

La Educación para la Ciudadanía ¿Global o Mundial? Su importancia en el ámbito educativo y transversalidad a través de un análisis de libros de texto

Education for Citizenship: Global or World? Its importance in the educational field and transversality through an analysis of textbooks

Sara Ibáñez Cano, Educadora Social y Pedagoga por la Universidad de Valencia, Máster en Bienestar Social e Intervención Familiar

33

Resumen

Se expone un análisis de dos libros de texto del curso 6º de Primaria de la editorial SM (en concreto, los libros analizados fueron Lengua Castellana y Ciencias Sociales), con el objetivo principal de analizar la importancia que tiene en el ámbito educativo y en la transversalidad en los libros de texto la Educación para la Ciudadanía; preguntándose ¿Global o Mundial?, acorde con el objetivo presentado “realizar una investigación sobre la importancia de la Educación para la Ciudadanía Global-EPCG dentro del currículum educativo español, con la finalidad de asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva con mirada a los Derechos Humanos en España”. Para resolver esta pregunta, se ha investigado sobre la importancia que tienen los Organismos Internacionales en el ámbito educativo, analizando de esta forma, los objetivos, principios e implicaciones de la OCDE y la UNESCO.

Tras el análisis de la transversalidad de la Educación para la Ciudadanía Global en los libros de texto y la implicación de los Organismos Internacionales en el ámbito de la educación, se ha podido llegar a la conclusión de la poca transversalidad que existe en estos libros y del peso innegable que tiene la OCDE en el proceso de construcción de ambos libros.

Palabras clave: Currículum, Educación para la Ciudadanía, UNESCO, OCDE, leyes educativas

Abstract

This study presents an analysis of two textbooks for the 6th year of Primary School from the SM publishing house, specifically, the books analysed were Spanish Language and Social Sciences, with the main objective of analysing the importance of Education for Citizenship in the educational sphere and in the transversality of textbooks; asking the question "Global or World? in accordance with the objective presented "to carry out an investigation into the importance of Global Citizenship Education-GCEE within the Spanish educational



curriculum, with the aim of ensuring a quality, equitable and inclusive education with a view to Human Rights in Spain". In order to resolve this question, research has been carried out on the importance of International Organisations in the field of education, analysing the objectives, principles and implications of the OECD and UNESCO.

After analysing the transversality of Global Citizenship Education in the textbooks and the involvement of International Organisations in the field of education, it has been possible to reach the conclusion that there is little transversality in these books and the undeniable weight of the OECD in the construction process of both books.

Key words: Curriculum, Citizenship Education, UNESCO, OECD, education laws.

Fecha de recepción: 01/12/2022

Fecha de aceptación: 23/05/2023

1. Introducción y justificación del tema

En el presente artículo¹ se refleja la necesidad de comprobar si existe o no una transversalidad de la Educación para la Ciudadanía Global en el currículum educativo español, y si, a través de las asignaturas que se imparten en las escuelas del estado, se trabajan valores y Educación para la Ciudadanía Global para consolidar una educación de calidad, equitativa y sobre todo, inclusiva, eliminando, de esta forma, conductas indeseadas que podemos identificar a día de hoy en la sociedad.

Los educadores y educadoras sociales trabajamos, en la gran mayoría de los casos, con familias, con infancia y con los centros educativos. Resulta perentorio saber que educación reciben en las aulas y poder interactuar con la educación y con los centros educativos, tener una buena comunicación con los centros y la situación que viven en los mismos, para detectar posibles necesidades.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha indagado sobre la implicación que tienen los Organismos Internacionales en el ámbito educativo, es el caso de la UNESCO y la OCDE,

1 Fruto de una adaptación de mi Trabajo de Fin de Grado en Pedagogía, titulado "La Educación para la Ciudadanía ¿Global o Mundial? Su importancia en el ámbito educativo y transversalidad a través de un análisis de libros de texto", accesible en Roderic disponible en: <https://roderic.uv.es/handle/10550/84653>



además de plantearse una hipótesis inicial para poder comprobar la implicación de la Educación para la Ciudadanía Global: *¿está la Educación Para la Ciudadanía Global (EPCG) integrada en el currículum educativo español, respondiendo de esta forma a las necesidades y problemáticas que presenta la sociedad actual?* Para apoyar esta hipótesis y la presente investigación, se han utilizado dos libros de texto de 6º de Educación Primaria, concretamente de Lengua Castellana y Ciencias Sociales, de la editorial SM, dos libros que utilizan en el colegio concertado La Salle de Paterna, Valencia.

2. Objetivos.

El objetivo principal es realizar una investigación sobre la importancia de la Educación para la Ciudadanía Global-EPCG dentro del currículum educativo español, con la finalidad de asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva con mirada a los Derechos Humanos en España.

3. Marco teórico.

En los siguientes apartados, se tratará de forma resumida la implicación de los Organismos Internacionales, como la UNESCO y la OCDE, en el ámbito educativo.

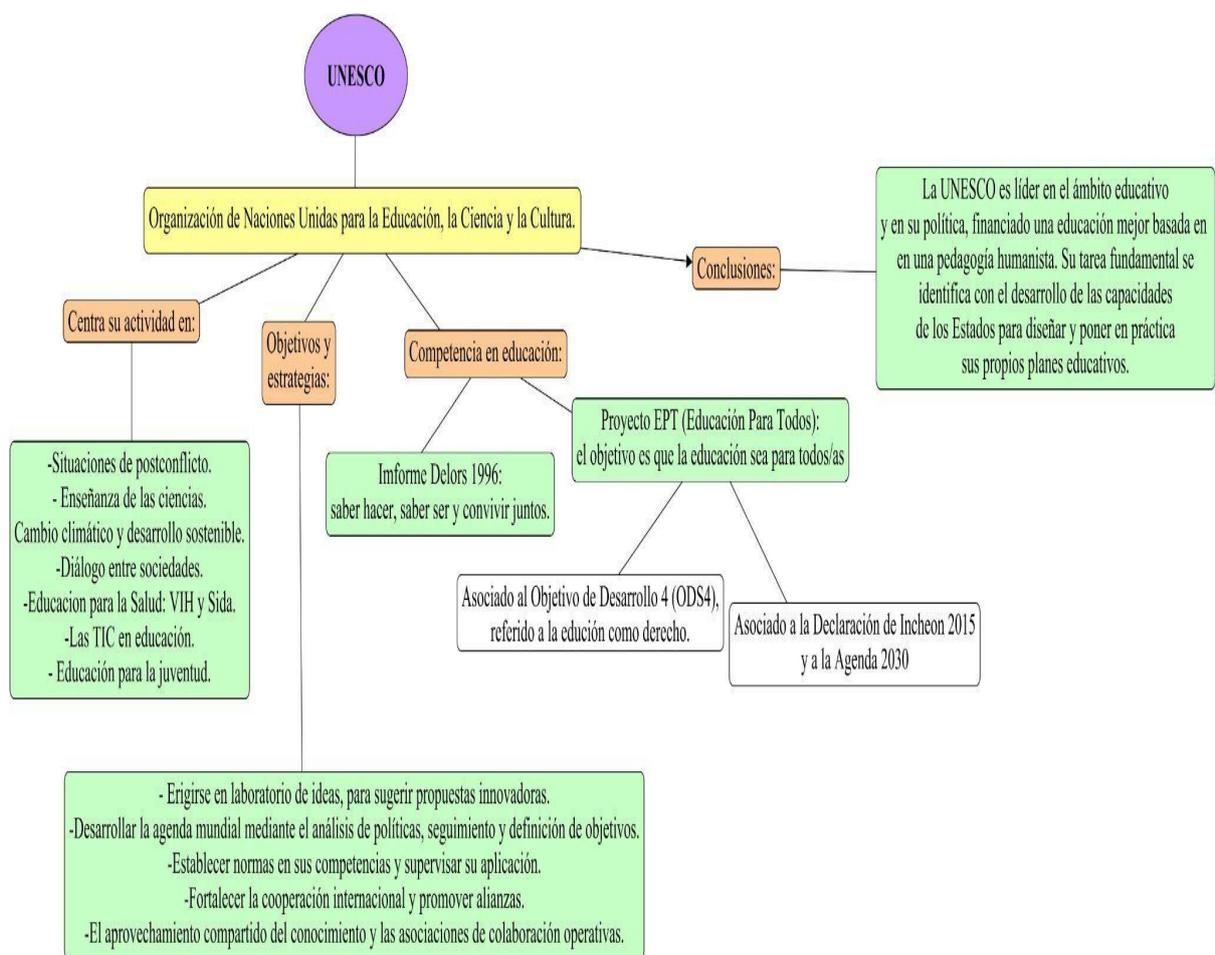
3.1. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Centrándonos en la competencia de educación, que es la que preocupa en el presente trabajo, se observa que esta constituye una de las políticas más firmes de la UNESCO. La evidencia se encuentra en que, las políticas educativas de la UNESCO, se han expandido a través de las Convenciones Internacionales, de las recomendaciones que van dirigidas a los Estados miembros donde se les invita a adoptar medidas legislativas basadas en esos principios y normas; también a través de las Declaraciones, Cartas y otros instrumentos normativos. Entre estas normas o políticas, podemos destacar el muy reconocido Informe Delors del año 1996, que apostaba por el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir juntos (UNESCO, 2021).

Por otro lado, el proyecto EPT (Educación Para Todos) de la UNESCO, es el proyecto más firme y consolidado basado en la idea de conseguir una educación para todas las personas y con el objetivo de conseguir el liderazgo en materia de educación a nivel internacional y nacional. (Egido y Martínez-Usarralde, 2019).



Figura 1: Características principales de la UNESCO en el ámbito educativo.



Fuente: elaboración propia.

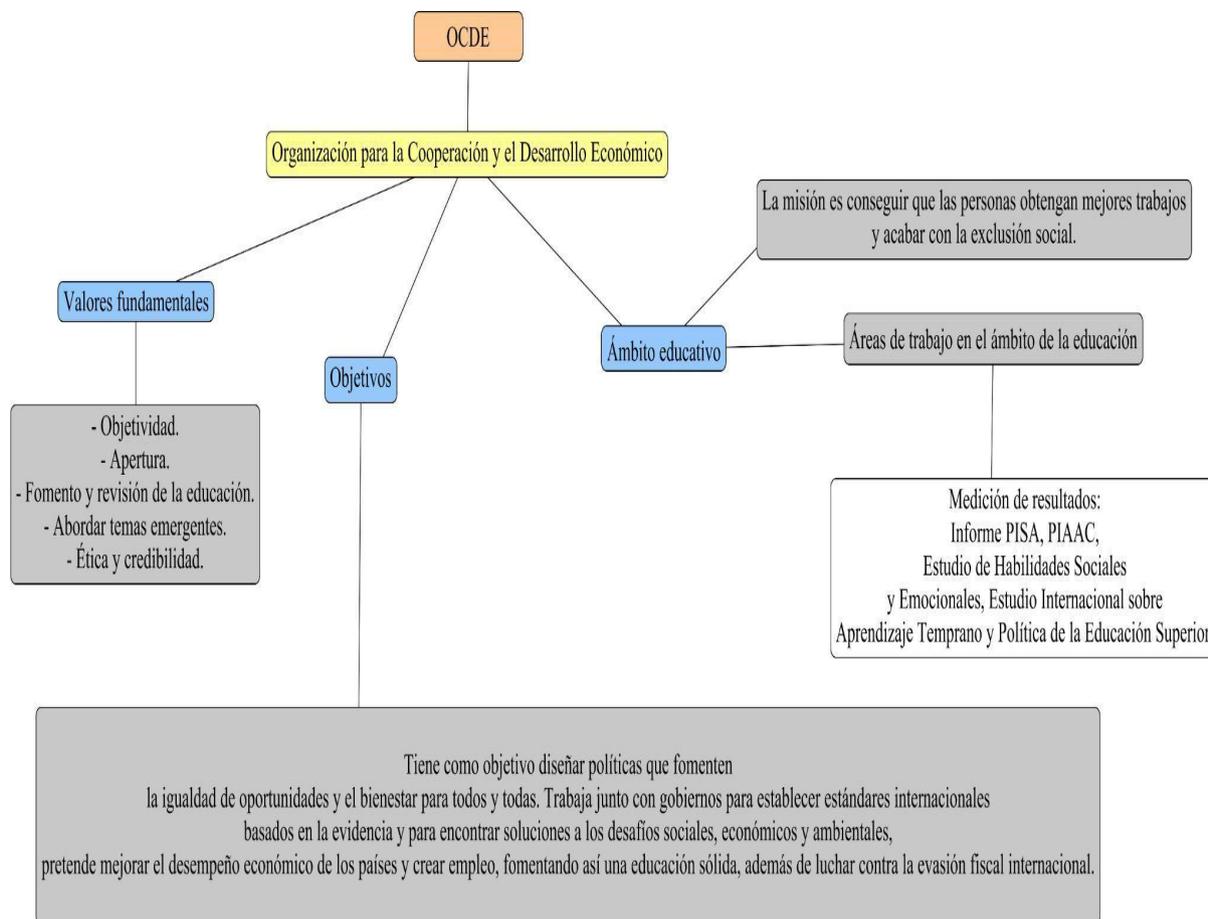
3.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En cuanto al ámbito de la educación, la OCDE dice ayudar a las personas y las naciones a identificar y desarrollar el conocimiento y las habilidades que impulsan mejores trabajos para generar prosperidad y terminar con la exclusión social. Este organismo cuenta con distintas áreas de trabajo en el ámbito de la educación divididas en la medición de resultados, enseñando y aprendiendo, desarrollo y uso de habilidades, desarrollo e implementación de políticas y la innovación en el futuro de la educación. En la primera área de trabajo, medición de resultados, encontramos el más popular, el Informe PISA. En el año 2018 también encontramos el ítem de la competencia financiera del alumnado, los datos obtenidos en esta competencia aportan información sobre cuántos jóvenes manejan ya dinero y se implican en decisiones financieras, esta competencia lleva evaluándose en 2012, 2015 y en 2018. En cuanto al informe de España del año 2018 que se igualó al de la OCDE, el 15% del



estudiantado no alcanzó el nivel básico de rendimiento en competencia financiera (OCDE, 2018, p. 14).

Figura 2: Características principales de la OCDE en el ámbito educativo.



Fuente: elaboración propia.

3.3. La Educación Para la Ciudadanía en los libros de texto.

Los libros de texto también sirven de apoyo al estudio para el alumnado y han cobrado gran importancia y un peso importante en la educación escolar, hasta tal punto que no concebimos la educación impartida en el aula sin un libro de texto, el alumnado se relaciona con la información y los conocimientos a través del libro de texto (Gimeno-Sacristán y Carbonell-Sebarroja, 2003).

Estas herramientas son diseñadas por editoriales distintas, entidades privadas, que crean a menudo una mercantilización de la educación y los libros, interactuando de forma política y social con la educación y los conocimientos que adquirirá el alumnado en las aulas; es decir, que la mayor parte de la producción de los libros de texto es llevada a cabo por las empresas



más potentes del sector vinculadas a poderosos grupos empresariales y financieros, relacionados a su vez con las actividades económicas, culturales y de medios de comunicación (Martínez-Bonafé, 2008).

4. Metodología empleada en el análisis de libros de texto.

La metodología de análisis de los libros de Lengua Castellana y Ciencias Sociales de 6º de Educación Primaria, se ha realizado en base a los criterios de Braga Blanco y José Luís Belver Domínguez (2014) en su investigación titulada “*El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación*”.

A continuación, procedo a desglosar, tal y como Braga y Belver (2014) elaboran para su investigación, las preguntas a las que voy a tratar de responder en mi análisis.

Tabla 1: Criterios y preguntas diseñados.

Análisis de contenido	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Tienen relación los contenidos de los libros de texto con los problemas sociales? ¿Y con la vida del alumnado? 2. ¿Existe transversalidad de valores en los libros? Y la Educación para la Ciudadanía Global, ¿está implícita? 3. ¿Tienen carácter globalizador? 4. La línea pedagógica que sigue el libro de texto, ¿tiende a un enfoque multicultural o intercultural? 5. ¿Qué peso tienen los Organismos Internacionales en estos libros? ¿Tienden más hacia un enfoque OCDE o UNESCO? ¿Hablamos de Educación para la Ciudadanía Global o Mundial?
Análisis de los valores y estereotipos, tanto del libro de texto como de las ilustraciones que acompañan el texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se ejemplifican todas las etnias y clases sociales en las imágenes? 2. ¿Existe perspectiva de género en el texto e ilustraciones? 3. ¿Se idealizan o infantilizan determinadas culturas? 4. ¿Se estereotipan determinadas culturas en las imágenes, por ejemplo, las formas de vestir o el color de la piel?
Implicaciones del libro de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se fomenta la toma de decisiones del alumnado en las actividades? 2. ¿Son creativas estas actividades? 3. ¿Existen recursos complementarios? 4. ¿Es una programación cerrada, o por lo contrario, deja que el docente prepare otras actividades? ¿Se sugiere algún tipo de coordinación con otra materia? 5. ¿Fomenta el aprendizaje cooperativo o la autonomía del/la estudiante? 6. ¿Tiene el libro de texto dominio en la práctica educativa? 7. ¿Qué implicación tienen los Organismos Internacionales en este apartado? ¿Es más propio de la OCDE o de la UNESCO?

Fuente: elaboración propia a partir del artículo de Braga y Bellver, 2014.

5. Resultados.

5.1. Resultados del análisis del libro de Ciencias Sociales.

En base a los criterios que se han seleccionado anteriormente, dentro del bloque “Análisis de contenido” se responde a las cuestiones de:

5.1.1. Análisis de contenidos

5.1.1.1. “¿Tiene relación el contenido de los libros de texto con los problemas sociales? ¿Y con la vida del alumnado?”, se hace mucho hincapié en los valores relacionados con el desarrollo sostenible, tratando el tema del cambio climático, la contaminación, la importancia que tienen los recursos naturales en nuestro día a día y en nuestro futuro, la problemática del consumo masivo del ser humano y, sobre todo, cómo puede la infancia destinataria de este libro actuar frente a todos estos problemas de la sociedad. En el proyecto final, titulado “Descubrir la naturaleza” en la página 54 del libro, se vuelve a tratar este tema, invitando al alumnado a que reflexione sobre el cambio climático y busque información de forma autónoma, aunque se siguen incluyendo actividades de carácter reproductivo y memorístico a modo de repaso del tema y dándole importancia al examen final. Por otro lado, en el siguiente bloque de unidades del bloque histórico, el proyecto trimestral “Descubriendo el arte”, realiza algunas preguntas al alumnado refiriéndose a esculturas o cuadros de distintas épocas, aunque estas preguntas siguen siendo de reproducción mecánica y no invitan a la reflexión, puesto que la mayoría de las actividades tratan de relacionar conceptos o de redactar alguna respuesta corta. En el último bloque de unidades de este libro, referido a la economía y consumo, en cuanto al proyecto final del bloque “Descubriendo la historia”, no se profundiza mucho más, sino que desarrolla la historia de la peseta hasta el euro, invitando, eso sí, al alumnado a investigar a su alrededor la economía, es decir, que acude a tiendas, que pregunte a sus familiares y que investigue por internet.

5.1.1.2. “¿Existe transversalidad de valores en los libros? Y la Educación para la Ciudadanía Global, ¿está implícita?”, se puede observar que no existe una educación en valores más allá de los valores relacionados con la educación ambiental y cambio climático que se mencionaba anteriormente. En el periodo histórico, ya podemos observar una como se introducen al alumnado la firma de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aunque de forma simple, constituyendo una buena forma de que el alumnado de primaria sepa en qué consiste esta gran declaración y tenga claro, al menos, los principios básicos y cuáles son algunos de los Derechos Humanos. Además, en las últimas páginas de este bloque, donde se formulan preguntas a modo de repaso para el examen final, se ha redactado un apartado referido a los ODS desde el que explicados brevemente y realiza preguntas que hace que el alumnado pueda reflexionar sobre cómo puede, desde su posición, cambiar los problemas del mundo en base a los ODS.

5.1.1.3. *¿Tienen carácter globalizador?*”, se puede observar también que nos hallamos ante una educación de geografía muy eurocentrista y limitada muchas veces a solo saber que ríos o relieve montañoso, en este caso, hay en España o en Europa, sin profundizar ni mencionar a ningún otro continente, lo que limita la capacidad de comprensión del mundo que podrá tener en un futuro el alumnado que utilice este libro de texto limitando la exploración del menor. En los siguientes bloques del libro de Ciencias Sociales, también observamos la misma tendencia en los periodos desde la prehistoria hasta llegar al año 2002 y la incorporación de España a la Unión Europea, pese a la gran cantidad de datos, guerras, eventos ocurridos en el pasado, etc., se explica una historia muy generalista y escueta, sin grandes detalles y en resumidas líneas. Además, la línea pedagógica del libro vuelve a ratificarse en su carácter marcadamente eurocentrista, explicando la historia solo de España y del continente europeo, hablando de hechos como, por ejemplo, “el descubrimiento de América” y no la colonización de la misma región. En el último bloque de unidades del libro, en los primeros apartados del primer tema ya puede observarse cómo se explica al alumnado el sistema de producción y consumo, asumiendo que, para satisfacer nuestras necesidades básicas como seres humanos, debemos consumir y producir algo útil para la sociedad de forma necesaria. Es decir, se está introduciendo al alumnado en el mundo del sistema capitalista y su vinculación con el consumo y el trabajo.

5.1.1.4. *“¿Tiende a un enfoque multicultural o intercultural?”*, siguiendo la línea pedagógica del libro y en base a lo expuesto anteriormente, al tender a una línea educativa y a un corte editorial eurocentrista sin invitar al alumnado a conocer ni a participar en otras culturas a través de la historia, se deduce que el enfoque pedagógico es multicultural, atendiendo también a las características de este modelo explicadas en los apartados teóricos anteriores en este trabajo.

5.1.1.5. *“¿Qué peso tienen los Organismos Internacionales? ¿Tiende más este libro hacia el enfoque OCDE o UNESCO? ¿Global o Mundial?”*, en el libro de Ciencias Sociales y a raíz de su análisis textual, se habla de la educación financiera, como bien incorpora la OCDE en sus nuevas pautas de educación. Todas estas bases que conforman la línea pedagógica de la editorial del libro son basadas en las ideas de la OCDE, además de que no se aprecia la implicación de los valores y de la educación para la ciudadanía en el libro, salvo cuando habla de cuando se firmó la Declaración Universal de los Derechos Humanos y sobre la conciencia sobre el medio ambiente. Este último aspecto, alude al aspecto de “Competencia Global”, al cual me he referido en líneas anteriores al analizar este organismo y que se refiere a una visión cosmopolita del ciudadano y de la ciudadana del mundo que ha de cuidar de la tierra y en consecuencia, del planeta, sin profundizar en las causas que producen la injusticia social que genera la desigualdad que hallamos en la sociedad. Si lo comparamos con el modelo educativo en el que se basa la UNESCO, las cuales centran su actividad en aspectos mencionados anteriormente como la educación en el cambio climático, educación para la salud o la educación en las TIC, entre otras; la UNESCO también



expone la idea de que la educación se basa en propuestas innovadoras para que el conocimiento que adquiriera el alumnado sirva y sea compartido con la sociedad. El libro de Ciencias Sociales es un libro rígido, que no fomenta la creatividad, las propuestas innovadoras, que no deja libertad de actuación al profesorado ya que las actividades se encuentran encasilladas y definidas para su realización por parte del alumnado y que el docente solo tenga que corregirlas, además, no se aprecian nuevas propuestas pedagógicas ya que las actividades siguen siendo las mismas actividades mecánicas unidad tras unidad... El único aspecto que podríamos encontrar que se asemeja al modelo educativo que promueve la UNESCO desde sus políticas es la Educación ambiental y el cambio climático, aunque se contradice más adelante en otra unidad cuando se habla de comprar un vehículo e ir de vacaciones, como se explica anteriormente. En conclusión, los principios de la Educación para la Ciudadanía basada en la ECM de la UNESCO, no se ven reflejados en este libro de Ciencias Sociales, sino que encontramos más similitudes con el modelo OCDE.

5.1.2. “Análisis de valores y estereotipos tanto del libro de texto como de las ilustraciones”:

5.1.2.1. “¿Se ejemplifican todas las razas y clases sociales en las imágenes?” en el libro de Ciencias Sociales observamos que no se ejemplifican ninguna persona que no sea blanca y europea, ni siquiera en la historia reciente cuando, ya se adentra en la explicación de los siglos XX y XXI, todas las personas que hay en las aulas y en las fotografías tienden a refundar este argumento.

5.1.2.2. “¿Existe perspectiva de género en el texto e ilustraciones?”, durante todo el recorrido de análisis del libro de Ciencias Sociales, no podemos encontrar ninguna referencia a aportaciones femeninas en el ámbito científico ni de descubrimientos que han facilitado la evolución del ser humano a lo largo de toda la historia. Lo que sí podemos observar durante este análisis, es la representación en ilustraciones de mujeres realizando trabajos y tareas históricamente encasilladas como “tareas de mujeres”.

5.1.2.3. “¿Se idealizan o infantilizan determinadas culturas?” se observa que cuando en los bloques de historia, en concreto el bloque de “los inicios de la historia contemporánea” que comprende las páginas de la 58 a la 68, cuando se representan personas que vivieron en la edad moderna y antigua, se suelen representar vestidos de forma infantil y con una vida idílica que poco tiene que ver con la realidad histórica que se vivió en esos años, sin explicar los episodios de hambruna ni guerras. En siguiente lugar, “¿Se estereotipan determinadas culturas en las imágenes, por ejemplo, las formas de vestir o el color de la piel?” esta pregunta se puede contentar fácilmente si observamos la ilustración anterior, donde las personas ejemplificadas en las épocas históricas son caricaturizadas, en su forma de vestir y un color de piel irreal.

5.1.3. “Implicaciones del libro de texto”:

5.1.3.1. “¿Se fomenta la toma de decisiones del alumnado en las actividades?”, observamos durante todo el recorrido que las actividades se desprenden que son muy mecánicas, es decir, no invitan al alumnado a la reflexión ni al autoconocimiento, sino que se limitan a que el alumnado copie la respuesta que puede hallar fácilmente en el apartado de la teoría y solo se pueden encontrar algunas pocas actividades que se realizan en grupos reducidos y suele ser el proyecto final del trimestre, en consecuencia se puede responder a la siguiente pregunta “¿son creativas estas actividades?”, con una respuesta negativa ya que son preguntas mecánicas y de reproducción como se mencionó anteriormente. Se puede concluir con que es un libro que divide las Ciencias Sociales en tres temas de Geografía y en cuatro temas de Historia, lo cual hace que el libro sea más resumido y con información poco extensa, aunque, por otro lado, también hace fácil la comprensión al alumnado de esta edad (de once a doce años), pero podría ampliarse mucho más. Además, como ya se ha explicado en el análisis anterior, es un libro que tiene una línea pedagógica basada en la memoria y en la mecánica, es decir, se basa en que el alumnado reproduzca lo que pone en la teoría en las actividades que tienen en cada apartado.

5.1.3.2. “¿Existen recursos complementarios?”, se puede observar que, durante todo el libro, en las actividades que se proponen, se puede observar cómo se utiliza la herramienta de la educación digital pidiendo al alumnado que acceda a la plataforma digital del libro para realizar alguna actividad, lo que dejaría sin alcance a la información o sin posibilidad de realizar estas actividades al alumnado más vulnerable y que no disponga de estas posibilidades mediáticas. Además, a la hora de estudiar se potencia mucho que el alumnado sepa reproducir y memorizar lo que está escrito en la teoría y utilice el esquema conceptual para organizar sus ideas, lo cual lleva a entender que este contenido está basado en una educación memorística.

5.1.3.3. “¿Es una programación cerrada, o, por lo contrario, deja que el docente prepare otras actividades?”, al proponerse como hemos dicho, actividades de carácter mecánico, educación memorística y enfocada a la preparación de un examen final, no se han podido encontrar actividades que dejen espacio al docente para que construya sus propias actividades, si no que el docente se limitaría con estas actividades, a corregirlas y a impartir la teoría que también viene explicada en el libro.

5.1.3.4. “¿Tiene el libro de texto dominio en la práctica educativa?”, se puede responder afirmativamente en base a los argumentos que se exponen en la pregunta anterior de este criterio; como mencionábamos en el apartado del currículum como instrumento regulador de la práctica educativa complementado con el apartado destinado a la construcción de los libros de texto y las editoriales, observamos cómo a día de hoy de hoy, se cumple lo que diversos autores y autoras han ido evidenciando a lo largo de sus análisis e investigaciones, que el libro de texto domina la práctica educativa, en este caso el libro de Ciencias Sociales es un libro cerrado en la teoría y

las actividades propuestas, sin dejar que el docente se experimente dentro de este libro. En diversas ocasiones, si en las aulas no se imparte docencia con el libro de texto, los progenitores y el resto de la sociedad y comunidad educativa no creen que esto sea una buena práctica educativa, por lo tanto, es una creencia muy arraigada, representando así la cultura del libro de texto en las aulas.

5.1.3.5. “¿Se sugiere algún tipo de coordinación con otra materia?”, no hay evidencias ni en las actividades ni en la teoría de coordinación con otras materias. Por otro lado, pienso que sería muy positivo para el alumnado que los docentes de esta materia y de Matemáticas, por ejemplo, pudieran realizar alguna actividad conjunta cuando tratan los temas teóricos de economía y consumo, además, de coordinar docencia con la asignatura de Educación para la Ciudadanía para complementar estos valores y profundizar más en ellos, tanto en la educación financiera que se presenta en este libro como en la educación ambiental. Dado que las actividades siguen un proceso mecánico, fomentan un desarrollo autónomo de las actividades sin permitir que se resuelvan en conjunto, solo se encuentran algunas pocas actividades, sobre todo en los proyectos finales de unidad, en las que se proponen a los estudiantes que desarrollen este proyecto en grupos reducidos.

5.1.3.6. “¿Fomenta el aprendizaje cooperativo o la autonomía del/la estudiante?”, la respuesta sería negativa puesto que no existen las suficientes actividades a desarrollar en grupos como para decir que se potencia este valor y se pone en práctica esta metodología de trabajo en el aula.

5.1.3.7. “¿Qué implicación tienen los Organismos Internacionales en este apartado? ¿Es más propio de la OCDE o de la UNESCO?”, dentro de las implicaciones del texto y acorde con lo mencionado en el análisis del contenido del libro de texto, las implicaciones del libro de texto en la sociedad y en la vida del alumnado se basan en enfoques determinados por los principios y objetivos que tiene la OCDE, ya que por ejemplo, observamos con en el libro se menciona en el apartado donde se expone la economía y el consumo, tiende al principio de trabajo en el ámbito de la educación que tiene la OCDE de “conseguir que las personas obtengan mejores trabajos y acabar con la exclusión social”, además de comulgar con objetivos como el mencionado “diseñar políticas que solucionen los desafíos sociales, económicos y ambientales, mejorando el desempeño económico de los países”.

5.2. Resultados del análisis del libro de Lengua Castellana.

5.2.1. “Análisis de contenido”:

5.2.1.1. “¿tiene relación el contenido de los libros de texto con los problemas sociales? ¿Y con la vida del alumnado?”, observamos que se tratan temas actuales como la salud, la alimentación y las emociones. Además, en la unidad tres del libro, complementa la teoría con valores referidos a compartir y celebrar algún evento



importante con las personas cercanas y queridas, en este caso, celebrar un cumpleaños. No es hasta la unidad doce donde se comienzan a tratar temas vitales como el cierre de las etapas y el comienzo de otras nuevas, sucesos que nos producen incertidumbre por no saber qué sucederá en el futuro. A lo largo de la teoría de esta última unidad que cierra la etapa de Educación Primaria, observamos que no hay más contenido como este hasta la actividad final pero sí se puede comprobar que se tratan las variantes de la lengua española haciendo alusiones al español de América y a los dialectos que existen en España y las formas en las que podemos nombrar algo en distintas partes de España. En la actividad final, se trata de que el alumnado exprese al resto de sus compañeros y compañeras momentos felices y difíciles que ha atravesado a lo largo del curso. Me parece bastante oportuno el hecho de que se trate el aspecto emocional sobre lo que nos genera a las personas que una etapa vital se cierre y otra esté a punto de abrirse, crecer y hacerse adulto, pensar en lo que quieres ser cuando crezcas, empezar a tomar decisiones, estudiar más... Son ideas que pueden pasar por la cabeza de este alumnado, que recordemos que tienen entre once y doce años, y es importante que se trata en el aula y que se genere un espacio seguro donde todos y todas puedan hablar sin vergüenza o miedo, donde se sientan libres de expresar lo que quieran; de este aspecto se debe encargar el/la docente, además de que debería ser un tema que se trate a lo largo de todo el curso académico para evitar que se genere en el alumnado ansiedad, incertidumbre o miedo sobre el momento, no esperar a que llegue el final del curso para tratarlo.

5.2.1.2. “¿Existe transversalidad de valores en los libros? Y la Educación para la Ciudadanía Global, ¿está implícita?”, en la primera unidad del libro de Lengua Castellana, me ha parecido muy interesante que, en el apartado de comprensión lectora, haya basado el texto y la actividad en tratar las emociones, en este caso, el optimismo y la felicidad, siendo estos los valores que representa esta unidad. Además, en el apartado del repaso final, se promueven actividades sobre historias optimistas que se deben trabajar en grupos para interactuar entre ellos y ellas, contándose narraciones revitalizadoras para luego realizar actividades de ortografía, comprensión lectora, etcétera. En la unidad siete empieza con un título muy llamativo, “un océano de sentimientos”, el cual va acompañado de una actividad de identificación de sentimientos a partir de emoticonos donde se les formula al alumnado la siguiente pregunta: ¿crees que es malo no expresar los sentimientos? Es muy importante que, en los libros de texto, a través de la teoría, se fomenten estos valores, como decía anteriormente; es importante que a través de ellos terminemos con conductas de racismo, xenofobia, machismo o cualquier tipo de discriminación o acoso escolar, para crear un buen clima en el aula pero, sobre todo, formar a ciudadanos y ciudadanas del futuro que sean críticos, comprometidos (más allá del mero respeto) y conscientes de que todos y todas deberíamos ser iguales. Por estas razones, echo en falta que se siga profundizando en este valor tan importante en todo el recorrido de la unidad o, muchísimo mejor, en todo el libro, también echo en falta que se incluyan palabras



como respeto y no discriminación o acoso, para ponerle nombre a lo que ocurre en la sociedad y no son hechos ajenos al aula ni tampoco al libro de texto. La unidad diez comienza tratando la educación para construir un mundo mejor y la educación ambiental, elementos que sí que podríamos considerar como aspecto implícito de la Educación para la Ciudadanía.

5.2.1.3. “¿Tiene un carácter globalizador?”, podemos observar que cuando hace ese recorrido histórico en las primeras unidades mencionadas en la pregunta anterior, aunque parece interesante, vuelve a ratificarse la tendencia manifestada también en el otro texto a centrarse en el eurocentrismo y a continuar con la cultura de la colonización de países de América del Sur y África. Para que la información acerca de la procedencia de los alimentos y promover valores de un consumo saludable y responsable fuese más efectiva, debería realizarse desde una posición crítica y que estimule la reflexión en el alumnado, aspecto que no se ve reflejado en la teoría y mucho menos en las actividades, además de que, ya que se trata el aspecto histórico de estos alimentos, tratar la colonización de estos continentes como algo negativo y que afectó a la población que vivía allí en esos momentos y que sigue siendo un problema para su recuperación, ya que se siguen explotando muchos recursos que solo existen en países de los continentes mencionados, para satisfacer las necesidades del continente europeo. Por otro lado, en la tarea final de la unidad, se estimula también la participación del alumnado y el aprendizaje cooperativo al pedir que realicen actividades en grupo y que interactúen entre ellos y ellas, siendo este un aspecto muy positivo que promueve valores como la cooperación, el trabajo en equipo y la escucha activa, entre otros.

5.2.1.4. “¿Tiende a un enfoque multicultural o intercultural?”, basándome en todos los datos anteriormente mencionados, vemos como el libro de Lengua Castellana, hace un esfuerzo mayor en reflejar algunas culturas, aunque sigue siendo insuficiente para poder afirmar que se trata de un libro con un enfoque intercultural, ya que tendría que invitar al alumnado a aprender de la cultura del resto de sus compañeros y compañeras y, sobre todo, a participar en ellos y poder compartir elementos propios de cada cultura los unos con los otros, desgraciadamente esto no ocurre y las actividades referidas a conocer las culturas del resto de los compañeros se quedan ahí, sin profundizar, es decir, se basan en la idea del respeto y el conocimiento pero en la máxima de aprender de y con el resto de compañeros y compañeras. Por ello, todas estas características se encuentran englobadas en el enfoque multicultural.

5.2.2. “Análisis de los valores y estereotipos, tanto del texto como de las ilustraciones”:

5.2.2.1. “¿Se ejemplifican todas las razas y clases sociales en las imágenes?”, cuando tratamos la actividad mencionada en el apartado anterior de las celebraciones de cumpleaños, son valores muy importantes que pueden ayudar a la inclusión de todo el alumnado aunque las representaciones gráficas me han sorprendido por el hecho de ser ilustraciones que solo representan a personas blancas sin la presencia de ninguna

persona asiática, latina o africana, olvidando e invisibilizando que la sociedad es multirracial e intercultural, además de olvidar los sentimientos del alumnado que no sea blanco o blanca haciendo que no se sientan representados. También puede llegar a dificultar su integración en el aula y, sobre todo, no promueve valores éticos ni morales como es por ejemplo la empatía, dificultando que se pueda llegar a eliminar problemas de racismo y xenofobia.

5.2.2.2. “¿Existe perspectiva de género en el texto e imágenes?”, observamos que en la unidad once del libro, comienza tratando el tema de los prejuicios y de que las cosas no son siempre como parecen, sucediendo lo mismo que en las otras unidades, no encontramos ninguna referencia más a este contenido hasta que llegamos a la actividad final; que consiste en que a partir de dos fotos de dos personas famosas (un hombre y una mujer) el alumnado diga a qué cree que se dedican. Esta actividad constituirá un ejemplo muy bueno de prejuicios si fuera acompañada de un enfoque pedagógico donde se trata el aspecto del machismo, por ejemplo, al asumir que una mujer se dedica a determinadas profesiones y nos sorprende como sociedad que trabaje en puestos de responsabilidad o que una persona de otra nacionalidad tenga un trabajo de directiva, ya que siempre se asume que pueden ser pobres o tener trabajos más convencionales.

5.2.2.3. “¿Se idealizan o infantilizan determinadas culturas?”, observamos que en la unidad nueve ya presenta un título y unas primeras páginas que pueden ser muy importantes para el desarrollo de la unidad, ya que trata sobre las culturas titulado la unidad “Culturas para todos los gustos” y acompañando las primeras páginas con información sobre actos cívicos (como dar la mano o mirar a una persona), actividades donde el alumnado conoce de dónde proceden las familias de sus compañeros y compañeras. También, observamos que hay una actividad referida a “palabras de África” asociándose a la película del Rey León. La idea de hablar sobre culturas, conocernos y respetarnos es muy buena, pero, para que esta idea fuera realmente un elemento de EPCG implícita en el libro de texto debería adoptar una continuidad en el tiempo y en la unidad y, sobre todo, cambiar el enfoque pedagógico multicultural a intercultural para que pudiera ser más enriquecedora para todo el alumnado. Lo que sucede con la actividad de “palabras africanas asociadas a la película del Rey de León”: no me parece una actividad acertada, ya que proyecta en el alumnado que lo único que existe en África es lo que vemos en una película, que no existen otros lugar ni personas, películas que están infantilizadas y solo generan más desconocimiento, desconocimiento que no acompaña a la idea de transformación y aprendizaje sobre las culturas.

5.2.2.4. “¿Se estereotipan determinadas culturas en las imágenes, por ejemplo, la forma de vestir o el color de la piel?”, observamos que, directamente no se han ilustrado personas de otras culturas o nacionalidades pudiendo comprobar, como



sucedía con el libro de Ciencias Sociales, como se ha caracterizado a una persona de otra cultura.

5.2.3. “Implicaciones del libro de texto”:

5.2.3.1. “¿Se fomenta la toma de decisiones del alumnado?”. Como vemos claramente en las unidades, las actividades siguen los mismos patrones de desarrollo que mostraba el libro de Ciencias Sociales, como por ejemplo sucede en las unidades más teóricas del libro de Lengua, la unidad cinco no presenta ningún tipo de valor implícito ni de ética ni de abordaje útil desde la EPCG. En segundo lugar, la unidad seis constituye un tema también básico como la unidad anterior, en el cual no se puede encontrar contenido referido a la Educación para la Ciudadanía, aunque sí incluye alguna actividad para realizar en pequeños grupos donde tienen que colaborar para realizar un mapa conceptual con fotos y elementos visuales sobre una época histórica y exponerlo en clase, lo cual puede fomentar en el alumnado el trabajo en equipo y la escucha del resto de los y las integrantes del grupo de trabajo.

5.2.3.2. “¿Son creativas las actividades?”, observamos que las actividades no fomentan la creatividad, por ejemplo, en la unidad cinco del libro, algunas de las actividades que se proponen invitan al alumnado a imaginar alguna situación o a inventarse algún poema o historia para leer en clase, otras de las actividades que se proponen tienen la intención de implicar a varios compañeros o compañeras, pero la realización de la actividad debe ser autónoma para luego intercambiarla con el otro compañero o compañera. Es por ello, que no fomenta una creatividad libre si no que debe responder a los requerimientos de la actividad, aun así, pienso que es un buen ejemplo de actividades fuera de lo común y que he podido observar a lo largo del análisis de estos libros que se caracterizaban por ser más mecánicas y monótonas.

5.2.3.3. “¿Existen recursos complementarios?”, observamos que en algunas actividades se requiere que el alumnado utilice la plataforma digital de la editorial o que indague para más información, sobre todo en las actividades de los proyectos (como, por ejemplo, cuando se pedía que investigaran sobre una cultura o país), buscando en Internet o enciclopedias esa información que se requería.

5.2.3.4. “¿Es una programación cerrada, o, por lo contrario, deja que el docente prepare otras actividades?”, al proponerse algunas actividades de que el alumnado imagine, hable de sus sentimientos o emociones, de la salud y alimentación y determinados valores explicados anteriormente, pienso que, aunque siga siendo una programación estándar, con actividades que ya se encuentran preseleccionadas, que este libro cuente con alguna actividad que implique la imaginación o hablar libremente de un tema, como puede ser los sentimientos o emociones; puede generar que el docente obtenga más libertad a la hora de actuar en el aula y pueda proponer alguna actividad más que surja a raíz de exponer alguno de estos temas. Como vemos, el libro no es abierto y su programación tampoco lo es, pero sí observo que el docente podría



tener más libertad a la hora de impartir docencia y crear actividades a través de las establecidas para enriquecer más e introducir en ellas la Educación para la Ciudadanía.

5.2.3.5. “¿Se sugiere algún tipo de coordinación con otra materia?”, en este libro tampoco se observa ninguna implicación de otra materia ni tampoco se requiere. Pese a no existir evidencias de ninguna coordinación, pienso que sería muy positivo para el alumnado que hubiera una conexión entre materias como Educación para la Ciudadanía cuando se tratan valores referidos a las culturas, salud o emociones, ya que el papel primordial de esta asignatura es tratar todos estos aspectos que resultan olvidados y pasan de forma superficial por todo el libro de Lengua; además de colaborar con las asignaturas de Música y Plástica, a la hora de realizar trabajos más creativos, con la intención de enriquecer mucho más la calidad del aprendizaje que va a adquirir el alumnado a través de estas actividades.

5.2.3.6. “¿Tiene el libro de texto dominio en la práctica educativa?”, se puede contestar afirmativamente en base a los argumentos que se exponen en la pregunta anterior de este criterio; conjuntando estos argumentos con la información que se da en los apartados teóricos de los libros de texto y editoriales y en el apartado del currículum como instrumento regulador de la práctica educativa.

5.2.3.7. “¿Fomenta el aprendizaje cooperativo o la autonomía del/la estudiante?” obtendríamos una respuesta negativa puesto que, aunque se incluyen actividades de realización por grupos, no podemos decir que sea una metodología aplicada a todo el libro de texto ya que no sucede en todas las actividades ni se prioriza su uso a la hora de impartir teoría. Por ello, no estaríamos ante una pedagogía basada en el aprendizaje cooperativo, si no en potenciar la autonomía del estudiante.

5.2.3.8. “¿Qué implicaciones tienen los Organismos Internacionales en este apartado? ¿Es más propio de la OCDE o UNESCO?”. Dentro del criterio del impacto del texto y en base a todo lo argumentado anteriormente, las implicaciones que puede tener el libro de texto en la sociedad y en la vida del alumnado, tienden más a un enfoque propio de la OCDE, aunque costaría un poco más diferenciar por el hecho de que tiene pinceladas que se asemejarían a principios y objetivos que tiene la UNESCO, como el diálogo entre sociedades, pero tendería más hacia el enfoque OCDE, ya que, además tiene una línea pedagógica de corte multicultural y no intercultural. Por lo tanto, pienso que el libro de Lengua Castellana tiende a un enfoque más ocedeista por los argumentos arriba mencionados. Como vemos, el libro tiene una tendencia a inclinarse hacia el enfoque multicultural de la educación, basado en las características que se exponían anteriormente, además de caracterizarse por su tendencia al eurocentrismo, la escasez de la implicación de la Educación para la Ciudadanía Global, sin valores éticos ni sociales implícitos dentro de los dos libros de texto suficientes como para contestar a la pregunta que me formulaba anteriormente referida a si los libros están implicados en la vida del alumnado y hacen referencia a los problemas sociales que acontecen en la actualidad. El libro de Lengua Castellana



de 6º de Educación Primaria constituye una herramienta educativa con una mirada un poco más ética dentro del libro de texto que el libro de Ciencias Sociales, aunque sigue siendo insuficiente, puesto que la aparición de contenidos referidos a valores éticos continúa siendo escasa y no profundiza en ningún aspecto, simplemente menciona algunos temas relevantes de la sociedad como es la discriminación, el medio ambiente o expresar los sentimientos y las emociones, pero no constituye un eje transversal de la asignatura en general. De la misma forma que lo hacía el libro de Ciencias Sociales, este libro se inclina más por una línea pedagógica del estilo del mandato pedagógico de la OCDE: un ejemplo claro que apoya los aspectos tratados en el marco teórico es el enfoque multicultural que posee este libro cuando alude al respeto y conocimiento de las culturas, pero no a aprender de ellas, a considerar su carácter potencialmente conflictivo ni a interiorizar ningún elemento polémico dentro de ellas. Lo mismo sucede cuando aparece el tema del medio ambiente o de la educación ambiental y de expresar los sentimientos y las emociones, no se profundiza en estos temas y se limita a dar algunas pautas sobre qué podemos hacer para cambiar el mundo, pero para seguir siendo más productivos y consumir.

6. Discusión y conclusiones del estudio.

Centrándome en el tema que nos ha acontecido en todo este trabajo de análisis, la Educación para la Ciudadanía Global, me ha sorprendido gratamente encontrar distintas pinceladas sobre valores, hallar actividades referidas a las emociones y que los y las estudiantes pudieran hablar de ello..., aunque después de analizar ambos libros, he podido llegar a la conclusión de que no existe una Educación para la Ciudadanía Global implícita en los libros de texto, generando así que sea una asignatura transversal como es el propósito de este trabajo.

Se ha hallado, en este estudio una metodología tradicional con apartados teóricos y actividades mecánicas que repiten su estructura en la gran mayoría de las unidades, que no profundizan en aspectos como la imaginación, la autonomía y muy pocas veces he encontrado actividades que deban realizarse en grupos fomentando el aprendizaje cooperativo y la escucha activa. La EPCG, por tanto, no constituye un aspecto transversal patente y explícito en estos libros, aunque encontramos algún tinte de fomento de valores, ya que, de esta misma forma, hallamos otros muchos términos que no son adecuados para formar ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y responsables socialmente, términos referidos al colonialismo y la defensa de este, que no haya representación racializada en los dibujos de personas de los libros de texto, que solo se traten aspectos referidos a otros países cuando implica una relación de conveniencia entre estos y Europa o España, o, en fin, que se tienda a una línea

pedagógica muy eurocentrista sin dar la posibilidad al alumnado de que aprenda más sobre otros países (ya sean capitales, geografía o elementos culturales).

La Educación para la Ciudadanía Global necesita de más implicación en los libros de texto, precisa ser real dentro de los libros de texto y en las aulas, es necesario que tenga como característica principal el ser una Educación para la Ciudadanía Global Crítica, que fomente y empuje al estudiantado tanto a cuestionar las injusticias sociales y desigualdades como a enfrentarse a ellas y solucionarlas.

Los educadores y educadoras sociales trabajamos, en la gran mayoría de los casos, con familias, con menores y con los centros educativos. Resulta perentorio saber que educación reciben en las aulas y poder interactuar con la educación y con los centros educativos, tener una buena comunicación con los centros y la situación que viven en los mismos, para detectar posibles necesidades.

7. Referencias bibliográficas.

- Boletín Oficial del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Boni, A., Belda-Miquel, S., Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Síntesis.
- Braga, G., Belver, J. L. (2014). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199–218. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Díaz-Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, (1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n1/v8n1a1.pdf>
- Editorial SM. (2020). *Proyecto Savia*. Editorial SM
- Egido-Gálvez, I., Martínez-Usarralde, M.J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis
- Estellés, M., & Fischman, G. (2020). Imaginando una educación para la ciudadanía global después del COVID-19. *Praxis Educativa*, 15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051>
- FUHEM: Educación + Ecosocial (2015). *Currículo Ecosocial*.



- García-Martín, L. (2021). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOMLOE, un repaso a la octava ley educativa de la democracia. *Ars Iuris Salmanticensis*, 9, 297-304 <https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/ais/article/view/26579/26009> I.
- Gimeno-Sacristán, J., Pérez-Gómez, A. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Gimeno-Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Hernández, M.C., & García B. (2018). Currículum y práctica docente: hacia una educación transformadora. *Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2688.pdf>
- Ibáñez, S. (2022) *La Educación para la Ciudadanía ¿Global o Mundial? Su importancia en el ámbito educativo y transversalidad a través de un análisis de libros de texto*. TFG de Pedagogía, Universitat de València, UV. <https://roderic.uv.es/handle/10550/84653>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 18, (1), 175-187. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.175>
- Martínez-Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de Sociología de la Educación*, 1(1), 62–73. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537/8080>
- Martínez-Bonafé, J. (2016). ¿Y por qué no discutimos el currículum? *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2016/11/03/no-discutimos-curriculum/>
- Martínez-Muñoz, A. (2017). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 285–317. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7464/7132>
- Martínez-Usarralde, M. J., Viana Orta, M. I., Villarroel, C. B. (2015). *La UNESCO Educación en Todos los Sentidos*. Valencia: Tirant Lo Blanc.
- Mesa, M. (2020a). *Capítulo 4: Conflictos violentos, construcción de paz y ciudadanía global* (Vol. 1). Editorial SM.
- Montoya, S., & Rodríguez J. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo más inclusivo y sostenible*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Muñoz-Sedano, A. (2016). *Enfoques y modelos de educación: Multicultural e Intercultural*. Universidad Complutense de Madrid.
- Negrín, M. A., Marrero, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1–42. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
- OCDE (2018). *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. OCDE.
- OCDE. (2021). *OECD Better policies for better lives*. OECD.
- Penalva, J. (2008). *Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas*. Universidad de Murcia.



- Rodríguez-Vargas, A. (2012). *Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4106429.pdf>
- Salinas, D. (1997). *Currículum, racionalidad y discurso didáctico*. Documento policopiado. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Trigo-García, A. (2018). *PISA 2018: Competencia financiera. Informe Español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=21163
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 49-62. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2987>
- Soto, N. H. (2017). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-36. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/48/44>
- Tawil, S. (2013). La educación para la “ciudadanía mundial”: marco para el debate. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*. [Documentos de Trabajo ERF, No. 7]. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común?*. UNESCO.
- UNESCO Education Sector (2018). *Global Citizenship Education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Educación para la ciudadanía mundial*. UNESCO.
- Vázquez Ramil, R., & Porto, Á. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, 30, 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Villar-Aguilés, A. (2019). A propósito de la Educación para la Ciudadanía Mundial. Una entrevista al profesor Carlos Alberto Torres. *Revista de Sociología de la Educación*., 12(3), 429-434. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.3.15853>

Para contactar:

Sara Ibáñez Cano, email: saraibacano@gmail.com

