


TRANSFORMACIÓN: CUANDO LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL ENCONTRÓ A LOS ODS.

Transformation: When Global Citizenship Education met the SDGs.

María-Jesús Martínez-Usaralde.

Universitat de València, Valencia, España.
m.jesus.martinez@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0001-6777-3399>


Roser Grau Vidal.

Universitat de València, Valencia, España.
roser.grau@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0003-0622-1245>


Carmen Lloret-Catalá.

Universitat de València, Valencia, España.
m.carmen.lloret@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0003-3366-0390>

Raquel Conchell Diranzo.

Universitat de València, Valencia, España.
Raquel.conchell@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0003-1382-268X>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10031974>

RESUMEN

Este artículo pretende reflexionar sobre cómo los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) pueden constituirse en clave heurística educativa para avanzar hacia la Educación para la Ciudadanía Mundial (EPCM) en un escenario postdesarrollista, animando a la *transformación* desde la imaginación crítica. Para ello, tras releer epistemológicamente la EPCM y justificar políticamente la Agenda 2030 y los ODS, interpela a la necesidad de contar tanto con pedagogías sociocríticas en cuanto a acciones de pensamiento como metodologías que induzcan a la acción, evidenciando investigaciones de las que extraen ejemplos para confirmar esta tendencia.

Palabras claves: Educación para la Ciudadanía Mundial, Objetivos de Desarrollo Sostenible, pedagogías críticas

ABSTRACT

This article aims to reflect on how the Sustainable Development Goals (SDGs) can be constituted as an educational key to advance towards Global Citizenship Education (GCBE) in a post-developmental scenario. To this end, it encourages transformation from the critical imagination, for which, after epistemologically rereading GCBE as a political justification of the 2030 Agenda and the SDGs, it interpellates the need for both socio-critical pedagogies in terms of thinking actions and methodologies that induce action, reviewing, for this purpose, research from which examples are drawn to confirm this trend.

Keywords: Global Citizenship Education, Sustainable Development Goals, critical pedagogies.

INTRODUCCIÓN

En tiempos de emergencia, como los que acaecen en la actualidad y nos obligan a ser necesariamente exégetas de la praxis contenida en conceptos como la “Educación para la Ciudadanía Global” o los “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, que van a ser aquí adoptados, se hace patente una vitalidad epistémica bajo un estado de arte prolífico que refuerza su eficacia e impactos probados en los actuales discursos nacionales y supranacionales extendidos por todo el globo (Guadarrama, 2020).

La necesidad de *leer* el mundo desde las evidencias que (re)presentan las relaciones de poder, los derechos humanos y la gobernanza, de contar con una justicia económica y social con una perspectiva feminista intersectorial, de paz y no violencia y de la sostenibilidad de la vida, entre otras, lleva a su adopción por parte de los estudios críticos del desarrollo. Estos cuestionan la idea hegemónica del desarrollo por su visión productivista y extractivista, así como el papel de la AOD (Ayuda Oficial al desarrollo) desde la expansión capitalista y neoliberal a escala global, siendo releídos, precisamente, por el postdesarrollo como postura contrahegemónica ante el eurocentrismo y sus pretensiones universalistas del desarrollo ortodoxo (Muñoz y Montané, 2022).

Es desde estos parámetros desde los que se configura una suerte de idea de *transformación*, que, en su juego de palabras, bebe de las pedagogías emancipadoras, pero recaban en el empoderamiento que, *per se*, adquiere la propia acción que, nutrida de la teoría, es capaz de cuestionar las premisas capitalistas, patriarcales y colonialistas que acaecen sobre la educación. Es, desde la imaginación crítica como enlace activo entre política, educación y pensamiento, desde la que cabe ponerse en situación de aprender. Y hacerlo,

como sostiene Garcés (2022), desde el rechazo a prácticas educativas que proliferan, ahogadas por la mercantilización y la nueva burocratización y que asfixian la creación, a las que acarrearán una pretendida innovación, por ejemplo la digital, sin trasfondo pedagógico o a propuestas que parten de la destrucción del lazo social y el espacio de lo común.

En esta tesitura, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre cómo los ODS pueden erigirse en clave educativa para avanzar hacia la EPCM (Educación para la Ciudadanía Mundial) pues, en este sentido, no se puede entender una educación alejada del compromiso y la responsabilidad con y para la Agenda 2030. Además, partimos de la necesaria transformación de la educación entendida desde el activismo (*transformación*) y la implicación social y política con aras de construir conjuntamente la ansiada Ciudadanía Mundial (UNESCO, 2015). Lo anterior, desde un enfoque emancipatorio y crítico, como respuesta a los retos que lanzan los ODS y como alternativa para lograr un desarrollo sostenible, garantizando los Derechos Humanos universales, la igualdad de género y la consideración de la diversidad cultural como un valor positivo de la sociedad, entre otros (Pérez de Guzmán, 2021), estableciendo como base valores que unen a la humanidad.

DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL A LAS CIUDADANÍAS GLOBALES

La Educación Para la Ciudadanía Global (EPCG) puede concebirse como un concepto ciertamente elusivo. No existe, además, un consenso sobre su significado ni sobre la interpretación que se haga de la misma (Lázaro y otros, 2018). A este punto de partida se une el hecho de que a veces se suele aludir a dualidades epistemológicas para interpretarlo, como “ciudadanía global *versus* local”, o “ciudadanía global *versus* cosmopolitismo”. Tully (2008) se refiere a

ellos proponiendo la contraposición de discursos bicefálicos que van enfrentándose en su lógico desarrollo:

“Ciudadanía global desde arriba versus ciudadanía global desde abajo, ciudadanía global de baja intensidad versus alta intensidad, hegemónica versus contrahegemónica, cosmopolita versus contextualizada. Llamo a estas dos familias ciudadanía ‘moderna’ y ‘diversa’ (...). La ciudadanía diversa se asocia a múltiples prácticas de ciudadanía en el Oeste y en el Este” (Tully, 2008:16).

Si bien a inicios de la década del pasado siglo XX ya se percibe la importancia de abordar este concepto para luchar contra la exclusión desde la gobernanza política, se comienza a escrutar qué significa ser ciudadano/a dentro de un estado nación y cómo podría interpretarse en un mundo globalizado (Davies y otros, 2005). La EPCG emerge como constructo reforzado superador de la educación global y de la educación ciudadana, desde el que se interpela con pedagogías con contenido y valores holísticos, pero también proyectivos, que continúen significando al Estado nación en su dialéctica con el Estado global (Peters y otros, 2008).

En la actualidad, y ya evidenciándose desde 2015, se amplía el marco gnoseológico de EPCG que abunda sobre la extrema variedad de imaginarios, ofreciendo revisiones sistemáticas del decenio anterior (Goren y Yemini, 2017), pero también metamapeos desde la cartografía social (Pashby y otros, 2020) que vienen a enriquecer más si cabe el panorama pergeñado en el lapso anterior. Se hace más patente la necesidad de seguir profundizando en un escenario que, como sostienen Tarozzi y Torres (2016), evidencien la necesidad de moverse hacia un nuevo paradigma que gestione la diferencia: una educación para la justicia social transformadora (Muñoz y Montané, 2022:14) que promueva la idea de educación para ciudadanos y ciudadanas múltiples, diversas y socialmente justas que solo puede ser posible en una escala global.

En efecto, los nuevos tiempos llaman a fortalecer enfoques más emancipatorios y superadores de visiones utópicas *naïve* sobre valores globales que unan a la humanidad bajo la pátina ortodoxa de los derechos humanos. Aunque, ante esta necesidad, dos son las tendencias principales que conviven en difícil equilibrio. Por un lado, los patrones políticos, económicos y sociales de dominación siguen un camino de hibridación y mixtura, mostrando con ello de manera tácita que no existe una única dirección a la que dirigir la política educativa en este campo que nos ocupa. Tal es así, que Pais y Costa (2020) reconocen, en un sugerente trabajo, el hecho de que el neoliberalismo y la democracia crítica, en los momentos actuales, lejos de mostrarse divergentes, se alían de forma más evidente, creando “un efecto confuso”, y que, en el caso de la EPCG, llega a posibilitar escenarios que armonizan estos dos aparentemente contrarios discursos. De este modo, “el discurso de EPCG nos permite percibirnos a nosotros mismos como personas éticas, luchando por objetivos comunes a través de esfuerzos solidarios, mientras, al mismo tiempo, seguimos viviendo nuestras vidas de “homo oeconomicus” (Pais y Costa, 2020:11).

La otra tendencia a la que queremos aludir se remite a que la discusión intelectual sigue siendo productiva y fructífera, al tiempo que la práctica (cómo cristaliza el EPCG en la política educativa curricular) sigue resultando, por contra, embrionaria y mostrando todavía muchas deficiencias y limitaciones, tal y como se desprende de las investigaciones sobre el análisis político-organizativo y curricular (Aguilar-Forero y otros, 2019; Alcaide y Martínez-Usarralde, 2017; Butler y Milley, 2020), o, más prolíficas, las percepciones del profesorado al respecto (Bruce y otros, 2019; Çolak y otros, 2019; Dobson y otros, 2021; Elkorghli, 2021; Goren y otros, 2019).

Aun así, y a pesar de lo anterior, se atisban vías promisorias, como promover modelos de *ciudadanías*: tal es el caso de la ciudadanía digital crítica e inclusiva (Nos y otros, 2020), la ciudadanía ecoglobal (Mc Beath y otros, 2021) e incluso leer la ciudadanía desde la biomimesis (Collado, 2017), seguir repensando este tema en códigos de interculturalidad (Patterson y Choi, 2018) o trabajarlo desde metodologías emancipadoras como el Aprendizaje Servicio (ApS) (Nesterova y Jackson, 2016). La propuesta de la Educación para la Ciudadanía Mundial (EPCM), liderada por UNESCO (2015), es la que se propone aquí añadir a la perspectiva pedagógica emancipatoria que se alinea a la visión de EPCG desde la justicia social y crítica (Muñoz y Montané, 2022).

AGENDA 2030: TRANSFORMANDO EL MUNDO DESDE LA EODS (EDUCACIÓN PARA LOS ODS)

Actualmente la humanidad se encuentra ante una realidad convulsa: no resulta fortuito el hecho de que se haya comparado la COVID-19 con una radiografía que muestra las fracturas en el esqueleto de las sociedades en los escenarios presentes (*United Nations*, 2020). Un mundo con multitud de desigualdades que deben ser reparadas y con el reto urgente de afrontar la inminente catástrofe climática, hacer las paces con la naturaleza, confrontar la epidemia con la pobreza y la desigualdad, revertir el asalto a los derechos humanos y alcanzar la igualdad de género, entre otros (*United Nations*, 2021). En esta misma línea, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD (2020) expone, en su emblemático Informe anual sobre Desarrollo Humano (IDH), que la humanidad ejerce presiones tan elevadas sobre el planeta que se ha entrado en una nueva era geológica derivada de la acción humana denominada Antropoceno, (la era de los Seres Humanos), marcando con ello una activa y prolífica estela

de investigaciones en cuanto a objeto de estudio.

Por primera vez en la historia de la humanidad se habita en una era en que las decisiones humanas marcarán nuestro destino y, por tanto, es en la propia especie humana en la que se genera el riesgo de supervivencia. En este contexto, organismos transnacionales como OCDE, OEI, UE y UNESCO promueven la idea de que la formación y empoderamiento de las personas puede impulsar que se generen las medidas necesarias para vivir en equilibrio con el planeta y conseguir un mundo más equitativo, inclusivo y justo.

La Agenda 2030, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, entró en vigor el 1 de enero de 2016, concediendo un plazo de 15 años para la consecución de los ODS y las metas en que éstos se concretan. Desde este escenario, constituye una oportunidad de “repensar la educación como agente de cambio y desde una visión humanística, holística y progresista del desarrollo en sus finalidades, objetivos, estrategias e instrumentos, así como todo el impacto que pueda tener en la organización y el funcionamiento del sistema educativo” (Martínez-Usarralde y Lloret-Catala, 2020:341).

La sostenibilidad, concepto nodal de esta agenda internacional, fue definida en el Informe Brundtland como “el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades” (WCED, 1987). Por tanto, desde su concepción, uno de los mayores desafíos se identifica precisamente con fortalecer el desarrollo sostenible: cómo combinar el desarrollo económico con la justicia social y la sostenibilidad ambiental. Análisis bibliométricos (Prieto-Jiménez y otros, 2021) muestran cómo el concepto de sostenibilidad evoluciona de un enfoque simple centrado en la lucha por el clima a una integración

de la dimensión ambiental, económica y social que incorpora los derechos humanos como prioridad e integra la equidad, género, justicia y bienestar social en el desarrollo sostenible. Ante este desafío incuestionable, la educación detenta un papel fundamental: no puede obviarse que la Agenda 2030 concede un papel neurálgico a la educación, pues no solo dedica un objetivo a su objeto, el ODS 4 (“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”), sino que es considerada como actividad/estrategia esencial de cualquier sociedad que desee alcanzar el bienestar y la justicia social, sirviendo de palanca para contribuir a la consecución del resto de ODS (Lloret-Catala y otros, 2021). Además, en los ODS relacionados con salud, crecimiento y empleo, consumo y producción sostenibles y cambio climático se integran irremisiblemente metas sobre educación, como no puede ser de otro modo si se opta por visiones holísticas y en su integralidad.

Contextualizando la sostenibilidad en educación como marco general de referencia, resulta importante destacar el Programa de Acción Mundial para la Educación para el Desarrollo Sostenible de Unesco (2015-2019), aprobado durante la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible que se celebró en Aichi-Nagoya (Japón) en 2014, para dar continuidad a la Década de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2005-2015). Si bien no es un programa específico para la aplicación de los ODS, constituye una referencia estratégica, pues aborda de forma intersticial el desarrollo sostenible. La meta general del programa se identifica con “generar e intensificar iniciativas en todos los ámbitos de la educación y el aprendizaje a fin de acelerar los avances hacia el logro del desarrollo sostenible” y persigue dos objetivos: reorientar la educación y el aprendizaje para que todas las perso-

nas tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que puedan contribuir al desarrollo sostenible y fortalecer la educación y el aprendizaje en todos los programas, agendas y actividades de promoción del desarrollo sostenible. De las metas educativas formuladas para el ODS 4, la más vinculada con el Desarrollo Sostenible es la meta 4.7 que indica:

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todas y todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (United Nations General Assembly, 2015:20).

Esta meta introduce los campos propios de la Educación para la Ciudadanía global-EPCG e incide especialmente en el propósito social, humanístico y moral de la educación, entendiendo esta como práctica de transformación social que debe contribuir a crear un mundo más justo e igualitario y conseguir que la ciudadanía acepte y respete la diversidad y sea defensora y promotora de los derechos humanos. De los 11 indicadores mundiales propuestos para el seguimiento del ODS 4, elaborados por el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS, el indicador relacionado con la meta 4.7. es:

4.7.1 Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes (United Nations General Assembly, 2017:9).

Llegados a este punto, no pueden obviarse las voces discordantes con estas métricas e indicadores. De fac-

to, en el Informe del Grupo Interinstitucional de Expertos en el que se aprobaron los Indicadores, se reconoce expresamente que faltarían datos para la verificación de, entre otros, el indicador 4.7.1 (Gómez, 2018). Unterhalter (2019) también señala que el grado en que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en los niveles educativos no puede medirse objetivamente a través de un indicador, ni demuestra que las políticas educativas se hayan llevado a término ni que los temas se hayan incluido en el currículum y hayan sido tratados pedagógicamente. Y, en esta misma línea, Alonso-Sainz (2021) concluye que si la aspiración se identifica con alcanzar estándares medibles y evaluables se está oprimiendo el debate social sobre su verdadero significado, su alcance educativo y la posibilidad de que los y las educadoras ejerciten su capacidad de reflexionar emancipatoriamente y justificar el valor educativo de un ODS:

Es más pertinente y pedagógico que la investigación educativa estudie si los ODS pueden o no acentuar el desarrollo humano y por qué, alejándose de otras vías más mecanicistas que ven en la educación sólo un instrumento de transmisión de los ODS (Alonso-Sainz, 2021:255).

En esta línea, Leite (2022) destaca que los propios ODS pueden emplearse para redefinir la educación para la ciudadanía mundial, el desarrollo sostenible y el cambio climático, creando así un marco orientado a los objetivos para el aprendizaje del siglo XXI y organizando los planes de estudio en torno a los problemas mundiales identificados en los ODS como punto de partida para transformar la educación y ayudar a resolver los retos a los que se enfrenta la humanidad. *Sustainable Development Solutions Network-SDSN* (2020) propone por su parte el término “Educación para los ODS (conocida por sus siglas como EODS)” que sienta sus bases en el área de conocimiento de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)

pero va más allá, incorporando una agenda más amplia de temas, objetivos y metodologías que la EDS. La Red Española de Desarrollo Sostenible (REDS) retoma el concepto y lo define como el hecho de “proporcionar a los estudiantes y al personal de la universidad los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para abordar los complejos desafíos del desarrollo sostenible, articulados por la Agenda 2030 a través de cualquier carrera o trayectoria vital que tomen» (Miñano y García, 2020:6). Los elementos distintivos (y competencias implícitas) de la EODS con respecto a la EDS son (SDSN, 2020):

Pensamiento sistémico, pensamiento crítico, autoconciencia, reflexión, resolución integrada de problemas, y competencias anticipatorias, normativas, estratégicas y de colaboración, creatividad, emprendimiento, curiosidad y habilidades de aprendizaje, pensamiento creativo/de diseño centrado en el ser humano, responsabilidad social, competencias de alianzas, habilidades de interdisciplinariedad, habilidades analíticas crítico-éticas, para influenciar el cambio, percepciones de comportamiento, habilidades interculturales, empatía, y comunicación (...) comprensión del marco de los ODS y cómo se puede utilizar para abordar los desafíos (...) del desarrollo sostenible (...) La comprensión de cómo los ODS y los desafíos globales del desarrollo sostenible son relevantes (...) para una profesión (o disciplina o materia) (...), mentalidad y capacidad de actuar (...) y fomentar la creación de redes para abordar los ODS (SDSN, 2020:12).

En esta misma línea, Reimers (2021) define la educación global como un conjunto de acciones y estrategias que se ponen en marcha teniendo como objeto de estudio los problemas contemporáneos: de ahí la apuesta por considerar a los ODS como punto de partida y de llegada. Desde esta consideración inicial, la Educación para el Desarrollo-EPD y, en especial, la Educación para la Ciudadanía Mundial-EPCM se convierten en aliados indiscutibles.

Desde la primera, Santamaría-Cárdaba (2020) realiza un análisis exploratorio sobre las definiciones de EPD

y establece la siguiente definición directamente vinculada con la concepción educativa de la Agenda 2030:

Proceso educativo abierto a la participación que pretende crear personas autónomas que posean conciencias críticas y un fuerte compromiso social. Su finalidad es transmitir la importancia de defender los Derechos Humanos, las interrelaciones existentes entre las sociedades Norte-Sur y cuestiones tan imprescindibles para la sociedad como el Desarrollo Sostenible, el Desarrollo Humano o la justicia social. Es decir, la EPD pretende crear ciudadanos globales críticos que actúen a favor de la solidaridad, el respeto, la equidad, la cooperación y la defensa de los Derechos Humanos para transformar el mundo (Santamaría-Cárdaba, 2020:12).

Desde la segunda, a la que se ha atendido desde el apartado anterior, la EPCM, para Prieto-Jiménez y otros (2021) la educación para la ciudadanía mundial / global se presenta como una oportunidad en el marco de la Agenda 2030 para promover la solidaridad, la justicia y la igualdad. Mesa (2019) plantea con ello una propuesta que contempla la disrupción como elemento creativo que ofrece alternativas y propone una innovadora dimensión cognitiva que aborda como cuestiones centrales las causas y consecuencias relacionadas con la desigualdad en el reparto de la riqueza y el poder, las desigualdades entre hombres y mujeres como resultado de la discriminación, las violencias, el calentamiento global y la diversidad cultural.

El desarrollo de la EPCM, tal y como preconiza la UNESCO (2015a, 2016), en relación con los ODS, requiere, además, la construcción de nuevas metodologías docentes que permitan al estudiantado comprender de forma reflexiva e incluso refractiva las distintas caras e interconexiones de múltiples realidades (Nos y otros, 2019). Se precisa potenciar y promover con ello enfoques transformado-

res que superen el tratamiento de la información mecánica y memorística y consigan establecer conexiones causales y relaciones críticas entre lo local y lo global, así como “ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial” (UNESCO, 2015b).

CONCLUSIONES. ODS Y EPCM. ENSAMBLAJES PARA LA TRANSFORMACIÓN

Pero ¿cómo conseguir que EPCM y ODS se den la mano, una vez reconocida la importancia de contar con ambas en las agendas socioeducativas actuales? Si se desea, además, maridarlos desde la *transformación*, hace falta contar tanto con paradigmas teóricos como con metodologías que, en puridad, posibiliten a su vez la praxis educativa transformadora. Ambas son objeto, a continuación, de atención.

En efecto, desde la necesidad de apuntalar la ontología y, aún más, la *Weltanschauung* o cosmovisión, ahora con más vigor, ecopedagógica, emerge la necesidad de contar con pedagogías sociocríticas, teniendo presente, tal y como señala Alonso-Sainz (2021:253), que “la incorporación de los ODS sin un análisis pedagógico previo de su valor educativo puede favorecer una postura acrítica y distraída de la formación humana como fin en sí misma”. Acogidas a este enclave, desde el que alumnado, profesorado y agentes comunitarios abandonan los roles de poder dentro del propio proyecto, la justicia social, el cambio, la deliberación y la concientización (Freire, 1969) se erigen en factores intersticiales para favorecerlas (Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll, 2018). El análisis bibliométrico de Ruiz-Peñalver y otros (2021:196) al respecto de ecopedagogía, como una de las derivaciones

de la pedagogía crítica, apunta a que, además de seguir teniendo poca visibilidad científica, la mayoría de las aportaciones detentan un marcado carácter teórico, evidenciando la necesidad de cambios y señalando que existen numerosos documentos que, mostrando experiencias prácticas, "la mayoría no profundiza en los problemas que esta pedagogía pretende solventar".

En este prisma, y apelando finalmente a su praxis, los ODS ofrecen un posible marco para analizar la interseccionalidad y la mirada ecosocial, entre los problemas más urgentes, y presentan una oportunidad para leerlos desde el prisma sociocrítico como mutuamente dependientes, invitando con ello a adoptar una perspectiva holística para abordarlos (Leite, 2022). Estas conexiones globales pueden convertir a los ODS en una herramienta intrínsecamente pedagógica que implique al estudiantado en el abordaje de la problemática mundial y se supere el enfoque academicista de las asignaturas, concediendo un propósito claro a la Educación para la Ciudadanía Mundial-EPCM. La EODS debe basarse, por todo ello, en enfoques de aprendizaje transformadores como la interdisciplinariedad, el aprendizaje orientado a la acción (*educación*) y la participación y el involucramiento de múltiples actores para, de este modo, conseguir trabajar habilidades y competencias necesarias para el cambio (SDSN, 2020). Investigadoras como O'Flaherty y Liddy (2018) inciden en la importancia de desarrollar una conciencia crítica ante la complejidad de los retos mundiales, cuestionando puntos de vista y prejuicios y motivando la reflexión sobre el propio papel en la perpetuación de un mundo desequilibrado. Por tanto, los y las docentes deben fomentar el desarrollo de capacidades orientadas a la búsqueda de soluciones como el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisiones y el empoderamiento. El ApS Crítico (*advocacy*) (Grau y otros, 2020) y el

aprendizaje basado en la investigación (Leite, 2022) se erigen en metodologías pertinentes para trabajar en la praxis sociocrítica en este maridaje ODS-EPCM.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR-FORERO, Nicolás, MENDOZA TORRES, Diego Fernando, VELÁSQUEZ, Ana María, ESPITIA, Daniel Felipe, DUCÓN PARDEY, Jennifer y DE POORTER, Jana. (2019). Educación para la Ciudadanía Mundial: Una Innovación Curricular en Ciencias Sociales. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Vol. 8, Nº 2, pp. 89-111. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.005>

ALCAIDE CAPILLA, Angela y MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús. (2017). La Educación para el Desarrollo (EpD) en un mundo diverso. Estudio comparativo de la Educación para la Ciudadanía Global (EpCG) en Paraguay y España. **Quaderns electrònics sobre el desenvolupaments humà i la cooperació**, Vol. 7, pp. 19-36.

ALONSO-SAINZ, Tania. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. **Revista Complutense de Educación**, Vol. 32, Nº 2, pp. 249-259. <https://doi.org/10.5209/iced.68338>

BRUCE, Judy, NORTH, Chris y FITZPATRICK, Jessica. (2019) Pre-service teachers' views of global citizenship and implications for global citizenship education. **Globalisation, Societies and Education**, Vol. 17, Nº 2, pp. 161-176. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1558049>

BUTLER, Jesse y MILLEY, Peter. (2020). Reframing citizenship education: The shifting portrayal of citizenship in curriculum policy in the province of Ontario, 1999-2018. **Education Policy Analysis Archives**, Vol. 28, Nº 83, 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5162>

ÇOLAK, Karem, KABAPINAR, Yu-

cel y ÖZTÜRK, Cem. (2019). Social Studies Courses Teachers' Views on Global Citizenship and Global Citizenship Education. **Eğitim ve Bilim**, Vol. 44, Nº 197, pp. 193-214. <https://doi.org/10.15390/eb.2019.7721>

COLLADO, Javier. (2017). Biomímesis: un abordaje transdisciplinar a la educación para la ciudadanía mundial. RIDAS. **Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio**, Vol. 3, pp. 35-54. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.4>

DAVIES, Ian, EVANS, Mark y REID, Alan. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. **British Journal of Educational Studies**, Vol. 53, Nº 1, pp. 66-89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>

DOBSON, Hugo, BISHOP, Matthew, HORN, Philipp, ENNS, Charis y STILES, Gregory. (2021). Teaching Global Citizenship: The Global Leadership Initiative, its Impact and Challenges. **Global Policy**, Vol. 12, Nº 1, pp. 131-139. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12905>

ELKORGHLI, Essam Abdelrasul Bukbaker (2021). The impact of neoliberal globalisation on (global) citizenship teacher education in Norway. **Globalisation, Societies and Education**, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1872369>

FREIRE, Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.

GARCÉS MASCAREÑAS, Marina. (2022). *Un mundo común*. Barcelona. Bellaterra.

GÓMEZ GIL, Carlos. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. **Papeles de relaciones ecosociales y cambio global**, Nº 140, pp. 107-118.

GOREN, Heela y YEMINI, Miri. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of em-

pirical studies on global citizenship education. **International Journal of Educational Research**, Vol. 82, pp. 170-183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>

GOREN, Heela, MAXWELL, Claire y YEMINI, Miri. (2019). Israeli teachers make sense of global citizenship education in a divided society— religion, marginalisation and economic globalisation. **Comparative Education**, Vol. 55, Nº 2, pp. 243-263. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1541660>

GRAU, Roser, MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús y LLORET-CATALA, Carmen. (2020). El Aprendizaje Servicio Crítico en “SAPs ODS?”. Aprendiendo a pensar a través de la acción. En CARDOSO, Manuel Jesús, GUIJARRO, Juan Ramón y MAQUEDA, Eugenio (coords.). **Reinventando la docencia en el siglo XXI**. (pp. 199-218). Tirant Lo Blanch.

GUADARRAMA GONZÁLEZ, Pablo. (2020). La integración y la utopía de una ciudadanía latinoamericana. **Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social**, Vol. 25, Nº 89, pp. 22-37.

LÁZARO LORENTE, Luís Miguel, MARTÍN DE LA ROSA, Victoria y PULIDO MONTES, Cristina. (2018). A Educação para a Cidadania Mundial como aposta de construção de um novo paradigma educativo [Education for World Citizenship as a bet to build a new educational paradigm]. **Roteiro**, Vol. 43, Nº 1, pp 63-86. <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.13089>

LEITE, Stephanie. (2022). Using the SDGs for global citizenship education: definitions, challenges, and opportunities. **Globalisation, Societies and Education**, Vol. 20, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882957>

LLORET-CATALA, Carmen, BOTELLA-MARTÍNEZ, María, AL-CANTUD-DÍAZ, María y SORIANO-DEL-CASTILLO, José Miguel.

(2021). Por una ciudadanía global e intercultural de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. **Revista Conrado**, Vol. 17, Nº 78, pp. 7-15.

MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús y LLORET-CATALA, Carmen. (2020). Odeseizar la educación y la cooperación al desarrollo en España: una mirada internacional a la AOD y al ODS 4. **Educator**, Vol. 2, Nº 56, pp. 333-348. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1099>

MARTÍNEZ-USARRALDE, María Jesús y CHIVA-BARTOLL, Óscar. (2018). Cuando el aprendizaje-servicio crítico abre la ventana al desarrollo de nuevas capacidades. **Hariak**, 1-9.

MC BEATH, Bowen, TIAN, Qing, WANG, Chen y XU, Bin. (2021). Internationalization of Environmental Education for Global Citizenship. **Journal of Community Practice**, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10705422.2021.1879983>

MESA, Manuela. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Vol. 8, Nº 1, pp. 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>

MIÑANO, Rafael y GARCÍA HARO, Marta. (Eds.) (2020). *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores de educación para los ODS en las universidades españolas*. Madrid. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS).

MUÑOZ SAAVEDRA, Judith y MONTANÉ LÓPEZ, Alejandra. (2022). Construir puentes entre la justicia global y la educación transformadora. **Revista Izquierdas**, Nº 51, pp. 1-18.

NOS ALDÁS, Eloísa, FARNÉ, Alesandra y AL-NAJJAR TRUJILLO, Tamer. (2019). Justicia social, culturas de paz y competencias digitales: Comunicación para una ciudadanía crítica global en la educación supe-

rior. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, Vol. 8, Nº 1, pp. 43-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.003>

NOS ALDÁS, Eloísa, FARNÉ, Alesandra y AL-NAJJAR TRUJILLO, Tamer. (2020). Communication for Peaceful Social Change and Global Citizenry. **Peace, Justice and Strong Institutions**, 1-13. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95960-3_131

O'FLAHERTY, Joanne y LIDDY, Mags. (2018) The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. **Environmental Education Research**, Vol. 24, Nº 7, pp. 1031-1049 <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>

PAIS, Alexandre, y COSTA, Marta. (2020). An ideology critique of global citizenship education. **Critical Studies in Education**, Vol. 61, Nº 1, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>

PASHBY, Karen, DA COSTA, Marta, STEIN, Sharon y ANDREOTTI, Vanessa. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. **Comparative Education**, Vol. 56, Nº 2, pp. 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>

PATTERSON, Dennis y CHOI, Jangsup. (2018) Diplomacy, trade, and South Korea's rise to international influence. **Journal indexing and metrics**, Vol. 21, Nº 1, pp. 9-27. <https://doi.org/10.1177/2233865917740726>

PÉREZ DE GUZMÁN, María Victoria (julio, 2021). *Educación para la ciudadanía mundial y la diversidad desde el compromiso con los ODS y los Derechos Humanos*. Trabajo presentado en el XVII Congreso Nacional e IX Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Compostela (España).

PETERS, Michael, BRITTON, Alana y BLEE, Harry. (2008). *Global Citizenship Education: Philosophy. Theory*

and Pedagogy. Rotterdam and Taipei. Sense Publishers.

PRIETO-JIMÉNEZ, Esther, LÓPEZ-CATALÁN, Luis, y HERNÁNDEZ-ALCÓN, Cristina (2021). Los ODS y las nuevas demandas de la educación superior. En RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, Guillermo (coord.), La necesidad de un nuevo enfoque crítico para el compromiso social (pp. 65-80). Barcelona. Graó.

REIMERS, Fernando. (2021). *Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Madrid. SM.

RUIZ-PEÑALVER, Soraya María, PORCEL-RODRÍGUEZ, Laura y RUIZ-PEÑALVER, Ana Isabel. (2021). La ecopedagogía en cuestión: una revisión bibliográfica. **Contextos Educativos. Revista de Educación**, N° 28, 183-201. <https://doi.org/10.18172/con.4489>

SANTAMARÍA-CÁRDABA, Noelia. (2020). Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. **Educación e Pesquisa**, Vol. 46. pp. 1-17. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046220165>

SUSTAINABLE DEVELOPMENT SOLUTIONS NETWORK (SDSN) Australia / Pacífico (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*. New York. Sustainable Development Solutions Network (SDSN).

TAROZZI, Massimiliano y TORRES, Carlos Alberto. (2016). *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism: Comparative Perspectives*. London. Bloomsbury.

TULLY, James. (2008). *Two meanings of global citizenship: Modern and diverse*. In *Global citizenship education* (pp. 15-39). Leiden. Brill Sense.

UNESCO (2015). *Educación para una Ciudadanía Mundial. Temas y ob-*

jetivos de aprendizaje. París. UNESCO.

UNESCO (2015a). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. World Education Forum. Incheon.

UNESCO (2015b). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*

UNESCO (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París. UNESCO.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY (2017). *A/RES/71/313. Labor de la Comisión de Estadística en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY (2015). *A/70/L.1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

UNITED NATIONS (2020). *Urgent Solutions for Urgent Times*.

UNITED NATIONS (2021). *Acabar con el COVID-19 y luchar contra el cambio climático, entre las 10 prioridades del Secretario General de la ONU para 2021*.

UNTERHALTER, Elain. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. **Global Policy**, Vol. 10, pp. 39-51. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591>

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (WCED) (1987). *Our common future. The Brundtland Report*. Oxford. Oxford University Press.