

**LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL.  
EVOLUCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO DE  
EDUCACIÓN**

**Stefany M. SANABRIA FERNANDES**

*Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)*

*Universidad de Santiago de Compostela*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Departamento de Pedagogía y Didáctica*

*Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela*

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6112-3686>

**Correo electrónico:** [stefany.sanabria@usc.es](mailto:stefany.sanabria@usc.es)

**Mónica RODRÍGUEZ SOMOZA**

*Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)*

*Universidad de Santiago de Compostela*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela*

**Orcid:** <https://orcid.org/0009-0007-5164-2627>

**Correo electrónico:** [monica.rodriquez.somoza@rai.usc.es](mailto:monica.rodriquez.somoza@rai.usc.es)

**Silvana LONGUEIRA MATOS**

*Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)*

*Universidad de Santiago de Compostela*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Departamento de Pedagogía y Didáctica*

*Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela*

**ResearchGate:**

<https://www.researchgate.net/profile/Silvana-Longueira-Matos>

**Researcher ID:** <http://www.researcherid.com/rid/L-3974-2014>

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5285-5524>

**Correo electrónico:** [silvana.longueira@usc.es](mailto:silvana.longueira@usc.es)

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Evolución de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG)
  - 2.1. Primera generación: el enfoque caritativo-asistencial
  - 2.2. Segunda generación: el enfoque desarrollista
  - 2.3. Tercera generación: el enfoque crítico-solidario
  - 2.4. Cuarta generación: el enfoque de la educación para el desarrollo humano y sostenible
  - 2.5. Quinta generación: el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global
3. Marco normativo de la ECG
  - 3.1. Desarrollo normativo de la ECG en el contexto nacional
  - 3.2. Desarrollo normativo de la ECG en el contexto internacional
4. Dimensiones y atributos de la ECG
5. Consideraciones finales
6. Referencias bibliográficas

# LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL. EVOLUCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN

**Stefany M. Sanabria Fernandes**

**Mónica Rodríguez Somoza**

**Silvana Longueira Matos**

*Grupo de Investigación Terceira Xeración (TeXe)*

*Universidade de Santiago de Compostela*

## **1. Introducción**

La aprobación en 2015 de la Agenda 2030 marcó un punto de inflexión en el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global. Por primera vez se hace explícita la unión entre dos ámbitos que habían evolucionado a la par, pero en paralelo, la educación para el desarrollo sostenible (heredera del enfoque ambiental) y la Educación para la Ciudadanía Global (construida sobre la dimensión de justicia social).

Este trabajo se centra en la Educación para la Ciudadanía Global que, aun comprendiéndola en el marco de integración mencionado, ha contado con una evolución histórica ligado a la Educación para el Desarrollo, como un elemento integrado en la planificación de la Cooperación Internacional, un ámbito aplicado de intervención que ha sido desarrollado, sobre todo, por las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) y bajo el amparo de las Administraciones Públicas, especialmente las vinculadas a los servicios de política internacional. Ambos enfoques, el de las entidades, que en su origen han aplicado la educación como una herramienta para otros fines, no como un ámbito con entidad propia, y el de las administraciones, predominantemente gestoras de la cooperación internacional, no de los sistemas educativos, han generado un perfil de Educación para la Ciudadanía Global particular.

En España, la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la

Cooperación Española (Ortega, 2007; todavía en vigor) han utilizado el concepto de Educación para el Desarrollo (EpD), dejando una impronta que todavía tiene repercusiones en el ámbito de intervención. Los diferentes planes directores de la Cooperación Española han hecho evolucionar el marco conceptual hacia la tendencia marcada por la UNESCO, la reconocida como Educación para la Ciudadanía Global (ECG) (término de referencia para este trabajo) o Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). La reciente Ley 1/2023 de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global, avanza hacia la propuesta de la Agenda 2030 y ya inserta el término Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDSCG).

La Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación contempla la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria del sistema educativo español «incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo». Se especifica que en esta denominación de incluye «la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social» (p. 6).

Por lo tanto, la ECG implica un marco conceptual y de intervención más amplio que el abordado en los epígrafes que se desarrollan en este capítulo, peor interesa especialmente la dimensión ligada a la Cooperación Internacional expuesta en los párrafos anteriores, como ámbito aplicado.

El capítulo se estructura en tres bloques de contenido fundamentales, el primero aborda la evolución de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en el ámbito de la Cooperación Internacional al

Desarrollo, a través de un breve recorrido por las cinco generaciones que aparecen cronológicamente, pero todavía coexisten en la actualidad. El segundo bloque aborda el marco normativo (nacional e internacional) y el tercero sobre las dimensiones o atributos que se atribuyen al concepto de ECG para facilitar su definición y delimitación.

## **2. Evolución de la educación para la ciudadanía global (ECG)**

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) cuenta con más de cinco décadas de evolución y desarrollo. A lo largo de esta trayectoria se han producido cambios perceptibles en la interpretación del concepto y en el ejercicio de las prácticas en los distintos ámbitos de actividad en los que se desarrolla. Esta se dota de significado con el desempeño de las políticas y estrategias de los diferentes agentes que integran el sistema internacional de Cooperación Internacional y Ayuda al Desarrollo. Destacando el papel de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), que, para configurar nuevos planteamientos y lograr un mayor compromiso de la sociedad, han ido articulando distintos modos de aproximarse a los diversos contextos sociales y educativos. Esta evolución histórica que han vivenciado tanto las ONGD como la ECG, transcurre de forma paralela con las transformaciones y los cambios de los conceptos y ámbitos de intervención del desarrollo y de la cooperación internacional. Ha sido contextualizada en un modelo basado en generaciones propuesto por Korten (1987), cuyo recorrido se traza desde los años cincuenta hasta la actualidad, identificando cinco generaciones (Mesa, 2014) y, debatiéndose en el presente la posibilidad de una sexta etapa.

### **2.1. Primera generación: el enfoque caritativo-asistencial**

La etapa precursora es la denominada caritativa-asistencial, extendida en la década de los cuarenta y los cincuenta. Durante estos años, la medida de desarrollo se circunscribía a los procesos de industrialización de los territorios. De esta manera, se consideraban *subdesarrollados* a los países que no habían conseguido alcanzar el modelo industrial de producción de los países *desarrollados*. Por lo tanto, las acciones solidarias

se reducían a exportar recursos, principalmente tecnológicos, para potenciar el crecimiento económicos de los países que no alcanzaban los estándares de bienestar consensuados. Para ello, se potenciaba una imagen catastrofista de las situaciones de emergencia, como la hambruna, los desastres naturales y las guerras, con el fin de recaudar fondos y proveer de ayuda material. Estas estrategias reforzaban la idea de dependencia de los países receptores ante la ayuda de los países donantes, “el paternalismo en el enfoque y el refuerzo de estereotipos en la práctica constituyeron los dos rasgos predominantes de las acciones de sensibilización en esta etapa” (Argibay y Celorio, 2005, p.18).

En las entidades, los resultados de estas campañas se traducían en un aumento significativo de personas asociadas, que, además de donar dinero y alimentos, apadrinaban a niños, niñas y adultos mayores, otorgándoles socialmente una estima como agentes altruistas y solidarios (Mesa, 2014; Longueira, 2018). En este contexto histórico, donde surge el enfoque de cooperación entre países, pero a falta de una reflexión crítica sobre el papel de los países del norte en las causas estructurales de las desigualdades, no se identifican los objetivos educativos, que después significarán a la ECG.

## **2.2. Segunda generación: el enfoque desarrollista**

Durante los años 60, reconociendo las limitaciones del anterior enfoque, surgen las teorías desarrollistas de la mano de la creación del sistema internacional de cooperación y las agendas internacionales. El I Decenio de Naciones Unidas para el Desarrollo pone de manifiesto los nuevos estados poscoloniales, que pasan a ser destino de la ayuda de las organizaciones internacionales, generándose una mentalidad desarrollista con origen en (Mesa, 2014):

- El ámbito político: los estados poscoloniales potenciaron el modelo de consumo occidental basado en la industrialización de los territorios para conseguir la autodeterminación y la solución a la dependencia colonialista.

- El ámbito económico: a partir de supuestos sobre el modelo de industrialización de los países desarrollados, se pretenden las aportaciones de capital, tecnológicas y de conocimiento a los países en subdesarrollo con el fin de potenciar un rápido proceso de modernización.
- El ámbito ético y filosófico: se produce un evidente avance en el compromiso de diversos agentes vinculados a la iglesia con el cambio social.

Este enfoque aporta una visión más extensa de la realidad de los *países del Sur*, derivando dos corrientes principales. La primera continuista de la etapa anterior y de sus estrategias, como la difusión sobre las problemáticas de los países del Sur, como un medio para la recaudación de fondos. La segunda, da origen a las primeras estrategias bajo el marco de la ECG, tornando el discurso de la cooperación hacia un proyecto colaborativo menos asistencialista, y orientado a la automejora de los territorios que se comprometen a llevar a cabo acciones para su transformación, «se ayuda a los que quieren ayudarse a sí mismos» (Mesa, 2014). Sin embargo, este temprano enfoque de la ECG no profundiza en las razones estructurales de las desigualdades y el rol que ocupa en esto el Norte Global, ni cuestiona el enfoque eurocéntrico de desarrollo transnacional que potencia la modernización a través las aportaciones económica y tecnológica (Boni, 2011; Ortega, 2000).

### **2.3. Tercera generación: el enfoque crítico-solidario**

En la década de los ochenta surge un enfoque más crítico y solidario, que da sentido y nombre a la tercera etapa de la evolución de la ECG. El activismo internacional que surge como oposición al apoyo gubernamental a conflictos bélicos en el sur global, potencia en la población un claro movimiento social e intelectual que da pie a la teoría de la dependencia. Los Movimientos de Liberación Nacional de los nuevos estados poscoloniales idean nuevos ejes de reflexión que señalan como razones exógenas al subdesarrollo, las acarreadas históricamente, como el imperialismo y la dominación colonial, cultural, tecnológica y económica. Con esto, se gesta un cambio de paradigma en la praxis de la cooperación internacional, influenciado por los grupos organizados de países de

América Latina y África. Entre estos, el Grupo de los 77<sup>1</sup> exigió un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI) más justo, una organización más equitativa del comercio internacional, y mejores condiciones de financiación del desarrollo, como la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) (Mesa, 2014).

En este contexto, surge uno de los cambios más significativos de la ECG, la creación de estructuras, metodologías y materiales que se incorporan a los currículos académicos (Argibay y Celorio, 2005). Influenciada su configuración por los enfoques más críticos que nacen de movimientos de renovación pedagógica como la Teoría Crítica de la Educación y las propuestas educativas de Paulo Freire, Iván Illich y Célestin Freinet. Además, se hace notoria la necesidad de integrar a otros agentes, como las instituciones públicas, sindicatos, asociaciones, agrupaciones universitarias y profesionales, que se comprometan e interactúen en los distintos procesos de la ECG. Algunos de los contenidos y objetivos que definen el estadio de madurez de la ECG en esta etapa son (Grasa, 1990, p. 103):

- El aprendizaje de la interdependencia. Basado en la comprensión de las condiciones de vida de los estados *en desarrollo* y las causas del *subdesarrollo*, desde una perspectiva global, relacionándolas con el rol internacional que han tenido los países industrializados.
- El fomento de actitudes favorables de la cooperación internacional. Esta vertiente se enlaza con la transformación política y económica de las relaciones internacionales.
- Un enfoque crítico con el modelo de desarrollo occidental. A partir de este momento emerge la *valoración del desarrollo*

---

<sup>1</sup> El Grupo de los 77 se organiza después de la primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) en 1964. Se articula como un foro de países en desarrollo para «armonizar sus perspectivas sobre cuestiones económicas mundiales, desarrollar posiciones comunes sobre dichas cuestiones y promover ideas y estrategias nuevas para las negociaciones con los países desarrollados» (Dubey, s.f.).

*apropiado* para cada contexto, tomando en consideración dimensiones que van más allá de lo económico, y que incorpora la mirada de otras perspectivas, como la ambiental y la cultural.

- La valoración del cambio social.
- Un enfoque complejo de los procesos de educación y sensibilización. Asumiendo la existencia de un vínculo estrecho entre la transmisión de conocimientos, el desarrollo de aptitudes y la generación de actitudes y valores. Se plantea el *enfoque socioafectivo* como un medio para despertar la conciencia socio-política, el compromiso y la acción transformadora.
- La coherencia entre fines y medios. Que favorece el desarrollo en el proceso educativo de la participación y de las actitudes críticas.
- La importancia de la evaluación del proceso educativo.

#### **2.4. Cuarta generación: el enfoque de la educación para el desarrollo humano y sostenible**

La siguiente generación se identifica con la etapa de la educación para el desarrollo humano y sostenible. Emerge tras las turbulentas problemáticas internacionales, conflictos bélicos, intensificación de la pobreza, inaccesibilidad a la salud y educación, que pusieron en evidencia la ineficaz estrategia para el crecimiento económico de los países del Sur, a través de la dependencia del/con el Norte. Esto originó una crisis de desarrollo, desencadenada de las transformaciones en la economía mundial, que motivó movimientos sociales, en favor de la democracia y la defensa de los derechos humanos, además de nuevos modos de entender el desarrollo basados en indicadores de bienestar humano. En 1987, el informe Brundtland influye mucho en el desarrollo de la ECG, ya que, critica el modelo industrial que malgasta los recursos naturales, que es irresponsable y que asume que las generaciones futuras tendrán que vivir en un mundo diferente, en un mundo maltratado por la acción humana.

En este marco, las Naciones Unidas en 1990 proponen medir el índice de desarrollo humano (IDH), el cual traspasa los índices calculados

estrictamente en términos económicos y contempla cuestiones vinculadas a la educación, salud y nivel de vida digna (Mesa, 2014). Por lo tanto, tras un proceso de revisionismo constante de las dinámicas previas, la educación alcanza un cariz renovador. La carente, hasta ahora, sostenibilidad (entendida en ese momento de forma mayoritaria desde el enfoque ambiental) y la justicia social en el desarrollo de las diferentes naciones y/o comunidades, pone sobre la mesa nuevas temáticas, que suponen ejes fundamentales para la convivencia pacífica: la igualdad de género, la solidaridad transnacional, la diversidad cultural, la paz, los Derechos Humanos, las migraciones, el medioambiente, etc. (Aguado, 2011). Así que, la ECG se va a concebir como un proceso educativo que promueve el análisis integral de todos los elementos que convergen en las interrelaciones Norte-Sur. Enfocándose hacia el alcance de valores y actitudes de solidaridad y justicia social, a través de la movilización, la investigación y la acción sociopolítica (Longueira, 2018).

## **2.5. Quinta generación: el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global**

Como respuesta a este nuevo escenario, en los noventa, se reconoce la quinta generación, enfocada a lo que finalmente se denominará Educación para la Ciudadanía Global. Esta introduce, como elemento diferenciador, la asunción de la sociedad como una comunidad mundial interconectada potencialmente transformadora. Se divulgarán términos como *dimensión global*, *ciudadanía mundial*, *aldea global* y *perspectiva global* que le darán sustento conceptual a los distintos procesos educativos desarrollados desde la ECG. El acelerado proceso de globalización neoliberal, el papel del mercado laboral y el poder de las empresas transnacionales soslayan progresivamente la economía real, el bienestar de la población y la conservación del medioambiente. Por lo tanto, el ajuste estructural, implícito en estos procesos internacionales, se une a las incipientes movilizaciones de la sociedad civil que demandan la creación de nuevos marcos de gestión política, económica y social. Lo que comporta nuevos retos para el ámbito. Lo que se pretende en primer lugar, es redefinir los contenidos para facilitar la comprensión crítica del fenómeno de la globalización. En segundo lugar, reafirmar el vínculo entre

desarrollo, justicia y equidad, pero ahora desde la óptica de lo global. En tercer lugar, en estrecha relación con la sociedad civil organizada (ONG, movimientos sociales, asociaciones y otras entidades con redes internacionales) promover la conciencia de la *ciudadanía global* y, a partir de ella, definir pautas de participación y reacción ante dinámicas poco deseables desde este enfoque (Mesa, 2014).

Esta nueva mirada facilitó el ensamblaje de los engranajes socioeducativos que implicaron un cambio de paradigma en la concepción de la exclusión, trascendiendo tendencias clásicas con rango geográfico y tendencia eurocentrista que deslocalizaban los potenciales endógenos de las comunidades, y promovían actitudes acríicas sobre las verdaderas causas estructurales de las problemáticas económicas, políticas y sociales. En este marco las ONG para el Desarrollo (ONGD) se vinculan cada vez más con otros agentes sociales, y utilizan la plataforma de comunicación masiva que facilitan las tecnologías de la información y la comunicación, impulsando a través de la ECG, la creación de redes de aprendizaje interconectadas que favorezcan la participación de la ciudadanía, la incidencia sociopolítica, la mirada glocal de las problemáticas, la movilización social en favor de los derechos de primera y segunda generación, y el empoderamiento de todos los grupos humanos gracias al enriquecimiento mutuo (Boni, 2011; Boni y López, 2015).

Desde hace unos años, diferentes autores, debaten acerca de la posibilidad de una sexta generación, que conserve el concepto de ciudadanía global, pero que profundice en las relaciones globales y locales, desde su reflexión crítica (Andreotti, 2006), comprensión y aplicación desde una visión educativa. Algunas de las principales aportaciones a la identificación de una nueva generación, es la del Movimiento por la Educación Transformación y la Ciudadanía Global, que la define como «un proceso socioeducativo continuado que promueve una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la construcción de un mundo más justo, equitativo y respetuoso con las personas y el medioambiente, tanto a nivel local como global» (Santpere, Aguado, López, y Urretavizcaya, 2018, p. 11). Uno de los elementos determinantes es la focalización sobre la capacidad

*transformadora* de la ECG, enfatizando su capacidad de transformación y emancipación social (Celorio, 2014; Río y Murillo, 2022).

### **3. Marco normativo de la ECG**

La ECG en España ha estado muy condicionada por las políticas de Cooperación Internacional al Desarrollo, que han marcado la evolución conceptual y, sobre todo, la práctica desarrollada bajo esta denominación. En paralelo a las directrices estatales y autonómicas (la cooperación descentralizada ha ido ganando presencia en las últimas dos décadas), el trabajo de las Organizaciones No Gubernamentales al Desarrollo (ONGD) ha tenido un protagonismo ineludible en esta trayectoria.

En el ámbito internacional y supranacional, Naciones Unidas (NU) y la UNESCO son las entidades que han marcado las directrices sobre la ECG. La OCDE ha presentado su propia propuesta en 2018 a través del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Por su parte, la UE ha desarrollado diferentes fórmulas a través de estamentos diversos, con la *Global Education Network Europe* (GENE) como uno de los grandes referentes.

A continuación, se presenta una síntesis de la evolución reciente del marco normativo de la ECG en dos bloques, el primero desde el enfoque estatal español, el segundo referido a la perspectiva internacional y supranacional.

#### **3.1. Desarrollo normativo de la ECG en el contexto estatal español**

La ECG ha experimentado una trayectoria compartida con el ámbito de la Cooperación Internacional al Desarrollo. En España, su evolución ha estado influenciada por las dinámicas seguidas en el territorio europeo. Una de las primeras referencias de la ECG, es la creación de la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo (AECID), en 1988, adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Más adelante sucede un componente clave en la política de cooperación, la elaboración de la *Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (LCID). Que en su artículo 9, clarifica los instrumentos que sustentan las prácticas, entre los cuales destaca, la cooperación técnica, la cooperación

económica y financiera, la ayuda humanitaria, la educación para el desarrollo y sensibilización social. En el artículo 13, además de definir este ámbito como un conjunto de acciones que promueven actividades que favorezcan, la comprensión de las problemáticas sociales que afectan a los países en desarrollo, y la cooperación con los mismos, también delimita las vías por las cuales se pueden articular estas acciones y el papel de las Administraciones Públicas como gestoras de los programas y proyectos, en colaboración o no con las ONGD.

En 2007 se aprueba la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española, documento que define la ECG como una vía para la toma de conciencia respecto a la erradicación de las desigualdades. Se trata de «un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como la promoción del desarrollo humano y sostenible» (Ortega, 2007, p. 19).

El texto plantea desafíos y líneas básicas para impulsar la ECG en los distintos contextos y desde enfoques diversos (Ortega, 2007):

- La sensibilización. Se relaciona con la difusión de información que ponga en conocimiento de la población la situación de pobreza y desequilibrios de los distintos territorios, insistiendo en los vínculos que se establecen entre las desigualdades y sus causas estructurales.
- La formación. Se identifica con la toma de conciencia, a través de procesos de reflexión analítica y crítica de la información a partir de un esfuerzo consciente, sistemático y deliberado.
- La concientización. Supone la asunción gradual de su propia situación, sus límites y posibilidades, así como las de los demás. Permite evaluar estas situaciones con criterio de justicia y solidaridad, y permite desarrollar una voluntad de transformación y acción contra las injusticias.

En el año 2016, la Secretaría General de Cooperación Internacional para el Desarrollo (SGCID) presenta la evaluación de la Estrategia de

Educación para el Desarrollo. El documento analiza la calidad y la efectividad de las actuaciones desarrolladas desde 2007. El informe destaca los logros alcanzados, identifica puntos de mejora y propone recomendaciones para fortalecer la implementación de la estrategia en un futuro. Se valora la importancia y la utilidad de la estrategia para promover el desarrollo sostenible a través de la educación, y fortalecer la coordinación y cooperación entre los actores involucrados en el ámbito de la Educación para el Desarrollo. No obstante, el contexto ha cambiado durante los últimos años y la ED y sus actores han evolucionado, por lo que es necesario actualizarla para garantizar su pertinencia y vigencia en la nueva realidad que se nos rodea. Algunos puntos a mejorar son (SGCID, 2016, pp.116-117):

- La planificación.
- La operacionalización.
- La promoción y participación activa de todos los agentes implicados en la ED.
- Definición/ previsión de instrumentos de financiación estable.
- El contenido sobre cada ámbito concreto de la ED (formal, no formal, informal).
- Avanzar sobre los términos, conceptos, reflexiones y debates, conectados con la evolución de la ED, así como su alineación con la Agenda 2030 y los ODS.
- La priorización u orientación sobre elementos de aprendizaje: qué es lo que hay que aprender y como debemos aprenderlo.
- Adecuación y practicidad de los materiales de la ED.
- Profundizar y concretar más en la función y las líneas de trabajo de la investigación e incidencia/movilización.
- Buscar nuevas formas de conectar con la población.

Otra línea de documentos de interés para este trabajo son los planes directores de la cooperación española. Configuran una línea de evolución de la política de cooperación internacional al desarrollo en el

marco de las respectivas competencias de cada administración. Desde 2001 España cuenta con planes directores que se renuevan cada cuatro o cinco años (2001-2004, 2005-2008, 2009-2012, 2013-2016, 2018-2021). Además, las diferentes comunidades autónomas cuentan con sus propios planes directores. Son documentos orientados a alcanzar el máximo impacto y resultados de desarrollo, incorporando la contribución del conjunto de políticas públicas y de su colaboración con otras entidades a las metas internacionales de desarrollo sostenible<sup>2</sup>.

El V Plan Director (2018-2021, prorrogado y vigente a fecha de redacción de este trabajo) define la ECG como un «proceso educativo de transformación social a medio y largo plazo, que implica múltiples actores y que tiene diferentes ámbitos de actuación» (MAEC, 2018, p.57) formal, no formal e información -a través de los medios de comunicación social-. Aborda, siguiendo los principios anteriormente remarcados, la coordinación entre las comunidades autónomas, los ministerios que desarrollan acciones educativas, las universidades, las ONGD, sector privado y medios de comunicación para la dinamización, ejecución y financiación de las actividades de ED tanto en la formación como en otros espacios. Nuevamente remarcando la descentralización de la cooperación y el ejercicio de la ED, un hecho necesario que ha sido requerido por los diferentes movimientos de la sociedad civil desde la década de los noventa (Longueira, 2018). Dando paso, por lo tanto, a la definición de política de cooperación autonómica y a la materialización de estas en diversas prácticas locales. Las cuales, a pesar de diferencias destacables, son muy similares en cuanto a sus modalidades, instrumentos de gestión y prioridades transversales (CONGDE, 2012).

La *Ley 1/2023, de 20 de febrero, de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global*, aprobada recientemente, recoge como acciones públicas complementarias de la cooperación para el desarrollo sostenible, se reconoce la importancia de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDCG), la participación ciudadana, la

---

<sup>2</sup> <https://www.aecid.es/la-aecid/planificacion-eficacia-y-calidad>

justicia social y la solidaridad. La EDCG se presenta como un «instrumento para la transformación ecosocial de nuestra sociedad y del Sur global de manera solidaria, justa, inclusiva, responsable, pacífica y sostenible, con un papel clave en la cooperación descentralizada» (p. 17). El artículo 11 la identifica con las acciones de educación, sensibilización y comunicación mediante los medios de comunicación, la educación formal, no formal e informal. «Su objetivo es promover en la sociedad española la información, el conocimiento crítico y la comprensión de las dimensiones globales del desarrollo sostenible y la solidaridad» (p. 24). Comprometiéndose los poderes públicos en la inclusión de este enfoque, principalmente a través de la formación en competencias, en los planes y programas educativos de la educación obligatoria, universitaria, formación profesional y formación del profesorado; el desarrollo de actividades de sensibilización y educación dirigidas a la ciudadanía a través de los medios de comunicación y otros actores; así como, potenciar la investigación académica en este campo de conocimiento y acción educativa.

### **3.2. Desarrollo normativo de la ECG en el contexto internacional**

En el marco internacional cabe destacar la aprobación de la Agenda de Desarrollo Sostenible. El 25 de septiembre de 2015, líderes mundiales de los Estados Miembros de las Naciones Unidas se reúnen para formular una nueva hoja de ruta mundial ante el cumplimiento del período establecido para los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en favor de la erradicación de la pobreza, la protección del planeta, la prosperidad y el desarrollo humano y mundial. La Agenda 2030 se estructura en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que, a su vez, se despliegan en 169 metas, con el objetivo de dar una respuesta global a la emergencia ecológica y social que estamos viviendo. La Agenda aborda las dimensiones esenciales para prevenir y/o rebatir el desarrollo insostenible que se ha ido propagando desde la industrialización y la globalización, y así poner a la humanidad en el camino de la sostenibilidad y el crecimiento sostenible (Longueira, Bautista- Cerro y Rodríguez, 2018), aglutinando los ODS en las denominadas 5P: Personas (ODS 1-5), Planeta (ODS 6, 12-15), Prosperidad (ODS 7-11), Paz (ODS 16) y Pactos/ Alianzas (ODS 17) (NU, 2015).

La Agenda 2030 se basa en los principios de integralidad y transversalidad. Todos los ODS están interrelacionados entre sí, no es posible trabajar sobre ellos de forma aislada y la evolución de toda la propuesta depende de su consecución. Además, atingen a todos los países, a todas las personas y a todas las instituciones del planeta. Ya no se habla de lo que pueden proporcionar los países enriquecidos a los países empobrecidos, sino de que cada uno de ellos debe hacerse cargo de su responsabilidad, que no deja de ser compartida. De hecho, los principios de la Agenda 2030 explicitan que los ODS y las metas deben interpretarse con carácter integrado e indivisible, conjugando las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental. Y esto se aplica de manera singular a la educación (UNESCO 2009 y 2022).

Uno de los principios vertebradores de la Agenda se basa en el «no dejar a nadie atrás» (GNUDS, 2017 y 2022) haciendo hincapié en las transiciones justas, equitativas y teniendo en consideración a todas y cada una de las personas, sin asumir el menoscabo de grupos vulnerables o en riesgo de exclusión. De hecho, las piedras angulares de la propuesta son las dos primeras P, Personas y Planetas, los demás ODS se conjugan para conseguir que estos funcionen por sí mismos. Se trata de orientar un «compromiso inequívoco de todos los Estados miembros de la ONU de erradicar la pobreza en todas sus formas, poner fin a la discriminación y la exclusión, y reducir las desigualdades y vulnerabilidades que dejan a las personas atrás y socavan el potencial de las personas y de la humanidad en su conjunto» (GNUDS, 2024).

En todo caso, el gran aporte de la Agenda 2030 es la confluencia de lo que se denomina dos vías. Por primera vez, la senda de lo ambiental, representada por las cumbres de la Tierra (la última celebrada en 2012, conocida como Río +20) y la senda de lo social, derivada de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) (NU, 2000), confluyen en una planificación mundial.

En este marco, la educación va a jugar un papel fundamental en la consecución de las metas y los objetivos que se proponen en la Agenda 2030, puesto que se presenta como un eje de acción transversal que potencia el desarrollo de la ciudadanía mundial y promueve sociedades

más justas, equitativas, inclusivas, sostenibles y democráticas. La hoja de ruta para su cumplimiento es la Declaración de Icheon, donde se esboza cómo los países, en colaboración con la UNESCO y los asociados mundiales, pueden convertir los compromisos en medidas concretas. La Agenda 2030 aspira a alcanzar el compromiso mundial del movimiento *Educación para Todos* y garantizar la educación básica para todas las personas (UNESCO, 2016).

El ODS 4 se centra en el derecho de todas las personas a acceder a una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, mostrando la necesidad de formar a la ciudadanía y potenciar su desarrollo como agentes sociales críticos, que luchen por preservar sus derechos y el ecosistema social, cultural y natural que los rodea (UN, 2015). Para conseguir esto es necesario que se realice una labor conjunta entre distintos organismos políticos, sectores económicos y agentes sociales; que pongan en valor el papel que desempeña la educación y destinen los recursos (económicos, materiales y sociales) necesarios para un desarrollo óptimo e integral de la misma (UNESCO, 2016)

En el abordaje de la EDCG, la meta 4.7, define que en 2030 se debe «garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, incluyendo, entre otros, educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía global y apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible» (NU, 2015, p.20).

Por lo tanto, la educación juega un papel determinante y transversal en la propuesta de las Naciones Unidas (NU). La perspectiva transformadora de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global es coincidente con la orientación para el cambio social de la Agenda 2030, lo que reivindica, una vez más, que la educación es un catalizador indispensable para el desarrollo y consecución de los objetivos y las metas que se proponen para el 2030. En este sentido, en 2014 la UNESCO publica el informe *El desarrollo sostenible comienza por la educación: cómo puede*

*contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*, en el cual justifica la convergencia entre la educación, como contenido y meta, y los ODS. Algunas de las afirmaciones del documento determinan que la educación es fundamental para combatir la pobreza; adoptar prácticas saludables; prevenir enfermedades; mejor proyección en el mercado laboral; contribuir al empoderamiento de las mujeres; evitar matrimonios infantiles; sensibilizar sobre la crisis medioambiental; utilización más eficiente de los recursos; construir sociedades resilientes; potenciar el crecimiento económico, reducir las desigualdades dentro y entre los países; favorecer el compromiso de la ciudadanía; la toma de decisiones incluyente, participativa y representativa; promover la tolerancia a la diversidad; incidir positivamente en la justicia social, etc.

En 2018 la OCDE propone una nueva área de medición, la competencia global, en el marco del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) que busca evaluar el rendimiento académico internacional de los estudiantes para ayudar a los países a identificar las fortalezas y debilidades de sus sistemas educativos, lo que les permite implementar estrategias efectivas para mejorar la calidad educativa. La competencia global se define como objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente, componente de una educación de calidad y equitativa, crucial para formar a futuras generaciones capaces de examinar cuestiones locales, globales e interculturales, para comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás, y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo (OCDE, 2018, p.15).

En estos años la UNESCO ha gestionado diferentes compromisos que se contemplan en una hoja de ruta estratégica sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). La propuesta promueve la construcción de sistemas educativos que capaciten al alumnado para contribuir activamente sociedades pacíficas, sostenibles y responsables, en coherencia con los ODS y sus metas. En este sentido, en 2019 en la 40ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO se aprobó un marco de aplicación de la EDS en la consecución de los ODS, concretamente el

Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, y también determina conceptos claves que constituyen la base de la EDS para el 2030 (UNESCO, 2019):

- La acción transformadora. Los procesos de transformación requieren adaptación de la acción educativa a cada educando, esto quiere decir que cada proceso debe contemplar las diferentes etapas de transformación personal. La adquisición de conocimiento les permite tomar conciencia sobre los distintos contextos y sus realidades. Además, el análisis crítico potencia la comprensión de los diferentes elementos que constituyen una problemática social y la experiencia ofrece el desarrollo del campo axiológico de las personas.
- Los cambios estructurales. La educación ha de atender las causas estructurales del desarrollo no sostenible, entendiendo que los cambios necesarios hacia una cultura de sostenibilidad implican una transformación progresiva y adaptada a los contextos. Lo que significa que, desde el enfoque de educación para el desarrollo sostenible, se debe intervenir en las distintas comunidades considerando las complejidades endógenas a su propio proceso de desarrollo, garantizando el derecho de todas las personas a tener una vida digna.
- El futuro tecnológico. El desarrollo tecnológico ha aportado soluciones para hacerle frente a la situación de insostenibilidad actual, sin embargo, esto puede entenderse socialmente como la *única solución*. Por lo tanto, la educación debe enfatizar la responsabilidad que tenemos todas las personas, a través de nuestros actos cotidianos, en la degradación o conservación del medioambiente. No obstante, los ODS son una oportunidad para trabajar coordinadamente entre los distintos agentes sociales, incluidas las empresas tecnológicas.

La iniciativa de los futuros de la educación es una propuesta de la UNESCO para articular un debate mundial sobre cómo hay que reformular

el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incerteza y precariedad. Su objetivo es repensar la educación y dar forma al futuro, reformulando cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden conformar el futuro de la humanidad y del planeta ante los grandes desafíos que afrontamos.

El principal resultado de esa iniciativa es el informe «Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación» (UNESCO, 2021). El documento propone un nuevo contrato social para la educación, que tiene como objetivo reequilibrar nuestras relaciones con los demás, con el planeta y con la tecnología, con el fin de abordar los grandes retos relacionados con el medio ambiente, la participación democrática, la digitalización y el trabajo. El nuevo contrato social se debe basar en el derecho a una educación de calidad durante toda la vida y reforzar la educación como bien público, social y común. Estos principios universales deben convertirse en la base de la educación en todos los lugares del mundo.

Otro punto cronológico de referencia fue el Foro de Alto Nivel de las Naciones Unidas, celebrado en Nueva York en julio de 2022, centrado en el seguimiento del ODS4. Las conclusiones apuntan a que sin una transformación significativa y sin el suficiente investimento en educación, no será posible alcanzar las metas del ODS4 (CEPAL,2022), especialmente después de la crisis educativa mundial provocada por las medidas derivadas de la pandemia del COVID-19.

Por último, la Declaración de Dublín define la Educación Global como «una educación que permite a las personas reflexionar de forma crítica sobre el mundo y su lugar en él; para abrir los ojos, corazones y mentes a la realidad del mundo a nivel local y global. Empodera a las personas a entender, a imaginar, a tener esperanza y a actuar para alcanzar un mundo con justicia social y climática, paz, solidaridad, equidad e igualdad, sostenibilidad planetaria y comprensión internacional. Implica el respeto de los derechos humanos y la diversidad, la inclusión y una vida digna para todos y todas, ahora y en el futuro» (GENE, 2023, p. 8). Además, abarca propuestas en lo formal, lo no formal e informal, a lo largo de toda

la vida. Se considera un medio esencial para el poder transformador y la transformación de la educación.

#### **4. Dimensiones y atributos de la ECG**

En el esfuerzo por definir y sistematizar la ECG, Boni y López proponen lo que denominan *atributos* de la ECG, definidos como los «conocimientos, habilidades y actitudes del ideal de ciudadano/a global» (2015, p.11). Cada uno engloba pautas/indicadores que hacen operativa la categoría de ciudadanía global. Los atributos aparecen agrupados en tres grandes bloques (Boni e López, 2015):

- Lo cognitivo, que se clasifica en los siguientes componentes:
  - La comprensión de la justicia y la equidad. Se trata de generar conocimiento sobre necesidades básicas de los seres humanos y los derechos que estos presentan, así como concienciar sobre la vulneración de derechos y situaciones de desigualdad e injusticia en y entre sociedades.
  - La comprensión del significado ético de una comunidad mundial de iguales. Este atributo pone el énfasis en los argumentos éticos en favor de la justicia, la equidad y el reconocimiento de la dignidad. Desataca la asunción de responsabilidades (en clave de derechos y de obligaciones) como ciudadanos/as globales y en la necesidad de propuestas políticas que favorezcan los cambios necesarios.
  - La comprensión de la diversidad. Se trata de ser capaz de entender la diversidad como una riqueza y desarrollar una visión analítica sobre la construcción de identidades frente a los prejuicios existentes sobre la diversidad, siendo capaces de romper los estereotipos dominantes.
  - La comprensión de las interrelaciones económicas, sociales, políticas, culturales y medioambientales. Para ello es necesario entender el modelo de desarrollo dominante y comprender la posibilidad de alternativas. Se hace imprescindible, por lo tanto, comprender las consecuencias (para las personas, las sociedades, el medioambiente, la

cultura, etc.) de las relaciones políticas y económicas y el balance histórico Norte-Sur. Sólo así se podrá dar sentido a la interrelación entre lo global y lo local.

- La comprensión del cambio social. Se fundamenta en conocer el histórico del cambio social y del papel del sujeto en el mismo, comprendiendo la capacidad de cambio personal y colectivo.
- La comprensión del poder ejercido desde la participación ciudadana. Permite entender diferentes posiciones de poder y los mecanismos para sostener las desiguales, identificando cómo revertir estas situaciones desde los canales de participación ciudadana.
- La toma de conciencia de las desigualdades de género. Se refiere a la capacidad de identificar las brechas de género y las relaciones de poder ejercidas desde el sistema patriarcal y sus consecuencias.
- La comprensión de la necesidad de la inteligencia emocional para la vida. Se basa en entender sus implicaciones y ser capaces de ejercerla.
- El conocimiento sobre gestión de conflictos. Para ello hay que entender las causas y la naturaleza de los conflictos y desarrollar los medios para poder gestionarlos.
- Las habilidades, que se construyen en cinco núcleos:
  - La capacidad de deliberar, tener voz y escuchar. Se identifica con sostener una conversación activa y respetuosa, con capacidad de escucha activa y expresión libre de las opiniones, para generar debate y retroalimentación.
  - La capacidad de negociar y llegar a compromisos. Se contrapone a la imposición de los propios intereses y situarse por encima del resto y procura acuerdos intermedios entre posiciones y puntos de vista diferentes para definir compromisos conjuntos.

- La capacidad de comunicar y colaborar. Se fundamenta en la argumentación de las motivaciones, posiciones e intereses, buscando los canales para hacerlo viable.
- La capacidad de influir en otras personas y ejercer un liderazgo compartido. Parte de la capacidad de identificar los recursos, los apoyos necesarios y las alianzas para la consecución de sus objetivos y propósitos.
- La capacidad de imaginar y realizar proyectos orientados al bien común. Se sustenta en la capacidad de transformación, el análisis de posibilidades y la propuesta de acciones coherentes y razonables para alcanzar objetivos sustentados en valores de universalismo.
- Las actitudes, que implican ocho componentes:
  - Conciencia crítica, actitud investigadora y no conformista.
  - Voluntad de vivir con las diferencias y resolver conflictos de manera no violenta.
  - Compromiso con la justicia social y la equidad.
  - Respeto y reconocimiento por el medio ambiente.
  - Empatía y sentido de una humanidad común.
  - Sentido de la eficacia y conciencia del impacto en la vida de las demás personas.
  - Identidad y autoestima: sentimiento de la propia valía e individualidad.

## **5. Consideraciones finales**

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es un concepto en permanente evolución, su configuración conceptual y su práctica están directamente relacionadas con el contexto y los condicionantes históricos del desarrollo, la cooperación internacional, las relaciones entre países enriquecidos y empobrecidos, así como la evolución de los actores que la han promovido. El resultado son prácticas educativas heterogéneas, poco sistematizadas, y un complejo marco teórico y de intervención con un

amplio desarrollo en los últimos años (Longueira y Vela-Eiden, 2020). En su crecimiento ha tenido un peso fundamental la sociedad civil a través de las ONGD y la necesidad de ampliar su alcance. El reconocimiento de las Administraciones ha evolucionado de forma pareja y relacionada con la cooperación descentralizada. Sin embargo, no se ha formulado el marco teórico y de intervención desde las aportaciones del conocimiento de la educación (Longueira, 2019). Este análisis no es ajeno a los condicionantes del marco normativo. La ECG sigue dependiendo más de las políticas de cooperación internacional que de las Administraciones con competencia en educación. La evaluación de la Estrategia Nacional de EpD (Ortega, 2008) deja constancia de la necesidad de fortalecer el ámbito y su debilidad desde un enfoque pedagógico (SGCID, 2016; Consejo de Cooperación al Desarrollo, 2018).

La aprobación de la Agenda 2030 ha supuesto un impulso al compromiso con los grandes retos globales. Sin obviar su transversalidad e integralidad, es de especial relevancia para este trabajo el ODS 4, *Educación de calidad* (NU, 2015). En España, la LOMLOE (2020) ha supuesto un importante impulso al reconocer la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en toda la enseñanza obligatoria.

Este trabajo se justifica por la urgencia de los grandes retos globales y la necesidad de construir el ámbito de educación de la ECG fundamentado en el conocimiento de la educación que haga viable la transferencia de conocimiento y mejore las condiciones de receptividad, flexibilidad, emprendimiento y sostenibilidad en las propuestas de intervención educativa. A lo largo de las últimas décadas, la evolución de la ECG ha generado nuevas necesidades y exigencias por parte de los agentes promotores, las entidades y las Administraciones. Este desarrollo ha generado también, como hemos visto, un amplio marco conceptual, con términos complementarios y en ocasiones solapados.

La necesaria colaboración entre agentes, la evaluación y desarrollo técnico en el marco de las entidades sociales, los centros educativos y los equipos docentes que reclaman el desarrollo conceptual y las estrategias

que resuelvan la incertidumbre generada por un ámbito en expansión y todavía no lo suficientemente profesionalizado.

En este marco, la intervención y la investigación deben evolucionar para favorecer la construcción del ámbito de educación de la ECG y dar respuesta a los grandes retos globales.

## **6. Referencias bibliográficas**

Aguado, G. (Coord.) (2011). *Educación Para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos*. InteRed.

<https://intered.org/es/system/files/educacion.pdf>

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practise*, 3(1), 40-51.

<https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf>

Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86. <https://riunet.upv.es/handle/10251/45824>

Boni, A. y López, E. (2015). *Herramientas para planificar y evaluar práctica para una ciudadanía global*. Oxfam Intermon.

<https://www.kaidara.org/recursos/herramientas-para-planificar-y-evaluar-practicas-para-una-ciudadania-global/>

Celorio, G. (2014). A modo de síntesis. Aportaciones al debate sobre una educación emancipadora. En, *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo* (pp. 215-226).

[https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19987/%2Fsystem%2Fpdf%2F3584%2FActas\\_IV\\_Congreso\\_ED.pdf](https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19987/%2Fsystem%2Fpdf%2F3584%2FActas_IV_Congreso_ED.pdf)

CEPAL (12 de julio de 2022). *CEPAL, UNESCO y UNICEF presentan resultados preliminares de informe de implementación regional del ODS 4*.

<https://www.cepal.org/es/noticias/cepal-unesco-unicef-presentan-resultados-preliminares-informe-implementacion-regional-ods-4>

CONGDE (2012). *Informe sobre la política de cooperación al desarrollo de las comunidades autónomas*. CONGDE, MAEC y ACECID.

- Dubey, M. (s.f.). *La importancia histórica del Grupo de los 77*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/chronicle/article/la-importancia-historica-del-grupo-de-los-77>
- GENE (2023). *Declaración Europea sobre Educación Global hacia 2050. Declaración de Dublín. Un marco estratégico europeo para mejorar e incrementar la Educación Global en Europa hacia el año 2050*. [https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/6560ff9dbe852f2d72511dc1/1700855714086/GE2050-declaration\\_ES.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/6560ff9dbe852f2d72511dc1/1700855714086/GE2050-declaration_ES.pdf)
- GNUDS (2017). *Leaving No One Behind: Equality and Non-Discrimination at the Heart of Sustainable Development*. [https://unsceb.org/sites/default/files/imported\\_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf](https://unsceb.org/sites/default/files/imported_files/CEB%20equality%20framework-A4-web-rev3.pdf)
- GNUDS (2022). *Operationalizing Leaving no One Behind Good Practice Note for UN Country Teams*. <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2022-04/Operationalizing%20LNOB%20-%20final%20with%20Annexes%20090422.pdf>
- GNUDS (15 de abril de 2024). *No dejar a nadie atrás*. Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind>
- Grasa, R. (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo, en José A. Sanahuja (coord.), *Juventud, desarrollo y cooperación* (pp. 97-107). Cruz Roja Española.
- Korten, D.C. (1987). Third Generation NGO strategies; a key to people-centred development. *World Development*, 15, 145-159. <https://davidkorten.org/wp-content/uploads/Korten%20Third%20Generation%20NGO%20Strategies.pdf>
- Korten, D. C. (1990). *Getting to the 21th century: Voluntary action and the global agenda*. Kumarian Press.
- Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. *BOE Núm. 162*, de 8 julio 1998. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1998/BOE-A-1998-16303-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE Núm. 340*, de 30 de diciembre de 2020.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

Ley 1/2023, de 20 de febrero, de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global. *BOE Núm. 44*, de 21 de febrero 2023.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-4512-consolidado.pdf>

Longueira, S. (2018). Introducción a la Educación para el Desarrollo, conceptos y evolución histórica. En, R. DePalma, *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global* (pp 15-32). Graó.

Longueira, S., Bautista-Cerro, M. J. y Rodríguez, J. A. (2018). La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente. En Barroso, M.C. (Coord.) *Educación en la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible* (pp. 19-54). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11637>

MAEC (2018). *V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021*. ACEID.

[https://www.cooperacionspanola.es/sites/default/files/v\\_plan\\_director\\_de\\_la\\_cooperacion\\_espanola\\_2018-2021.pdf](https://www.cooperacionspanola.es/sites/default/files/v_plan_director_de_la_cooperacion_espanola_2018-2021.pdf)

Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la Educación para el Desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias, diálogos educativos para a transformação social*, 1, 24-56.

<https://sinergiased.org/manuela-mesa-precedentes-y-evolucion-de-la-educacion-para-es-desarrollo-un-modelo-de-cinco-generaciones/>

NU (2000). Declaración del Milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General. A/RES/55/2 de 13 de septiembre de 2000.

<https://web.archive.org/web/20111226144602/http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

NU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. General Assembly of the United Nations. A/RES/70/1.

[https://digitallibrary.un.org/record/3923923/files/A\\_RES\\_70\\_1-ES.pdf](https://digitallibrary.un.org/record/3923923/files/A_RES_70_1-ES.pdf)

OCDE (2018). *PISA 2018 Global Competence*.

<https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>

Ortega, L. (2000). Educación para el Desarrollo: Evolución. En G. Celorio y A. López (Coords.). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa.

[https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/62/Diccionario\\_de\\_Educacion\\_para\\_el\\_Desarrollo.pdf?1488539200](https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/62/Diccionario_de_Educacion_para_el_Desarrollo.pdf?1488539200)

- Ortega, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional.  
[https://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/educacion\\_para\\_el\\_desarrollo.pdf](https://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/educacion_para_el_desarrollo.pdf)
- Rio, A. del y Murillo, I. (2022). ¿Y ahora qué? En, *Actas del V Congreso de Educación para la Transformación Social educar en la incertidumbre liberadora* (pp. 167-179).  
[https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/622/M-7058\\_cast.pdf?1656595567](https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/622/M-7058_cast.pdf?1656595567)
- Santpere, E., Aguado, G., López, Y. y Urretavizcaya, A. (2018). *Centros educativos transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar. Movimiento por una educación para el desarrollo y de ciudadanía global en el ámbito formal*.  
[https://educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2020/12/centros-educativos-transformadores\\_version-online.pdf](https://educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2020/12/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf)
- SGCID (2016). *Evaluación de la Estrategia de Educación para el Desarrollo*. Madrid: Secretaría General de Cooperación Internacional para el Desarrollo (SGCID).  
[http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/evaluacion\\_eed\\_completo.pdf](http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/evaluacion_eed_completo.pdf)
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa)
- UNESCO (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*.  
[https://www.entreculturas.org/sites/default/files/educacion\\_y\\_ods.pdf](https://www.entreculturas.org/sites/default/files/educacion_y_ods.pdf)
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO (2019). *Educación para el desarrollo sostenible: hacia la consecución de los ODS*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215.locale=en>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- UNESCO (2022). *No dejar a ningún niño o niña atrás: informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384050>

