with their own particularities and motivations. In Spain, Organic Law 3/2022 underlines the need to update Vocational Education and Training to incorporate digital and innovative skills, which are essential to face the current challenges of the employment market. Close collaboration between educational institutions and technology companies is crucial to design and deliver relevant and effective training programmes. This approach not only boosts organizational competitiveness, but also promotes a dynamic and collaborative work environment that enhances employee satisfaction and holistic development. So, this article underlines the importance of lifelong learning in a competitive and technologically advanced work environment, highlighting the need to adapt vocational training to integrate digital and innovative skills, emphasizing the collaboration between educational institutions and technology companies to develop training programmes that improve employability and promote a collaborative and dynamic work environment.

Keywords: Professional formation, continuous training, soft skills, personal and professional development, generational diversity, digital and innovative competence, dynamic and collaborative work environment

Sumario

1. Consideraciones preliminares. 2. Transformaciones del ecosistema empresarial y social en el Siglo XXI: globalización, revolución digital y diversidad generacional. 3. Formación y desarrollo profesional para el impulso del crecimiento continuo e innovador. 4. Estrategias y desafíos en la formación al enfrentarse al mercado laboral y las tendencias globales. 5. Retos y oportunidades con el impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. 6. Sugerencias de acción dirigidas al alumnado. 7. Consideraciones finales. 8. Listado de referencias bibliográficas.

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En el contexto laboral actual, marcado por la globalización, la revolución digital y la diversidad generacional, la formación continua se posiciona como un elemento esencial para el desarrollo profesional de las empleadas⁸². Explorar la importancia de la formación, analizando cómo abordar los desafíos del mercado laboral, surge en este entorno cambiante como un motor de desarrollo profesional esencial, capacitando a las empleadas para enfrentar los desafíos y adaptar las necesidades, así como adquirir habilidades de un mercado laboral en constante evolución.

2. TRANSFORMACIONES DEL ECOSISTEMA EMPRESARIAL Y SOCIAL EN EL SIGLO XXI: GLOBALIZACIÓN, REVOLUCIÓN DIGITAL Y DIVERSIDAD GENERACIONAL

La apertura de mercados y la interconexión global han ampliado las oportunidades de negocio, pero también han intensificado la competencia, generando un desafío para las empresas, ya que les obliga a buscar constantemente la excelencia y la innovación. (Ursula Lehr, 2022).

⁸² En adelante, el término «empleadas» será utilizado para aglutinar al conjunto de personas, indistintamente de su sexo, que se encuentran en situación de ocupación laboral.

Uno de los principales ejes de la globalización ha sido la revolución digital que, como las revoluciones industriales previas, plantea desafíos sobre el futuro de las empleadas y la posibilidad de un desempleo tecnológico masivo. Es difícil prever qué nuevas ocupaciones surgirán a raíz de la robotización, la automatización, el internet de las cosas, la inteligencia artificial y el análisis de datos masivos (Frey & Osborne, 2017).

Aproximadamente el 36% del empleo en España podría estar en riesgo elevado de automatización, donde nuestra estructura productiva, con un mayor peso en ciertos servicios, estaría suavizando el porcentaje de ocupados vulnerables a la automatización (Frey & Osborne, 2017). En este sentido, las ocupaciones menos expuestas al reemplazo por máquinas son aquellas relacionadas con la dirección, la ingeniería, la enseñanza y la salud, mientras que las tareas más rutinarias, como las administrativas y de ventas, son más susceptibles a ser automatizadas (Frey & Osborne, 2017).

En cuanto a las características de las empleadas según su riesgo de automatización, la probabilidad disminuye con el nivel educativo, el grado de responsabilidad y el desarrollo de actividades relacionadas con la educación o la salud (Frey & Osborne, 2017).

Así, la globalización y revolución digital, han derivado en efectos sociales caracterizados por un aumento en la esperanza de vida, una disminución en la tasa de natalidad, evidenciada en la mayoría de los países europeos, planteando desafíos adicionales, como la necesidad de atraer trabajadores altamente cualificados a través de la migración, y un envejecimiento de la población (Ursula Lehr, 2022).

Otro gran desafío, socialmente hablando, es el hecho de que cuatro generaciones muy diversas entre sí, donde la influencia de la tecnología las hace todavía más diferentes, van a convivir en espacios laborales formando la fuerza laboral del siglo XXI (Roca, R., 2021).

Las generaciones incluyen a los “*Baby boomers*” (1945-1966), orientados a su desarrollo profesional, con una tendencia optimista. Fundamentales como motor empresarial en las organizaciones. Motivados por incentivos, premiar su lealtad, brindarles reconocimiento público y coaching, permitir expresar sus opiniones y sugerencias y, estimularlos mediante *mentoring*.

La “*Generación X*” (1967-1979), que ha presenciado grandes cambios tecnológicos y empresariales. Caracterizados por la visión global y

6 | Metodologías activas en FP: un cambio de mirada

*Ariadna García Oriola*⁸³

Resumen

La Formación Profesional está viviendo un auge sin precedentes en nuestro país que está consiguiendo revertir, poco a poco, la visión tradicional que lastraba este tipo de enseñanzas. Administración y familias están apostando por un sistema adaptado a nuestra realidad actual y al servicio tanto de la formación continua de la ciudadanía como de la estructura económica y laboral del país. Los profesionales que trabajamos con este alumnado debemos actuar de bisagra entre las necesidades del mundo laboral y la adquisición de un conjunto de derechos, capacidades y competencias de diferente índole y así acercar posiciones en un mercado de trabajo cada vez más globalizado y con más requerimientos de digitalización y de transición ecológica a la par que ser aliados prioritarios de nuestro alumnado en el reconocimiento del derecho de éste a aprender, el cual redundará en el mantenimiento de otros derechos, como el derecho al trabajo o a un medio ambiente adecuado y, en general, a una mejor calidad de vida.

En las líneas siguientes se abordará la situación existente en las aulas y cómo, desde un cambio en el enfoque metodológico, es posible encontrar mecanismos de acción que promuevan la defensa del

⁸³ Profesora del Cuerpo de Secundaria de la especialidad de Formación y Orientación Laboral en la Generalitat Valenciana (GVA). Email: a.garciaoriola@edu.gva.es

derecho fundamental a la Educación, en un sentido amplio, en el cual el alumnado pueda ser y sentirse el elemento central de las sesiones y aprender conectado a la realidad y en línea con las necesidades que la sociedad reclama, tal y como la normativa propugna.

Palabras clave: Formación Profesional, Formación y Orientación Laboral, Educación, metodologías, metodologías activas.

Abstract

Vocational Training is experiencing an unprecedented boom in our country that is gradually reversing the traditional view that hindered this type of education. The administration and families are committed to a system adapted to our current reality and at the service of both the continuous training of citizens and the economic and employment structure of the country. We professionals who work with these students must act as a hinge between the needs of the world of work and the acquisition of a set of rights, skills and competences of different kinds and thus bring positions closer together in an increasingly globalised labour market with more requirements for digitalisation and ecological transition, while at the same time being priority allies of our students in the recognition of their right to learn, which will result in the maintenance of other rights, such as the right to work or to a suitable environment and, in general, to a better quality of life.

The following lines will address the problems the current situation in the classroom and how, by changing the methodological approach, it is possible to find mechanisms of action that promote the defence of the fundamental right to education, in a broad sense, in which students can be and feel the central element of the sessions and learn connected to reality and in line with the needs that society demands, as the regulations advocate.

Keywords: Vocational Training, Vocational Training and Guidance, Education, methodologies, active methodologies.

Sumario

1. Consideraciones preliminares. 2. Formación Profesional: contexto social y normativo. 3. ¿Qué merece la pena aprender en clase? Punto de partida y posibles estrategias. 4. Las metodologías activas y su consideración en la LFP. 5. Consideraciones finales. 6. Listado de referencias bibliográficas.

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

La Formación Profesional (en adelante, FP), rama de la educación especialmente ligada a la creación de empleo, está revolucionando el panorama educativo y ello porque, tras muchos años lastrada por la visión social y la falta de empuje por parte de la Administración, es verdaderamente atractiva, lo que ha hecho que, cada vez más, jóvenes –y no tan jóvenes– vean en ella una vía interesante para formarse y cualificarse. Y no sólo el retorno es positivo a nivel individual para el alumnado, sino también para el tejido empresarial del país, ya que se nutre de personal cualificado y para la sociedad, dado que estas enseñanzas profesionales tienen la particularidad de ayudar a reducir significativamente el abandono escolar (y con ello trabaja en aras de la equidad social al ejercer la escuela un papel compensatorio e igualar las oportunidades de los grupos privilegiados y los desfavorecidos), así como los desajustes laborales, ya que suponen una opción formativa potente que favorece la continuidad en el sistema educativo.

Hasta no hace mucho la Formación Profesional parecía más dirigida al trabajo rutinario y subordinado e incluso creaba expectativas ocupacionales que no estaba del todo claro que fueran reales. Consecuencia del impulso dado en los últimos años es ya que uno de cada tres estudiantes opta por estos estudios una vez termina la enseñanza obligatoria con el consiguiente aumento de matrícula en más de un 55% en la última década, según datos del Observatorio de la Formación Profesional⁸⁴. La FP ya no es una alternativa secundaria al Bachillerato y a la Universidad, sino que, cada vez más, está mirando *de tú a tú* a estas otras opciones, especialmente por la alta empleabilidad de sus titulados en algunos de los sectores, e incluso está atrayendo a personas adultas que desean retomar los estudios para recualificarse. Tanto es así que estudiantes que acaban la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) compiten por las plazas de los ciclos formativos con un creciente número de adultos, lo que hace que mucho alumnado se termine matriculando en Bachillerato por haberse quedado sin una plaza pública en FP. Paralelamente a esta cuestión es que, cada vez más, el alumnado está recalando en filas de los centros concertados o privados⁸⁵, según datos también del Observatorio de FP,

84 Datos del curso 2022-2023 y con referencia al período entre el curso 2013-2014 y 2022-2023, extraídos de: <https://www.observatoriofp.com/indicadores-destacados/espana>.

85 Los estudiantes de la FP privada han aumentado un 460% en una década (2013-2023).

lo que implica que, en palabras de Rozada, «si los centros han de seleccionar a sus alumnos (...) la escuela pública se reducirá a ser la titularidad del Estado, pero no tendrá nada internamente (o tendrá muy poco) de pública, estando entregada a la competitividad y al mercado, lo mismo que la mayor parte de la privada», lo que supondría un varapalo a la comprehensividad, por lo que habrá que prestar atención a la evolución de las plazas en los centros públicos.

En este contexto y, ante el reto de dar una respuesta adecuada al incremento de matrícula, es en el que se ubica la lectura de este capítulo, el cual se centrará en la importancia del enfoque metodológico para conseguir la mayor aproximación posible desde el entorno académico al profesional con la cual hacer que el alumnado encuentre esa conexión con los diferentes módulos que le haga querer estar y aprender. En concreto, tomaré como referencia a los ciclos de grado básico y medio de FP, por ser su alumnado el que más necesita conectar con un sistema del que muchas veces ha querido salir. Para ello incidiré en las metodologías activas, pero no con ánimo de confrontarlas a unas «pasivas», sino en el sentido de inclusivas, de acogedoras de todos y todas porque van a permitir incluir al alumnado en su totalidad, y aportará una experiencia de aula, como veremos en la parte final del texto.

2. FORMACIÓN PROFESIONAL: CONTEXTO SOCIAL Y NORMATIVO

La finalidad de la educación es capacitar a los alumnos para que comprendan el mundo que les rodea y para que conozcan sus talentos naturales con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos

Ken Robinson

Hoy en día no vale con *estar* en sociedad, se ha de *ser*. Y para poder desarrollarse plenamente como individuos y *ser* en nuestra sociedad el sistema educativo debe ofrecer la posibilidad de que las personas puedan crecer tanto en el ámbito académico como en el personal. Vivimos, en palabras de Edgar Morin, en un mundo en el que la Educación, la que se escribe con mayúscula, no puede permitirse dar la espalda a temas tan trascendentales como la incertidumbre, el cambio permanente,

7 | Estrategia de educación para la ciudadanía global en la Fundación Novessendes

*Esther Paulo Fuertes*⁸⁷ y

*Alba Remolar Franch*⁸⁸

Resumen

La Fundación *Novessendes*, desde su origen, mantiene un fuerte compromiso en el ámbito de la educación, entendiéndola como una herramienta de transformación social, en coherencia con nuestros principios y valores organizacionales. El objetivo del presente capítulo es compartir con los distintos agentes la apuesta institucional de Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) de *Novessendes*, para un desarrollo sostenible, justo, equitativo y solidario. El papel que le asignamos a la educación como elemento transformador, tanto a nivel individual como comunitario, es el que nos lleva a diseñar las líneas de nuestra estrategia de intervención concreta en materia de EpCG que exponemos en estas líneas. Procedemos a la descripción del Programa “*Llaurant*” como ejemplo de acción educativa orientada a fomentar una sociedad valenciana crítica, participativa, activa y comprometida con la transición hacia un sistema alimentario justo y sostenible. El programa lleva tres años en marcha y se han realizado acciones enca-

87 Directora de la Fundació Novessendes / estherpf@novessendes.org

88 Técnica de Educación para la Ciudadanía Global y Participación Ciudadana en la Fundació Novessendes / albarf@novessendes.org

minadas a fortalecer y visibilizar el sector agroecológico de la provincia de Castellón, a sensibilizar a la ciudadanía sobre la importancia de una agricultura justa y de un consumo responsable, y establecer un proceso de diálogo con varios agentes institucionales y sociales con el objetivo de avanzar hacia la búsqueda de soluciones compartidas ante los retos globales de los sistemas alimentarios.

Palabras clave: Fundación Comunitaria, Transición Eco-social, Ciudadanía Global, Acción local, Pensamiento Crítico, Agroecología, Soberanía alimentaria, Horta del Rajolar, Castellón

Abstract

Fundación Novessendes, since its origin, has maintained a strong commitment to the field of education, understanding this as a tool for social transformation, in coherence with our organizational principles and values. The objective of this article is to share with the different stakeholders the institutional commitment of Education for Global Citizenship (EfGC) of Novessendes, for a sustainable, fair, equitable and supportive development. The role we assign to education as a transformative element, both at the individual and community level, is what leads us to design the lines of our specific intervention strategy regarding EfGC that we present in these lines. We proceed to the description of the “Llaurant” Program as an example of educational action aimed at promoting a critical, participatory, active valencian society committed to the transition towards a fair and sustainable food system. The program has been running for three years and actions have been carried out aimed at strengthening and making visible the agroecological sector of the province of Castellón, raising awareness among citizens about the importance of fair agriculture and responsible consumption, and establishing a process of dialogue with various institutional and social agents with the aim of moving towards the search for shared solutions to the global challenges of food systems.

Keywords: Community Foundation, Ecosocial Transition, Global Citizenship, Local Action, Critical Thinking, Agroecology, Food Sovereignty, Horta del Rajolar, Castellón

Sumario

1. Hacia una Educación para la ciudadanía global. 2. Marco conceptual y normativo. 3. Que nos motiva a trabajar por un cambio de modelo

agroalimentario. 4. Horta del Rajolar: primeros pasos hacia el cambio de modelo. 5. Programa EpCG “*Llaurant*”. 6. Aprendizajes compartidos. 7. Listado de referencias bibliográficas.

1. HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Desde nuestros inicios y más activamente desde el año 2005, en la Comunidad Valenciana desarrollamos una línea de trabajo en el ámbito educativo con la finalidad de formar una ciudadanía libre, autónoma y responsable, con capacidad crítica y de compromiso por los intereses colectivos. En este campo hemos implementado 16 proyectos destinados a toda la comunidad educativa, no solo al alumnado. Prestamos especial atención a la formación de profesorado y la coordinación con otros agentes, priorizando temas como el cambio de modelo económico y el triple impacto.

Concebimos nuestros proyectos como un proceso educativo dinámico, interactivo y participativo dirigido a la sensibilización y la educación de la sociedad valenciana para la ciudadanía global, que impulse un modelo de ciudadanía comprometida activamente en la consecución de un mundo más equitativo y sostenible. Nuestro foco es la transformación, siendo coherentes con nuestros valores ligados a la promoción, los derechos humanos y el bien común: justicia social y solidaridad, sostenibilidad ambiental, dignidad humana, transparencia y participación.

La visión de Novessendes sobre la educación para la ciudadanía global (EpCG), se inspira tanto en la experiencia como ONGD, como en el desarrollo de las funciones como fundación comunitaria. Aunando la acción local, fomentando la participación y el voluntariado, junto al posicionamiento frente a retos globales.

Novessendes mantiene entre sus líneas prioritarias la promoción de la participación ciudadana como uno de los retos actuales de la sociedad en su propósito de generar una mayor implicación ciudadana en la generación de oportunidades de aprendizaje y concienciación sobre problemáticas globales a tratar. Creemos en el principio de cooperación y lo aplicamos diseñando nuestra estrategia, fundamentándose en el intercambio y la colaboración entre instituciones educativas y sociales, trabajando conjuntamente por el bien común.

Nuestra consigna es la transformación y nuestra estrategia educativa pretende, como finalidad última, contribuir a la generación de cambios estructurales en tres ámbitos:

- 1) Cambio de modelo económico. Hacia modelos transformadores que pongan en el centro a las personas y al medio ambiente.
- 2) Cambio de modelo agroalimentario. Hacia modelos que promuevan la transición ecosocial y la sostenibilidad del sistema alimentario.
- 3) Cambio de modelo educativo. Hacia modelos que integren la promoción de la educación para la ciudadanía global, prestando especial atención a la educación formal y la comunidad educativa.

Para conseguir estos cambios estructurales y desarrollar programas de carácter innovador entendemos la EpCG como un proceso educativo en distintas etapas. Para ellos nuestras líneas de actuación se desarrollan mediante distintas acciones de sensibilización, formación, investigación, incidencia política y movilización social. Mediante nuestra estrategia de EpCG pretendemos garantizar la alineación de los programas, proyectos y actuaciones llevadas a término en Novessendes con dicha estrategia, así como con los enfoques transversales que se contemplan en ella.

Pretendemos sensibilizar y educar a la población valenciana para la transformación social, enfocándonos hacia los siguientes resultados en los próximos años:

- Promover procesos de reflexión crítica en nuestra población destinataria, en torno a la corresponsabilidad y el compromiso personal/colectivo a favor de la transición hacia modelos económicos y agroalimentarios sostenibles.
- Elaborar herramientas pedagógicas adecuadas para el diseño e implementación de procesos educativos tanto en educación formal como no formal.
- Elaborar e implementar estrategias para la capacitación de agentes mediadores (profesorado, familias, educadores/as, organizaciones sociales...).
- Favorecer procesos educativos creativos y de fortalecimiento de capacidades de la ciudadanía como actores para el cambio social alineados con los principios de la estrategia.
- Desarrollar nuevas líneas de diagnóstico, investigación y evaluación sobre los procesos educativos y de desarrollo; generando

8 | Plena ciudadanía y educación en derechos: un tándem imprescindible

*Daría Terrádez Salom*¹⁰¹

Doctora en Derecho Constitucional, Universitat de València.

Resumen

El presente trabajo plantea la necesidad de incluir en el currículo educativo la enseñanza de valores democráticos y derechos humanos, la educación para la ciudadanía, y el conocimiento del entramado institucional público, español y europeo, para cumplir con el mandato constitucional que establece la obligación de los poderes públicos de remover los obstáculos para el pleno desarrollo de la persona y, por ende, de la ciudadanía. En esta reflexión, se presentarán, en primer lugar, las recomendaciones del Consejo de Europa en relación con la educación para la ciudadanía, a través de un breve análisis de la Carta sobre educación para la ciudadanía democrática y educación en derechos humanos. En segundo lugar, brevemente, se tratará la necesidad de incluir en el currículo educativo nociones para conocer no solo el sistema institucional público, sino los derechos, y obligaciones, que como ciudadanos tenemos en nuestras relaciones con las distintas administraciones.

Palabras clave: Derechos humanos, educación, ciudadanía, pensamiento crítico.

101 Doctora en Derecho Constitucional por la Universitat de València. Exdirectora General de Relaciones con la Unión Europea y el Estado. X legislatura (17/06/2019-25/06/2023). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1963-9811>.

Abstract

This paper raises the need to include in the educational curriculum the teaching of democratic values and human rights, education for citizenship, and knowledge of the public, Spanish and European institutional framework, to comply with the constitutional mandate that establishes the obligation of the public authorities to remove obstacles for the full development of the person and, therefore, of the citizenry. In this reflection, the recommendations of the Council of Europe in relation to citizenship education will be presented, firstly, through a brief analysis of the Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Secondly, and briefly, the need to include notions in the educational curriculum about the public institutional system, but also about the rights, and obligations indeed, that we as citizens have in our relations with the different administrations.

Keywords: *Human rights, education, citizenship, critical thinking.*

Sumario

1. Introducción. 2. Educación para la ciudadanía: recomendaciones desde el Consejo de Europa. 3. Derechos prácticos, ¿por qué no aprender a relacionarse con las Administraciones Públicas o la Unión Europea?. 4. Conclusiones.

1. INTRODUCCIÓN

A estas alturas nadie duda de la importancia de la educación para el correcto desarrollo de una persona y de garantizarla como derecho fundamental que es. A modo de ejemplo, nuestra Constitución dispone que la educación “*tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*”. A su vez, la garantía del pleno desarrollo de la personalidad es un imperativo constitucional que interpela directamente a los poderes públicos, de acuerdo con lo establecido en el art. 9, 2º de nuestro texto constitucional pues “*corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y*

facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”. Con estas premisas, la educación no solo debe limitarse a impartir una serie de conocimientos, que efectivamente son de vital importancia para la persona, sino también la transmisión de una serie de principios y habilidades que garanticen su pleno desarrollo y una interacción fluida y digna con su entorno.

Sin embargo, y con tan solo analizar superficialmente la historia reciente del derecho a la educación, de su desarrollo legislativo, y su aplicación, a nadie se le escapa que algo que debería ser, que lo es, uno de los pilares fundamentales del Estado de derecho, es decir tener una ciudadanía con un pleno desarrollo de su personalidad gracias a la educación, esta se ha convertido muchas veces en arma política arrojadiza y en materia de controversia. De hecho, son ocho las leyes orgánicas de educación que se han elaborado, entrado en vigor y derogado, siendo la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹⁰², la última publicada y actualmente en vigor, conocida por su acrónimo LOMLOE. Además de las consecuencias en la vida académica del alumnado y de las vicisitudes del profesorado para ir adaptando su docencia a los distintos contenidos de cada una de las nueve normas, puede que este continuum de leyes también haya provocado una desafección de la ciudadanía hacia sus instituciones y una falta de participación que va en aumento. Es más, esa desafección no solo se produce por ese ir y venir legislativo que cada legislatura inaugura una nueva norma educativa, sino por el absoluto desconocimiento de las instituciones, de su funcionamiento y de los derechos que amparan a los ciudadanos.

Por ello, y añadida a las asignaturas de cualquiera de los currículos y como complemento a aquellas que inician a los estudiantes en las relaciones de carácter privado, se debería incluir, de forma transversal, una asignatura que garantizara un correcto conocimiento del medio institucional, así como de los derechos fundamentales y los principios democráticos, facilitando así *“la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”*¹⁰³. El presente trabajo pretende reivindicar la necesidad de fa-

102 B.O.E. n.º 340 de 30 de diciembre de 2020; entró en vigor el 19 de enero de 2021.

103 Preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica

cilitar esos conocimientos a nuestros jóvenes para que sean ciudadanos plenos, que sepan interactuar con las instituciones y apreciar los derechos que poseen, para así valorar, a su vez, todo lo que le ofrece la esfera pública y, en definitiva, un Estado democrático social y democrático de Derecho.

Así, en primer lugar se expondrán brevemente las recomendaciones del Consejo de Europa en relación con la educación para la ciudadanía y, en segundo lugar, se mostrarán algunas de las deficiencias de la LOMLOE en relación con esta materia y con otro tipo de conocimientos, como pudiera ser el entramado institucional español o, que también sería muy positivo, el de la Unión Europea.

2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: RECOMENDACIONES DESDE EL CONSEJO DE EUROPA

En tiempos, como los actuales, donde la crispación social y política es más que habitual, donde se cuestionan la legitimidad del gobierno, los principios más básicos del Estado de derecho, la equidad o la solidaridad, se añora una sociedad educada en valores y principios éticos que enseñen a defender la democracia y el bien común. En España, a modo de ejemplo, los delitos de odio crecieron en 2023 un 33%, respecto de 2022, destacando *“el número de incidentes sufridos por personas con discapacidad, 36, un 227,3 por ciento superior a los 11 registrados en 2022”*. Con ello, no se pretende establecer una vinculación simplista con la calidad del sistema educativo y la comisión de delitos de odio, pero sí mostrar que el ambiente de crispación puede llegar hasta estas últimas e indeseables consecuencias y ello podría paliarse, sería al menos útil, con la inclusión de asignaturas que construyeran ciudadanía.

El Consejo de Europa, organización que protege la democracia, los derechos humanos y el Estado de Derecho, consciente de la importancia de la necesidad de una educación en valores democráticos, la plasmo en varias recomendaciones del Comité de Ministros, acompañadas de una Carta sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos¹⁰⁴, que, pese a no poseer una fuerza

la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

104 Recomendación CM/Rec (2010)7 del Comité de Ministros a los Estados

9 | Entendiendo el síndrome Burnout: causas, efectos, medidas de prevención y su repercusión en el Profesorado

*Sabrina Llopis Aranda*¹⁰⁵

Resumen

Actualmente, el síndrome *Burnout*, se ha convertido en una temática de creciente importancia en el ámbito laboral, afectando así a profesionales de diferentes ámbitos, especialmente en aquellos que desarrollan su trabajo en entornos de alta demanda emocional como son, por ejemplo, la salud y la educación. Definido como un estado de agotamiento mental, físico y emocional, provocado por el estrés laboral crónico, el síndrome *Burnout* no solamente impacta en la calidad de vida de las personas que lo padecen, sino que, además, influye en la productividad y bienestar de las organizaciones y empresas. Desde su nacimiento e introducción por parte del psiquiatra Herbert Freudenberg en el año 1974 hasta su reconocimiento por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2022, el estudio y comprensión de este síndrome ha evolucionado, haciendo especial hincapié en la necesidad de abordar la salud mental en el ámbito profesional. Este artículo explora en profundidad las causas, los síntomas y las consecuencias del *Burnout*, su distinción con otros problemas relacionados con el estrés y su relevancia en el contexto educativo. Además, con especial atención

¹⁰⁵ Profesora de la Especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL) de la Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo. Email: s.llopisaranda@edu.gva.es.

en las investigaciones recientes, se analizan las estrategias de prevención e intervención para mitigar este fenómeno entre el profesorado.

Palabras clave: *Burnout*, docentes, salud mental, prevención.

Abstract

Currently, Burnout syndrome has become an issue of increasing importance in the workplace, affecting professionals from different fields, especially those who carry out their work in environments of high emotional demand, such as health and education. Defined as a state of mental, physical and emotional exhaustion, caused by chronic work stress, Burnout syndrome not only impacts on the quality of life of people who suffer from it but also influences the productivity and well-being of organizations and companies. Since its birth and introduction by psychiatrist Herbert Freudenberg in 1974 until its recognition by the World Health Organization (WHO) in 2022, the study and understanding of this syndrome has evolved, placing special emphasis on the need to address mental health in the professional field. This article explores in depth the causes, symptoms and consequences of Burnout, its distinction from other stress-related problems and its relevance in the educational context. Furthermore, with special attention to recent research, prevention and intervention strategies are analyzed to mitigate this phenomenon among teachers.

Keywords: *Burnout, teachers, mental health, prevention.*

Sumario

1. El concepto *Burnout*. 2. Diferencias con otros conceptos. 3. Síntomas y consecuencias del síndrome *Burnout*. 4. Investigaciones relacionadas con el síndrome *Burnout* en docentes. 5. *Work Engagement*. 6. Consideraciones finales. 7. Listado de referencias bibliográficas.

1. EL CONCEPTO BURNOUT

Según Hombrados (1997), Mingote (1998), Ramos (1999) y Buendía & Ramos (2001), el concepto *Burnout* nació del psiquiatra Herbert Freudenberg en el año 1974 a raíz de una investigación que llevó a cabo con voluntarios y voluntarias que trabajaban en su clínica de

Nueva York *Free clinic*. En este estudio, utilizó el concepto de *Burnout* para hacer referencia al estado mental y físico de estos voluntarios/as, los cuales sacrificaban su salud con el objetivo de alcanzar ideales superiores, se esforzaban en sus tareas y, a cambio, no recibían ningún refuerzo por ello (Martínez, 2010).

Para Herbert Freudenberg, el síndrome *Burnout* se caracteriza por un estado de agotamiento el cual es consecuencia de un intenso trabajo, estado en el que las personas ni tenían en consideración sus propias necesidades, lo que provocaba que se quemaran por su excesiva dedicación al trabajo, así como perdían la energía de manera progresiva hasta que se agotaban, además de padecer síntomas de depresión y ansiedad, desmotivación laboral y agresividad (Montejo, 2014).

Aunque el término *Burnout* naciera en el año 1974, no empezó a utilizarse hasta el año 1977, tras una exposición de la psicóloga estadounidense Christina Maslach en una conferencia de la Asociación Americana de Psicólogos. En dicha conferencia, Maslach definió el síndrome *Burnout* como el desgaste profesional que sufren las personas que desarrollan su trabajo en sectores relacionados con los servicios humanos, es decir, con contacto con personas, especialmente docentes y personal del ámbito sanitario. Por tanto, el síndrome *Burnout* es considerado como la respuesta al estrés crónico que surge en el contexto profesional y que repercute de manera social, individual y organizacional (Martínez, 2010).

Así pues, en el año 1981 Christina Maslach y en el año 1982 Susan Jackson, ambas definieron el síndrome *Burnout* como la manifestación de tipo comportamental del estrés profesional. Además, las autoras destacan que se trata de un síndrome tridimensional, es decir, caracterizado por las siguientes tres dimensiones: Cansancio emocional (CE), Despersonalización (DP) y dificultad para la realización personal/logro. A raíz de ello, se diseñó y elaboró el cuestionario “*Maslach Burnout Inventory*” (MBI) con el fin de medir el síndrome *Burnout* en las áreas y/o sectores de servicios humanos, es decir, empleos relacionados en el contacto y atención a las personas. Por tanto, podemos decir que el concepto de *Burnout* se dio a conocer gracias a las aportaciones de Herbert Freudenberg, Christina Maslach y Susan Jackson.

Desde la conferencia citada anteriormente y a lo largo de los años, han surgido muchos estudios sobre el síndrome *Burnout*, así como técnicas y programas de prevención y estrategias y programas de in-

tervención. De entre los más relevantes encontramos los de Leiter (1988), Matteson e Ivansevich (1997), Ramos (1999) y Massanero & cols. (2003), entre otros (Martínez, 2010). Siguiendo con la definición de *Burnout*, Gil-Monte (2001), destaca que el síndrome de “quemarse en el trabajo” es una respuesta al estrés profesional crónico, el cual está integrado por sentimientos y actitudes negativas hacia el propio rol profesional y hacia los compañeros y compañeras de trabajo, junto a la sensación de encontrarse agotado emocionalmente. Salanova & Llorens (2008), se refieren al concepto de *Burnout* como la respuesta prolongada a los estresores crónicos a nivel relacional y a nivel personal en el contexto laboral.

Según Buendía & Ramos (2001), existe un consenso generalizado de que el síndrome *Burnout* surge como la respuesta al estrés crónico laboral, el cual conlleva consecuencias negativas, tanto a nivel organizacional como individual y, además, posee una serie de características específicas en sectores de trabajo concretos, como por ejemplo, aquellos oficios en los que los empleados y empleadas tienen contacto directo con personas (personal sanitario y docentes). Estas profesiones son en las que más casos de síndrome *Burnout* se han hallado. Esto no excluye a otras profesiones, aunque bien es cierto que el síndrome *Burnout* se presenta en menos ocasiones en trabajos administrativos y manuales, por ejemplo. En este último caso, en el campo de la psicología se le denomina discriminación general y no se le denomina síndrome *Burnout*.

El uso del concepto de *Burnout* en otras esferas diferentes a la de oficios en contacto con personas, es un hecho que genera polémica. Esta polémica surgió cuando Christina Maslach propuso que el concepto de *Burnout* solamente debía aplicarse a empleos en los que existe contacto directo con personas. A raíz de esta controversia científica, surgieron autores cuyas definiciones en torno a *Burnout* no seguían la línea de Christina Maslach, como es el caso de Burke (1987), el cual define el síndrome *Burnout* como el proceso de adaptación al estrés laboral, caracterizado por aislamiento, frialdad, sentimiento de culpa por falta de éxito profesional y desgaste (Buendía & Ramos 2001).

En el año 1988, Pines & Aronson y no conformes con las definiciones realizadas hasta ese momento, definieron el síndrome *Burnout* como el estado de agotamiento emocional, físico y mental. Según los autores, este estado era provocado por la crónica involucración en el

10 | Nuevas tendencias en la enseñanza y aprendizaje de idiomas: El inglés como lengua global (EGL)

Ferran Perales Martínez¹⁰⁹

Resumen

El proceso de globalización y la llegada del Siglo XXI supusieron la consolidación del Inglés como la principal lengua franca del mundo, constituyéndose como una auténtica lengua global. Fueron 3 los factores que contribuyeron y que siguen contribuyendo a que el inglés se encuentre en dicha posición: factores demográficos, factores económicos y factores tecnológicos. En primer lugar, el factor demográfico ha sido el que históricamente más influencia ha tenido en la propagación de una lengua, en este caso la inglesa, debido a los movimientos migratorios y a los procesos de colonización. En segundo lugar, los factores económicos y la economía global también han afectado al interés y a la demanda por aprender diversas lenguas, especialmente la lengua inglesa, debido a que en la actualidad, la mayoría de *employers* esperan por parte de los *job seekers* un inglés fluido. Por último, el proceso de digitalización, iniciado en el Siglo XX en la industria del entretenimiento, la política y en los medios de comunicación, ha contribuido indudablemente a que la lengua inglesa se afiance como la principal lengua vehicular del Siglo XXI. En este sentido, son varios los y las

¹⁰⁹ Profesor Contratado Predoctoral por la Universidad Europea de Valencia (UEV). Email: ferran.perales@universidadeuropea.es.

docentes en España los que, desde hace escasos años, están tratando de incorporar un nuevo enfoque de aprendizaje-enseñanza de la lengua inglesa, lejos del modelo tradicional de enseñanza que ha reinado en las aulas españolas, un enfoque multicultural que prioriza las competencias comunicativas productivas y receptivas, una nueva tendencia de aprendizaje-enseñanza llamada Inglés como lengua global.

Palabras clave: Globalización, inglés, lengua franca, lengua global, lengua inglesa, lengua vehicular, multicultural, competencias comunicativas, tendencia, aprendizaje, enseñanza.

Abstract

The process of globalization and the arrival of the 21st century meant the consolidation of English as the world's main lingua franca, becoming a truly global language. There were 3 factors that contributed and continue to contribute to English being in this position: demographic factors, economic factors and technological factors. Firstly, the demographic factor has historically influenced the most on the spread of the English language due to migratory movements and colonization processes. Secondly, economic factors and the global economy have also affected the interest and demand for learning various languages, especially the English language as most employers expect fluent English from job seekers. Finally, the digitalization process, begun in the 20th century in the entertainment industry, politics and the media, has undoubtedly contributed to the English language becoming the main vehicular language of the 21st century. In this sense, there are several teachers in Spain who, for a few years, have been trying to incorporate a new approach to learning-teaching the English language, far from the traditional teaching model that has reigned in Spanish classrooms, a multicultural approach that prioritizes productive and receptive communicative skills, a new learning-teaching trend called English as a global language.

Keywords: Globalisation, english, lingua franca, global language, english language, vehicular language, multicultural, communicative competences, tendencies, learning, teaching.

Sumario

1. Consideraciones previas: la necesidad de una lengua global. 2. ¿Por qué el inglés? Contexto histórico. 3. ¿Por qué el inglés? Contexto cul-

tural 4. ¿Por qué el inglés? Legado cultural 5. Enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa: Diferencias entre el inglés como segunda lengua (ESL) e inglés como lengua extranjera (EFL) 6. El inglés como competencia básica para la ciudadanía global presente y futura. 7. El inglés como lengua global: pautas para un enfoque comunicativo multicultural. 8. Consideraciones finales. 9. Referencias bibliográficas.

1. CONSIDERACIONES PREVIAS: LA NECESIDAD DE UNA LENGUA GLOBAL

La globalización ha intensificado las interacciones entre individuos de diferentes orígenes lingüísticos, generando la necesidad de una lengua común que facilite la comunicación. Según Crystal (2003), una lengua global es aquella que, por diversos motivos, ha logrado avanzar una posición de prominencia internacional y es utilizada por un gran número de personas en una gran diversidad de contextos y esferas, como la personal, social, académica y profesional.

La existencia de una lengua global posibilita que en ámbitos internacionales exista una comunicación más eficiente y eficaz, requisito esencial para el comercio, la diplomacia y la cooperación científica. Además, la existencia de una lengua global contribuye a reducir un gran número de barreras lingüísticas y culturales, promoviendo una mayor comprensión y cohesión entre pueblos y sociedades.

A continuación, se realizará un análisis histórico y cultural de las razones que han contribuido a que la lengua inglesa alcance un estatus privilegiado en la comunicación de las sociedades del Siglo XXI.

2. ¿POR QUÉ EL INGLÉS? CONTEXTO HISTÓRICO

El total predominio del inglés como lengua global no es un fenómeno reciente, pues basta con mirar atrás y comprobar aquello que nos dice la historia. El Imperio Británico, en su pleno apogeo en los siglos XVIII y XIX, jugó un papel fundamental en la contribución de la difusión del inglés a escala global. Como indica Graddol (1997), el

dominio colonial británico instauró el inglés como lengua educativa y administrativa en diversas partes del mundo, desde América del Norte hasta África y el subcontinente indio.

Finalizado el proceso de descolonización, el inglés siguió manteniendo su relevancia debido a la enorme influencia militar, política y económica de los Estados Unidos durante el siglo XX. Eventos globales como la Segunda Guerra Mundial y la posterior Guerra Fría afianzaron el inglés como lengua de la diplomacia y de los negocios internacionales. A estos efectos, según Crystal (2003), la era de la globalización provocó una aceleración en la adopción e integración del inglés como lengua franca y lengua global debido a la repentina expansión de empresas de carácter multinacional y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

3. ¿POR QUÉ EL INGLÉS? CONTEXTO CULTURAL

Es razonable pensar que, si la lengua inglesa se encuentra en una situación privilegiada en el panorama internacional es también gracias a la industria del entretenimiento liderada por Hollywood, que ha promovido la expansión del inglés a través de la música, la televisión y el cine. En este sentido, según Pennycook (2017), la cultura popular anglófona ha tenido un impacto significativo en la adopción del inglés como lengua extranjera ¹¹⁰ en muchas partes del mundo, como por ejemplo, España.

Por otro lado, y ahora desde un punto de vista literario, no pueden caer en el olvido personalidades destacadas como William Shakespeare, cuya figura ha contribuido a que la lengua inglesa sea percibida como una lengua prestigiosa, pero sobre todo, muy rica. En este sentido, el inglés se constituyó como una lengua con una gran capacidad de adaptación y absorción de vocabulario de otras lenguas, facilitando su integración global en distintas esferas. A tenor de lo anterior, Crystal (2012) sostiene que el inglés es un «préstamo de lenguas»¹¹¹, haciendo

110 Puede entenderse como la práctica o estudio de la lengua inglesa por hablantes no nativos, en aquellos países en los que el inglés no tiene la consideración de lengua dominante.

111 Ejemplos: *Canyon* (ESP, Cañón) *Jungle* (Hindi y otros idiomas de la india, jangal,

11 | Educación crítica para el futuro: plantear necesidades en el aula de Educación Primaria

Marina Reig Vega

Resumen

El mundo avanza cada vez más rápido y los conflictos sociales no son ajenos a la vida en el aula. Es por esto que es de responsabilidad docente mantenerse crítico o pasivo ante todo lo que rodea al alumnado, y la pedagogía crítica propone un ejercicio de resistencia a las formas hegemónicas de definir la educación.

El presente capítulo trata de hacer un análisis y reflexión acerca de la importancia del uso de la educación como herramienta para la transformación social. De este modo, la perspectiva docente, el tratamiento de los contenidos curriculares o la distribución de los espacios son unos de los elementos que configuran el enfoque de cada docente, siendo de gran importancia para mostrarse crítico o imparcial ante el contexto de la escuela.

Palabras clave: educación crítica, pedagogía, creatividad, contenidos

Abstract

The world is moving faster and faster and social conflicts are not alien to life in the classroom. This is why it is the responsibility of teachers to remain critical or passive in the face of everything that surrounds the students, and critical pedagogy proposes an exercise of resistance to

hegemonic ways of defining education. This chapter attempts to analyze and reflect on the importance of using education as a tool for social transformation. In this way, the teaching perspective, the treatment of curricular content or the distribution of spaces are some of the elements that make up the approach of each teacher, being of great importance to be critical or impartial in the context of the school.

Keywords: *critical education, pedagogy, creativity, content.*

Sumario

1. Introducción, 2. ¿Educación crítica? 3. Educar con creatividad. 4. Consideraciones finales. 5. Referencias bibliográficas

1. INTRODUCCIÓN

“Solo se recuerda lo que emociona”, una frase formulada por varias celebridades pero afirmada por la experiencia personal de todos los estudiantes que demuestra la relación que se establece entre emoción y memoria.

El ámbito de la educación asegura que el aprendizaje es más significativo para el alumnado cuando éste tiene algún tipo de relevancia en sus vidas, es por esto que la actitud docente ante los contenidos y metodologías que imparte son esenciales para generar un rendimiento u otro. Esta se trata de la interacción entre el qué, para qué y cómo de lo que se enseña en el aula según el modelo curricular del que se eduque. El enfoque del contenido, cómo se seleccionan los saberes, qué tipos de fuentes y ejemplos se usan en los libros o cómo se distribuyen los espacios en el aula son una serie de elementos que configuran la educación, aunque estos puedan mostrarse de forma explícita u oculta/implícita.

En este capítulo se tratará brevemente cuáles son los aspectos fundamentales que se deben cuestionar en el aula partiendo desde un enfoque crítico. En primer lugar, los elementos fundamentales que configuran esta pedagogía, en segundo lugar, se profundiza en el tratamiento de los contenidos que se enseñan, y finalmente se propone una educación transversalizada por la creatividad.

2. ¿EDUCACIÓN CRÍTICA?

Cuando se menciona la educación crítica se habla de otras formas de pensar la educación. Esta corriente viaja desde Europa y Latinoamérica hasta Norteamérica, poniendo a Freire como eje central atravesando un mar de prácticas emancipadoras. Se puede decir que las pedagogías críticas proponen un ejercicio de resistencia a las formas hegemónicas de definir la educación y los dispositivos educacionales que la configuran. De este modo, la educación se presenta como una herramienta, como una posibilidad para la transformación social (García, 2018).

Hay una serie de cuestiones que el/la maestra se debe preguntar en el aula de Educación Primaria para transformar su modelo y ser más críticos/as con lo que se enseña. Estas cuestiones viajan desde el uso del espacio en la clase (cómo se sientan los/as alumnos/as, en que punto del aula se sitúa el docente...) hasta el tratamiento de los contenidos curriculares (qué se enseña, cómo se hace y para qué). En primer lugar, cómo se construyen los espacios configura cómo nos relacionamos tanto dentro del aula como fuera. Por ejemplo, respecto a los patios educativos la modelación del espacio (así como ocurre en el patio escolar ocurre en el urbanismo) que las personas configuramos perpetúa o cambia las jerarquías sociales: los espacios invadidos o los que se ceden. Estos espacios cedidos en función de los juegos que desempeñan cada sexo son delimitados por líneas invisibles, por roles de género. Marina Subirats (2007) mencionaba que “los niños y las niñas creen que estos espacios son así, lo cual significa, en la comprensión infantil, que siempre serán así, que deben seguir siéndolo” (p.98). Dentro del aula es parecido. La forma en la que se distribuye al alumnado (sentado individualmente o en grupos) o la posición que tiene el/la maestro/a (sentado en su mesa frente a todos/as o en un escalón por encima) refleja la autoridad o jerarquía que se establece sobre el grupo.

Por otro lado, respecto a los contenidos y metodologías, la mayoría de las veces se suele caer en una pedagogía demasiado ceñida a seguir el libro de texto, completar los espacios vacíos de fichas y evaluar al alumnado. Este tipo de pedagogía por objetivos, en la cual el maestro es un mecánico que se limita a dar clase y evaluar ha causado el olvido de lo verdaderamente importante, el particular ha hecho que nos olvidemos de lo fundamental. Sabemos que este modelo técnico está completamente olvidado, aunque a veces los maestros acuden a este tipo de práctica docente.

Algunos objetivos visibles de esta “pedagogía tóxica” (Acaso, 2009) que no permite hacer reflexionar a los alumnos es que los estudiantes forman su conocimiento a través del conocimiento importado (meta-narrativas) y sean incapaces de generar conocimiento propio. Mediante esta pedagogía de la repetición es muy difícil generar creatividad. Lo que interesa es crear alumnos que sean sumisos, que sean buenos compradores, que sean determinados votantes... Se considera que la forma de seleccionar los contenidos que se quieren enseñar en el aula también es un acto político.

Es cierto que es complejo e idealista conseguir una pedagogía crítica bajo el paraguas del sistema ya que hay muchas cosas en la institución educativa que impiden poner en práctica otras metodologías. Carbonell (2001) enuncia una serie de factores que obstaculizan la innovación educativa. Uno de los obstáculos son las resistencias y rutinas del profesorado. Es difícil cambiar, y más de forma individual. Cuando las innovaciones no parten de un grupo, las dificultades suponen un freno aún mayor, y el individualismo y corporativismo interno, el síndrome del Burnout, o el pesimismo que engloba al malestar docente suponen un encarcelamiento del espíritu para innovar.

No obstante, esta filosofía no se queda en la teoría sino que hay experiencias docentes que han podido sostener un modelo educativo crítico y autogestionado como es el caso de la escuela de Palomeras Bajas. El equipo docente recoge en varias ediciones su experiencia educativa durante doce años en el libro “Autogestión en la Escuela, una experiencia en Palomeras”. Narran cómo introdujeron teorías pedagógicas modernas adaptándolas a la realidad social del entorno y consiguieron reducir al completo el absentismo escolar. “Construir el propio material es algo más que economizar; es sobre todo renunciar a producir beneficios a un sistema que tiene como objetivo primordial medrar a costa de los más débiles” (pp. 23) ya que “la toma de conciencia o viene de abajo o no libera” (pp.24) .

3. EDUCAR CON CREATIVIDAD

El arte está en cada proceso de la vida.

John Dewey