

Educación para la Ciudadanía Global y Aprendizaje Servicio

Experiencias desde el aula en materias optativas
en la Comunidad Foral de Navarra



Aprendizaje y Servicio Solidario
RED NAVARRA
Ikasketa eta Zerbitzu Solidarioa
NAFARROAKO SAREA



proclade
yanapay



AULAS
2030

Gobierno
de Navarra



Nafarroako
Gobernua





Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Educación para la Ciudadanía Global y Aprendizaje Servicio

**Experiencias desde el aula en materias optativas
en la Comunidad Foral de Navarra**

Francisco Soto Alfaro
Eduardo Fernández López
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca
Miguel Fernández Cárcar
Maite Izurdiaga Berraondo
Íñigo Aguerri Escobés
Asier Unciti Molla
Josemari Aymerich Soler

Edita: Fundación Proclade Yanapay ONGD

Educación para la Ciudadanía Global y Aprendizaje Servicio.
Experiencias desde el aula en materias optativas en la Comunidad Foral de Navarra.

ISBN: 978-84-09-65041-5

© **2024.** Fundación Proclade Yanapay ONGD.

Edición: Fundación Proclade Yanapay ONGD.

Diseño de la cubierta: Eduardo Fernández López.

ÍNDICE

Introducción	9
<i>Francisco Soto Alfaro y Eduardo Fernández López</i>	
CAPÍTULO 1: COHERENCIA ENTRE APRENDIZAJE SERVICIO LOMLOE: MATERIAS DISEÑADAS POR LOS CENTROS EN SECUNDARIA	15
<i>Francisco Soto Alfaro</i>	
Aprendizaje Servicio y Metodologías activas	16
El AySS en la LOMLOE	19
Pertinencia del Aprendizaje Servicio en el desarrollo curricular de la LOMLOE	21
Desarrollo organizativo y propuesta de AySS	25
A modo de conclusión	27
Referencias bibliográficas	28
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y APRENDIZAJE SERVICIO. UNA MIRADA DESDE LAS ONGD	29
<i>Eduardo Fernández López</i>	
Una propuesta educativa de éxito	29
De la Educación para el Desarrollo (EpD) a la Educación para la Ciudadanía Global (ECG)	30
Agenda 2030 y educación para la sostenibilidad	33
Educación para la Ciudadanía Global y Aprendizaje Servicio	37
A modo de resumen: oportunidades para la ECG en los proyectos de Aprendizaje Servicio	41
Referencias bibliográficas	43

CAPÍTULO 3. CONFIGURANDO EL CURRÍCULO DE LA MATERIA: CIUDADANÍA GLOBAL DESDE EL APRENDIZAJE SERVICIO	45
<i>Jesús Vicente Ruiz Omeñaca</i>	
Educar para la ciudadanía global desde el Aprendizaje-Servicio	45
Definición del currículo de la materia “Ciudadanía Global desde el Aprendizaje Servicio”: una propuesta para el análisis crítico	49
A modo de conclusión	56
Referencias Bibliográficas	57
CAPÍTULO 4. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL	59
<i>Miguel Fernández Cárcar</i>	
Introducción	59
Contextualización	62
Desarrollo de la experiencia	63
Valoración	69
Perspectivas de futuro	70
Referencias Bibliográficas	71
CAPÍTULO 5. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL	73
<i>Maite Izurdiaga Berraondo</i>	
Introducción	73
Contextualización	73
Desarrollo de la experiencia	74
Valoración	82
Perspectivas de futuro	83
Referencias Bibliográficas	84

CAPÍTULO 6. ATENCIÓN EDUCATIVA: UNA OPORTUNIDAD PARA EL APRENDIZAJE SERVICIO	85
<i>Íñigo Aguerri Escobés</i>	
Introducción	85
Contextualización	87
Desarrollo de la experiencia	89
Valoración	96
Perspectivas de futuro	98
Referencias Bibliográficas	99
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS Y ACCIÓN SOCIAL	101
<i>Asier Unciti Molla</i>	
Introducción	101
Contextualización	102
Desarrollo de la experiencia	103
Valoración	112
Perspectivas de futuro	114
Referencias Bibliográficas	115
CAPÍTULO 8. EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA GLOBAL	117
<i>Josemari Aymerich Soler</i>	
Introducción	117
Contextualización	120
Desarrollo de la experiencia	122
Valoración	133
Perspectivas de futuro	135
Referencias Bibliográficas	136

C APÍTULO 3. CONFIGURANDO EL CURRÍCULO DE LA MATERIA: CIUDADANÍA GLOBAL DESDE EL APRENDIZAJE SERVICIO

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

IES Escultor Daniel (Logroño, La Rioja) / Universidad de La Rioja

3.1. Educar para la ciudadanía global desde el Aprendizaje-Servicio

La educación ha de ser sensible a una perspectiva emancipatoria que abra veredas hacia los procesos de humanización. Esta visión mantiene, en su horizonte, tres referentes interconectados y complementarios: el que capacita a cada persona para el desarrollo de proyectos personales de vida; el relacionado con el compromiso de esas mismas personas en relación con la construcción de lo comunitario, desde una mirada local; y el vinculado a la proyección hacia la universalización desde la búsqueda de la justicia y la solidaridad a escala global.

Este modo de concebir la acción educativa se cimienta sobre el universalismo axiológico en torno a valores asociados a la libertad ejercida con responsabilidad, el diálogo, la solidaridad, la cohesión social, la justicia y la paz (Ruiz Omeñaca, 2004). Y trata de promover una comprensión transformadora de la realidad desde el diálogo reflexivo y la intersubjetividad, desde el compromiso ético y desde la realización de un marco axiológico humanizador.

En el proceso, es preciso establecer nexos entre las realidades locales y la de carácter global, pues la segunda surge de la conexión y la interdependencia entre las primeras y los cambios globales operan, también, desde los que se producen en cada microcosmos y, a su vez, revierten sobre estos. En este contexto, se hace necesario apelar a la relación íntima entre lo local y lo global, como términos que no se contraponen, sino que se incluyen recíprocamente (De Sousa, 2017). La familia, la comunidad, la patria o la etnia no entran en

contradicción con una familia y una comunidad global, una patria común que no entiende de fronteras y una misma condición humana que hace que los unos no consideremos a los otros como antagonistas y los incluyamos como seres a los que comprender y valorar y con quienes comprometernos desde una empatía cosmopolita y universal, generando, en última instancia, un nosotros que integre a todas las personas desde un prisma de igualdad.

Se trata, en última instancia, de educar también para transformar, para que cada persona con la que compartimos nuestras clases ejerza una ciudadanía crítica, universal, comprometida y propiciadora del cambio constructivo en los entornos naturales y humanos de carácter local, manteniendo una mirada global.

Pero la concepción de la educación como proceso de desarrollo integral de cada persona, de construcción comunitaria desde la interacción social y de generación de un mundo global más humano se convierte, con relativa frecuencia, en mera retórica cuando se avanza de la teoría hacia la praxis. Con esa misma frecuencia, en los escenarios educativos formales propios de cada materia curricular -desde la fragmentación que de por sí ya supone la articulación de materias- se ubica el foco en la vertiente más académica del currículo. Mientras, se obvia la formación para el ejercicio de una ciudadanía activa, libre, responsable, dialógica, crítica y comprometida, así como para la construcción de lo común. Se apela, para ello, a una neutralidad que no es tal, en la medida en que obvia el compromiso ético que lleva implícita la educación en relación con los derechos humanos y los principios axiológicos que los sustentan, e implica, de facto, un posicionamiento que privilegia el statu quo existente desde un silencio cómplice. En ocasiones, se deserta de esta responsabilidad educativa, como si la formación en el compromiso con la comunidad local y global fuera un elemento exclusivo del devenir personal de cada alumno y de cada alumna en su familia y en otros escenarios de vida. Y en otras, se establece también una distancia en relación con la educación para la ciudadanía tomando en consideración que su carácter transversal permite soslayar la corresponsabilidad en la acción pedagógica en torno a ella. Se produce, de forma adicional, una actitud de rechazo a la transversalidad apelando a que esta hace más difuso el contenido propio de las diferentes disciplinas académicas. E incluso se emiten voces de alarma ante el hipotético carácter alfabetizador de la preeminencia de lo transversal -entre lo que se encuentra la educación para una ciudadanía global- frente a lo estrictamente curricular (Yus, 2000).

Dentro de un mundo en el que la globalización posee múltiples aristas y el tratamiento de problemas globales como el respeto de los derechos humanos, la preservación de la paz, la convivencia intercultural, el trato humano hacia quienes inician procesos migratorios en busca de una vida mejor, la disponibilidad limitada de recursos y su distribución asimétrica, el acceso al

agua y a los alimentos, así como a la salud y a la educación, el reconocimiento del valor de las vidas humanas vividas con dignidad frente a los intereses de naturaleza económica y a las estructuras de poder, o la sostenibilidad y el cuidado del medioambiente, demandan de un prisma pedagógico que supere perspectivas tecnocráticas y fragmentarias de la educación y modelos deshumanizados de vida en común (de Paz, 2007; Yus, 2000). Y cuestiones de tan amplio calado nos implican a todas las personas que desarrollamos la tarea educativa, y co-implican también a todas las materias curriculares, desde la interdisciplinariedad, la transversalidad y el desarrollo de propuestas de currículo integrado.

Pero el reconocimiento de este hecho no es óbice para que, desde las posibilidades que ofrece la optatividad en el contexto de la configuración del currículo escolar, pueda articularse una materia específicamente orientada hacia estos fines, sin obviar, por ello, el necesario cambio de perspectiva y la importancia de la acción coordinada y articulada dentro de un proyecto común construido, desde el diálogo intersubjetivo, en cada centro educativo.

Fijadas estas referencias conviene seguir avanzando. Y lo haremos a través de un interrogante: ¿cómo trasladar esta perspectiva educativa al aula y, por extensión, a la comunidad? Las vías de cristalización de la educación para una ciudadanía global pueden ser plurales pero encajan mejor aquellas que se basan en modelos de racionalidad socio-crítica y en principios de la acción comunicativa (Habermas, 1987), y avanzan a través de procesos de diálogo basado en la autonomía, la racionalidad y la intersubjetividad, así como de acciones que contribuyen a la adquisición, por parte del alumnado, de la conciencia crítica, la independencia de juicio y la actitud tanto individual como socialmente comprometida.

Surge aquí un segundo interrogante: ¿qué aporta el Aprendizaje Servicio (ApS) en este entramado? O planteado de otro modo, ¿por qué el ApS es una buena opción para el aprendizaje en relación con el ejercicio de una ciudadanía global?

Presentada esta cuestión, cabe resaltar que el ApS convierte en acción los referentes propios del paradigma de racionalidad socio-crítica, ofreciendo posibilidades para la reflexión y la generación de conciencia, para el diálogo y la acción comunicativa, para la participación y la intervención transformadora (Puig, 2015; Rubio, 2009; Ruiz-Omeñaca, 2023).

Asimismo, permite un acercamiento global y vivencial al conocimiento, a las habilidades y destrezas, y a las actitudes y valores. La adquisición de competencias se sustenta, aquí, sobre la experiencia. Y se promueven, de este modo, procesos de aprendizaje en conexión con la realidad en la que vive el alumnado (Batllé, 2009; Gijón, 2009).

Por otro lado, permite cuestionar los valores dominantes, las desigualdades de índole social y las problemáticas que afectan a las personas a escala local y global. Y abre una posibilidad para la adquisición de valores inédita por otros muchos caminos: la que permite vivenciarlos, aplicarlos en contexto, reflexionar sobre ellos y comprometerse con su realización (Martín et al., 2021; Puig, 2019).

Asimismo, pone el conocimiento al servicio de su aplicación desde la acción; una acción conectada con la realidad, abierta al mundo y a su transformación (Palos y Puig, 2006; Puig et al., 2007).

Y dota a la actuación educativa de altas cotas de autonomía, contextualización, acción, reflexión, significatividad, funcionalidad, transferibilidad y autenticidad, elementos que han de converger en las situaciones de aprendizaje con auténtica orientación competencial (Ruiz-Omeñaca, 2023).

En suma, permite el desarrollo de personas más humanas en un mundo más humano como consecuencia de su propia acción transformadora. De este modo, convierte a cada escuela y a cada instituto en una comunidad de participación y de aprendizaje –también en las vertientes más académicas del currículo-, de diálogo, relación, pensamiento moral y acción ética, y de ejercicio de una ciudadanía local y global.

No obstante, cuando prestamos atención al ApS como modelo pedagógico singularmente valioso en este contexto, no lo hacemos desde la exclusividad. Su potencial puede verse multiplicado si se combina, durante el proceso didáctico, con aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo, así como con alternativas metodológicas específicamente diseñadas para educar en valores tales como la discusión de dilemas morales o los procedimientos de comprensión crítica (Puig, 2003).

Con todo, emprender este camino no siempre es sencillo. A él se oponen, como muros a veces infranqueables, la ya reseñada despreocupación por lo transversal desde lo disciplinario, las inercias reproductoras de un currículo tradicional y las resistencias al cambio por parte de un sector del profesorado que se ancla a formas de hacer instauradas y en sendas ya transitadas que proporcionan un cierto grado de seguridad, y las resistencias al cambio ante las falacias que supone considerar que desde el ApS no se pueden abordar aspectos medulares del currículo de cada área o que se suscitan procesos de aprendizaje más lentos y menos eficientes. Estos y otros motivos suponen una dificultad añadida cuando se trata de emprender procesos de ApS integrados dentro de la vida del centro. Pero estamos en otro punto: el que, sin soslayar la importancia del abordaje de proyectos interdisciplinares desde el ApS, lo vincula a un área que trata de promover una ciudadanía global y que se sirve

del ApS como modelo pedagógico. Si esta área opera desde la conexión con otras materias el potencial educativo se amplía.

Pero tanto si es así como si no, una materia que avance en esta dirección necesita de un currículo que le sea propio. Esta es la finalidad última de este capítulo: proporcionar una referencia de currículo; no con ánimo de dotarlo de carácter prescriptivo, sino para que sea sometido a juicio crítico, se cuestione en sus cimientos y en su elaboración formal, se modifique, se reconstruya y se contextualice en cada escenario pedagógico. A ello dedicamos el resto de este capítulo.

3.2. Definición del currículo de la materia “Ciudadanía Global desde el Aprendizaje Servicio”: una propuesta para el análisis crítico

Uno de los desafíos que han de impregnar la vida de los centros educativos que pretenden educar, desde lo local, para un mundo global tiene que ver con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por las Naciones Unidas dentro de la Agenda 2030. Este desafío demanda de un modelo educativo que aporte los conocimientos, las habilidades y destrezas, y los valores y actitudes que cada persona precisa para desarrollar su proyecto personal de vida, para desenvolverse de forma constructiva en escenarios sociales y para ejercer una ciudadanía activa y comprometida en relación con los desafíos que, desde una óptica global, aborda la humanidad para tomar decisiones y tener un papel activo en la gestión de nuestras vidas. Desde esta perspectiva, la sociedad necesita una educación para el desarrollo sostenible y una educación para la ciudadanía local y global. Y ello, evidentemente, requiere el compromiso de todas las personas e instituciones que forman la comunidad educativa y conlleva la alianza del conjunto de la sociedad.

En coherencia con esta consideración, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge entre sus principios la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Enmarcada en estas referencias, la materia Ciudadanía Global desde el Aprendizaje Servicio trata de proporcionar al alumnado un soporte sólido para ejercer una ciudadanía global, crítica y ética. Y lo hace tomando como referencia el ApS, un modelo pedagógico que integra una intención pedagógica con fines solidarios, al plantearse como un proyecto educativo de utilidad

social. Es precisamente en el proceso que genera esta alternativa metodológica, desde un camino iniciado a través del contacto con problemas del mundo real que conectan lo local y lo global con la intencionalidad de contribuir a su resolución, donde se pueden fraguar referentes axiológicos con una inequívoca orientación humanizadora.

Con estos referentes como cimientos y también como metas educativas, esta materia se configura, en lo que atañe a su concreción curricular, a través de tres competencias específicas, cada una de las cuales remite a varios criterios de evaluación, y de tres bloques de saberes básicos.

De este modo, el primer bloque: ciudadanía global, transita por dos caminos. El primero de ellos recoge saberes básicos que se asocian a aspectos propios de ámbito moral, así como a referentes éticos a los valores y actitudes que permiten ejercer una ciudadanía global. Y el segundo remite a saberes que se vinculan al conocimiento y análisis crítico del mundo como escenario global en el que convergen diferentes escenarios y situaciones con amplio calado social y ético.

Mientras, el segundo bloque: análisis y valoración de la realidad, ubica el foco en el análisis crítico de lo que acaece en el entorno desde una óptica ética y desde el compromiso transformador.

Finalmente, el tercer bloque: proyectos de transformación del entorno, se centra en el proceso de elaboración de proyectos como respuesta a una necesidad social percibida, así como a la secuencia de acciones que permiten la consecución de metas asociadas al cambio constructivo de la realidad y a los procesos de regulación de la acción y de coordinación en la intervención grupal.

Con todo, hay una premisa que conviene no olvidar: en los procesos educativos los aprendizajes son mucho más variados y plurales que aquellos que se pretende promover o que se prevén a priori. Este hecho abre un sinfín de posibilidades de ampliación de esta propuesta curricular desde el proceso de construcción asociado al día a día desde la singularidad propia de cada centro, de sus compromisos educativos y de los nexos que establece con la realidad local y global.

Competencias específicas

1. Poner en práctica un marco axiológico humanizador, estableciendo nexos entre valores, actitudes y comportamientos responsables y mostrando un compromiso activo en aspectos relevantes en la vida de las personas y de los grupos y en el cuidado y preservación del planeta, para ejercer una ciudadanía global activa, reflexiva, crítica y ética.

La articulación de un sistema de valores que den soporte al modo personal de entender la realidad y de actuar en ella y que guíen la acción colectiva es clave en el ejercicio de una ciudadanía global. Este marco axiológico se sustenta sobre referentes éticos universales como la libertad ejercida con responsabilidad, el diálogo, la solidaridad, la justicia o la construcción de una cultura de paz, que contribuyen al desarrollo de proyectos de vida personal más sólidos y a la edificación de un mundo más justo.

En su dinámica de aprendizaje esta competencia se sustenta sobre un doble referente. El primero de ellos se vincula a cuestiones asociadas a las disyuntivas entre relativismo y universalismo axiológico, entre valores personales y sociales, y entre justicia conmutativa y justicia distributiva, así como a aspectos que tienen que ver con la concreción de actitudes, valores y acciones y su implementación en temáticas de especial calado desde una óptica ética. Y el segundo remite a escenarios y procesos que generan dilemas y que resultan claves en la realización de un sistema de valores desde la convergencia entre lo local y lo global. Se trata de cuestiones plurales vinculadas a los recursos y su distribución, la estratificación social, la pobreza extrema, el comercio justo, los movimientos migratorios, la condición de personas refugiadas, el reconocimiento de las diversidades plurales, el respeto a los Derechos Humanos, el valor del patrimonio medioambiental y el desarrollo sostenible.

De este modo se crea una base para la interacción entre cognición y acción, y entre interiorización de principios éticos e intervención coherente en el entorno; aspectos que, a la postre, resultan claves en el ejercicio de una ciudadanía global.

Bajo este prisma, esta competencia establece nexos con los siguientes descriptores operativos del perfil competencial de salida: CCL5, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1.

2. Analizar críticamente lo que acontece en su entorno próximo y a escala mundial, valorando los aspectos que convergen en la realidad, para detectar necesidades de cambio constructivo que demanden del compromiso y de la actuación colaborativa y analizar las posibilidades de intervención transformadora.

El compromiso con el entorno inmediato y con la esfera global demanda de la capacidad para analizar críticamente la realidad, desde procesos de diálogo y desde la intersubjetividad. Esta capacidad resulta clave en el desarrollo de personas que ejercen su libertad con responsabilidad y que se comprometen con el entorno, en su más amplia acepción.

Estos son los cimientos de esta competencia que intenta establecer vínculos entre el sentido crítico, el análisis de la realidad y la detección de necesidades

tanto en el entorno inmediato como en un mundo globalizado, en aras de avanzar hacia el diseño y la implementación de posibles acciones transformadoras que contribuyan a satisfacer parcial o totalmente necesidades de ámbito personal, social o medioambiental.

Se contribuye, de este modo, a crear el soporte para una alfabetización cívica en pos de una ciudadanía global que, sustentada en un marco axiológico humanizador, propicia el compromiso ético con un mundo mejor.

Con esta base, esta competencia específica conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida: CCL5, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1, CCEC1.

3. Participar en proyectos compartidos de transformación del entorno local y global ante una necesidad detectada, integrando los aprendizajes que resulta necesario adquirir para actuar de forma competente en este contexto, actuando con iniciativa y autonomía, y coordinando actuaciones dentro del grupo con actitud cooperativa, para emprender y llevar a cabo acciones que solventen parcialmente o en su totalidad la necesidad a la que se trata de dar respuesta.

Complementando la competencia 2, con la que se mantiene incardinada, se integran en esta los procesos que permiten generar y llevar a cabo planes de acción que den respuesta a una necesidad social detectada, determinar y adquirir los saberes necesarios para su resolución, coordinar las acciones en pos de una meta compartida dentro de un escenario de cooperación -tanto dentro del equipo de trabajo ubicado en el contexto educativo formal como en relación con otros agentes y entidades sociales-, monitorizar el proceso manteniendo aquello que avanza en la dirección prevista y modificando lo que es susceptible de mejora, y culminar con la intervención concreta sobre el entorno con un sentido transformador y con su evaluación.

Se crea, de este modo, un espacio de interseccionalidad entre el ejercicio de una ciudadanía global y transformadora, desde la propia acción, la autonomía y la iniciativa personal y grupal, el empoderamiento como auténticos agentes de cambio, la intervención desde la puesta en juego de habilidades sociales y de actitudes prosociales, la capacidad de regulación de procesos, dentro de proyectos compartidos, y la intervención en aras de lograr metas definidas asociadas a la acción transformadora, asumiendo una responsabilidad personal y contribuyendo a la acción comunitaria.

Con esta base, esta competencia específica conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida: CCL2; CCL5; STEM5; CPSAA4; CC3, CC4, CE1, CE3.

Criterios de evaluación

Competencia específica 1

1.1. Conocer en profundidad temáticas que conecten con el ejercicio de una ciudadanía global, adoptando, en relación con ellas, posiciones sensibles a valores universales que, a partir del diálogo, se hayan considerado como referentes dentro del grupo.

Competencia específica 2

2.1. Analizar aspectos propios de la realidad local y global y relaciones entre ellos que demanden de una intervención social, utilizando procedimientos de indagación y búsqueda y valorando la realidad desde una perspectiva crítica y ética.

2.2. Delimitar y valorar posibles acciones de transformación ante un problema detectado en el entorno local o global, poniendo en juego el pensamiento divergente y la creatividad y mostrando un compromiso activo con la sociedad.

Competencia específica 3

3.1. Crear y llevar a cabo proyectos de transformación del entorno, integrando aprendizajes y secuenciando acciones de planificación, puesta en práctica, monitorización y corrección durante su desarrollo y valorando los procesos y de los resultados.

3.2. Actuar dentro de proyectos de intervención en el entorno, poniendo en juego la iniciativa personal, coordinando acciones dentro de la labor de equipo, y mostrando compromiso ético.

Saberes básicos

A. Ciudadanía global

1. Valores y actitudes para una ciudadanía global

- Sobre el concepto de valor y actitud. Interacción entre ellos.
- Relativismo y universalismo axiológico.
- Valores personales y valores sociales.
- Construcción de un marco axiológico para una ciudadanía global.
- Justicia conmutativa y justicia distributiva.

- Ciudadanía, justicia social y equidad a escala local y global.
- De los valores a la interpretación crítica de la realidad y de esta a la acción.
- La interculturalidad como respuesta en escenarios multiculturales.
- Solidaridad y cooperación desde lógicas de las comunidades emisoras y solidaridad desde el encuentro con la comunidad receptora.
- Posicionamiento activo frente a la injusticia y la exclusión.
- Acciones para un mundo más justo desde una ética globalista.
- Cultura de paz y acciones para su logro.
- Cultura ecológica y sostenibilidad.

2. El mundo como escenario global

- Interdependencia entre las realidades locales y la realidad global
- Reflexión sobre los problemas mundiales y su influencia sobre las vidas propias y las ajenas.
- Recursos limitados, distribución y gestión ética.
- Desequilibrios en la distribución de la riqueza: en contraste entre regiones a escala global y entre personas y grupos en escenarios locales.
- Estratificación social.
- Pobreza extrema en el mundo de progreso económico y tecnológico.
- Compañías transnacionales y sus efectos sobre las comunidades receptoras.
- Comercio justo.
- El acceso a la tierra.
- La aglomeración humana en determinados entornos urbanos y la despoblación de territorios rurales. Causas y consecuencias.
- Las personas refugiadas.
- Los movimientos migratorios. Trato humano y acogida.
- Reconocimiento de las diversidades plurales. Actuación respetuosa ante los derechos y libertades de cada ser humano y de los grupos minoritarios.
- Los Derechos Humanos en escenarios locales y globales.

- El valor del patrimonio medioambiental y su conservación, cuidado y mejora.
- Cambio climático: causas, consecuencias y corresponsabilidad en la intervención.
- Desarrollo sostenible y contextos de acción.

B. Análisis y valoración de la realidad

1. Análisis crítico de la realidad

- La realidad local y global desde una óptica reflexiva, crítica y ética.
- La veracidad en la información como base: los filtros y la verificación como referentes ante las campañas de desinformación y la manipulación de la opinión pública utilizando noticias falsas.
- Compromiso activo en relación con el entorno.
- Observación e investigación de la realidad local y global estableciendo interconexiones.
- Contextos y necesidades de transformación.
- Acciones que cambian la sociedad desde el compromiso cívico y el ejercicio de una ciudadanía global.

2. Ámbitos para la transformación

- Preservación del medio ambiente: hacia un mundo ecológicamente sostenible.
- Acogida, ayuda y acompañamiento en diferentes contextos.
- Relaciones intergeneracionales.
- Protección y recuperación del patrimonio cultural y difusión de la cultura local y global.
- Igualdad, equidad, no discriminación, respeto de derechos y ciudadanía responsable.
- Acción solidaria a escala global y cooperación internacional.

C. Proyectos de transformación del entorno

- Proyectos de transformación.

- Acciones para cambiar la realidad local y global desde la interconexión: su programación y puesta en práctica.
- Secuencia de acciones para lograr metas: planificar, aprender para transformar, realizar el plan de acción, regular y reconducir el proceso, generar resultados y valorar el proceso y los logros.
- Autorregulación individual y de equipo en procesos de aprendizaje y de transformación social.
- Iniciativa y autonomía personal para la acción social transformadora y la ciudadanía ética.
- Coordinación de acciones para lograr metas compartidas con impacto social y medioambiental.

3.3. A modo de conclusión

Una sociedad abierta, plural, inclusiva, equitativa y justa en las relaciones entre sus integrantes demanda de la apertura al mundo y de la ampliación de círculos hasta adoptar una posición vinculada al ejercicio de la ciudadanía global activa, reflexiva, crítica y sensible a referentes éticos. Y el desarrollo y capacitación de personas que ejerzan esa misma ciudadanía es una responsabilidad ineludible de la acción pedagógica, tanto en contextos educativos formales, como en los de carácter no formal e informal.

Las instituciones educativas poseen diferentes vías para emprender este camino. Entre ellas, aquellas que se basan en la interdisciplinariedad y la transversalidad gozan de un inequívoco potencial. Pero esto no es óbice para que la optatividad abra la puerta a una materia específicamente diseñada para avanzar en esta dirección; una materia en la que converjan el perfil ético, el tratamiento de cuestiones singularmente relevantes en un mundo globalizado, y la conexión entre la acción local y el mundo global, en aras de contribuir, desde la responsabilidad y la participación cooperativa, a la acción transformadora.

En el devenir de esta materia, cuando se convierte en intervención educativa desde el día a día de las clases, el ApS se nos ofrece como un modelo pedagógico de singular valía que, combinado o no con otros modelos pedagógicos y con técnicas diseñadas para educar en valores, permite conjugar reflexión y acción transformadora a partir de una necesidad social y que abre la posibilidad de vivenciar valores que humanizan a las personas y a la sociedad, reflexionar sobre ellos e integrarlos en el propio devenir cotidiano.

Y para cumplir tanto con las demandas formales como para estructurar y guiar la intervención pedagógica, es preciso contar con un currículo propio de la materia.

Estas son las teselas que configuran este capítulo. En él se abre una vía para la delimitación curricular de la materia, partiendo de una fundamentación axiológica, social y pedagógica e invitando a la reflexión crítica sobre dicho currículo y a su redefinición desde cada escenario educativo.

En la exploración de esta vía conviene abanderar el principio que guió el pensamiento transformador propio de una ciudadanía global de finales del siglo pasado y de inicios del presente: piensa globalmente, actúa localmente. Si lo logramos, si una persona, si un grupo de alumnas y alumnos avanza, desde esta área del currículo hacia una vida en cuyo proyecto se integre también el ejercicio de una ciudadanía global, la acción educativa habrá cobrado su auténtico sentido.

Referencias Bibliográficas

- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En Puig, J. M., *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Graó.
- De la Cerda, M., Graell, M., Martín, X, Muñoz, A. y Puig, J. M. (2011). Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones. En Puig, J. M., *Aprendizaje Servicio* (pp. 15-32). Graó.
- De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Intermón Oxfam Ediciones.
- De Sousa, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Gijón, M. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En Puig, J. M., *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Graó.
- Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Martín, X.; Bär, B.; Gijón, M.; Puig, J. M. y Rubio, L. (2021). El mapa de los valores del Aprendizaje-Servicio. *Alteridad: revista de educación*, 16 (1), 12-22.
- Martínez-Odría, A.; Galán, M. J. y Batlle, R. (2023). *El impacto social del aprendizaje-servicio detectado por la comunidad*. Edebé.
- Palos, J. y Puig, J. M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Desclée De Brouwer.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Paidós Ibérica.
- Puig, J. M. (2015). *11 Ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.
- Puig, J. M. (2019). Aprendizaje-servicio y educación en valores. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 319-320, 12-16.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J. M.; Gijón, M.; Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación, extra 1*, 45-67.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En Puig, J. M., *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Graó.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en EF*. CCS
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2023). La metodología de la educación física: de los estilos de enseñanza a los modelos pedagógicos. En Garduño, J.; Ruiz-Omeñaca, J. V.; Velázquez, C. y Valero, A., *Modelos pedagógicos en educación física* (pp. 10-23). Quartuppi.
- Yus, R. (2000). Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista. En Álvarez et al., *Valores y temas transversales en el currículum* (pp. 25-39). Graó.
- Zurbano, J. L. (2001). *Educación para la convivencia y la paz*. Gobierno de Navarra.