

Marco de referencia para
el área de aprendizaje de

Desarrollo Global



Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global

en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible

2ª edición actualizada y ampliada, 2016

Una contribución al programa de acción internacional
“Educación para el desarrollo sostenible”

Confeccionado y editado por:

Jörg-Robert Schreiber y Hannes Siege

Resultado del proyecto en conjunto con la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (KMK, por sus siglas en alemán) y el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ, por sus siglas en alemán)
2004–2015, Bonn



Por encargo de:



**La Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura
de los Estados Federados de la República Federal de Alemania**

www.kmk.org, Correo electrónico: poststelle@kmk.org

Taubenstraße 10, D-10117 Berlin

Código postal 11 03 42, D-10833 Berlín

Tel. +49 (0) 30 254 18-499

Fax +49 (0) 30 254 18-450



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo

www.bmz.de, Correo electrónico: poststelle@bmz.bund.de

Sede Bonn

Código postal 12 03 22, D-53045 Bonn

Tel. +49 (0) 228 99 535-0

Fax +49 (0) 228 99 535-2500

Sede Berlin

Stresemannstraße 94, D-10963 Berlin

Tel. +49 (0) 30 18 535-0

Fax +49 (0) 30 18 535-2501

Publicado por:

**ENGAGEMENT
GLOBAL**



Service für Entwicklungsinitiativen

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

Servicio para iniciativas de desarrollo

Tulpenfeld 7, D-53113 Bonn

Tel. +49 (0) 228 20717-0

Fax +49 (0) 228 20717-150

www.engagement-global.de

Correo electrónico: info@engagement-global.de

Redacción: Jörg Peter Müller
Diseño: zweiband.media, Berlín
Implementación tecnológica: ansicht Kommunikationsagentur, Wiesbaden
Diseño de tapa: Corinna Babylon, Berlín

Imágenes de la tapa: © United Nations: Sustainable Development Goals

Confeccionado y editado por:
Jörg-Robert Schreiber y Hannes Siege

Por encargo de:
La Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia de los Estados federados
de la República Federal de Alemania (CMEC),
El Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (MFCED),
Engagement Global gGmbH

Las páginas de internet de terceros a las que se hace referencia en esta publicación han sido verificadas cuidadosamente antes de la impresión. La editorial no se responsabiliza por el estado actualizado y el contenido de dichas páginas o de aquellas que estén enlazadas con las mismas.

Si en algún caso particular no fuera posible localizar a los propietarios legales correctos de textos y gráficos, lógicamente, se responderá a los derechos fundados en el marco de las reglamentaciones convencionales.

2ª edición actualizada y ampliada, 2ª edición impresión 2016, traducido al español en 2019

Las impresiones de esta edición no poseen modificaciones de contenido y pueden utilizarse consecutivamente.

© 2016 Engagement Global gGmbH, Bonn

Esta obra, inclusive sus partes, están protegidas por los derechos de autor. Solo con el consentimiento de Engagement Global gGmbH, Bonn, puede integrarse a una red y hacerse de acceso público.

Impresión: H. Heenemann, Berlín

ISBN 978-3-06-230080-6

Índice

Pie de imprenta	2
Prólogo de la Presidenta de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia.....	9
Prólogo del Ministro Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.....	10
El proyecto conjunto de la CMEC y el MFCED para la elaboración del Marco de referencia 2004–2015, Grupo del proyecto - grupo de expertos	11
Índice de abreviaturas.....	14
Resumen.....	16

Capítulo 1 – Bases conceptuales del Marco de referencia

1.1 Funciones y objetivos del Marco de referencia.....	21
<i>Cuadro 1: Cambio global - Desafíos a nuestra capacidad de aprendizaje</i>	<i>22</i>
<i>Cuadro 2: Buen Vivir y desarrollo sostenible.....</i>	<i>25</i>
1.2 El desarrollo del concepto	
1.2.1 Puntos de referencia del área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible	26
1.2.2 Actualización y ampliación del Marco de referencia	26
1.2.3 Resoluciones nacionales e internacionales.....	27
<i>Cuadro 3: Gremios nacionales y resoluciones del Observatorio de desarrollo sostenible.....</i>	<i>32</i>
1.3 Desarrollo global como objeto del Marco de referencia	
1.3.1 Las dimensiones de objetivos del modelo del desarrollo global	34
1.3.2 Comprender las dimensiones de objetivos como dimensiones de desarrollo.....	35
1.3.3 Los niveles de acción de las dimensiones de desarrollo	36
1.3.4 Vinculación de estructuras heterogéneas en el marco de una globalización dinámica.....	37
<i>Cuadro 4: Eurocentrismo.....</i>	<i>39</i>
1.3.5 Coherencia de las dimensiones de desarrollo como desafío central.....	40
<i>Cuadro 5: Gobernanza mundial y la paradoja de la soberanía</i>	<i>46</i>
1.3.6 Equilibrio entre globalidad y localidad.....	47
1.3.7 Política de desarrollo y desarrollo global	48
<i>Cuadro 6: Sustainable Development Goals (ODS).....</i>	<i>49</i>
1.4 Bibliografía.....	52

Capítulo 2 – Condiciones escolares marco y desafíos didáctico-pedagógicos

2.1 Cambio de los entornos vitales.....	55
<i>Cuadro 7: Inclusión</i>	<i>56</i>
2.2 Conciencia global del problema y valores.....	63
2.3 Uso de medios digitales y entornos vitales de medios	65
2.4 La escuela ante nuevas tareas	72
2.5 Desafíos didáctico-pedagógicos.....	75
2.6 Bibliografía y enlaces.....	80

Capítulo 3 – Competencias, temas, exigencias, diseño de clases y currícula

3.1	Introducción	84
3.2	Fundamentos de un modelo de competencias para el área de aprendizaje desarrollo global	86
3.3	Ámbitos de competencia	90
3.4	Selección y definición de competencias	94
3.5	Competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global	95
3.6	Campos temáticos y selección de temas	96
3.7	Exigencias de rendimiento del área de aprendizaje	100
3.8	Desarrollo y organización de la clase	101
3.9	Guía de referencia para la creación de la currícula	104
3.10	Bibliografía	108

Capítulo 4 –

Implementación en asignaturas, campos de especialización y campos educativos

4.0	Introducción y resumen	111
4.1	Escuela primaria: ciencias y demás asignaturas	
4.1.1	Aporte de las asignaturas de la escuela primaria al área de aprendizaje de desarrollo global	115
4.1.2	Competencias parciales de la escuela primaria al finalizar el 4° grado	117
4.1.3	Ejemplos de temas	120
4.1.4	Ejemplo de clases orientado al desarrollo de competencias: Encontrar nuevos caminos	121
4.1.5	Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje	125
4.1.6	Materiales para la práctica	126
4.1.7	Bibliografía	128
4.2	Nivel secundario básico: Ámbito de competencias lingüísticas, literarias y artísticas	
4.2.1	Lengua alemana	129
4.2.1.1	El aporte de la asignatura Lengua alemana al área de aprendizaje de desarrollo global	129
4.2.1.2	Competencias parciales relacionadas con la asignatura	132
4.2.1.3	Ejemplos de temas	136
4.2.1.4	Ejemplo de clases orientado al desarrollo de competencias: La lengua alemana en el mundo	140
4.2.1.5	Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje	152
4.2.1.6	Bibliografía	154
4.2.2	Lenguas extranjeras nuevas (Inglés, Francés, Español)	
4.2.2.1	Aporte de la asignatura Lenguas extranjeras nuevas al área de aprendizaje de desarrollo global	156
4.2.2.2	Competencias parciales relacionadas con la asignatura	159
4.2.2.3	Temas sobre el desarrollo global en la clase de lenguas extranjeras	162
4.2.2.4	Ejemplo de clases orientado al desarrollo de competencias: Adivasi Tea-project ..	164
4.2.2.5	Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje	173

4.2.2.6 Bibliografía y fuentes de materiales.....	174
4.2.3 Educación artística	
4.2.3.1 El aporte de la asignatura Educación artística al área de aprendizaje de desarrollo global	176
4.2.3.2 Competencias parciales relacionadas con la asignatura	178
4.2.3.3 Ejemplos de temas	181
4.2.3.4 Boceto de clases orientado al desarrollo de competencias: IMÁGENES DEL MUNDO (clases 9/10)	183
4.2.3.5 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje.....	190
4.2.3.6 Bibliografía.....	191
4.2.4 Música	
4.2.4.1 El aporte de la asignatura Música al área de aprendizaje de desarrollo global.....	192
4.2.4.2 Competencias parciales relacionadas con la asignatura	194
4.2.4.3 Ejemplos de temas	197
4.2.4.4 Ejemplo de clases orientado al desarrollo de competencias: Música en el cambio (clases 9/10).....	199
4.2.4.5 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje.....	211
4.2.4.6 Bibliografía.....	212
4.3 Nivel secundario básico: Ámbito de competencias de las ciencias sociales	
4.3.1 Educación cívica*	
4.3.1.1 Relaciones con el área de aprendizaje de desarrollo global	214
4.3.1.2 Competencias parciales de la asignatura (enseñanza media).....	216
4.3.1.3 Ejemplos de temas	219
4.3.1.4 Ejemplo de trabajo: Gobernanza mundial	220
4.3.1.5 Bibliografía.....	224
4.3.2 Geografía*	
4.3.2.1 La contribución de la Geografía al área de aprendizaje de desarrollo global.....	225
4.3.2.2 Competencias parciales de la asignatura	228
4.3.2.3 Ejemplos de temas	231
4.3.2.4 Ejemplo de tarea: Islas Galápagos.....	233
4.3.2.5 Bibliografía.....	239
4.3.3 Historia*	
4.3.3.1 Contribución de la asignatura Historia al área de aprendizaje de desarrollo global	241
4.3.3.2 Competencias parciales relacionadas con la asignatura	244
4.3.3.3 Ejemplos de temas	247
4.3.3.4 Sugerencias para la clase orientada al desarrollo de competencias: La política colonial europea en África en el siglo XIX (a partir de la clase 9)	250
4.3.3.5 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje.....	268
4.3.3.6 Bibliografía y enlaces.....	270
4.3.4 Grupo de asignaturas Religión y Ética*	
4.3.4.1 Contribución de Religión - Ética al área de aprendizaje de desarrollo global.....	272
4.3.4.2 Competencias parciales de la asignatura (enseñanza media).....	274

* Tomado de la 1ª edición (2007)

4.3.4.3 Ejemplos de temas	277
4.3.4.4 Ejemplo de tareas	280
4.3.4.5 Bibliografía.....	283
4.3.5 Economía*	
4.3.5.1 Contribución de la Formación en economía al área de aprendizaje de desarrollo global	285
4.3.5.2 Competencias parciales de la asignatura (enseñanza media).....	291
4.3.5.3 Ejemplos de temas	294
4.3.5.4 Ejemplo de tareas: Decisiones de localización de DaimlerChrysler.....	295
4.3.5.5 Bibliografía.....	299
4.4 Nivel secundario básico:	
 Ámbito de competencias de matemática, ciencias naturales y tecnología	
4.4.1 Matemática	
 Matemática – Parte didáctica de la asignatura	
4.4.1.1 Contribución de la asignatura Matemática al área de aprendizaje de desarrollo global	300
4.4.1.2 Competencias parciales relacionadas con la asignatura	303
4.4.1.3 Ejemplos de temas	306
4.4.1.4 Bibliografía.....	308
 Matemática – Ejemplo de clases	
4.4.1.5 Ejemplo de clases orientado a la adquisición de competencias: Erradicar la pobreza extrema, un objetivo de desarrollo global (a partir de la clase 8).....	309
4.4.1.6 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje.....	330
4.4.1.7 Bibliografía y fuentes de datos.....	331
4.4.2 Clase de ciencias naturales (Biología, Química y Física)	
4.4.2.1 Contribución de las asignaturas de las Ciencias naturales, Biología, Química y Física al área de aprendizaje de desarrollo global	332
4.4.2.2 Competencias parciales de la asignatura	335
4.4.2.3 Ejemplos de temas	341
4.4.2.4 Ejemplo de clases orientado a competencias: Viabilidad a futuro del suministro energético en un mundo globalizado (clase 10).....	344
4.4.2.5 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje.....	353
4.4.2.6 Bibliografía.....	354
4.5 Nivel secundario básico: Educación física	
4.5.1 Contribución de la Educación física al área de aprendizaje de desarrollo global...357	
4.5.2 Competencias específicas en el contexto del desarrollo global	359
4.5.3 Competencias parciales relacionadas con la asignatura	361
4.5.4 Ejemplos de temas	364
4.5.5 Ejemplo de clase orientado a competencias: Fútbol global (clase 10).....	366
4.5.6 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje.....	376
4.5.7 Bibliografía.....	377

* Tomado de la 1ª edición (2007)

4.6 Formación profesional*

4.6.1	Observaciones previas al encargo.....	379
4.6.2	Objetivos del programa “Cooperación para la organización del desarrollo global en la formación y capacitación profesional”	382
4.6.3	Reflexiones generales	383
4.6.4	Competencias de la Formación profesional en el área de aprendizaje de desarrollo global	385
4.6.5	Las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global y el modelo de la competencia de acción profesional.....	389
4.6.6	Campos temáticos y preguntas guías para la evaluación orientada a competencias/Nuevo diseño de planes de estudios y reglamentos de formaciones, así como de capacitaciones profesionales	390
4.6.7	Ejemplo de tarea: “Bienvenido al HOTEL DE UN MUNDO”	395
4.6.8	Propuesta para un programa de reconocimiento y aplicación – Reflexiones generales	404
4.6.9	Bibliografía.....	408

Capítulo 5 –

El área de aprendizaje de desarrollo global como trabajo de toda la escuela

5.1	Perfil de la escuela - programa escolar - currícula escolar	415
5.2	Enseñar y aprender	418
5.3	Control y gestión	420
5.4	Recinto escolar, edificio, aulas y equipamiento.....	422
5.5	Relaciones exteriores.....	427
5.6	Hermanamientos, cooperaciones y colaboración en redes.....	428
5.7	Desarrollo de la calidad y control del éxito	431
5.8	Bibliografía.....	432

Capítulo 6 – El área de aprendizaje de desarrollo global en la formación de docentes

6.1	Formación de docentes con responsabilidad compartida: desde enfoques comprometidos a estructuras sistémicas	433
6.2	Requisitos del área de aprendizaje de desarrollo global para la formación docente	438
6.3	Pasos de una integración sistémica del área de aprendizaje de desarrollo global en la formación docente	441
6.4	Bibliografía.....	449

Anexo

Portal de internet aprendizaje global	451
Gráfico colaboración institucional	452
Autores y autoras de la 2ª edición	453

* Tomado de la 1ª edición (2007)

Prólogo

Desarrollo global sostenible como eje temático de la política educativa

El 11 de junio de 2015, cuando se aprobó el *Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible* en el plenario de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia desarrollado en Berlín, tuvimos oportunidad de pasar revista al buen trabajo conjunto realizado durante diez años entre los responsables de la cooperación para el desarrollo en Alemania y los responsables del ámbito educativo.

En el año 2007, el plenario de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia había aprobado la primera versión del Marco de referencia. Entretanto, esta guía se aplicó en muchos proyectos de los Estados federados, en parte con el respaldo del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo, y, en el año 2013, su evaluación arrojó buenos resultados.



Los objetivos de la nueva versión fueron ampliar y actualizar el Marco de referencia. No obstante, el nuevo Marco de referencia no presenta modificaciones importantes en relación con el enfoque y el posicionamiento de la versión de 2007. La clasificación en los esfuerzos internacionales por el desarrollo sostenible, la estrecha integración en las metodologías didácticas y el modelo de competencias continúan siendo los principios fundamentales, pero se han actualizado y ampliado a varias asignaturas del nivel secundario básico. Entre ellas, asignaturas en las cuales no se puede ver directamente la relación con el desarrollo global sostenible, como, por ejemplo, matemática o educación física.

En el capítulo “El área de aprendizaje de desarrollo global como trabajo de toda la escuela” se describe lo que pueden hacer las escuelas para afianzar la sostenibilidad en la organización y la estructura de la vida cotidiana escolar.

Desde 2011, más de cuarenta autores han escrito en las aprox. 450 páginas actuales en el marco del proyecto de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia y del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo. Su trabajo fue acompañado por un grupo de proyecto con participación de representantes de la sociedad científica y civil.

El Marco de referencia también debe respaldar desde lo conceptual las gestiones educativas y el diseño curricular de los Estados federados, la formación de los docentes en todos los niveles y a los autores y editores de libros escolares. A las escuelas les ofrece una referencia en el desarrollo de perfiles escolares, en el diseño de programas para la jornada completa, en la garantía de calidad y en la participación en competencias externas provenientes de áreas estatales y no estatales. Por último, pero no menos importante, el Marco de referencia representa un fundamento fiable para continuar con la exitosa cooperación entre el área de la educación y del desarrollo.

Ministra de Estado Brunhild Kurth
 Presidente de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia

Desarrollo global sostenible como eje temático de la política de desarrollo

“Desde su publicación e impresión en 2007/2008, el Marco de referencia ha tenido una notable influencia en el desarrollo y la práctica del aprendizaje global y, de este modo, también en la Educación para el desarrollo sostenible.”

Este resumen de una evaluación encargada por el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (MFCED), motivó a los responsables de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) y al MFCED a hacer pública esta actualización y ampliación intensas de aprox. 450 páginas del “Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible”.



En la nueva versión del Marco de referencia aprobado en plenario de la CMEC en junio de 2015, se ha puesto especial énfasis en integrar la agenda post 2015 para el desarrollo sostenible. Esta agenda excede ampliamente la clásica política de desarrollo y los Objetivos de Desarrollo del Milenio que finalizan este año. Esta agenda combina todas las dimensiones de la sostenibilidad y rige para todos los países del mundo, no solo para los países en vías de desarrollo. Los nuevos objetivos que deberán aprobarse en septiembre en la Asamblea General de las Naciones Unidas nos ofrecen la posibilidad de llegar a un acuerdo internacional por el futuro, al cual, tanto los países industrializados como así también los países en vías de desarrollo, puedan contribuir en el sentido de una nueva alianza global. Esta alianza solo puede convertirse en realidad si los hombres aprenden a sentirse parte de un mismo mundo. Pero, por eso, primero se determinará un objetivo propio para la Educación para el desarrollo sostenible.

Por este motivo también, deseo que esta responsabilidad conjunta por un buen futuro para todas las personas de este planeta se convierta en un contenido dentro de la educación en Alemania. El Marco de referencia es un instrumento importante para poder lograr este objetivo. En el área curricular “Desarrollo global”, los alumnos y alumnas deberán adquirir y aprender competencias centrales como, por ejemplo, la capacidad de lograr un cambio de perspectiva o de sentir empatía, comprenderse como “Global Citizens” de El Mundo.

Para hacer avanzar esta discusión sobre lo que podemos hacer en Alemania por esta agenda, con la Carta para el Futuro, el MFCED ha puesto en marcha un amplio debate social en forma conjunta con muchos otros actores de la sociedad civil, de la política, de las iglesias, de la economía y de la ciencia. Durante este año y el próximo, acercaremos los temas de esta Carta para el Futuro a todos los Estados federados con el “ZukunftsTour EINE WELT – Unsere Verantwortung” (Tour para el futuro UN MUNDO - nuestra responsabilidad).

Quiero aprovechar esta oportunidad para agradecer expresamente la excelente predisposición de los Estados federados para desarrollar en forma conjunta el área curricular “Desarrollo global”. De esta forma, podemos contribuir juntos a afianzar los temas del desarrollo global sostenible en toda la sociedad.

Dr. Gerd Müller
Ministro Federal de Cooperación Económica y Desarrollo

El proyecto conjunto de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) y del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (MFCED)

Fue acordado por los Ministros de Educación y Ciencia junto con el MFCED en la reunión plenaria de la CMEC del 04/03/2004 en Berlín. Su ampliación y actualización fue encargada por la conferencia de los jefes de servicios de la CMEC el 12/05/2011 y, el 11/06/2015, fue aprobada en plenario de la CMEC como 2ª edición del Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global.

2ª edición (actualizada y ampliada)

Bajo la dirección de los relatores de la CMEC sobre el Observatorio del Desarrollo Sostenible: Achim Beule, Ministerio de asuntos religiosos, juventud y deportes, Baden-Wurtemberg, Hannes Siege, Engagement Global gGmbH

Confeccionado y editado por:

Jörg-Robert Schreiber y Hannes Siege

Grupo de proyecto CMEC-MFCED:

(Asesoramiento y acompañamiento)

Dirección: Achim Beule, Hannes Siege

Prof. Dra. Barbara Asbrand, Universidad Goethe Fráncfort del Meno

Monika Dülge/Sarah Louis/Armin Massing/Dr. Kambiz Ghawami, VENRO

Dra. Claudia Funke-Mandelli, MFCED

Peter Gnielczyk, Verbraucherzentrale Bundesverband e.V.

Dra. Christa Henze, Universidad de Duisburgo-Essen

Andreas Markurth, Ministerio de Educación y Ciencia de Baja Sajonia

Reiner Mathar, Ministerio de Educación y Ciencia de Hesse

Prof. Dr. Bernd Overwien, Universidad de Kassel

Andrea Pahl, Universidad de Bremen

Reinhold Reitschuster, Administración del Senado para la Educación, Juventud y Ciencia de Berlín

Jörg-Robert Schreiber, Hamburgo

Nicola Fürst-Schuhmacher, Engagement Global gGmbH

Expertos invitados Martin Geisz, Hesse

Dr. Thomas Hoffmann, Seminario de didáctica y formación del profesorado (Gymnasium), Karlsruhe

Prof. em. Dr. Rudolf Schmitt, Universidad de Bremen

Coordinación de los grupos de expertos:

Dieter Appelt

Dieter Schoof-Wetzig

Hannes Siege

Grupo de trabajo de expertos y sus directores*:**Equipo de trabajo de Lengua alemana:**

*Prof. em. Dra. Ingelore Oomen-Welke, Escuela superior de pedagogía Friburgo
 Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Universidad Friedrich-Schiller-Universität, Jena
 Prof. Dra. Heidi Rösch, Escuela superior de pedagogía Karlsruhe

Equipo de trabajo de Lenguas extranjeras nuevas:

*Dr. phil. h.c. Christoph Edelhoff, Universidad Justus Liebig, Gießen
 Dr. Thomas Becker, Willstätter-Gymnasium, Núremberg
 Otfried Börner, director de estudios a. D., Hamburgo
 Prof. em. Dr. Konrad Schröder, Universidad de Augsburg

Equipo de trabajo de Música:

*Prof. Dr. Ekkehard Mascher, Escuela superior de música, Detmold
 Prof. Dr. Bernd Clausen, Escuela superior de música, Wurzburg
 Prof. Dr. Raimund Vogels, Escuela superior de música, Hannover

Equipo de trabajo de Educación física:

*Prof. Dra. Petra Gieß-Stüber, Universidad Albert-Ludwigs, Friburgo
 Prof. Dr. Ansgar Thiel, Universidad Eberhard-Karls, Tubinga

Equipo de trabajo de Ciencias naturales:

*Dr. habil. rer. nat. Burkhard Schroeter, IPN, Universidad de Kiel
 Dr. Sascha Bernholt, IPN, Universidad de Kiel
 Prof. Dr. Hendrik Härtig, IPN, Universidad de Kiel
 Udo Klinger, Instituto de Pedagogía Social de Renania-Palatinado
 Prof. Dra. Ilka Parchmann, IPN, Universidad de Kiel

Equipo de trabajo de Historia:

*Prof. Dra. Susanne Popp, Universidad de Augsburg
 Prof. em. Dra. Elisabeth Erdmann, Universidad de Erlangen-Núremberg
 Prof. Dra. Bärbel Kuhn, Universidad de Siegen
 Regina Ultze, Administración del Senado para la Educación, Juventud y Ciencia, Berlín

Equipo de trabajo de Matemática:

*Prof. Dra. Kristina Reiss, Universidad Técnica de Múnich, School of Education
 Prof. Dr. Stefan Ufer, Universidad Ludwig-Maximilians, Múnich
 Prof. Dr. Volker Ulm, Universidad de Augsburg

Equipo de trabajo de Educación artística:

*Dr. Ernst Wagner, Universidad de Erlangen-Núremberg
 Prof. Dra. Sabine Grosser, Universidad de Ciencias Aplicadas de Kiel
 Dr. Rudolf Preuss, Universidad de Colonia

Autores de los capítulos generales:

Dieter Appelt, Múnich
 Martin Geisz, Hesse
 Reiner Mathar, Ministerio de Educación y Ciencia de Hesse
 Prof. Dr. Bernd Overwien, Universidad de Kassel
 Prof. em. Dr. Rudolf Schmitt, Universidad de Bremen
 Jörg-Robert Schreiber, Hamburgo
 Hannes Siege, Engagement Global gGmbH

* extraído de la 1ª edición (2007)

Coordinadora de proyecto de Engagement Global gGmbH: Nicola Fürst-Schuhmacher
Asistente de redacción de Engagement Global gGmbH: Christina Berndt

Grupo de trabajo de expertos de la 1ª edición (2007) y sus directores*:

Escuela primaria:

*Prof. em. Dr. Rudolf Schmitt	Universidad de Bremen
Prof. Dr. Joachim Kahlert	Universidad de Múnich
Dra. Martina Knörzer	Escuela superior de pedagogía Ludwigsburg
Prof. Dr. Hansjörg Seybold	Escuela superior de pedagogía Schwäbisch Gmünd
Andrea Pahl	Universidad Bremen

Geografía

*Prof. Dr. Dieter Böhn	Universidad de Wurzburg
Dra. Margit Colditz	Instituto Regional de Formación y Capacitación Docente, Magdeburgo
Prof. em. Dr. Eberhard Kroß	Universidad Ruhr de Bochum
Prof. Dr. Karl-Heinz Otto	Universidad Ruhr de Bochum
Jörg-Robert Schreiber	Funcionario del área de educación y deporte, Hamburgo

Biología/Ciencias naturales

*Prof. Dr. Jürgen Mayer	Universidad de Gießen
Prof. Dra. Ute Harms	Universidad de Múnich
Dra. Angela Krombaß	Universidad de Múnich

Ciencias económicas/economía

*Prof. Dr. Gerd-Jan Krol/ Andreas Zoerner	Universidad de Münster
Dieter Appelt	ISB, Múnich
Hannes Siege	InWEnt, Bonn

Ciencias sociales/Educación cívica

*Prof. Dr. Ingo Juchler	Universidad de Potsdam
Clemens Jürgenmeyer	Instituto Arnold Bergsträsser, Friburgo de Brisgovia
Prof. Dr. Rudolf Tippelt	Universidad de Múnich
Dr. Thomas Weber	Centro federal de educación cívica, Berlín
Prof. Dr. Heribert Weiland	Instituto Arnold Bergsträsser, Friburgo de Brisgovia

Grupo de asignaturas Religión-Ética

*Prof. Dr. Klaus Hock	Universidad de Rostock
Dra. Julia Dietrich	Universidad de Tubinga
Martin Geisz	Oficina Regional de Formación Docente, Fráncfort del Meno
Dra. Beate-Irene Hämel	Universidad de Fráncfort del Meno
Prof. Dr. Norbert Klaes	Universidad de Wurzburg
Prof. Dr. Thomas Schreijäck	Universidad de Fráncfort del Meno

Formación profesional

*Prof. Dr. Heinrich Meyer	Universidad de Hamburgo
Konrad Kutt	Instituto Federal de Formación Profesional, Bonn
Prof. Dr. Bernd Overwien	Universidad Técnica de Berlín
Barbara Toepfer	Oficina de Formación Docente, Gießen
Hartmut Wiedemann	Administración del Senado para la Educación, Juventud y Ciencia, Berlín

Índice de abreviaturas

AA	Ministerio de Asuntos Exteriores de Alemania
AFB	Rango de exigencias
agl	Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke in Deutschland e.V./ Asociación de las redes Un Mundo en Alemania
ALLBUS	Encuesta general de población de las ciencias sociales
ASA	Arbeits- und Studien-Aufenthalte/ Programa de estancias por estudio y trabajo
ASP-net	Associated Schools Project/ Proyecto de red de escuelas asociadas de la UNESCO
BIBB	Instituto Federal de Formación Profesional
BINK	Instituciones educativas y consumo sostenible
BLK	Comisión de la Federación y de los Estados para la Planificación de la Educación y la Promoción de la Investigación
BMBF	Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación de Alemania
BMEL	Ministerio Federal de Alimentación, Agricultura y Bosques de Alemania
BMUB	Ministro Federal de Medio Ambiente, Protección ambiental y Seguridad de reactores de Alemania
BMZ	Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania (MFCED)
BpB	Centro federal de educación cívica
BRICS	Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica
CEFR	Marco común europeo de referencia para las lenguas
CPI	Corte Penal Internacional
CSD	Comisión de desarrollo sostenible
DAAD	Servicio alemán de intercambio académico
DaF	Alemán como lengua extranjera
DBU	Fundación federal alemana para el medio ambiente
DESECO	Definición y selección de competencias
DOSB	Federación alemana de deportes olímpicos
DSW	Fundación Alemana de Población Mundial
DUK	Comisión Alemana de la UNESCO
EDS	Educación para el desarrollo sostenible
EfA	Educación para todos
EFQ	Marco Europeo de Cualificaciones
EMAS	Sistema comunitario de gestión y auditoría medioambientales
ENSA	Programa de intercambio estudiantil para el desarrollo
FEB	Programa de fomento para el desarrollo de la educación
FIFA	Fédération Internationale de Football Association (Federación Internacional de Fútbol Asociación)
G20	Grupo de los Veinte países industrializados y países en vías de desarrollo más importantes
G7(8)	EE. UU., Reino Unido, Canadá, Japón, Francia, Alemania, Italia (Rusia)
GAP	Programa de acción mundial

GIZ	Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (Agencia Alemana de Cooperación Internacional)
GTA	Grupo de Trabajo Abierto (de la ONU para la creación de objetivos de desarrollo sostenible)
HRK	Conferencia de Rectores de Escuelas Superiores de Alemania
ICILS	Estudios internacionales de lectura de computación e información
IGLU	Investigación internacional de lectura en las escuelas primarias
IGU	Unión Geográfica Internacional
IPCC	Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático
IQB	Instituto para el desarrollo de la calidad educativa
IZIEW	Centro internacional de ética en las ciencias (Universidad de Tubinga)
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau/ Instituto de Crédito para la Reconstrucción
KMK	Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC)
LAA	Candidatos/as a docentes
LEB	Estilos de vida ética-religión
MINT	Matemática, informática, ciencias naturales, técnica
NU	Naciones Unidas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de desarrollo sostenible
ONG	Organización no gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PASCH	Escuelas: Socias por el futuro
PISA	Programa de evaluación internacional de estudiantes
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
RNE	Consejo Nacional de Desarrollo Sostenible
RSU	Consejo de expertos en temas ambientales
SKEW	Agencia de Servicio para los Municipios en Un Mundo
UNCED	Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río 1992)
UNEP	Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
VENRO	Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe e. V. (Asociación de política de desarrollo y ayuda humanitaria)
WBGU	Consejo Asesor sobre el Cambio Climático del Gobierno federal para cambios ambientales globales

Resumen

Educación como base para un desarrollo con futuro

El Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* es una contribución a la estrategia nacional “de proyecto a estructura” como enlace con el Decenio de las Naciones Unidas de la “Educación para el Desarrollo Sostenible” y teniendo en cuenta el nuevo programa de acción internacional del Observatorio del Desarrollo Sostenible, así como la agenda post 2015 de las Naciones Unidas. Se trata de garantizar que, en un tiempo de grandes desafíos globales, la calidad educativa en nuestras escuelas sea la base para el desarrollo del futuro.

Un proyecto de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia y del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo

El Marco de referencia es el resultado de una iniciativa conjunta de la Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los Estados Federados de la República Federal de Alemania (CMEC) y del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (MFCED). El 4 de marzo de 2011, el consejo escolar de la CMEC aprobó un programa de trabajo para la ampliación y actualización profesional del Marco de referencia publicado por primera vez en el año 2007, teniendo en cuenta una evaluación del uso de la 1ª edición y de los conocimientos obtenidos a partir de proyectos de implementación de los Estados federados. Tal como ha sucedido hasta ahora, el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo asumió la subvención financiera y la aplicación organizativa del proyecto a través de Engagement Global (EG), bajo la dirección de los relatores del Observatorio del Desarrollo Sostenible de la CMEC. El trabajo de los grupos de expertos compuestos por aprox. 30 pedagogos provenientes de escuelas superiores y por docentes, fue acompañado por un grupo de proyecto formado por representantes de los Ministerios de Educación y Ciencia, del ámbito de las ciencias y de organizaciones no gubernamentales. En su presente forma, el Marco de referencia constituye la 2ª edición del resultado de un proceso de trabajo de aproximadamente cuatro años de duración que incluye la consideración de gran cantidad de sugerencias de una audiencia profesional realizada los días 3 y 4 de septiembre de 2014. Este Marco fue aprobado el 11 de junio de 2015 en una sesión plenaria de la CMEC.

Inclusión de todas las áreas

Por encargo de la CMEC, la nueva versión ampliada del Marco de referencia hace referencia a la escuela primaria y al nivel secundario básico, y crea las bases para la ampliación para los grados superiores del bachillerato. Este Marco cumple con el deseo general de ampliar el *área de aprendizaje de desarrollo global* a las asignaturas Lengua alemana, Lenguas extranjeras nuevas, Educación artística, Música, Historia, Matemática, Ciencias naturales (Biología, Química, Física) y Educación física. También se actualizó la contribución a la escuela primaria. Los capítulos referidos a las asignaturas Geografía, Educación cívica, Religión-Ética y Economía, así como Formación profesional, se no han sufrido modificaciones en la 2ª edición. En esencia, se incluyen, así, en el Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global*, todas las áreas curriculares hasta la finalización de la enseñanza media. En

el capítulo relativo a la formación profesional, se hace referencia de modo introductorio, y posteriormente en un complemento de la bibliografía, a los desarrollos de los últimos años y las necesidades de acción existentes.

Tareas del área de aprendizaje de desarrollo global

Con la mayor orientación a la práctica, la nueva versión se orienta aún más que antes a los actores escolares y a sus socios de cooperación. Se trata de enlazar esta área curricular con el desarrollo de la calidad escolar en el marco de una escuela con responsabilidad sobre sus propios procedimientos. Con el término “área curricular” no se hace referencia a una asignatura o área que deba considerarse por separado en el horario escolar. El objetivo, más bien, es volver a orientar los conceptos didácticos de las asignaturas, facilitar coordinaciones técnicas, sugerir formas de clases interdisciplinarias y orientadas a proyectos, y poder establecer una relación efectiva con actividades extracurriculares o con la vida escolar en general. El Marco de referencia se entiende como un generador de impulsos para la educación y la gestión en todos los niveles, así como para todas las instalaciones de servicios escolares. Se trata de un marco de referencia para programas escolares/planes de estudio y currículas escolares, para el diseño de clases y actividades extracurriculares, para las exigencias de las áreas curriculares y aquellas específicas de las asignaturas y para su evaluación, y, gracias a la nueva edición, en mayor medida para la gestión escolar y la formación docente.

Los niños y jóvenes constituyen el centro de atención como aprendices frente a desafíos de un entorno vital globalizado con cambios dinámicos. Desde la perspectiva de estructuras de asignaturas ya existentes, se muestra cómo se puede organizar una clase orientada al contexto y al entorno vital mediante un consentimiento interdisciplinario y con formas de estudio cada vez más autoorganizadas. Estas clases se orientan, así, al modelo del Desarrollo Global. No se trata de un incremento del espectro de temas, sino de una mayor relación de los contenidos con la realidad (y, en parte también, orientada con mayor intensidad al futuro). Los ejemplos de clases orientados a competencias de las asignaturas que ahora se suman, son sugerencias de cómo se pueden alcanzar estos objetivos en la práctica sin que las exigencias escolares resulten desmedidas.

Orientación al modelo del desarrollo global

El *área de aprendizaje de desarrollo global* es un componente esencial de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y ofrece ayuda en la integración de la EDS en la educación escolar. La continua orientación al modelo del Desarrollo Global se basa en un consenso básico de la comunidad estatal desde hace más de 20 años. En consonancia con los principios fundamentales del cambio de perspectiva, se incluyen tantos puntos de vista diferentes sobre la construcción del futuro, como es posible.

A diferencia de las clases de las asignaturas escolares, el *área de aprendizaje de desarrollo global* no puede referirse empíricamente a conceptos fundados y de muchos años de referencia científica. Por lo tanto, se orienta, principalmente, a los fundamentos nacionales e internacionales relativos al desarrollo sostenible y a un concepto didáctico de las dimensiones de desarrollo que se basa en el principio rector del desarrollo sostenible reconocido por

la comunidad de Estados desde la Conferencia de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de 1992 y ampliado una y otra vez. Con el trasfondo de los diversos intereses de acción de los actores y teniendo en cuenta la diversidad cultural, el concepto ofrece una referencia para el análisis de decisiones y procesos en diferentes niveles y un panorama de su interrelación. A tal fin, se debe tener en cuenta que el modelo central del desarrollo sostenible en el ámbito de la educación, a diferencia del ámbito político, no debe entenderse como un paradigma de sostenibilidad en el sentido de andamios y límites definidos o de modelos de comportamiento deseables, sino que otorga una referencia para el análisis, la valoración y la acción mediante procesos de aprendizaje.

Objetivo educativo, ideas principales, competencias y campos temáticos

El objetivo general en el *área de aprendizaje de desarrollo global* yace en adquirir competencias básicas para estructurar la vida privada y laboral de manera acorde al futuro, y fomentar la cooperación en la sociedad y la responsabilidad conjunta en el marco global. El Marco de referencia menciona once competencias principales en las áreas *Reconocer - Valorar - Actuar*, a las cuales hacen referencia las competencias (parciales) de las asignaturas relevantes para el área curricular. En el proceso de aprendizaje, las competencias se adquieren mediante contenidos que, principalmente, se mencionan en un catálogo abierto de 21 campos temáticos relevantes para el *área de aprendizaje de desarrollo global*.

El enfoque didáctico para alcanzar estos objetivos está marcado por cinco ideas principales:

- Orientación al modelo del Desarrollo Sostenible
- Análisis de procesos de desarrollo en diferentes niveles de acción
- Manejo de la diversidad
- Capacidad para el cambio de perspectiva
- Orientación al contexto y al entorno vital

Objeto de estudio y premisa básica

Las áreas curriculares que tienen como tema la globalización, que conectan los procesos locales con los globales y que se extienden a todas las áreas curriculares escolares, están atravesadas por conceptos y premisas básicas, como la comprensión del desarrollo sostenible, que no siempre se pueden representar en cualquier contexto. A esta cuestión, se han dedicado siete cuadros de texto, cuyos mensajes fundamentales tienen validez para todo el Marco de referencia:

1. Cambio global - Desafíos a nuestra capacidad de aprendizaje
2. Buen Vivir y Desarrollo Sostenible
3. Gremios nacionales y resoluciones del Observatorio de Desarrollo Sostenible
4. Eurocentrismo
5. Gobernanza mundial y la paradoja de la soberanía
6. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)
7. Inclusión

En este contexto, el desarrollo sostenible no se equipara al crecimiento, sino que se entiende como un desarrollo de la calidad de vida para todos y apto para el futuro, teniendo en cuenta condiciones ecológicas marco.

Los seis capítulos del Marco de referencia tratan temas relacionados entre sí, pero que, sin embargo, son temas cerrados y también pueden abordarse de modo individual para la implementación del área curricular:

Capítulo 1: Bases conceptuales del Marco de referencia

En base a las resoluciones nacionales e internacionales, así como a los reconocimientos científicos sobre el cambio global, se representan el objeto del área curricular y los elementos del concepto didáctico. Estos últimos, están marcados por la coherente estructura del modelo del desarrollo sostenible que, con sus cuatro dimensiones de desarrollo, económico - social - ambiental - político, y las dimensiones de los objetivos relacionadas, ofrecen una referencia en todos los niveles para la autodeterminación del reconocimiento, de la valoración y la forma de actuar. Se hace referencia a la orientación y a las estrategias del Estado y de los Estados federados en la política de desarrollo y a las estrategias de sostenibilidad existentes.

Capítulo 2: Condiciones escolares marco y desafíos didáctico-pedagógicos

A través de estudios más recientes se representan el cambio de entornos vitales y la relación de niños y jóvenes con la globalización y con valores como el desarrollo sostenible. En este marco, se brinda especial importancia a los medios digitales tan relevantes para el área curricular y a su uso. La comprensión de las diversas condiciones escolares marco se describe como requisito para los desafíos didáctico-pedagógicos relacionados con el área curricular, por ejemplo, en la formación de la identidad, el desarrollo de valores y la capacidad del cambio de perspectiva.

Capítulo 3: Competencias, temas, exigencias, diseño de las clases y de la currícula

Del objetivo general de la educación y de las ideas principales del área curricular se derivan las competencias principales en las áreas Reconocer, Valorar y Actuar, y se mencionan los criterios para su selección. Para la definición de los 21 campos temáticos relevantes se procede de modo similar. En el punto central de las sugerencias para el armado concreto de las clases, se encuentra la relación de competencias seleccionadas con temas apropiados, orientados al contexto o al entorno vital. En un subcapítulo aparte se procura ayudar a confeccionar una currícula interna para la fijación y el afianzamiento del *área de aprendizaje de desarrollo global*.

Capítulo 4: Implementación en asignaturas, campos de especialización y campos educativos

Aquí, además de las contribuciones a las asignaturas sin modificaciones provenientes de la 1ª edición del Marco de referencia (Educación cívica, Geografía, Religión/Ética, Economía y Formación profesional), se hallan también aportes para la escuela primaria y las asignaturas Lengua alemana, Lenguas extranjeras nuevas, Educación artística, Música, Historia, Matemática, Ciencias naturales (Biología, Física, Química) y Educación física. En todos los casos, se hace referencia a las respectivas contribuciones de cada asignatura al *área de aprendizaje*

de desarrollo global, se mencionan competencias relativas a la asignatura que se refieren a las once competencias principales del área curricular, se proponen temas adecuados y se presentan diferentes ejemplos de clases orientados al desarrollo de competencias.

Capítulo 5: El área de aprendizaje de desarrollo global como trabajo de toda la escuela

Además de la consonancia de contenidos de las diferentes asignaturas en un *área de aprendizaje de desarrollo global*, la institución educativa escolar como un todo gana calidad y proyección exterior gracias a la alineación de sus elementos de perfil a la sostenibilidad. En función de la situación, esto puede tener lugar desde el control del desarrollo de la escuela y la gestión escolar, pasando por el fortalecimiento de los gremios y el trabajo en conjunto de los actores a través de redes, cooperaciones y alianzas, así como mediante empresas estudiantiles, y hasta la gestión de recursos y el diseño edilicio y el equipamiento sostenibles de las escuelas. Al respecto se mencionan alentadores ejemplos de los diferentes Estados federados sobre los respectivos temas centrales y se enuncian contactos importantes.

Capítulo 6: El área de aprendizaje de desarrollo global en la formación de docentes

Para la reconocida necesidad de un perfeccionamiento estructural y de contenidos de la formación docente para poder reforzar la educación para un desarrollo sostenible, se mencionan enfoques provenientes de las tres fases de la capacitación/formación. Si bien se representan las exigencias, se mencionan, principalmente, propuestas para superar dichos desafíos con una responsabilidad compartida (escuelas superiores, institutos federales, asociaciones profesionales, etc.), así como pasos exitosos para la integración del *área de aprendizaje de desarrollo global* en la formación docente en base a ejemplos de diversos Estados federados.

1 Bases conceptuales del Marco de referencia

Dieter Appelt (hasta 2013), Hannes Siege

1.1 Funciones y objetivos del Marco de referencia

Los severos cambios del medio ambiente, como los riesgos del calentamiento global, la escasez de los recursos naturales y la pérdida de la biodiversidad, así como la gran expansión a nivel internacional de la pobreza, una creciente restricción de los derechos políticos y de las libertades civiles en muchas partes del mundo, las guerras y las amenazas por parte del terrorismo, así como los riesgos y las crisis de los sistemas financieros nos enfrentan a desafíos políticos, económicos, sociales y ecológicos nuevos. Estos retos generan una mayor conciencia de que una globalización con perspectiva a futuro solo puede tomar forma con el objetivo de un desarrollo sostenible y una nueva comprensión del crecimiento (véase el CUADRO 1). La continuación del proceso de Río para el desarrollo sostenible posterior a 2015 y su relación con sucesivos programas mayores de la ONU, como *los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM), le otorgan a la *Educación para el Desarrollo Sostenible* (EDS) una creciente importancia. En este contexto, mediante la UNESCO se comprueba, que es interés de todos el garantizar que la calidad educativa sea el centro de la agenda de desarrollo post 2015, dado que la calidad educativa tiene la fuerza transformadora más importante para un desarrollo con futuro.¹

Sin embargo, también surgen dudas acerca de la factibilidad de controlar el cambio social en dirección al desarrollo sostenible bajo las condiciones marco actuales. Al mismo tiempo, se van intensificando los puntos de vista que denuncian que el cambio climático ya no puede evitarse por completo, que no puede reconocerse un desacoplamiento eficaz del crecimiento económico y del consumo de recursos, que ya se han superado diferentes límites del planeta y que, por ello, ahora se debe fijar la atención en el desarrollo de estrategias de adaptación a lo inevitable.²

La Cumbre de Río de 1992 fue el punto de partida para el reconocimiento internacional del modelo del desarrollo sostenible y de la necesidad de acordar objetivos sociales, económicos y ecológicos. En consonancia con las decisiones del subsecuente proceso supervisado por las Naciones Unidas, en Alemania, en especial el MFCED y la Asociación de política de desarro-

¹ UNESCO (2014): Position Paper on Education Post 2015: "Education is a right that transforms lives when it is accessible to all, relevant and underpinned by core shared values. Because quality education is the most influential force for alleviating poverty, improving health and livelihoods, increasing prosperity and shaping more inclusive, sustainable and peaceful societies, it is in everyone's interest to ensure that it is at the centre of the post-2015 development agenda."

² véase el dictamen principal del WBGU (2011) sobre la Conferencia de Río+20 (2012): <https://www.wbgu.de/hauptgutachten/hg-2011-transformation/> (consultado el 12/12/2015)

CUADRO 1 Cambio global - Desafíos a nuestra capacidad de aprendizaje

Desde fines de la Guerra Fría, cuatro olas del cambio global que se intensifican recíprocamente van creando una nueva realidad del sistema internacional:

1. **Una economía internacional interrelacionada:** la globalización económica cada vez más rápida que crea diversas posibilidades y, al mismo tiempo, produce vulnerabilidades y riesgos globales.
2. **Arquitecturas de poder difusas:** los desplazamientos de poder tectónicos en dirección a los países ascendentes, sobre todo, China, India, Brasil, que socavan el predominio del Occidente y generan constelaciones y bloqueos de poder policéntricos.
3. **Antropoceno - la era geológica del hombre:** el reconocimiento de que el hombre se ha convertido en la fuerza motriz del sistema terrestre y de que, en el transcurso de este siglo, es probable que se produzca un cambio en este sistema con consecuencias imprevisibles para aprox. nueve mil millones de personas, si la economía mundial continúa siguiendo la trayectoria de crecimiento establecida, impulsada por los gases de efecto invernadero y basada en la explotación de recursos.
4. **Infraestructuras de comunicación para la sociedad mundial:** por primera vez en la historia de la humanidad, las nuevas tecnologías de comunicación posibilitan el intercambio global de información, conocimiento y noticias en tiempo real, abriendo, en simultáneo, nuevos ámbitos de cooperación virtuales que superan todos los límites y crean formas desconocidas hasta el momento del control y de la supervisión de datos.

Para esta nueva realidad del sistema internacional de un mundo altamente interconectado, aún no se ha “encontrado o inventado” un reglamento político que pueda procurar seguridad, bienestar y democracia para tantos habitantes de la Tierra como sea posible.

El siglo XXI se encuentra ante una incipiente sociedad mundial que posibilita una densidad nunca antes conocida de interrelaciones globales culturales, económicas y políticas. Surge, así, una economía de mercado internacional, de la cual también las sociedades orientales se ven beneficiadas y, que, al mismo tiempo, amenaza con superar los límites del sistema terrestre.

A principios del siglo XXI, los riesgos del sistema global desafían a un reglamento mundial político difuso, sin un centro claro, cuyas estrategias de solución de problemas pueden tomar formas muy diversas, como la judicialización (por ej. establecimiento del IPCC), redes de coordinación informales (como el G7, G20, BRICS) o recaídas en políticas imperialistas que parecen anacrónicas (como en la crisis de Ucrania).

Vivimos en una “época intermedia”, un tiempo entre la época de los Estados nacionales, en la cual la vida de la mayoría de las personas dependía esencialmente de las dinámicas dentro de los Estados, siempre que simplemente se garantizara una “paz exterior”, y la época de una sociedad internacional interconectada en alto grado, sobre cuyo control los Estados nacionales prácticamente no tienen influencia o gozan de cierta influencia pero muy limitada. Al mismo tiempo, vivimos también en una etapa de transición en la que se decidirá si la humanidad aprenderá a asumir la responsabilidad por la estabilidad del sistema terrestre y, de este modo, por las bases de la existencia de numerosas generaciones nuevas.

A tal fin, se debe crear una cultura global de cooperación para, en el siglo XXI, construir interdependencias globales pacíficas, enfrentar los riesgos del sistema global y estabilizar los bienes comunes globales (sobre todo, el sistema terrestre, pero también los mercados financieros internacionales), y poder utilizar todo esto en base a criterios de equidad generales aceptados.

Dirk Messner, Director del Instituto Alemán de Políticas de Desarrollo (Deutsches Institut für Entwicklungspolitik), Copresidente del Consejo Asesor sobre el Cambio Climático (WBGU)

llo y ayuda humanitaria (VENRO), destacaron la perspectiva política de *buena gobernanza y elaboración de políticas democráticas*, como otro objetivo importante, tal como se pudo observar en la siguiente conferencia de Johannesburgo en el año 2002. Desde los años noventa, en Alemania, el modelo del desarrollo sostenible va tomando cada vez mayor importancia tanto en la sociedad civil como política. El Estado Federal y los Estados federados se orientan por dicho modelo. Así, el gobierno federal de 2002 presentó por primera vez una estrategia de sostenibilidad nacional³, que se sigue desarrollando y, en cuya concepción, la Educación para el desarrollo sostenible (EDS) pronto tendrá un papel importante. Como instrumento político, las estrategias de sostenibilidad pueden tener un papel importante en diferentes niveles (a nivel mundial, en Europa, Alemania, al nivel de los Estados Federados, de los municipios) para perseguir los objetivos educativos (véase el documento de la fundación Bertelsmann Stiftung 2014).⁴

En función de la creciente conciencia de la gravedad del problema de una globalización muy dinámica, desafíos ecológicos, la pobreza y las violaciones de los derechos humanos, la educación ambiental y el aprendizaje global tienen sus conceptos orientados de manera consecuente a la sostenibilidad. En los procesos educativos, se trata de un modelo que, con sus cuatro dimensiones de desarrollo/objetivos, la eficacia económica, la igualdad social, la tolerancia ambiental y la elaboración de políticas demográficas, ofrece una referencia para emitir juicios y actuar de modo responsable (véase también la fig. 9 en la pág. 87). En este marco, en vistas de los conflictos de intereses entre las cuatro dimensiones de desarrollo y del pedido de coherencia, se trata de una búsqueda de sinergias aptas para el futuro y de la superación (o mitigación) de dichos conflictos, teniendo en cuenta las diferentes situaciones de partida y los distintos intereses, tanto culturalmente como socioeconómicamente hablando, así como también los derechos humanos vigentes.

En el marco del “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el desarrollo sostenible (2005-2014)”, la EDS ha dado importantes impulsos y desarrollado un efecto integrador. En los últimos años, las escuelas han adoptado en sus diversas ofertas la EDS de diferentes modos y están en proceso de fijar estas propuestas de manera estructural, más allá de proyectos individuales. La nueva edición ampliada del *Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global* en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible, debe proporcionar ayuda para adquirir las competencias correspondientes en tantas asignaturas como sea posible, y para concretar la sostenibilidad también en ámbitos extraescolares, así como en la administración y dirección (véase el capítulo 5).

En vistas a los crecientes desafíos, tanto niños como jóvenes deben desarrollar competencias orientadas al futuro para su propio entorno vital y sus perspectivas laborales y sociales. Los sistemas escolares deben posibilitar estas cualificaciones, dado que, con la internacionalización de la economía y de la sociedad, estos campos de acción cambian y con ellos también

³ <https://www.bundesregierung.de/breg-en/issues/sustainability> (disponible en inglés, alemán y francés)

⁴ Bertelsmann Stiftung (editado en 2014): Nachhaltigkeitsstrategien erfolgreich entwickeln, Gütersloh <http://tinyurl.com/nam6h8w> (disponible solo en alemán) (consultado el 12/12/2015)

los perfiles de exigencia de los asalariados en prácticamente todos los sectores y campos laborales.

Las **ideas principales del área de aprendizaje de desarrollo global** para la concreción de estos objetivos son:

- Orientación al modelo del desarrollo sostenible
- Análisis de procesos de desarrollo en diferentes niveles de acción⁵
- Manejo de la diversidad
- Capacidad para el cambio de perspectiva
- Orientación al contexto y al entorno vital

La continua orientación al modelo del desarrollo sostenible se basa en un consenso de la comunidad estatal desde hace más de 20 años. En consonancia con el principio de la multi-perspectiva, también aquí se integran diferentes puntos de vista sobre la construcción del futuro (véase el **CUADRO 2**).

El *área de aprendizaje de desarrollo global* está diseñada de modo interdisciplinario, conectando diferentes asignaturas, y con características esenciales de un dominio⁶: un ámbito de objeto delimitable, un acceso al mundo específico y la referencia a un concepto didáctico básico.

El Marco de referencia se refiere a la escuela primaria y al nivel secundario básico y crea las bases para la ampliación para los grados superiores del bachillerato. Con la contribución extraída de la 1ª edición (2007) (prácticamente sin modificación alguna) sobre la formación profesional, también ofrece ayuda para la necesidad de acción en esta área. Así, se describen el objeto de estudio y las bases conceptuales (cap. 1), se define el marco para la aplicación en los planes de estudio o programas y para las currículas escolares (cap. 3) y, teniendo en cuenta los planes de estudio existentes y los estándares de educación, se establece la relación curricular de las asignaturas (cap. 4). Para la aplicación en las materias y los objetivos interdisciplinarios, el Marco de referencia ofrece ejemplos de clases orientados al desarrollo de competencias. Asimismo, ofrece ayuda para el diseño de la clase y de actividades extra-curriculares, para la cooperación con alianzas con sociedades civiles, así como para los requisitos del área curricular específicos de la asignatura y su evaluación. El Marco de referencia describe las condiciones escolares marco (cap. 2), así como las exigencias impuestas a toda la escuela que se deducen de la orientación del aprendizaje para el desarrollo sostenible (cap. 5), y presenta las conclusiones y sus necesidades de desarrollo para la formación docente (cap. 6).

⁵ De este modo (así como con *conceptos como proyecto de desarrollo, plan de desarrollo*, etc.), se hace referencia expresa a *desarrollos* en todas partes del mundo. El desarrollo no se limita, como normalmente sucede en discursos de políticas de desarrollo, a procesos en países industrializados o en vías de desarrollo.

⁶ Sobre el concepto de dominio en relación con los modelos de competencia escolares, véase: Klieme, E., et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, pág. 59 (solo disponible en alemán).

CUADRO 2 Buen Vivir y desarrollo sostenible

En una sesión reciente de los miembros de la red *Suma-Uta* de consejos municipales, donde se intentó intercambiar puntos de vista sobre *Buen Vivir* o *Suma Jakana* (“*andar erguido*” en Aymara), cada uno de los 15 participantes de sexo femenino y masculino presentó una versión diferente de las características. Finalmente, todos coincidieron en que cada una de las 15 definiciones era esencial para comprender lo que realmente significa *Suma Jakana*. Según ellos, tan solo omitir una de las explicaciones, generaría algo distinto a *Suma Jakana*. Lo que se puede aprender de este ejercicio es la inutilidad de los intentos de llegar a una definición precisa y, por lo tanto, limitada y restrictiva y la imposibilidad de resumir un aprendizaje común vivo en el marco de una planificación que está orientada a objetivos externos fijos.

Con su descripción conjunta del concepto *Buen Vivir*, los jefes de *Suma-Uta* hubieran estado de acuerdo con David Choquehunca, aquel Ministro de Asuntos Exteriores boliviano tan respetado, que dijera que “*Buen Vivir significa [...] vivir en sociedad, en hermandad y, sobre todo, complementarse mutuamente [...] no como competencia, en armonía entre pueblos y naturaleza, procurando que nuestras necesidades protejan el medio ambiente [...] para poder restablecer la salud de la Madre Tierra.*”

En conclusión, el *Buen Vivir* no es una utopía. Es una experiencia personal que se vive en sociedades que comparten una cultura, una cosmovisión y una forma común de vivir. Si bien *Buen Vivir* es una expresión cultural específica de la sabiduría de los pueblos indígenas del Altiplano andino, el concepto de *Buen Vivir* también se entiende en todas las culturas como una buena vida. Su creciente popularidad debería comprenderse como una advertencia de su ausencia en el discurso de desarrollo dominante, donde este concepto debería estar totalmente afianzado como un componente central de una columna cultural no reconocible de la sostenibilidad. Por lo tanto, en el Altiplano andino, el *Buen Vivir* tiene una importancia sobresaliente para el desarrollo sostenible.

En el Altiplano andino, junto con la concepción de comunidad, la relación fija con una vida en paz es un elemento permanente de las descripciones del concepto de *Buen Vivir*. La paz parece ser el contexto transcultural en el cual se experimenta la buena vida en las comunidades locales. Por este motivo, ofrece una plataforma inevitable para el diálogo intercultural sobre sostenibilidad.

Como concepto, el *Buen Vivir* ha sido utilizado en la creación de Constituciones de dos países del Altiplano andino: Ecuador (2008) y Bolivia (2009). De esta forma, se ha logrado una gran influencia en la conciencia pública en el planteamiento de la afirmación de que el crecimiento económico puede llevar a una vida mejor y, necesariamente, al *Buen Vivir*. Para los pueblos indígenas del Altiplano andino, está más que claro que el crecimiento mediante la explotación de recursos naturales ocasiona la pérdida del acceso al país de sus ancestros y, así, la pérdida de la forma de vida que se ha evidenciado sostenible durante miles de años.

Jorge Ishizawa, Coordinador del proyecto Andino Tecnologías Campesinas en Perú desde 1996 (del diálogo de desarrollo 59, 2012, con la amable autorización de la fundación Dag-Hammarskjöld-Stiftung)

1.2 El desarrollo del concepto

1.2.1 Puntos de referencia del área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible

A diferencia de las asignaturas tradicionales, el *área de aprendizaje de desarrollo global* requiere una descripción del objeto, en este caso, del desafío del desarrollo global en vistas a nuestra capacidad futura (véase al respecto el **CUADRO 1** en la pág. 22). Mientras que la mayoría de las asignaturas escolares están claramente orientadas a una o varias ciencias de referencia, el *área de aprendizaje de desarrollo global* se define, sobre todo:

- por la decisión a nivel nacional e internacional en diferentes campos políticos, en especial la política de desarrollo, política económica, política social y ambiental,
- mediante enfoques teóricos científicos y análisis actuales de ciencias relevantes en estas áreas, así como de las ciencias de la educación,
- mediante las necesidades de referencia y cualificación a nivel social e individual en vistas a la globalización y al desarrollo sostenible,
- mediante la referencia a objetivos de desarrollo sostenible, así como los conceptos y programas de una Educación para el desarrollo sostenible,
- y mediante la compatibilidad con los conceptos didácticos de las asignaturas implicadas.

1.2.2 Actualización y ampliación del Marco de referencia

El Marco de referencia actualizado y ampliado fue aprobado en plenario de la CMEC el 11 de junio de 2015. Su contenido está vinculado con las experiencias de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 y refiere a los esfuerzos de los Estados y la sociedad civil para la implementación del Marco de referencia. Los efectos del Marco de referencia fueron evaluados en los años 2012/2013 en base a una resolución de la Conferencia de Jefes de Servicios de la CMEC del 13 de mayo de 2011. Los resultados de la evaluación⁷ han sido tratados en la versión actualizada y ampliada del Marco de referencia. En este contexto, se ha obtenido información en las siguientes áreas:

1. Divulgación del Marco de referencia en línea y en versión impresa
2. Uso del Marco de referencia en los ministerios y en los institutos competentes de los Estados federados
3. Uso del Marco de referencia por parte de organizaciones no gubernamentales
4. Incorporación del Marco de referencia en la formación docente de la primera, segunda y tercera etapa y trabajos de investigación sobre el Marco de referencia
5. Proyectos sobre el Marco de referencia promovidos a nivel nacional

En estas áreas, se pueden determinar efectos del Marco de referencia que, entre otras cosas, dejan en claro que la construcción del área curricular debe dirigirse mediante la descripción

⁷ Schoof-Wetzig, D. para Engagement Global (2014): Auswertung der Nutzung des Orientierungsrahmens zum Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html

de la contribución de las asignaturas, la actualización, la ampliación y la implementación. Asimismo, se constató la necesidad de retomar en mayor medida los campos de acción extracurriculares del desarrollo escolar. La inclusión del nuevo capítulo 5 “El área de aprendizaje de desarrollo global como tarea de toda la escuela” se hace eco de esta necesidad. El deseo de reforzar la consideración de la formación docente se atiende en el capítulo 6.

Para la primera edición del Marco de referencia, el proyecto competente de la CMEC y del MFCED elaboró diferentes análisis e informes especializados⁸ que pueden consultarse en <http://www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html>. En este mismo sitio, se hallan también aportes actuales en torno al área de aprendizaje de desarrollo global. En el Portal central del Aprendizaje Global (www.globaleslernen.de), se creó un rubro especial para todas las consultas relacionadas con la práctica, en especial también para materiales de clases. La edición ampliada del Marco de referencia cumple el deseo general y el encargo de la CMEC de ampliar el área de aprendizaje de desarrollo global a las asignaturas Lengua alemana, Lenguas extranjeras nuevas, Educación artística, Música, Historia, Ciencias naturales (Biología, Química, Física) y Educación física del nivel secundario básico. También se actualizó la contribución a la escuela primaria. En la 2ª edición, se incorporaron los capítulos sobre las asignaturas Geografía, Educación cívica, Religión-Ética y Economía sin modificaciones (con una señalización especial). En el capítulo sobre la “Formación profesional”, se hace referencia de modo introductorio (y, posteriormente, en un complemento de la bibliografía) a los desarrollos de los últimos años y a las necesidades de acción existentes.

1.2.3 Resoluciones nacionales e internacionales

Resoluciones internacionales

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano de Estocolmo 1972 preparó el terreno para una agenda ambiental que expresaba la creciente preocupación por la limitación de recursos naturales y, de este modo, el establecimiento de límites al crecimiento económico.⁹ Sin embargo, la agenda de Estocolmo ponía el foco, principalmente, en los Estados industrializados y, por aquella época, tenía poca influencia en los países en vías de desarrollo. Uno de los resultados de aquella conferencia fue la fundación del UNEP (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente), con el cual se acercó la agenda ambiental a los países en vías de desarrollo. Como consecuencia de la Conferencia de Estocolmo, surgió la educación ambiental y se reforzó la conciencia general de los desafíos ecológicos.

⁸ entre otros

- Documentos del 3^{er} simposio especializado de CMEC-MFCED 2004:
Ferdowski, A.: Nachhaltige Entwicklung – Die (welt)politische Dimension
Loose, O.: Nachhaltige Entwicklung – Die gesellschaftliche Dimension
Overwien, B.: Sichtung des Sach- und Diskussionsstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen
Rauch, T./Tröger, S.: Nachhaltige Entwicklung – Die gesellschaftliche Dimension
Wolff, P.: Nachhaltige Entwicklung – Die wirtschaftliche Dimension
- Documentos del 4^o simposio especializado de CMEC-MFCED 2006:
Knoerzer, M.: Lehrplananalyse Grundschulen
Schmitt, R.: Befragung zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen

⁹ Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad. Del americano de Hans Dieter Heck. Deutsche Verlags-Anstalt., Stuttgart 1972

La Conferencia General de la UNESCO de 1974 aprobó prácticamente en simultáneo la *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. Con sus objetivos y su reivindicación de un “punto de vista global” en todas las áreas educativas y en las situaciones vitales de aprendizaje, esta recomendación se considera un importante documento de referencia de un “aprendizaje global” que se reporta programáticamente desde los años setenta. La recomendación de la UNESCO de hace 40 años tiene, hasta el día de hoy, un nivel de importancia superlativo para la comprensión del aprendizaje global (véase Seitz, K., 2002, pág. 367 y siguientes). En el año 2012, la Asamblea General de las Naciones Unidas ratificó la educación en derechos humanos y, de este modo, le dio una nueva relevancia a la recomendación de la UNESCO.¹⁰

La *Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo* de Río 1992 fue luego el punto de partida para el reconocimiento internacional del modelo del desarrollo sostenible como combinación de aspectos de desarrollo y aspectos ambientales, incluyendo dimensiones sociales y económicas. La Cumbre llevó a la aprobación del *Programa 21*, una agenda de acción para un desarrollo sostenible a nivel internacional. Por “desarrollo sostenible” se entendía que “el derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras”.¹¹ Con el Programa 21 y el modelo de desarrollo sostenible se encuentran relacionados los siguientes principios fundamentales:

- **Responsabilidad generacional**, la responsabilidad por las próximas generaciones pero también la compensación dentro de las generaciones actuales,
- **Principio de coherencia**, la relación entre objetivos sociales, económicos y ecológicos
- **Principio de participación**, que incluye, en mayor medida, a los diferentes actores (economía, ciencia, grupos sociales, ciudadanos particulares) en el desarrollo y la aplicación de estrategias de sostenibilidad
- **Responsabilidades comunes pero diferenciadas** de los países industrializados y en vías de desarrollo

Las resoluciones aprobadas en 1992 en Río y en las siguientes conferencias como Johannesburgo (2002) y Río+20 (2012), se han convertido en una parte esencial del marco de referencia político de la sociedad internacional, aunque desde muchos sectores se critique que, en los 20 años transcurridos entre las Cumbres de Río, prácticamente no se lograron avances políticos programáticos o vinculantes.

La *Conferencia Río+20* (2012) se concentró especialmente en el balance de la dimensión económica y de la dimensión ecológica del desarrollo sostenible como una “economía verde” para unificar la lucha contra la pobreza con el desafío ecológico.

¹⁰ Naciones Unidas (2012): Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, Resolución A/RES/66/137 del sexagésimo sexto período de sesiones de la Asamblea General, <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> (consultado el 12/12/2015) Traducción al español de la ONU disponible: https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=%20A/RES/66/137&Lang=S

¹¹ Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro, 3-14 de junio de 1992

Sin embargo, en la declaración final, la comunidad internacional no presentó grandes avances en relación a los mayores desafíos ecológicos, como el cambio climático y la pérdida de la biodiversidad, pero sí confirmó la cuestión principal de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM): la lucha contra la pobreza. En consecuencia, el documento final de Río+20 dejaba en claro en el punto 2 que el consenso internacional de la agenda ambiental se había desplazado a una agenda de desarrollo. Allí rezaba: “La erradicación de la pobreza es el mayor problema que afronta el mundo en la actualidad y una condición indispensable del desarrollo sostenible. A este respecto estamos empeñados en liberar con urgencia a la humanidad de la pobreza y el hambre.”¹²

Este desplazamiento del foco en el consenso internacional en dirección a una agenda por la lucha contra la pobreza en base a un crecimiento económico, muestra la creciente influencia de los países en vías de desarrollo y, especialmente, de los países emergentes como India, China y Brasil. Una de las preocupaciones es la divulgación especialmente fuerte en los países industrializados de los estándares de emisión obligatorios que, en los países más pobres, se consideran una especie de problema de lujo de los primeros. Sobre todo los países emergentes, argumentan que dichos estándares impedirían su crecimiento económico y, por consiguiente, la lucha contra la pobreza. También se critica que aquellos que hasta ahora han causado el problema del cambio climático debido a sus estilos de vida no sostenibles no deberían tener derecho a imponer restricciones a aquellos cuyos modelos de producción y de consumo prácticamente no contribuyeron a dicho cambio. Asimismo, estos últimos serían quienes más sufrirían las consecuencias negativas del cambio climático.

Finalmente, todo entendimiento en el área de la política climática no solo debe procurar una comprensión común en base a reconocimientos científicos de que debe hacerse algo (por ejemplo, para la reducción de las emisiones de CO₂ a nivel internacional), sino que también debe demostrar cómo se puede implementar en la práctica el principio acordado en Río 1992 de “responsabilidades comunes pero diferenciadas” entre naciones industrializadas y los países en vías de desarrollo y los países emergentes. Los resultados de la Conferencia Río+20 decepcionaron especialmente a aquellos que esperaban un avance en un acuerdo internacional sobre las emisiones de CO₂. En paralelo a los trabajos de las últimas conferencias internacionales, se realizó un gran esfuerzo para alcanzar los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* de las Naciones Unidas (ODM) hacia el año 2015¹³, en especial, en relación a la erradicación de la pobreza (ODM 1). Por otra parte, el ODM 7 aspira a la “sostenibilidad del medio ambiente” y los ODM 2 y 3 se concentran en la educación, pero no en el sentido de “aprender a actuar de forma sostenible”, sino en referencia a las competencias básicas como lectura, escritura, cálculos y ciencias naturales, como requisitos previos para el desarrollo sostenible. A pesar de los controles de resultado e indicadores acordados, los ODM fueron criticados por considerarse insuficientes. Esta crítica se basa, entre otras cosas, en que la sostenibilidad solo se menciona expresamente en el contexto de la ecología y en que los ODM, a diferencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (por ej. los objetivos para la reducción de CO₂), no contienen objetivos u obligaciones establecidos para los mismos países industrializados.

¹² Río + 20 declaración 2012: The Future we want, https://rio20.un.org/sites/rio20.un.org/files/a-conf.216-l-1_spanish.pdf.pdf (consultado el 12/12/2015).

¹³ <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm> (consultado el 12/12/2015)

En el año 2013, la Asamblea General de las Naciones Unidas determinó acordar en el otoño boreal de 2015 una *Agenda de Desarrollo post 2015* por otros 15 años más. Para la preparación y la tan deseada integración de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS) y los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM), se inició un proceso de consulta extraordinariamente amplio al nivel de los Estados, en el ámbito científico y en la sociedad civil¹⁴ En el marco de este proceso, el Grupo de Alto Nivel introducido por las Naciones Unidas presentó un proyecto para un nuevo sistema de objetivos:

1. **Nadie será dejado de lado** – erradicar la pobreza extrema en todas sus formas hasta 2030
2. **Desarrollo sostenible como fundamento de la política** – fijar esta premisa en todas las partes del mundo
3. **Transformación económica para el trabajo y el crecimiento inclusivo** – finalización del crecimiento sin efecto sobre el empleo
4. **Lograr la paz y fortalecer la creación de instituciones eficientes, abiertas y responsables**
5. **Formar una nueva alianza global** – para un cambio en la política internacional que tenga en cuenta las fuertes interdependencias.

Las nuevas cualidades fundamentales de esta propuesta yacen:

- en la universalidad de la agenda global post 2015, es decir, que todos los países son responsables y deben contribuir,
- en una alianza global equitativa con una base de valores conjunta y una transformación estructural como nuevo paradigma para considerar las crecientes dependencias globales y las interacciones entre actores y sectores,
- y en las condiciones marco globales como la estabilización del sistema financiero, medidas contra el cambio climático, así como la paz y la seguridad.¹⁵

Los objetivos concretos determinados en un proceso de participación internacional abierto (véase el **CUADRO 6** “Objetivos de desarrollo sostenible”) transmiten una comprensión amplia de la sostenibilidad. Los ODS formulan objetivos de sostenibilidad orientados en su totalidad a un “buen vivir” para todas las personas. En el marco de la agenda post 2015, se los debe evaluar con ayuda de indicadores que, al mismo tiempo, retoman la creciente crítica a los indicadores convencionales de progreso (como el PBI) y a la equiparación de crecimiento y desarrollo sostenible¹⁶ (véase también Martens, J. y Obenland, W., 2014).

Ante el trasfondo de los esfuerzos de la comunidad internacional de encontrar un consenso

¹⁴ véase también www.worldwewant2015.org

¹⁵ véase Rödiger-Vorwerk, MFCED, para el Presidente federal retirado Prof. Dr. Horst Köhler, Grupo de Alto Nivel de la ONU sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015. Una nueva alianza mundial: Erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible, (UN High-Level Panel on the Post-2015 Development Agenda: A new global partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development), resumen. 2013

¹⁶ Así se determina en las conclusiones finales del año 2013 de la Comisión de Investigación empleada por el Bundestag Alemán “Crecimiento, bienestar, calidad de vida” (Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität) (<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/133/1713300.pdf> (consultado el 12/12/2015)) que el factor relevante es el bienestar de todos los ciudadanos y ciudadanas, y el crecimiento económico y la fijación en el incremento del PBI no constituyen un objetivo político.

procesal para una *Agenda de desarrollo global* post 2015 con mayor integración y eficacia, la *Educación para el desarrollo sostenible* gana importancia. De esta forma, en 2014, la UNESCO aprobó un Programa de Acción Mundial para la EDS que tendrá vigencia una vez finalizado el Decenio de la EDS (2005-2014) por el período comprendido entre los años 2015 y 2019. Este programa deberá realizar un aporte concreto a la Agenda de Desarrollo post 2015 y establecer relaciones con la iniciativa *Educación para Todos* (2000-2015) de la UNESCO. Así, la iniciativa *Educación Primero* del Secretario General de las Naciones Unidas establece tres prioridades (asistencia de todos los niños a la escuela, calidad educativa, ciudadanía global) y determina que “no es suficiente para la educación producir individuos que puedan leer, escribir y contar. La educación debe ser transformadora y llevar a la vida los valores compartidos. Se debe cultivar el cuidado activo del mundo y de aquellos con los que compartimos el mismo. La educación también debe ser significativa para responder a las grandes preguntas de hoy. Las soluciones tecnológicas, la regulación política o los instrumentos financieros, por sí solos, no pueden lograr un desarrollo sostenible. Se requiere la transformación de la forma de pensar y actuar. La educación debe asumir de lleno su rol central en ayudar a las personas a formar sociedades más justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas.”¹⁷

El Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* es una contribución para la implementación del Decenio de las NU para la *Educación para el desarrollo sostenible* (2005-2014) y para la concreción del *Programa de acción mundial para la EDS* (GAP, por sus siglas en inglés) desde 2015. El nuevo *Programa de acción mundial para la EDS* debe implementarse de modo descentralizado, partiendo de la base de las experiencias del Decenio para la EDS, diseñado para facilitar una educación cualitativa que se oriente a la relevancia de las preguntas actuales. Como educación transformadora, este nuevo programa de acción tiene como objetivo orientar a las sociedades en dirección al desarrollo sostenible. En el evento de cierre nacional con motivo del Decenio para la EDS, desarrollado en Bonn en septiembre de 2014, los actores estatales y no estatales, tal como sucedió anteriormente en el marco del congreso de cierre de la EDS de la sociedad civil de la asociación VENRO¹⁸, se expresaron a favor de un mayor compromiso en la futura implementación del *Programa de acción mundial para la EDS* y de una estructuración de la EDS “con pretensiones amplias y transformadoras en relación con el sistema educativo”.¹⁹

La *Educación para el desarrollo sostenible* (EDS) abarca todas las actividades que se orientan a un modelo de educación transformadora del desarrollo sostenible. Aquí se agrupan diferentes tradiciones educativas y diversos puntos de acción principales, como la **educación ambiental, el aprendizaje global**, la educación de consumidores, etc.²⁰ La apertura de la educación ambiental para contextos globales, como, por ejemplo, el clima mundial y las

¹⁷ www.globaleducationfirst.org

¹⁸ Verband für Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (2014 Hrsgb.): *Educación transformadora para un desarrollo apto para el futuro* (Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Kongressdokumentation), Wiesbaden/Berlin 2014, <http://tinyurl.com/lql8r87> (consultado el 12/12/2015)

¹⁹ <http://www.bne-portal.de/service/presse/pressemitteilungen/pm/bonner-erklaerung-2014-verabschiedet/> (consultado el 12/12/2015)

²⁰ véase UNESCO (2013): *Programa de Acción Mundial sobre la Educación para el desarrollo sostenible* (Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (pág. 34 de la traducción al español de la hoja de ruta)) <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514s.pdf> (consultado el 12/12/2015)

CUADRO 3 Gremios nacionales y resoluciones del Observatorio de Desarrollo Sostenible

Para la aplicación de las resoluciones internacionales sobre el desarrollo sostenible, el gobierno federal ha empleado diferentes comités, comisiones y consejos.

- Enquête-Kommission (Comisión de investigación) del Bundestag Alemán “Protección de la humanidad y del medio ambiente” que presentó su informe final en 1998 (ver abajo)
- Enquête-Kommission (Comisión de investigación) del Bundestag Alemán “Crecimiento, bienestar, calidad de vida - caminos hacia economías sostenibles y avances sociales en la economía de mercado social” que presentó su informe final en 2013 (ver abajo)
- Consejo de expertos en temas ambientales (SRU, desde 1971)
- Consejo Asesor sobre el Cambio Climático (WBGU, desde 1992)
- Secretario de Estado de la Comisión para el Desarrollo Sostenible (desde 2001)
- Consejo Nacional de Desarrollo Sostenible (desde 2001)
- Consejo parlamentario del Bundestag Alemán para el Desarrollo Sostenible (desde 2005)

Resoluciones, informes y explicaciones de organismos estatales y no estatales:

- Enquête-Kommission (Comisión de investigación) del Bundestag Alemán “Protección de la humanidad y del medio ambiente”: “Concepto de sostenibilidad”, 1998
- Enquête-Kommission (Comisión de investigación) del Bundestag Alemán “Crecimiento, bienestar, calidad de vida - caminos hacia economías sostenibles y avances sociales en la economía de mercado social”, informe final en 2013 (versión impresa 17/13300)
- Gobierno federal: Estrategia nacional de sostenibilidad, 2002, así como informes de progresos 2008 y 2012
- Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación: “Informes del Gobierno federal sobre la educación para el desarrollo sostenible”, 2002, 2005, 2009 y 2013
- Bundestag alemán: Resolución del plan de acción sobre el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el desarrollo sostenible (01/07/2006, impreso del Bundestag 15/3472)/ Resolución sobre la “Educación para el desarrollo sostenible” (26/04/2012, impreso del Bundestag 17/9186)/ Respuesta del Gobierno federal a la pequeña consulta “Del Decenio al Programa de acción mundial para la educación para el desarrollo sostenible” (16/04/2014, impreso del Bundestag 18/1211)/ Resolución “Educación para el desarrollo sostenible - Con el programa de acción mundial hacia el futuro” (05/03/2015, impreso del Bundestag 18/4188)
- El Comité Nacional alemán para el Decenio de las Naciones Unidas “Educación para el Desarrollo Sostenible”: Plan de acción nacional para Alemania 2011; Informe de estado “Estrategia futura EDS 2015+”, 2013
- Recomendación de la Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los Estados Federados de la República Federal de Alemania (CMEC) y de la Comisión alemana de la UNESCO sobre la “Educación para el Desarrollo Sostenible en la escuela” (2007)
- Resolución de la CMEC sobre el “Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una educación para el desarrollo sostenible”, 2007
- Informe de la CMEC sobre “La situación y las perspectivas de la educación para el desarrollo sostenible” del 13/12/2012
- Asociación de política de desarrollo y ayuda humanitaria - VENRO: Documento de debate sobre el comienzo (2005), el estado temporal (2009) y al finalizar el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el desarrollo sostenible (2014)
- Resoluciones de los presidentes de los ministerios de los Estados federados sobre la política de desarrollo 2008, 2014 www.entwicklungspolitik-deutsche-laender.de
- Div. resoluciones de los Estados federados sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible: Recopilación en: www.wusgermany.de

complejas condiciones sociales para la preservación internacional de la biodiversidad, fue tratada en los programas de la BLK y Transfer-21²¹ y en el Decenio internacional de la Educación para el desarrollo sostenible (EDS). El aprendizaje global, que tradicionalmente hacía foco en los aspectos de desarrollo social, económico y de derechos humanos, se ha abierto, principalmente, a la discusión sobre los problemas ecológicos.²²

El **informe de la CMEC sobre *La situación y las perspectivas de la Educación para el desarrollo sostenible*** (2012)²³ llega, principalmente, a la conclusión de que la EDS ha entrado ampliamente en los planes de estudio y programas de los países y que el Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* ofrece una ayuda estructural en la integración escolar interdisciplinaria de la EDS. El significado de una mejor cooperación dentro de la escuela y, en especial, con actores educativos extracurriculares ha sido destacado por los países como un elemento importante. Asimismo, existe un claro discurso que apuesta por el desarrollo de la EDS como tarea central de la educación y desafío sociopolítico más allá de la finalización del Decenio de las NU (2005-2014). El fortalecimiento de la formación docente y la inclusión de actores educativos extracurriculares son valorados por muchos actores como un factor esencial. Algunos países han solicitado el desarrollo de una estrategia completa para la EDS, pero sin perder la apertura para diversos accesos (por ejemplo, la educación natural y ambiental, el aprendizaje global).

Con su **resolución del 5 de marzo de 2015, el Bundestag Alemán** exhorta al gobierno federal a respaldar el “Programa de acción mundial para la Educación para el desarrollo sostenible” y a continuar con mayor intensidad con los esfuerzos realizados hasta el momento para lograr la implementación de la Educación para el desarrollo sostenible.²⁴

El Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación (BMBF) anunció la aplicación de dicha resolución y el apoyo de un amplio proceso de participación del desafío de la **estrategia futura de la EDS 2015+**²⁵ “del proyecto a la estructura”. Con un plan de acción nacional sobre el programa de acción mundial (GAP) se debe realizar un aporte importante para la implementación de una agenda internacional para el desarrollo sostenible (agenda post 2015 de las Naciones Unidas). En una recomendación al gobierno federal, el Consejo de Desarrollo Sostenible determina al respecto que la “sostenibilidad en Alemania aún continúa sin ser un fundamento de acción y decisión abarcativo” y que la política de derechos humanos global, la política climática, la política de biodiversidad y el programa de acción mundial para la EDS deben ser percibidos en mayor medida como “un” proceso.²⁶

²¹ Comisión de la Federación y de los Estados para la Planificación de la Educación y la Promoción de la Investigación (BLK 1998): Marco de referencia para la Educación para el desarrollo sostenible (Orientierungsrahmen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung)

²² Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M., y Bittner, A. determinaron empíricamente una convergencia de ambas perspectivas para proveedores externos (2013): *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Methoden, Praxis, Perspektiven; eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts* (DBU-Umweltkommunikation), München

²³ https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/bericht_20der_20kmk_20zu_20bne.pdf (consultado el 19/01/2016).

²⁴ <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/041/1804188.pdf> (consultado el 19/01/2016).

²⁵ <https://www.bne-portal.de/de/node/485> (consultado el 19/01/2016)

²⁶ https://www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/migration/documents/RNE_Stellungnahme_Deutsche_Nachhaltigkeits-Architektur_und_SDG_26-05-2015.pdf (consultado el 19/01/2016)

1.3 Desarrollo global como objeto del Marco de referencia

1.3.1 Las dimensiones de objetivos del modelo del desarrollo global

Las declaraciones de Río y Johannesburgo se mueven entre objetivos programáticos, como el Programa 21 de Río 1992, los catálogos de medidas muy detallados de Johannesburgo 2002 y las fórmulas de compromiso de Río+20 del año 2012. El modelo del desarrollo sostenible como agrupación de estas declaraciones y esfuerzos debe formularse forzosamente de modo abstracto, si debe enunciar principios fundamentales abiertos al futuro para el proceso a largo plazo del desarrollo sostenible:

Declaración de Río sobre el medio ambiente y el desarrollo (Declaración de Río) 1992

Principio 3: El derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras.

Principio 4: A fin de alcanzar el desarrollo sostenible, la protección del medio ambiente deberá constituir parte integrante del proceso de desarrollo y no podrá considerarse en forma aislada.

En el *principio 7*, se encuentra, como en tantos otros puntos, la formulación sobre las “responsabilidades comunes pero diferenciadas” de los Estados.

Cumbre de la Tierra de Johannesburgo 2002

“Desde la Cumbre de la Tierra de Río en 1992, el tema del desarrollo sostenible se ha establecido como un nuevo paradigma de desarrollo. De este modo, se agrupan el crecimiento económico, el avance social y la protección ambiental como elementos que actúan de forma recíproca para el desarrollo a largo plazo.”²⁷ El modelo del desarrollo sostenible se amplía a las dimensiones política, legal y cultural: “La paz, la seguridad, la estabilidad y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluyendo el derecho al desarrollo, así como el respeto de la diversidad cultural, son indispensables para poder llevar adelante un desarrollo sostenible y garantizar que sea por el bien de todos.”²⁸

Cumbre internacional Río+20, 2012

La cumbre internacional de Río 2012 confirmó en sus principios las resoluciones de las cumbres anteriores, pero resalta con mayor claridad que antes, la necesidad de renunciar a modelos de consumo y de producción no sostenibles:

“3. Por consiguiente, reconocemos que es necesario incorporar aún más el desarrollo sostenible en todos los niveles, integrando sus aspectos económicos, sociales y ambientales y reconociendo los vínculos que existen entre ellos, con el fin de lograr el desarrollo sostenible en todas sus dimensiones.

²⁷ Naciones Unidas, Cumbre de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible 2002, prólogo del programa de medidas de Nitin Desai, Secretario General de la Cumbre

²⁸ Informe de la Cumbre internacional sobre desarrollo sostenible, Johannesburgo, 2002, página 9: http://www.bmu.bund.de/fileadmin/bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/johannesburg_declaration.pdf (disponible solo en alemán) (consultado el 12/12/2015)

4, Reconocemos que la erradicación de la pobreza, la modificación de las modalidades insostenibles y la promoción de modalidades de consumo y producción sostenibles, y la protección y ordenación de la base de recursos naturales del desarrollo económico y social son objetivos generales y requisitos indispensables del desarrollo sostenible.”²⁹

1.3.2 Comprensión de las dimensiones de objetivos como dimensiones de desarrollo

Para abarcar la globalización en clase, las cuatro dimensiones de objetivos del desarrollo sostenible (justicia social, eficiencia económica, elaboración de políticas demográficas, compatibilidad ecológica)³⁰ se pueden representar como cuatro dimensiones de desarrollo de las áreas social, económica, política y ambiental que se deben contemplar para un desarrollo apto para el futuro y deben coordinarse entre sí (véase la fig. 1 en la pág. 36). Con el trasfondo de diversos intereses de acción de los actores y en función de la diversidad cultural, este concepto didáctico debe ofrecer orientación para el análisis de decisiones y procesos en diferentes niveles y posibilitar un panorama de su entrelazamiento. En este marco, se debe tener en cuenta que el modelo central del desarrollo sostenible en el ámbito educativo, a diferencia del ámbito político, no debe comprenderse como un paradigma de sostenibilidad normativo primario en el sentido de vallas y límites definidos de capacidades, sino que brinda una referencia para el análisis, la valoración y la acción en procesos de aprendizaje.

²⁹ Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (27/07/2012): *The Future we want*, puntos 3 y 4 http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=S (consultado el 12/12/2015)

³⁰ Estas cuatro dimensiones interdependientes son destacadas también como modelo por la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (RSDS).

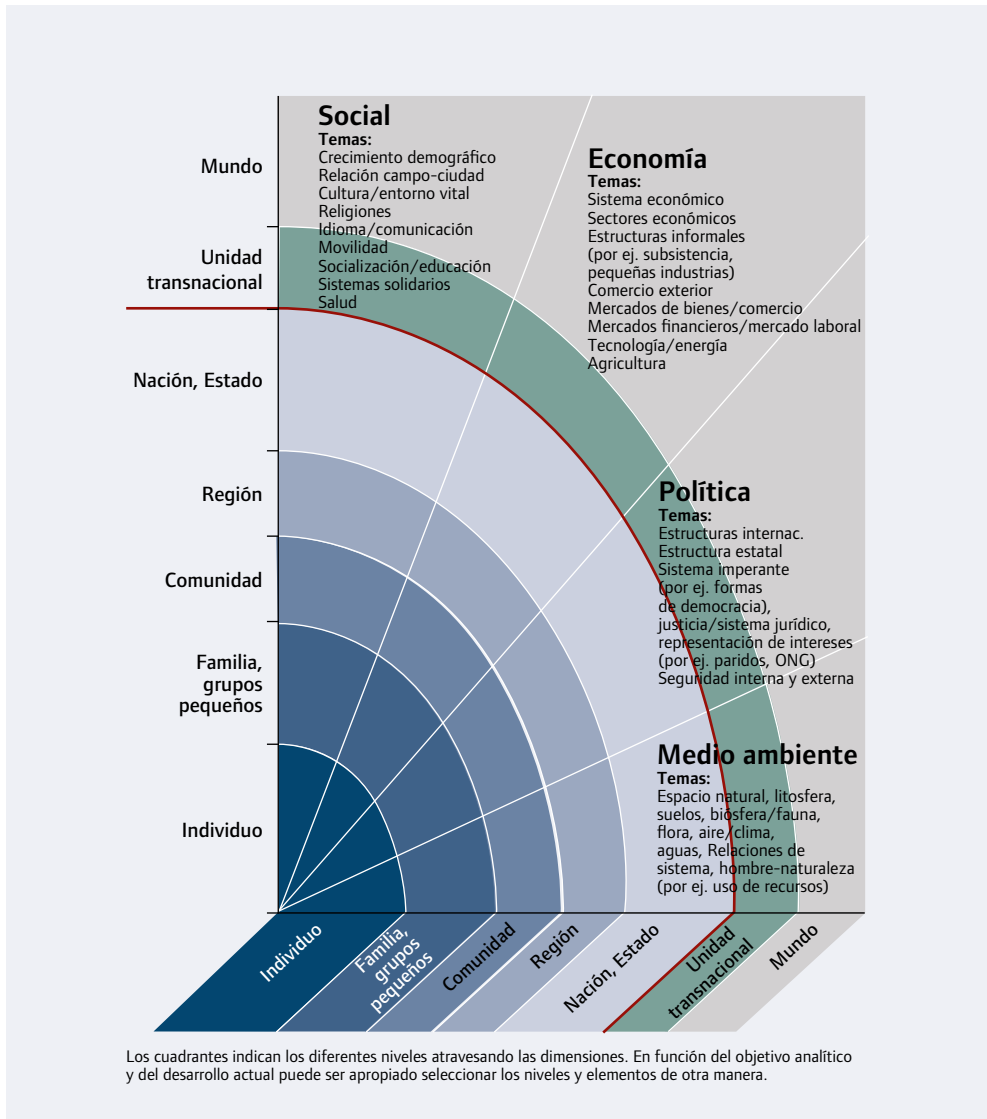


Fig. 1: Las dimensiones de desarrollo

1.3.3 Los niveles de acción de las dimensiones de desarrollo

En los respectivos niveles, la acción en cada una de las cuatro dimensiones está ampliamente determinada por procesos/modos de control específicos pero que no se desarrollan de forma aislada. En el contexto familiar, las expectativas de acción se transmiten, sobre todo, mediante contactos personales y se basan, principalmente, en expectativas informales y marcadas por el contexto sociocultural generadas por los roles, mientras que, en el nivel meso (véase la fig. 2 de la pág. 37), se brinda más importancia a reglas formales tales como

normativas legales. El análisis de la acción y las posibilidades de acción en cada nivel deben orientarse a los modos de control vigentes en función de las interrelaciones. Así, por ejemplo, el análisis de condiciones personales relativas al carácter pacífico en un entorno social estrecho contribuye poco a la comprensión de la paz o la guerra en el contexto transnacional. En las resoluciones de sostenibilidad, se hace referencia en reiteradas oportunidades a los diferentes niveles. Este es el caso, por ejemplo, del informe final de Johannesburgo 2002: “Por consiguiente, asumimos la responsabilidad colectiva de promover y fortalecer, en los planos local, nacional, regional y mundial, el desarrollo económico, desarrollo social y la protección ambiental, pilares interdependientes y sinérgicos del desarrollo sostenible.”³¹

Nivel macro	Mundo	Uso de las posibilidades y conformación de la globalización en el marco de las necesidades de sostenibilidad Cooperación en las Naciones Unidas, la OMC y otras organizaciones multilaterales, así como cooperaciones bilaterales para la política de desarrollo, garantizar la paz, etc.
	Unidades transnacionales	Uso de alianzas (por ej. UE, Unión Africana) y redes regionales para acuerdos transfronterizos y resolución de controversias
Nivel	Nación, Estado	Búsqueda de consenso demográfico y elaboración de políticas para la determinación de todas las dimensiones de desarrollo en el proceso de búsqueda social de un desarrollo orientado al futuro
	Región	Diálogo entre el Estado, la economía y la sociedad civil para superar la autorreferencia de instituciones y sectores y obtener sinergias en dirección a la sostenibilidad
Nivel micro “Entorno vital”	Comunidad	Aseguramiento de las condiciones de existencia locales Uso de las referencias abarcables entre los actores locales para la coordinación de todas las dimensiones de desarrollo
	Familia, grupos pequeños	Comunidades familiares y similares a la familia como factor de establecimiento en el cambio social: funciones de género, distribución de tareas familiares, superación solidaria de las fases vitales y riesgos
	Individuo	Compensación individual entre las necesidades propias y las necesidades económicas, sociales, políticas y ecológicas diferentes (por ejemplo, en el comportamiento de consumo)

Fig. 2: Los niveles de las dimensiones de desarrollo son niveles de acción en el proceso del desarrollo sostenible

1.3.4 Vinculación de estructuras heterogéneas en el marco de una globalización dinámica

Los procesos de globalización se llevan adelante mediante innovaciones tecnológicas e intereses económicos y políticos. A más tardar, se los debe observar en detalle desde la colonización europea del mundo y, en las últimas décadas, han estado marcados por una enorme aceleración que, muchas veces, las medidas disciplinarias democráticas y las legislaciones no han podido acompañar. En la globalización, se pueden reconocer algunas tendencias opues-

³¹ United Nations, Report of the World Summit on Sustainable Development, Chapter I, Annex, Johannesburg Declaration on Sustainable Development, § 5, Johannesburg, 2002

tas: por un lado, crece el efecto unificador de los procesos globales, como consecuencia, sobre todo, de las actividades de organizaciones económicas transnacionales y empresas en el área de las finanzas, del comercio, de la comunicación, de la publicidad y del turismo. De este modo, surgen estructuras o redes globales con modos de trabajo homogéneos, estándares profesionales, formas de organización y normas similares. Las redes sociales establecen estándares globales para la comunicación, la autorrepresentación, la estética, etc. y crean modelos comerciales transnacionales. Como en el caso del consumo colaborativo, es posible que algunos objetivos de sostenibilidad queden en el camino, como, por ejemplo, aquellos relacionados a compartir y el cuidado de los recursos.

Por otro lado, en el contexto local, regional o nacional, existen estructuras tradicionales que continúan desarrollándose. Mediante los procesos globales se vinculan algunos entornos vitales, cuyo contacto, anteriormente, era casi nulo, y lo hacen en una relación fructífera pero, a menudo, también con gran cantidad de conflictos y sin que, en muchos casos, se brinde el tiempo necesario para procesar los cambios. Esta situación se presenta tanto entre países como dentro de ellos. Los ganadores de la globalización se encuentran frente a frente con los perdedores: individuos, grupos poblacionales y gran cantidad de países en vías de desarrollo. Pero, sobre todo, la dinámica del cambio global lleva a la superación de los límites planetarios del crecimiento, así como a mayores riesgos, y requiere asegurar los bienes globales públicos (véase la pág. 45 y el CUADRO 5 de la pág. 46). Los intereses colindantes y un desequilibrio problemático del poder en perjuicio de los países en vías de desarrollo y dentro de los Estados obligan a los países industrializados a asumir la diversidad global e intraestatal y superar interpretaciones de la universalidad de las condiciones de existencia y los valores propios (véase el CUADRO 4: Eurocentrismo de la pág. 39), así como a examinar los modelos de desarrollo existentes.

Un papel esencial en los procesos de globalización es el de la comunicación en tiempo real a través de medios electrónicos. Para la mayoría de los usuarios, el intercambio global de datos se ha convertido no solo en algo ilimitado, sino también en algo incalculable en relación con sus posibles consecuencias. El rápido desarrollo de la tecnología de la información como agente acelerador de la globalización ha modificado en pocas décadas y sustancialmente las formas de comunicación como fundamento de los procesos sociales. De esta manera, no solo se ven afectadas las posibilidades técnicas, sino también los conceptos de libertad y autodeterminación. El intercambio ilimitado de datos se ha convertido en la base para el éxito empresarial y ha impulsado en gran medida la comercialización en muchos ámbitos de la vida. El efecto de los medios masivos, sobre todo de la publicidad y la divulgación de determinados estilos de vida, debe considerarse especialmente en relación con los niños y adolescentes debido a sus amplias influencias. En sus formas no regladas legalmente a nivel internacional, la recopilación de datos descontrolada y el espionaje, así como la manipulación de datos, se han convertido en una potencial amenaza global.

Las empresas internacionales utilizan las posibilidades de comunicación global para el análisis y la organización internacional de procesos de producción a unos costos de factores de lo más bajos. La cooperación científica a nivel internacional, las organizaciones no gubernamentales que se van integrando o el turismo, también operan en condiciones marco que facilitan la comprensión objetiva y, en simultáneo, intercultural mediante los contactos digitales directos. Los efectos de las redes sociales globales parecen, como la globalización misma, incalculablemente complejos y contradictorios.

CUADRO 4 Eurocentrismo

Como europeos educados, sabemos bien que nuestros mapas mundiales de la Tierra representan el punto de vista europeo y que los conceptos como el *Cercano Oriente*, *Oriente Medio* y *Lejano Oriente* o el *Subdesarrollo* en el tiempo colonial, están y han sido caracterizados por el punto de vista europeo. Pero, ¿qué tan conscientes somos de que, aquí, conceptos básicos, que casi no se cuestionan, como el *bienestar*, la *pobreza*, el *crecimiento* y el *desarrollo* están caracterizados prácticamente de manera exclusiva por el eurocentrismo?

Por no hablar de los valores básicos, los derechos fundamentales y los ordenamientos políticos como, por ejemplo, la *autodeterminación*, los derechos a la *propiedad* y a la *libertad* o la *democracia*, los cuales no solo creemos que se han originado en Europa, sino que también asumimos que rigen universalmente. Los viajeros que no solo se dirigen a centros turísticos occidentales o marcadamente occidentales experimentan una y otra vez que el mundo de “afuera” es totalmente diferente y que las personas y sus valores difieren mucho más de lo que se imaginan.

En este marco, se generan sensaciones encontradas al considerar que el “pensamiento europeo”, según nuestra percepción, en muchas sociedades, conduce al “avance” social y económico del Sur Global aun sabiendo lo cuestionable de las bases de estos desarrollos, y que, muchas veces, se lo contempla como un “avance de recuperación” y, lamentablemente, pocas veces se reconocen las contribuciones propias.

Sin embargo, el *Eurocentrismo* no es solo la suma de todos los prejuicios y, de este modo, una forma convencional de etnocentrismo, es decir, un comportamiento en el cual se interpreta lo “otro” o lo “extraño” con las tradiciones y valores de la propia realidad cultural, aquello contra lo cual uno desea limitarse o destacarse. El *Eurocentrismo* es un fenómeno complejo de la época moderna e, históricamente, también una legitimación para la expansión de poder y de dominio asociado con la intención de convencer a otras culturas de que las ideologías propias son las correctas.

El hecho de que el *Eurocentrismo* recién se haya formado como un concepto importante a fines de los años 80 del siglo XX, cuando comenzó el debate sobre el (post)colonialismo, la ayuda del desarrollo y el relativismo cultural, indica que llevamos recorrido un camino muy corto en la percepción de la diversidad global y en la estructura propia de la parcialidad etnocéntrica y en la superación histórica. Incluso hoy en día percibimos y valoramos a las sociedades no europeas, sobre todo, según los valores y las convicciones europeas. El hecho de considerar lo ajeno según los conceptos de lo propio no solo nos quita la posibilidad de reconocer la diversidad de la sociedad internacional y de comprendernos mejor, también es el punto de partida de la injusticia.

Si bien el relativismo (por ejemplo, en relación con la universalidad de los derechos humanos), así como la idealización de lo ajeno y la corrección política, nos muestran un esfuerzo por salir del pensamiento eurocéntrico, también hacen referencia a la inseguridad en la adaptación de la identidad propia a la diversidad sociocultural percibida.

El *Eurocentrismo* no reflexionado y el uso consciente de fundamentos reconocidos como correctos forman un importante campo de tensión en la educación para el desarrollo sostenible. En conclusión, el fortalecimiento de la competencia del cambio de perspectiva tiene un papel central en el *área de aprendizaje de desarrollo global* como una de cinco ideas principales.

Jörg-Robert Schreiber

Así, la comunicación ilimitada lleva cada vez más a una mayor comprensión y más rápida, pero, por ejemplo, no por ello a la reducción del racismo.

Al divulgar mensajes a través de medios masivos prácticamente sin contexto, entre diversas condiciones marco socioculturales, a menudo, no se cumplen los requisitos para su comprensión recíproca. Esto se observa en los casos donde productores de programas de televisión o películas, periodistas, redactores de noticias o bloggers no pueden estimar los caminos de difusión, el alcance y el efecto de su medio y sus contenidos en función de la comunicación global.

Por lo tanto, en el contexto de la globalización, la comunicación intercultural o transcultural es un gran desafío para evitar conflictos culturales y de poder, y darle una oportunidad al desarrollo sostenible. Esta afirmación se aplica tanto a los medios de comunicación, como al diálogo global de las religiones y la educación. Su responsabilidad conjunta es reforzar la creciente comunicación global en su potencial de comprensión y entendimiento.

1.3.5 Coherencia de las dimensiones de desarrollo como desafío central

El punto de partida del precepto de coherencia en la EDS son las resoluciones de Río (1992) y Johannesburgo (2002). En Johannesburgo, se le dio especial importancia a la prevención de desarrollos “no sostenibles” mediante acuerdos mejores. Este nuevo establecimiento de prioridades fue reafirmado en el año 2012, en la Conferencia de Río+20. Los siguientes objetivos se encuentran relacionados con la exigencia de acordar dimensiones de desarrollo coherentes entre ellas:

- La percepción del medio ambiente y del desarrollo (en sociedad, economía, política) como áreas de objetivos equivalentes e interdependientes
- El alcance de sinergias a través de medidas acordadas en las diferentes dimensiones de desarrollo
- La prevención o resolución o reducción de conflictos de objetivos entre dimensiones que pudieran poner en riesgo los éxitos del desarrollo sostenible

Para la *Educación para el desarrollo sostenible*, estos objetivos constituyen un desafío especial en vistas a la alta complejidad de las cuestiones de desarrollo pendientes. Se trata de cuestiones que requieren la fusión de conocimiento de los ámbitos de la política, la economía, las ciencias sociales, las naturales, etc. La dinámica de la globalización lleva a que, prácticamente, no haya un área de la ciencia que quede excluida de este cambio y, en mayor o menor medida, todas las asignaturas escolares se ven afectadas por esta situación, lo cual ha repercutido en la decisión de ampliar el Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global*. Cada una de estas perspectivas especializadas, tanto académicas como escolares, conduce a una mirada específica de la sostenibilidad y, en este marco, siguen sus propios paradigmas. La especialización que nunca deja de avanzar dificulta el trabajo conjunto interdisciplinario necesario y comprueba la necesidad de enfoques integradores.

La dependencia del desarrollo sostenible de la necesidad de coherencias mejoradas, de la colaboración y sinergias desvía la atención a relaciones entre las dimensiones de desarrollo

y sus actores. Las estrategias profesionales para la obtención de objetivos, por lo general, persiguen intereses propios y, a menudo, son poco claras. Aunque se sigan los objetivos del desarrollo sostenible, entre los proyectos importantes y las funciones de cada una de las dimensiones de desarrollo, a menudo, surgen conflictos:



Fig. 3: Conflictos de objetivos entre las dimensiones del modelo de desarrollo sostenible

A menudo, se cree que la sostenibilidad puede alcanzarse mediante el seguimiento paralelo de los respectivos objetivos de las dimensiones de desarrollo. Un **modelo monodimensional** como este significaría que los objetivos de sostenibilidad podrían definirse e implementarse aisladamente en base a cada una de estas dimensiones de desarrollo (sostenibilidad económica, sostenibilidad ecológica, etc.). Esta clase de objetivos y proyectos de desarrollo se encontrarían entonces en vías paralelas y entrarían en conflicto en caso de reclamaciones de dominancia.

Las guías ecológicas unilaterales constituyen un ejemplo de esta cuestión. Estas guías no se basan en la equivalencia de las dimensiones de desarrollo. Por consiguiente, las guías ecológicas forman un corredor de desarrollo y definen los límites con respecto al desarrollo no sostenible. De la misma forma, pueden (y deben) definirse las guías políticas, sociales y económicas, por ejemplo, en relación con los límites de la pobreza extrema³², como ya ha

³² Puede observarse el intento de dicho establecimiento de prioridades también en la declaración final de la Cumbre Internacional de Río+20, 2012: El futuro que queremos; documento final de la Conferencia. En dicha declaración, se designa la erradicación de la pobreza extrema como requisito necesario para el desarrollo en todas las otras áreas.

sucedido con los derechos humanos y otros acuerdos de derecho internacional. Los esfuerzos de las Naciones Unidas por una agenda de desarrollo global efectiva post 2015 acentúan el carácter inclusivo de los objetivos de sostenibilidad, los cuales no deben considerarse aisladamente, sino como un objetivo integrador e integral³³.

Un **modelo integrador** se encuentra más cerca de la idea de coherencia y se acerca también a la aplicabilidad política de una estrategia de sostenibilidad como prioridad. Al respecto, ya en 1998, la comisión de investigación del Bundestag Alemán *Protección de la humanidad y del medio ambiente* determinó que “una política de sostenibilidad dominada por la ecología siempre sucumbirá en el proceso de ponderación social ante otras situaciones problemáticas más inmediatas, perceptibles y virulentas, con lo cual también serán menos urgentes y atractivas para la acción política. Aunque dicha política de sostenibilidad pudiera imponerse, permanecería sin efecto, dado que, en definitiva, solo una política de la integración de las dimensiones (...) se encontraría en condiciones de superar las debilidades conceptuales de una discusión ambiental aislada de la discusión económica y social. (...) En Alemania, lentamente va madurando el reconocimiento de que, con un modelo de desarrollo sostenible apto para el futuro, también se discuten otras líneas de desarrollo importantes, más allá de la dimensión ecológica. Debido a las complejas relaciones entre las dimensiones (...) o los puntos de vista de la ecología, la economía y las cuestiones sociales, estos ejes deben tratarse de modo integrador. (...) La discusión tiende a interpretar la política de sostenibilidad como una política social que, en principio, y, a la larga, tratará todas las dimensiones mencionadas en los diferentes niveles de acción de modo equitativo y equivalente.”³⁴

En este punto, a la *Educación para el desarrollo sostenible* se le abren importantes accesos a las discusiones sobre la resolución de conflictos individuales e institucionales y la compensación de intereses. La construcción de dimensiones de desarrollo integrada en el modelo del desarrollo sostenible facilita la perspectiva múltiple, así como el análisis de procesos de desarrollo y su valoración. El modelo ofrece una referencia básica para el desarrollo de competencias de acción realistas por parte de los alumnos y alumnas. Los conflictos de intereses y de objetivos solo pueden reducirse o minimizarse en cada nivel de acción, si en la compleja realidad se encuentran y utilizan oportunidades para compensar intereses y elaborar compromisos.

³³ véase, por ejemplo, el “Informe de síntesis del Secretario General sobre la agenda de desarrollo sostenible después de 2015” del 04/12/2014: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/700&Lang=E (consultado el 12/12/2015).

³⁴ Comisión de investigación del Bundestag Alemán del 13^{er} período de elecciones (1998): “Protección de la humanidad y del medio ambiente” (Schutz des Menschen und der Umwelt), pág. 31 y siguiente <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/13/112/1311200.pdf> (disponible solo en alemán) (consultado el 12/12/2015)

Coherencia en los diversos niveles de acción

Debido a que, con la creciente globalización, los fenómenos globales y locales están más entrelazados entre sí, resulta sensato considerar la problemática de la coherencia en los diferentes niveles de acción (véase también la fig. 2 en la pág. 37).

Nivel individual y entorno vital

Por lo general, para la mayoría de las personas, el entorno vital directo incluye, como nivel micro, además del individuo, de la familia o los grupos pequeños, también un entorno apreciable de los contactos personales más cercanos y lejanos, el barrio, la escuela, el sitio de trabajo, los contactos de ocio y la comunidad. La formación de este entorno vital se basa, en gran parte, en las relaciones personales. Las cuatro dimensiones de desarrollo convergen aquí en una acción personal concreta. Cada persona se encuentra ante desafíos económicos, sociales, políticos y ecológicos que debe solucionar para su respectiva situación. Esta situación se aplica, entre otros, al estilo de vida, a la discusión sobre la alimentación y la salud, la gestión presupuestaria, y la educación, así como a la cooperación y participación social, cultural y política. Ya en este nivel, deben experimentarse y aclararse los conflictos de intereses de manera consciente. Las relaciones complejas deben reducirse a alternativas de comportamiento sostenibles y practicables.

En este nivel de entorno vital, las influencias de la globalización repercuten en mayor medida, lo cual puede experimentarse en los contactos interpersonales (por ejemplo, en la escuela, como turista, en los encuentros interculturales, en las redes sociales) y en la repercusión de las decisiones institucionales, económicas o estatales en el marco de la discusión sobre la globalización (por ejemplo, en el debate de la competencia laboral en relación con la movilidad y las alternativas energéticas o en la oferta de bienes de consumo y la incertidumbre que esto conlleva de cómo y en qué condiciones se los produce).

La complejidad y la dinámica de las cuestiones decisivas del entorno vital que se presentan dentro de la sociedad pluralista ante exigencias de competencia y las posibilidades se incrementan aún más debido a las influencias globales. A menudo, se deben solucionar conflictos de intereses entre los intereses locales y globales (por ejemplo, al comprar fruta fresca en invierno, ¿son contradictorias las reflexiones ecológicas y las posibilidades de ingreso mediante las exportaciones de los países originarios más pobres del sur?). En el nivel micro, en la escuela, en los clubes o barrios, los desafíos de adoptar decisiones sostenibles, a menudo, son muy concretos, pero no menos difíciles (¿a favor o en contra de un centro de acogida en los alrededores? ¿Turbinas eólicas grandes que nos tapen la vista o mejor no?).

Niveles meso y macro

Los niveles meso y macro abarcan las estructuras institucionales, incluyendo el nivel estatal. En estos niveles, se trata, en primer lugar, de acción institucional siguiendo, por lo general, reglas y leyes formales, pero también de la resistencia de la sociedad civil contra proyectos (reconocidos personalmente como no sostenibles) o formas de la democracia directa. De la misma forma que las instituciones estatales, también a las organizaciones no gubernamentales (empresas, partidos, asociaciones) se les puede asignar con sus intereses alguna de las cuatro dimensiones. Así, trabajarán en el marco de los objetivos específicos de cada dimensión y estarán marcadas por sus modos de control e intereses institucionales propios. Estas

condiciones marco, en especial la autorreferencia de algunas instituciones, dificultan la orientación a los principios más relevantes de la sostenibilidad. Para todos los proyectos de desarrollo importantes y un diseño de política coherente, se recomienda la utilización de instrumentos como las evaluaciones tecnológicas y los estudios de impacto medioambiental, con los cuales se determinan los efectos sobre proyectos en cada una de las dimensiones de desarrollo.

En este nivel, la diversidad se reconoce cada vez más como un elemento que marca a la sociedad y que surge como principio guía a la hora de legislar (por ejemplo, protección contra la discriminación). Sin embargo, la diversidad étnica, religiosa y sociocultural también es motivo de conflictos violentos y de ataques racistas. De esta manera, el desarrollo sostenible coherente en los niveles meso y macro no es solo un desafío político eminente con un componente importante de formación y educación. En lo posible, la diversidad debe poder articularse mediante una amplia autodeterminación con una garantía simultánea de la capacidad estatal de acción que asegure una compensación de intereses legitimados democráticamente. Para el fortalecimiento de sus posibilidades de acción, cada uno debe utilizar sus derechos democráticos y conectarse con organizaciones y redes que aboguen eficazmente por decisiones institucionales sostenibles.

Nivel global

En el nivel global, el precepto de coherencia de las dimensiones de objetivos del modelo del desarrollo sostenible se encuentra ante los mayores desafíos en vistas de la diversidad cultural, social, económica, política y ecológica, así como de las diferencias relacionadas en los puntos de vistas e intereses.

En este marco, resulta importante para la EDS y el *área de aprendizaje de desarrollo global* que el nivel global no solo sea percibido como un nivel de acción lejano y limitado a decisiones que se toman en los cuarteles generales de las Naciones Unidas en Nueva York, en los altos edificios de los centros financieros, en las bolsas o en las cumbres internacionales del G20, en la sede de la Organización Mundial de Comercio en Ginebra, en el Banco Mundial en Washington o en las centrales de gobierno de las potencias mundiales. En la actualidad, el nivel global se encuentra presente en todos lados, en nuestros supermercados, así como en la isla Lampedusa, en las herrerías de alta tecnología, y en los estadios de fútbol de la Champions League. En su gran mayoría, este nivel se controla mediante procesos de comunicación digital cada vez más difíciles de comprender para los medios clásicos, incluso en el marco de acontecimientos de reconocida importancia para ellos. Se trata de detectar la globalización y los procesos globales eficientes en la vida cotidiana y someterlos a una valoración y evaluación con ayuda del modelo de desarrollo sostenible. Los procesos de decisión globales eficientes no se pueden registrar mediante relatos de las instituciones. Sin embargo, resulta importante y muy provechoso, en un tiempo de transición poco claro de una época de Estados nacionales a una sociedad internacional altamente interconectada (véase el **CUADRO 1** en la pág. 22), poder ahondar en las instituciones y los actores de los gobiernos mundiales dentro de la perspectiva de la capacidad futura.

La **Gobernanza mundial** representa las formas y el proceso dinámico del sistema de control global. Según Dirk Messner, “el desarrollo de un sistema de instituciones y de regulación y de nuevos mecanismos de cooperación internacional posibilita el tratamiento continuo de problemas relativos a desafíos globales y fenómenos transfronterizos”.³⁵ Los actores, como los Estados nacionales, las uniones regionales, los bancos centrales, las organizaciones de las Naciones Unidas, las redes de organizaciones no gubernamentales, las instituciones científicas, las asociaciones económicas y los grupos internacionales, como así también las formas de su cooperación, pueden imaginarse desde distintas perspectivas: desde conferencias internacionales y encuentros cumbres hasta foros y consultas, cuyos resultados abarcan desde acuerdos vinculantes relacionados al derecho internacional hasta cartas de intención voluntarias. La totalidad de los esfuerzos de coordinación supraestatales, estatales y no estatales a nivel global se orienta al derecho internacional vigente y, en gran medida, al modelo del desarrollo sostenible, pero, a menudo, también se orienta a intereses propios. El factor problemático en este sistema, no solo muy complejo sino también abierto y, en su mayoría, no institucionalizado, es que la lógica de control no necesariamente se guía por causas o responsabilidades, sino, en primer lugar, por posibilidades de solución de problemas que se pueden representar como compromisos. Asimismo, los procesos individuales, por lo general, no han sido íntegramente acordados: muchas veces, ni siquiera entre grandes programas de las Naciones Unidas.

La eliminación de límites para el comercio, el capital y la mano de obra, el incremento de riesgos que no pueden ser evitados solo por parte del Estado o de medidas acordadas entre Estados, así como la creciente demanda de bienes públicos, como, por ejemplo, el agua potable y las necesidades de seguridad que esto conlleva, han derivado en que, en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el concepto de **bienes públicos globales** se haya convertido en el punto central de la gobernanza mundial. Según Inge Kaul, Directora de estudios para el desarrollo del PNUD, se trata de “bienes públicos que no se atienen a límites nacionales: su uso y sus costos puede extenderse por varios grupos, países, pueblos y generaciones” (véase también el **CUADRO 5** en la pág. 46). Se trata, por ejemplo, de mercados financieros estables, de la paz o del control de enfermedades contagiosas. Del mismo modo, el creciente comercio con productos y servicios globales nuevos, como, por ejemplo, la certificación de emisiones y los seguros contra el terrorismo, han avivado la discusión.

Las posibilidades de participación directas e indirectas de la sociedad civil en la formación de la gobernanza mundial han crecido enormemente en las últimas décadas y más que nunca presuponen el desarrollo de competencias como las que se adquieren en el *área de aprendizaje de desarrollo global*.

³⁵ Messner, D. (2000): Globalisierung, Global Governance und Perspektiven der Entwicklungszusammenarbeit, en: Nuscheler, F. (editor.): Entwicklung und Frieden im 21. Jahrhundert, págs. 267-294.

CUADRO 5 Gobernanza mundial y la paradoja de la soberanía

Las investigaciones en el marco del informe **Governance Report 2013**¹ permiten reconocer que hay muchos **pasos aislados para la protección de los bienes públicos**, por ejemplo, la lucha contra el calentamiento global, la protección contra el terrorismo internacional o la prevención de crisis financieras y pandemias, es decir, sobre todo en el caso de bienes públicos que actualmente se encuentran en crisis. Lo llamativo es que, en especial, son los actores estatales quienes dudan en adaptarse a las nuevas exigencias de la política, aunque los grupos de actores no estatales, como, por ejemplo, la sociedad civil y las economías privadas, lo apremien cada vez más.

La forma en que políticos, científicos, periodistas y el público en general hablan sobre la cooperación internacional actual muestra que, a menudo, se percibe como un contramovimiento respecto del principio básico sobre el cual se basa el orden internacional: la no intervención de fuerzas externas en asuntos nacionales internos o, con otras palabras, la soberanía política doméstica.

En muchos casos, los Estados asumen un papel de mediadores entre las necesidades nacionales y globales. Sin embargo, se trata de acciones realizadas con gran reserva, dado que, para muchos, esto es considerado una pérdida o transferencia de la soberanía política nacional hacia organizaciones internacionales o actores globales. En definitiva, hasta ahora, la cooperación internacional es en gran parte un “juego de poder”. La reserva para no inmiscuirse en cooperaciones multilaterales conduce a un estado que puede describirse como **paradoja de soberanía**: mientras más persistentes son los gobiernos en sus ideas convencionales de la soberanía absoluta en el campo de la dependencia política, tanto más rápido fracasan en la superación de desafíos globales y, con cada fracaso, van socavando paso a paso las posibilidades de diseño político.

En este contexto, está cada vez más claro que la falta de adaptación de los Estados a las realidades políticas actuales tiene altos costos humanos, sociales, ambientales y económicos. La razón es que cada vez más problemas políticos permanecen sin solución y cada vez se deben utilizar más recursos para prevenir y superar crisis que generan rivalidades entre Estados por recursos, participación en el mercado y otras posiciones de importancia geopolítica, inclusive la remilitarización de las relaciones internacionales. Sin embargo, también hay mayores indicios de una creciente toma de conciencia de que se deben reconocer nuevos enfoques políticos debido a una tendencia que se encuentra en constante crecimiento en dirección a la multipolaridad y a la apertura económica.

Por este motivo, es muy importante afianzar, principalmente, los fundamentos del orden internacional actual y aventurarse a la ampliación del principio fundamental de la soberanía en dirección a un ejercicio responsable de soberanía, es decir, hacia una elaboración de políticas nacionales que respeten las normas y los objetivos globales acordados conjuntamente y que estén dispuestas a cooperar de modo activo y justo para su concreción, tanto nacional como internacionalmente.

Inge Kaul, Hertie School of Governance

¹ Kaul, I. (2013): Meeting Global Challenges: Assessing Governance Readiness. En: Hertie School of Governance. 2013. Governance Report 2013. Oxford University Press: Oxford, U.K., págs. 33–58

1.3.6 Equilibrio entre globalidad y localidad

En las resoluciones de sostenibilidad, se destaca la importancia de los niveles local, regional y nacional. Las propias posibilidades de participación y las instituciones y personas concretas experimentables forman un importante potencial de confianza en vistas a las amplias estructuras y relaciones anónimas internacionales. Además de la explotación de ese potencial, las interacciones entre las áreas responsables de diferentes actores, como por ejemplo empresas, instituciones políticas, organizaciones no gubernamentales, requieren un nuevo proceso de coordinación. En este contexto, el Banco Mundial habla de “Capital social” que, entre otros, está compuesto por redes sociales, bases institucionales y culturales, y es decisivo para los procesos de desarrollo coherentes en las dimensiones de objetivos de la sostenibilidad:

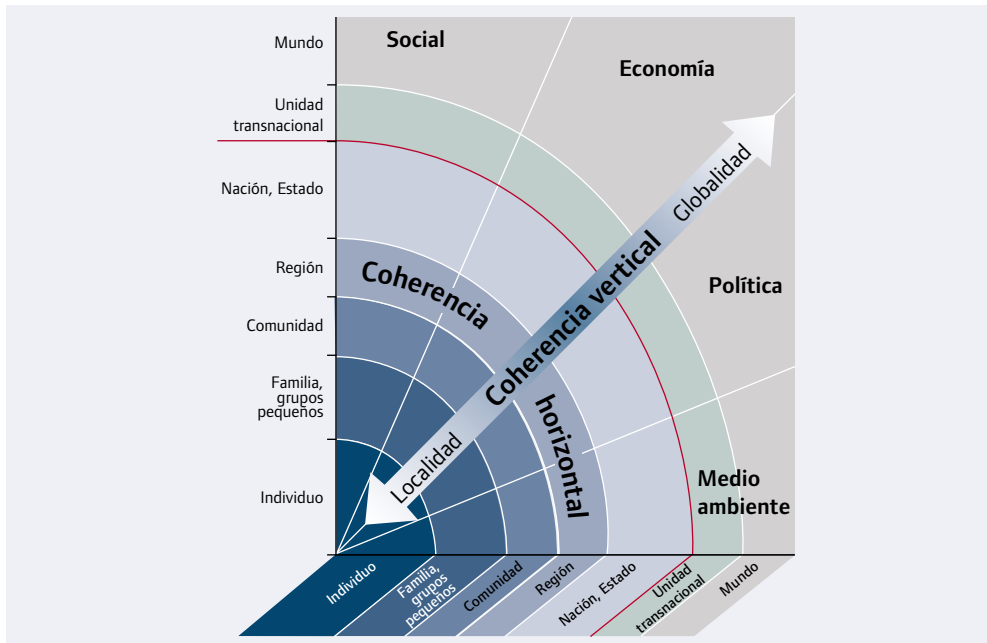


Fig. 4: Coherencia horizontal y vertical

La interacción entre localidad y globalidad debe estar dada en todas las áreas de acción. Se trata de interrelaciones del comportamiento de movilidad con el cambio climático, de una decisión de compra con la lucha contra la pobreza o, a la inversa, de la comprensión y aceptación de cada individuo de regulaciones estatales para asegurar la sostenibilidad. A menudo, a las personas les parece insignificante su participación en los desarrollos generales, pero, a la inversa, desde la perspectiva macro, muchas veces es difícil considerar las necesidades y posibilidades de cada uno de modo correcto. Por lo tanto, la coherencia horizontal y vertical representan un gran desafío para la política sostenible, pero también para los procesos de aprendizaje y los juicios y comportamientos individuales resultantes aptos para el futuro.

1.3.7 Política de desarrollo y desarrollo global

En el año 2015, la política de desarrollo alemana continuaba orientada a los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (ODM) que, a fines de siglo, aspiraban a determinar cómo debía enfrentar la comunidad internacional los desafíos centrales a inicios del siglo XXI. La prioridad de la agenda de los ODM de la lucha contra la pobreza como objetivo central reflejaba el creciente peso de los países en vías de desarrollo y países emergentes.³⁶ En cooperación con la comunidad internacional de Estados, Alemania trabaja por:

- la lucha contra la pobreza,
- la paz, la libertad, la democracia y los derechos humanos,
- un desarrollo justo de la globalización y
- la conservación del medio ambiente y de los recursos naturales.³⁷

Estos cuatro *leitmotiv* del desarrollo sostenible de la cooperación alemana para el desarrollo continuarán vigentes cuando, a partir de 2016, con el transcurso de la agenda del milenio, la comunidad internacional se comprometa con la aplicación de objetivos de sostenibilidad acordados internacionalmente (Objetivos de desarrollo sostenible, ODS) (véase el apartado 1.2.3 y el CUADRO 6 en la pág. 49). El gobierno federal respalda los esfuerzos de las Naciones Unidas de aprobar y aplicar para el período 2015-2030 una agenda de ODS orientada internacionalmente y vigente para todos los países, con un sistema de objetivos coherente. Con sus objetivos y principios fundamentales universales, la agenda de desarrollo post 2015 representa la transformación necesaria para una viabilidad global a futuro y, de este modo, el contenido central de la EDS y del *área de aprendizaje de desarrollo global*.

En 2014, el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (MFCED), en el marco del desarrollo de una “Carta para el futuro”, ha puesto en marcha un proceso con participación de la opinión pública que intenta dejar claro que la política de desarrollo no solo se desarrolla en los países del Sur sino también en Alemania:

“Los ciudadanos, el Gobierno federal y el Bundestag Alemán, los Estados federados y los municipios, la economía, la sociedad civil y la ciencia, todos ellos están llamados, en el marco de sus posibilidades, de sus competencias y de sus responsabilidades, a contribuir de forma eficiente a un desarrollo sostenible en el país y a nivel internacional. Una política con apta para el futuro empieza aquí en Alemania, pero es mucho mayor a nosotros.”³⁸

³⁶ ver apartado 1.2.3 sobre la crítica a los ODM

³⁷ véase la página de inicio del MFCED http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/ziele/grundsuetze/index.html (consultado el 12/12/2015)

³⁸ MFCED, Carta para el futuro, http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/themen/entwicklungspolitik_allgemein/zukunftscharta.pdf (consultado el 12/12/2015)

CUADRO 6 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)



Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo



Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible



Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades



Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* ...4.7: De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la Educación para el Desarrollo Sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible



Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas



Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos



Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos



Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos



Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación



Reducir la desigualdad en los países y entre ellos



Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles



Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles



Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos



Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible



Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad



Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas



Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

* **Nota:** Objetivo parcial de los siete objetivos del ODS 4. En total, el GTA propuso 169 objetivos parciales concretos (targets) dentro de los 17 objetivos (goals) que fueron presentados por el Secretario General de las Naciones Unidas a la comunidad internacional a fines de 2014 como base para una resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015 (conforme a la propuesta del Grupo de Trabajo Abierto de la ONU A/68/970, 2014), http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/68/970&Lang=S (consultado en 12/12/2015)

© United Nations

Sin embargo, los países más pobres sin condiciones marco internacionales adecuadas no podrán lograr evitar los efectos negativos de la globalización en su desarrollo. En estos casos, resultará difícil subsistir en la competencia internacional y crear instituciones propias que puedan controlar la política a nivel nacional en el sentido de la sostenibilidad. Por tal motivo, el octavo objetivo de los ODM para la construcción de una Alianza Mundial mediante “un sistema de comercio multilateral universal, basado en normas, abierto, no discriminatorio y equitativo” continuará teniendo relevancia.

Los acuerdos internacionales no alcanzarán para posibilitar a los países en vías de desarrollo un desarrollo sostenible. En especial el desarrollo económico y la reducción que esto conlleva de la pobreza absoluta requieren de amplias medidas de apoyo provenientes de los países del norte. Las ayudas en la construcción de instituciones deben respaldar a estos Estados para que puedan aplicar acuerdos internacionales, por ejemplo, en relación con estándares ambientales. En este marco, la competencia de los socios del sur y su propia iniciativa tienen un papel primordial. La gran cantidad de conflictos violentos que evitan el desarrollo o que destruyen los éxitos de desarrollo alcanzados hasta el momento, subrayan la importancia de la dimensión política del desarrollo sostenible.

En 2014, el Gobierno federal presentó su 4° informe de implementación del plan de acción “Prevención de crisis civiles, resolución de conflictos y consolidación de la paz”, creado en el año 2004.³⁹ Con la indicación de darle prioridad a lo civil, en un tiempo de crecientes conflictos violentos y una dimensión nunca antes vista de éxodos masivos, la paz y la prevención de crisis tienen absoluta prioridad como tarea estatal y social. En este contexto, la educación y la creación de estructuras sociales civiles adoptan un papel fundamental (véase el área temática “Paz y conflicto”, cap. 3.6). La necesidad de un modelo de política pacífica abordada en el informe actual de implementación podría verse reflejada en la aplicación del

³⁹ <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/216942/dc6f52546ab229153e6c048388dc98d6/aktionsplan1325-umsetzungsbericht-2013-2016-data.pdf> (consultado el 12/12/2015)

objetivo previsto en la agenda post 2015 “sociedades pacíficas e inclusivas” (ODS 16, véase el CUADRO 6 en la pág. 49) y complementarse con este.

En los últimos años, ha cobrado importancia el significado de los “países emergentes”. Algunos de esos países, por ejemplo, los pertenecientes al G20, como China, México, Brasil, India y Sudáfrica, se han convertido en actores globales de envergadura y, en los acuerdos sobre la agenda de desarrollo global, tienen un papel cada vez más importante. El MFCED se dirige a estos países como socios del desarrollo global. “Solo con ellos se pueden encontrar respuestas a preguntas centrales como la protección global ambiental y climática, la paz y la seguridad, así como la erradicación de la pobreza extrema.”⁴⁰

En la Carta para el futuro redactada en el año 2014, el MFCED afirma que el fomento de la cooperación para el desarrollo no solo requiere del respaldo por parte de actores profesionales en las instituciones de desarrollo. La educación es la clave esencial para el cambio y, así, lograr los ODS y establecer la “sostenibilidad como principio”⁴¹ en todos los sectores y campos sociales. La educación debe contribuir a que las personas sean capaces de proyectar su vida con responsabilidad y que los ciudadanos, así como los consumidores y productores, promuevan una organización sostenible de sus sociedades donde ellos mismos se conciben como ciudadanos de Un Mundo (“ciudadanos universales”⁴²), sin importar si se encuentran en el Norte o el Sur Global.

En su “Trabajo informativo y educativo sobre políticas para el desarrollo”, el MFCED ha establecido el marco programático, los objetivos y los métodos, así como el marco institucional, en el cual se fomenta el trabajo educativo de política para el desarrollo en Alemania. Aquí se incluyen medidas de aprendizaje global que, como la política del MFCED en general, se orientan al modelo de un desarrollo global sostenible.⁴³

La cooperación para el desarrollo es incumbencia de las instituciones estatales como, por ejemplo, el mismo MFCED o sus instituciones de ejecución, como el KfW, la GIZ o Engagement Global,⁴⁴ así como de instituciones no estatales (entre otras, fundaciones políticas, las iglesias y las organizaciones no gubernamentales, pero también instituciones del área económica). Los Estados alemanes participan con programas de desarrollo propios, en especial, en las áreas en las cuales poseen competencias específicas y el correspondiente personal. En este contexto, los Jefes de gobierno de los Estados alemanes⁴⁵ y el gobierno federal ven en el *área de aprendizaje de desarrollo global* un fundamento importante para lograr un desarrollo sostenible.

⁴⁰ MFCED: Concepto del trabajo de cooperación para el desarrollo con socios globales para el desarrollo (BMZ: Konzept der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit mit globalen Entwicklungspartnern (2011–2015))

⁴¹ Ministro Müller en el Bundestag, 29/01/2014

⁴² La ciudadanía global es un objetivo de la iniciativa implementada por Ban Ki-Moon “Educación Primero”, 2012

⁴³ <http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/archiv/reihen/strategiepapiere/konzept159.pdf> (disponible solo en alemán) (consultado el 12/12/2015).

⁴⁴ KfW, Kreditanstalt für Wiederaufbau; GIZ, Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit; Engagement Global, Service für Entwicklungsiniciativen; Engagement Global es responsable del trabajo en Alemania como organización ejecutora del MFCED.

⁴⁵ Resolución de los Jefes de gobierno de los Estados alemanes del 24 de octubre de 2008 y del 12 de junio de 2014, <https://ez-der-laender.de/service/downloads/Beschluesse> (consultado el 12/12/2015).

1.4 Bibliografía

Acosta, A./ Cray, C. (2012): Sumak kawsay, das gute Leben – Ein globaler Weckruf zum Wandel. En: Globalpatrioten. Positionen und Impulse zu Klimagerechtigkeit, Biologischer und Kultureller Vielfalt, München, págs. 45–57

Bartosch, U., Gansczyk, K. (ed. 2009): Weltinnenpolitik für das 21. Jahrhundert, 3ª edición, LIT Hamburg

Bertelsmann Stiftung (ed. 2014): Nachhaltigkeitsstrategien erfolgreich entwickeln. Strategien für eine nachhaltige Zukunft in Deutschland, Europa und der Welt, Gütersloh, <http://tinyurl.com/nam6h8w> (consultado el 12/12/2015)

Deutscher Bundestag, Enquête-Kommission (2013): Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der sozialen Marktwirtschaft, Informe final (versión impresa 17/13300)

Deutscher Bundestag, Beschluss des Aktionsplans zur UN-Weltdekade: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (01/07/2006, versión impresa del Bundestag 15/3472) / **Beschluss zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, (26/04/2012,** versión impresa del Bundestag 17/9186), **Beschluss zum Weltaktionsprogramm (05/03/2015,** versión impresa del Bundestag 18/4188)

Club of Rome (1972): Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la humanidad. Traducción al español de María Soledad Loaeza de Graue. Fondo de Cultura Económica.

Dag Hammarskjöld Foundation (Ed. 2012): No future without justice. Report of the Civil Society Group on Global Development Perspectives, development dialogue No. 59, Uppsala

EKD (Ed. 2014): Auf dem Weg der Gerechtigkeit ist Leben. Nachhaltige Entwicklung braucht Global Governance, Hannover

Klieme, E. et al (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin, https://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf (consultado el 12/12/2015)

Le Monde Diplomatique (2012): Atlas de la Globalización, Paris/Berlin

Luhmann, N. (1979): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M.

Martens, J./ Obenland, W. (2015): Gut leben global. Neue Ansätze für Wohlstandsmessung und ODS für Deutschland. Ed. Global Policy Forum Europe y terres des hommes, www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/GPF-Gut-leben-web.pdf (consultado el 12/12/2015).

Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M., Bittner, A. (2013): Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Methoden, Praxis, Perspektiven; eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts (DBU-Umweltkommunikation), München

Ministerio de Ciencia, Investigación y Arte de Baden-Wurtemberg (Ed. 2013): Wissenschaft für Nachhaltigkeit – Herausforderung und Chance für das baden-württembergische Wissenschaftssystem, Stuttgart

Naciones Unidas (1992): Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Río de Janeiro, 3–14 junio de 1992

Naciones Unidas (2002): Informe de la Cumbre internacional sobre desarrollo sostenible, Johannesburgo http://www.bmub.bund.de/fileadmin/bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/johannesburg_declaration.pdf (consultado el 12/12/2015)

Naciones Unidas, Resolución de la Asamblea General de la ONU (27/07/2012): El futuro que queremos http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=S (consultado el 12/12/2015)

Naciones Unidas (mismo año): La transición a una economía ecológica: beneficios, dificultades y riesgos desde la perspectiva del desarrollo sostenible, Informe del Comité Preparatorio de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (informe final completo)

Naciones Unidas (2012): Río+20, Documento final de la Conferencia. El futuro que queremos. Texto de la resolución del 22 de junio de 2012 A/CONF.216/L.1 https://rio20.un.org/sites/rio20.un.org/files/a-conf.216-l-1_spanish.pdf (consultado el 12/12/2015)

Naciones Unidas (2012): Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, publicada como resolución A/RES/66/137 del sexagésimo sexto período de sesiones de la Asamblea General, <https://undocs.org/es/A/RES/66/137> (consultado el 12/12/2015)

Overwien, B., Rohde, H. (Ed. 2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe, Leverkusen-Opladen

Randers, J.(2012): Eine globale Prognose für die nächsten 40 Jahre: 2052, Der neue Bericht an den Club of Rome, München

Rödiger-Vorwerk, T., MFCED, para el Presidente federal retirado Prof. Dr. Horst Köhler, Grupo de Alto Nivel de la ONU sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015 (Junio 2013): A new global partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development. Resumen breve del informe.

Schreiber, J.-R.: (2015): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Von Rio über Bonn zum Orientierungsrahmen. En: Pädagogik 7–8, págs. 34–41

Schreiber, J.-R. et al (2014): Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Documento de debate de VENRO al finalizar el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el desarrollo sostenible, Berlín, https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf (consultado el 12/12/2015)

Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens, Frankfurt/M.

UNESCO (2014): Documento de posición sobre la educación después de 2015, París

UNESCO et.al: (2015): Declaración de Incheon. Educación 2030: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, París

WBGU – Consejo Asesor sobre el Cambio Climático del Gobierno federal para cambios ambientales globales (2011): El mundo en transición: contrato social para una gran transformación, Informe principal de la UCMC sobre la Conferencia Río+20 (Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation, Hauptgutachten des WBGU zur Rio+20-Konferenz), <https://www.wbgu.de/hauptgutachten/hg-2011-transformation/> (consultado el 12/12/2015)

WBGU – Consejo Asesor sobre el Cambio Climático del Gobierno federal para cambios ambientales globales (2014): El mundo en transición: Informe especial, La protección del clima como movimiento de los ciudadanos del mundo (Welt im Wandel: Sondergutachten, Klimaschutz als Weltbürgerbewegung), <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/klimaschutz-als-weltbuergerbewegung> (consultado el 12/12/2015)

2 Condiciones escolares marco y desafíos didáctico-pedagógicos

Martin Geisz, Rudolf Schmitt

2.1 Cambio de los entornos vitales

Los alumnos y alumnas y los docentes viven en un mundo marcado por procesos de globalización que cada vez se aceleran más. Si bien algunas manifestaciones de esta situación se hacen notorias de inmediato, la complejidad y las repercusiones de la globalización solo se perciben de manera selectiva y limitada. En este marco, resulta sencillo reconocer las desbordantes posibilidades de comunicación, las crecientes ofertas de consumo y las posibilidades de viaje a nivel internacional, pero también los cambios ambientales, las áreas de tensión y los conflictos transmitidos por los medios, y, no en última instancia, las modificaciones en nuestras escuelas: muchas de ellas más abiertas al mundo, marcadas interculturalmente y entregadas a los desafíos y las posibilidades de la diversidad social y de la inclusión pedagógica. La ampliación de los horizontes de acción y los desarrollos cada vez más rápidos requieren modificaciones en la percepción, en los conceptos de aprendizaje, en las relaciones docente-alumno y en la intervención de la sociedad.

Entre los continuos trabajos previos para una planificación y concepción de trabajos de educación modernos en la escuela, se encuentra la mirada al entorno vital y a las condiciones de vida de niños y jóvenes, para quienes se debe elaborar el programa. Los *contextos*, es decir, los aspectos de aplicación lógicos para los alumnos y alumnas, deberían ser la guía para la selección de los contenidos socialmente relevantes para los alumnos y alumnas y para la formación de organizaciones escolares y procesos de aprendizaje. Una gran exigencia que reclama que los responsables hagan de la percepción del cambio global, de las modificaciones sociales y de las posibilidades de proyección, los indicadores de su acción pedagógica, además de las condiciones escolares marco concretas.

Las respectivas condiciones escolares marco son el punto de partida más próximo para el diseño curricular, así como para el diseño de las asignaturas y extraescolar del *área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible*: ¿Qué circunstancias sociales deben considerarse? ¿Qué requisitos de aprendizaje y expectativas? ¿Qué potenciales y problemáticas existen? En este marco, se debe reforzar la conciencia y el uso para el principio de la inclusión. Toda situación requiere una evaluación y una respuesta propias a la pregunta de con qué actividades y ejes temáticos escolares se puede relacionar (perfiles específicos, cooperaciones, modelos). Pero también puede ser de ayuda salir del entorno familiar y conocido, observar cómo se hace en otros sitios y qué miradas proporcionan estudios representativos sobre los requisitos de aprendizaje, los puntos de vista y las posturas de niños y adolescentes.

CUADRO 7 Inclusión

Mediante la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de 2008 se concretan los derechos humanos universales para las personas con discapacidad, con el objetivo de fomentar su igualdad de oportunidades en la sociedad. Alemania fue uno de los primeros Estados en firmar el acuerdo. Con la ratificación, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad entró en vigencia el 26 de marzo de 2009 como derecho internacional vinculante en Alemania. El artículo 24 resalta el derecho a una educación inclusiva y, de este modo, la demanda de proyectar sistemas educativos inclusivos.

La educación inclusiva implica que todas las personas, independientemente de su género, religión, origen cultural y social, condiciones cognitivas, físicas y fisiológicas, tienen derecho a un acceso equitativo a la educación de alta calidad y que las barreras de acceso existentes deben ser eliminadas. Esta amplia comprensión de una educación inclusiva está consolidada en el Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* como tema transversal.

Desde los años 90, la educación inclusiva, como enfoque pedagógico, cuyo principio fundamental es la valoración y el reconocimiento de la diversidad, ha ganado fundamentos y reconocimiento científicos. En la escuela, se trata de “aceptar la heterogeneidad de los alumnos y alumnas de modo adecuado, no jerárquico, y, de esta manera, de modo democrático” (véase el índice de inclusión de Boban/Hinz 2003).

La aplicación de una educación inclusiva es uno de los mayores desafíos de nuestro sistema educativo y de sus actores. Las instituciones educativas formales y no formales y sus ofertas deben proyectarse de modo tal que el entorno de aprendizaje se adapte a los alumnos y alumnas y que, al mismo tiempo, se contemple la personalidad de cada uno de ellos con sus diferentes condiciones. Una orientación semejante a los alumnos y alumnas requiere de un gran esfuerzo personal pero también de materiales diferenciados y de métodos de clases activadores que individualicen y, en simultáneo, fomenten la cooperación.

Mediante el aprendizaje y la enseñanza orientados al contexto y a los entornos vitales se intenta integrar activamente en los procesos de aprendizaje a las personas con sus necesidades individuales, en especial a las personas con discapacidades y a los denominados “grupos poblacionales menos educados”. De esta forma, se debe fomentar el rol de actor de todas las personas para un desarrollo con futuro y posibilitar y mejorar su participación en procesos sociales.

La educación inclusiva no empieza recién en la escuela y tampoco finaliza allí. La inclusión es una tarea de toda la sociedad y debe ir ganando importancia en la convivencia diaria y quedar arraigada en nuestras instituciones educativas.

Con su enfoque inclusivo y valoración de lo diferente, la educación en el *área de aprendizaje de desarrollo global* en base a un concepto de aprendizaje integral y para toda la vida refuerza el manejo de la diversidad y, de esta manera, fomenta una sociedad más justa y, en lo posible, sin discriminación.

Katarina Roncevic, Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev)

Juventud y futuro

El bienestar subjetivo de los adolescentes en vistas a sus posibilidades futuras es un indicador importante para la discusión de cuestiones del desarrollo global.

Sobre la estimación de las posibilidades propias en el futuro, un estudio de UNICEF de 2010⁴⁶ determina que los niños y adolescentes de Alemania no tienen expectativas positivas sobre el futuro: “Es preocupante (...) que una gran cantidad de niños y jóvenes alemanes evalúen como malas las propias posibilidades laborales. Casi el 25 % piensa que, al terminar la escuela y su educación posterior, realizará trabajos con una cualificación inferior (...). En ningún otro país industrializado, los jóvenes tienen una estimación tan sombría, aunque la desocupación entre jóvenes adultos en Alemania sea más baja que la de la mayoría de los países de la OCDE.”⁴⁷

Para el tratamiento de los miedos a futuro determinados, el estudio brinda un punto de referencia positivo: casi el 36 % de los niños en Alemania consideran que la escuela “les gusta mucho”. Entre los países evaluados, este porcentaje solo es mayor en Noruega (41,7 %), en los Países Bajos, en Austria y en Gran Bretaña (37 %). Con respecto al estado actual, el correspondiente estudio de UNICEF 2011–12⁴⁸ arroja que el 90 % de todos los niños se siente bien y, en todos los Estados del país, más del 70 % de los niños tiene buenos rendimientos escolares. Sin embargo, la incertidumbre acerca del valor de estos estudios se pone de manifiesto con el último informe de UNICEF de 2013 sobre la situación de los niños en los países industrializados.⁴⁹ Con la frase “jóvenes alemanes ricos pero infelices”, una gran cantidad de medios sintetizó (evidentemente sin conocimiento exacto del estudio) el hecho de que los jóvenes alemanes ocupaban el puesto 22 de un ranking internacional sobre niveles de satisfacción con la vida y brindaron fundamentos suficientemente conocidos. Sin embargo, los índices de satisfacción eran relativamente altos y casi los mismos que en años anteriores (solo apenas el 16 % se manifestó insatisfecho), y la diferencia con los primeros puestos era prácticamente imperceptible.

El importante porcentaje de niños que ha experimentado la pobreza en Alemania (más del 8 %), así como el creciente número de niños refugiados y la precaria situación legal de niños y jóvenes que se encuentran al margen de nuestro sistema educativo requieren de una mirada diferenciada sobre estas percepciones generales. Un estudio de UNICEF de 2014 sobre los niños refugiados en Alemania determina que “un tercio de todos los refugiados que llegaron a Alemania son niños y jóvenes. Según estimaciones, más de 65.000 niños refugiados viven en Alemania en un estado de residencia inseguro. Estos niños, prácticamente no son tenidos en cuenta ni por la política, ni la administración, ni los medios o demás partes del público general. A pesar de la especial situación de los niños y jóvenes, siguen faltando me-

⁴⁶ Bertram, H y Kohl, S.(2010): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010: Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Deutsches Komitee für UNICEF, Köln.

⁴⁷ Bertram, H. y Kohl, S.: Estudio de UNICEF 2010, pág. 4

⁴⁸ Bertram, H., Kohl, S. y Rösler, W. (2011): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Starke Eltern - starke Kinder. Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe. Deutsches Komitee für UNICEF, Köln

⁴⁹ Spiewak, M.: Von wegen reich und unglücklich, ZEIT-Online 12 de abril de 2013, <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2013-04/unicef-bericht-ungluueckliche-jugendliche-analyse> (consultado el 20/01/2016)

didadas de apoyo estatales. Los niños refugiados son percibidos, en primer lugar, como anexos de sus padres y no tratados como personas independientes y portadores de derechos propios, con necesidades absolutamente particulares y específicas.⁵⁰

Juventud y globalización

Ya el estudio de Shell del año 2010 constató que el concepto “globalización” es ampliamente familiar para los jóvenes y se encuentra dentro de su vocabulario cotidiano, y que se relaciona cada vez más con beneficios propios. Los jóvenes tienen experiencias cotidianas con la globalidad. “En este marco, se debe partir de la base de que, además de las experiencias tradicionales de globalidad, por ejemplo, por viajes o por seguir acontecimientos mediáticos internacionales (Juegos Olímpicos y campeonatos internacionales, catástrofes, conflictos, etc.) (...), internet tiene un papel determinante como horizonte de comunicación global”.⁵¹ Los procesos de globalización son valorados, más bien, positivamente. “Para cuatro de cada cinco jóvenes, la globalización sigue estando marcadamente relacionada con la libertad, poder viajar por el mundo, estudiar o trabajar, así como experimentar la diversidad cultural.”⁵² Sin embargo, los jóvenes también relacionan la globalización con temas como la destrucción ambiental (63 %), el desempleo (60 %), mayor criminalidad (55 %), la pobreza y el subdesarrollo (53 %) (véase la fig. 5 en la pág. 59). Si bien muchos jóvenes son muy críticos sobre sus propias perspectivas a futuro, tienen una opinión más bien positiva de la globalización, algo que los autores de los estudios reconocen como contradictorio.

El estudio de Shell de 2015 destaca otro crecimiento del optimismo en los jóvenes (a excepción de aquellos de las clases sociales más vulnerables), a pesar del difícil entorno internacional. Dicho estudio reconoce también un creciente interés de abrirse a procesos políticos globales entre los jóvenes de entre 12 y 25 años. Esta situación va acompañada de un creciente reconocimiento de la diversidad de los hombres y de una mayor conciencia por el medio ambiente y la salud, pero también de una mayor inquietud en relación con la política internacional. “No son, por ejemplo, procesos de crisis (sociales) esperados o ya experimentados, sino más bien una perspectiva futura positiva en relación con las propias posibilidades de acción y de proyección lo que ha fomentado el interés por la política.”⁵³

⁵⁰ Berthold, T.: Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (2014): In erster Linie Kinder – Flüchtlingskinder in Deutschland, <http://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf> (consultado el 12/12/2015)

⁵¹ Deutsche Shell: Jugendstudie 2010, pág. 171, https://jugend.ekir.de/Bilderintern/20100922_zusammenfassung_shellstudie2010.pdf (consultado el 12/12/2015)

⁵² *ibid.*, pág. 172

⁵³ Resumen del estudio sobre la juventud de Shell de 2015, pág. 21, <https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie.html> (consultado el 20/01/2016)

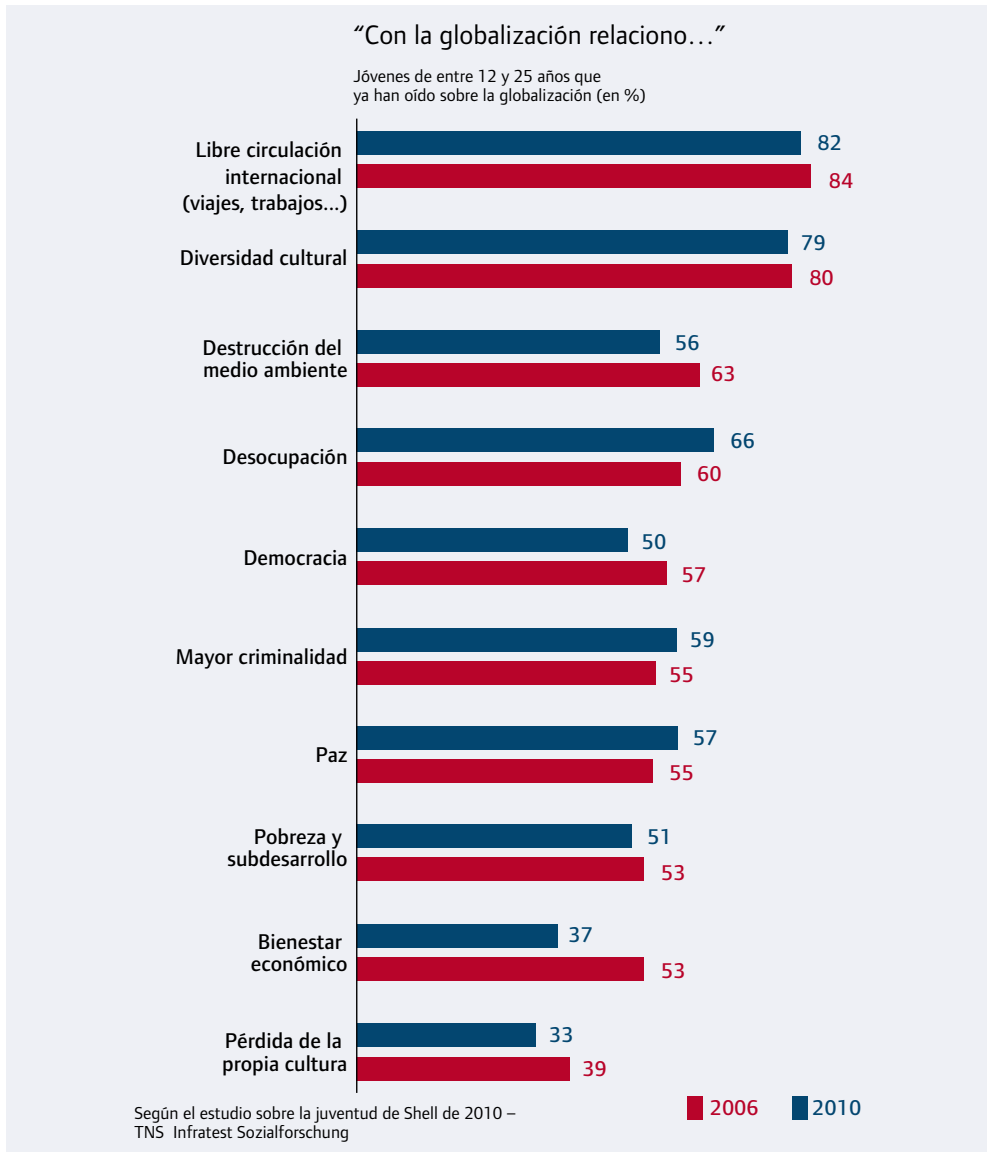


Fig. 5: Globalización desde la perspectiva de los jóvenes

Tipos de alumnos y alumnas y entornos vitales

En el estudio empírico *Globalización desde la perspectiva de los jóvenes*, Uphues (2007) expuso tipos de alumnos y alumnas de la escuela secundaria que pueden ser reveladores para la planificación y la proyección de clases en el *área de aprendizaje de desarrollo global*. Para el primer estudio, se encuestaron 1061 alumnos y alumnas de las clases 7, 9 y 12 de Renania del Norte-Westfalia, utilizando a tal fin un cuestionario de 30 ítems sobre la globalización. Los valores más altos alcanzados por los jóvenes se hallan en el área cognitiva, seguida por

el área afectiva, que se refiere, sobre todo, a la conciencia sobre el problema y la responsabilidad creciente. Los valores en el área conativa, que evalúa la predisposición a actuar de los jóvenes, son notablemente inferiores.

En el año 2010, en base a los resultados del estudio, el autor mostró que aprox. 40 % de los encuestados corresponden al “tipo de consciente global” que alcanza valores altos en todas las áreas pero, sobre todo, en el área conativa. Por lo general, este tipo de personas es de género femenino, se encuentra cursando la modalidad del bachillerato (Gymnasium) y cerca de finalizar sus estudios secundarios. Apenas un tercio de los encuestados corresponde al “tipo indiferente a la globalización”, aquel que en todas las áreas ha obtenido valores intermedios como máximo. Este tipo se encuentra, sobre todo, en la escuela de enseñanza general básica (Hauptschule) y en los años inferiores. Según Uphues, para las clases resulta relevante el denominado “tipo escéptico a la globalización”, categoría en la que se incluye al resto de los encuestados. Este tipo está marcado por altas disonancias cognitivas, posee un amplio espectro de conocimiento, pero, al mismo tiempo, una conciencia limitada sobre el problema y la responsabilidad y una predisposición aún menor a la acción. Por lo general, este tipo de alumno es de género masculino y se encuentra en la etapa de la pubertad.⁵⁴ El estudio provee conocimientos también sobre las influencias en la opinión de los jóvenes acerca de la globalización: “En la opinión global, el interés sociopolítico, manifestado en el consumo de noticias y la afinidad a la hora del debate, y la educación escolar superior (en relación con el tipo de establecimiento educativo y el año en el que se encuentra el alumno) ejercen una influencia particularmente enérgica y positiva. El contacto personal con extranjeros, ya sea en el círculo de amigos, por la multiculturalidad del lugar de residencia, o mediante un contacto por carta regular con el extranjero, también tiene un fuerte peso.”⁵⁵

Manejo de la complejidad de la sociedad internacional

En un estudio cualitativo, Asbrand (2009) ha investigado cómo manejan los jóvenes la complejidad de la sociedad internacional y qué expectativas desarrollan en relación con las relaciones entre el norte y el sur. Los resultados pueden explicar las notorias diferencias entre conocimiento y acción, dado que el metódico procedimiento de la interpretación documental (Bohnsack 2007) posibilita un acceso tanto al conocimiento teórico, como así también al implícito y práctico de los encuestados. Un importante resultado afirma que la capacidad de acción depende de cómo los jóvenes se manejen con la incertidumbre o qué estrategias construyen para reducir la complejidad. Si bien los jóvenes que en la escuela han trabajado temas globales, comparten los valores de justicia y sostenibilidad, por lo general, solo lo hacen en un nivel teórico. Su conocimiento adquirido en las escuelas casi no es relevante en lo práctico. Así, más bien legitiman su falta de acción en vistas a problemas globales con diferentes estrategias de pretextos (por ejemplo, que no tienen dinero para comprar productos provenientes del comercio justo) o ponderaciones de riesgo (si no se puede estar seguro del éxito de las opciones de acción, el individuo se retrae y opta por la no acción). Por el contrario, los jóvenes que se comprometen en áreas extracurriculares parecen ser más capaces de actuar al ganar seguridad por pertenecer a una organización (por ejemplo, una asociación para jóvenes). No obstante, con el punto en contra de que no se contempla la diversidad de perspec-

⁵⁴ Uphues, R. (2007), pág. 245 y siguiente

⁵⁵ *ibíd.*, pág. 246

tivas, sino que se considera que solo el punto de vista propio es correcto. Sin embargo, los alumnos y alumnas del bachillerato encuestados, al finalizar el nivel secundario básico, pueden reflexionar sobre la limitación de conocimientos y su perspectiva. Según una conclusión de Asbrand, los proyectos escolares como, por ejemplo, una empresa estudiantil, unifican las ventajas del aprendizaje extraescolar, del aprendizaje por el contacto con compañeros (capacidad de acción en vistas a la complejidad de la sociedad internacional) y del aprendizaje escolar (adquisición de conocimientos específicos, reconocimiento de perspectivas). La actividad práctica en una empresa estudiantil posibilita, además, que los jóvenes provenientes de instituciones educativas distintas al bachillerato también tengan acceso a discusiones globales que, debido a la falta de referencia con la experiencia cotidiana de los jóvenes, es difícil de transmitir en la clase.

Diversidad de valores y orientación de la vida a lo factible en el presente

El estudio del Instituto Sinus de Heidelberg *“Wie ticken Jugendliche?”* de 2012 identifica siete entornos vitales de los jóvenes (conservador-burgués, pragmático adaptable, socioecológico, hedonista experimentalista, hedonista materialista, expeditivo y precario). Este estudio indaga acerca de la vida cotidiana de los jóvenes. “Solo quien sabe lo que mueve a los jóvenes, puede moverlos”, confirman los solicitantes del estudio, como la Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Fundación alemana de niños y jóvenes).⁵⁶ En este marco, los jóvenes de 14 a 17 años describen sus valores y sus ideas sobre temas como la escuela, las expectativas laborales, las creencias, el compromiso y los medios. Sus entornos vitales se diferencian, en parte, de manera flagrante. A pesar de las incertidumbres en las perspectivas a futuro, el optimismo de poder superarlas es grande en la mayoría de los jóvenes. Una excepción son los jóvenes provenientes de entornos precarios, quienes, muchas veces, se sienten sin posibilidades de realizar una formación profesional o de mantener una relación laboral y, a menudo, se sienten evitados y excluidos. En general, el estudio determina una diversidad de valores entre los jóvenes: valores tradicionales como seguridad, sentido del deber, familia y amigos, tienen, además de la ética individualista y de una necesidad de desarrollo relacionada con ellos mismos, un papel importante.⁵⁷ Para los objetivos de la Educación para el desarrollo sostenible, resulta esencial que el foco de la mayoría de los jóvenes se encuentre en el presente y en lo factible y no en la transformación de la sociedad y la capacidad de adaptación al futuro con orientación global.

Al ampliar procesos de aprendizaje hacia una dimensión global, en la práctica escolar, por lo general, no se buscan tipos de alumnos y alumnas y la pertenencia a grupos sociales. No obstante, los resultados de los estudios sobre jóvenes afianzan la noción de que los entornos vitales de los alumnos y alumnas son menos uniformes de lo que se piensa. Dichos entornos, no solo deben ser percibidos en su heterogeneidad para estar a la altura de las condiciones y exigencias individuales, sino que pueden convertirse en el punto de partida para el cambio de perspectiva y proyectos de aprendizaje ambiciosos al aprovecharse a través de métodos de clases comunicativos.

⁵⁶ http://www.sinus-akademie.de/fileadmin/user_files/news/Pressemeldung_SINUS_Jugendstudie.pdf (consultado el 19/12/2015)

⁵⁷ véase http://wiki.dpw.org/sowa/sites/default/files/Sinusstudie_Ergebnisse.pdf (consultado el 19/12/2015)

Al analizar encuestas a voluntarios sobre el tema del “Compromiso para el desarrollo” en el marco de un estudio de Kimmer (2014)⁵⁸, se demostró que aquellos comprometidos con esta temática se destacan por poseer un nivel educativo superior a la media y una orientación a valores progresiva e “idealista”, y la participación en la política es de gran importancia para ellos. Para el estudio, la orientación a valores “idealista” es propia de personas motivadas racionalmente que consideran importante “ayudar a los desfavorecidos socialmente” a “desarrollar su propia creatividad y fantasía”, mostrarse “tolerantes ante opiniones adversas” y que trabajen por “principios naturales” de la sociedad moderna. El estudio constata también que los valores experimentados se encuentran integrados en contextos de acción sociales. El hecho de que los éxitos escolares en el área de la Educación para el desarrollo sostenible, a menudo, se puedan reconocer cuando se complementan con compromiso extraescolar y experiencias y vivencias relacionadas, confirma la observación general de que las historias de compromiso permanente comienzan, principalmente, en la adolescencia.

⁵⁸ Kimmer, H., (2014): Freiwilligensurvey 2009: Bereichsauswertung „Entwicklungspolitisches Engagement“

2.2 Conciencia global del problema y valores

Las ideas y competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* se orientan a las exigencias generadas para todas las personas debido a los cambios en el acelerado desarrollo de la globalización, pero también las exigencias relativas a instituciones de la sociedad. La novedad en este marco es la percepción intensificada de la dimensión global de todos los desarrollos y la cuestión de su viabilidad a futuro. De este modo, la conciencia global del problema se relaciona con el modelo de desarrollo sostenible. Debido a que no solo la escuela, sino todas las partes de la sociedad se enfrentan a este desafío, para la educación escolar surge la pregunta de a qué situación de partida puede acoplarse la educación formal.

Los jóvenes y la sostenibilidad

El estudio de Bertelsmann sobre *Los jóvenes y la sostenibilidad* determinó ya en el año 2009 que, para seis de cada diez jóvenes, la sostenibilidad es un tema del cual se ocupan. Siete de cada diez jóvenes o más, ven en la pobreza, la falta de alimentos y de agua potable, así como en el cambio climático o en la destrucción del medio ambiente, los mayores desafíos ante los cuales se encuentra el mundo. Los autores del estudio brindan más precisiones sobre este punto: “¿El mundo que dejamos a las futuras generaciones es apto para el futuro? Desde el punto de vista de las generaciones más jóvenes, existen grandes dudas al respecto. Más de tres cuartos de todos los jóvenes están preocupados por el estado del mundo en 20 años, aproximadamente cuatro de cada diez jóvenes en Alemania y Austria se muestran, incluso, bastante o muy preocupados. Asimismo, un máximo de dos de cada diez jóvenes encuestados observa el futuro con indiferencia.”⁵⁹

Los resultados de la investigación realizada en el año 2011 por el Instituto para la comunicación ambiental de la Universidad Leuphana de Luneburgo “*Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer - Was bewegt die Jugend?*” indican que la perspectiva de la sostenibilidad ha llegado a los jóvenes (de 15 a 24 años). Con la mirada en el trabajo educativo, en 2011, el estudio formuló la siguiente afirmación: “El desarrollo sostenible considera aspectos ambientales de esencial importancia para la humanidad y los ecosistemas que se encuentran integrados en condiciones marco económicas, sociales y culturales. Este punto de vista está incorporado en gran parte en las cabezas de las generaciones más jóvenes (...). En este marco, el dictado de clases relativas al tema de la sostenibilidad, si tiene lugar, debe ser muy ambicioso en cuanto a sus contenidos, se considerará de utilidad para la vida futura y constituye un deseo de los alumnos y alumnas. Estos aspectos escolares son especialmente importantes cuando se tienen en cuenta los cambios en el perfil de exigencia del mercado laboral. El pensamiento sostenible se considera cada vez más como una cualificación clave en muchas áreas económicas.”⁶⁰ Los responsables ven la confirmación de sus resultados en el siguiente estudio de 2014 que, en los últimos tres años, determina, incluso, un desplazamiento hacia un compromiso activo. En el año 2014, 59 % de los encuestados indicaban que valía la pena comprometerse en la lucha contra el cambio climático. Se trata de un 23 % más que en 2011, aun-

⁵⁹ Bertelsmann-Stiftung (ed. 2009): *Los jóvenes y el futuro del mundo Resultados de una encuesta representativa en Alemania y Austria “Jugend und Nachhaltigkeit”*, Gütersloh/Wien, pág. 6 y siguientes.

⁶⁰ Grunenberg, H./Küster, K./Rode, H. (2012): *Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer - Was bewegt die Jugend?* (Resumen), http://www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/Zusammenfassung_Nachhaltigkeitsbarometer_0.pdf (consultado el 19/12/2015)

que la gran mayoría no se ve amenazado por el cambio climático y ubica a las consecuencias, principalmente, en los países más pobres. La aprobación del cambio energético (92 % de los encuestados) atraviesa a todos los grupos sociales. Asimismo, en todos los tipos de escuela se observa también un índice de aprobación igualmente alto. “Participar”, para los jóvenes significa “contribuir”, por ejemplo, mediante la reducción del consumo personal de energía. El estudio de 2014 arroja como resultado que la EDS en la escuela “obtiene efectos muy claros”. En este marco, la escuela tiene la tarea primordial de abarcar los complicados contextos lo antes posible de modo interdisciplinario y en relación con circunstancias complejas. El estudio actual, incluso, se atreve a sostener que “mientras más Educación para el desarrollo sostenible, tanto mayor será el compromiso social.”⁶¹

Los jóvenes y el consumo

Los niños y jóvenes de Alemania de entre 6 y 19 años, en la actualidad, poseen más de 20 miles de millones de € por año. Se trata de un importante grupo destinatario para la publicidad y las estrategias de marketing. Los intentos escolares de reforzar los estilos de consumo sostenible deben comprender a los niños y jóvenes como consumidores que deciden por sí mismos y para quienes el consumo es una posibilidad para formar su identidad. Comprar entre las ganas y las frustraciones se ha convertido en parte de la cotidianeidad del entorno vital de los jóvenes. Los jóvenes gastan su dinero en ropa, joyas y cosméticos, en actividades de tiempo libre, drogas y comunicación. El reconocimiento social en los grupos de pares tiene una gran influencia en las decisiones de compra. Los jóvenes se definen a través de su estilo de consumo en una medida mucho más poderosa que otros grupos etáreos y, además, evidencian un fuerte vínculo con las marcas.⁶² En este marco, que los jóvenes consideren renunciar al consumo no es una opción. Mediante su vestimenta y sus dispositivos electrónicos se distinguen entre ellos o, mediante su imagen, indican a qué grupo pertenecen. Se trata de un efecto secundario de la cotidianeidad juvenil comercializada que muestra por medio del consumo lo que es correcto y lo que no. A menudo, el consumo decide si un joven será integrado o excluido. En vistas a los esfuerzos educativos, el estudio “*Los jóvenes y el consumo*” surgido en el marco del fomento del desarrollo sostenible por parte del Deutsches Jugendinstitut (Instituto alemán de la juventud) formula la siguiente afirmación: “Estas consideraciones no significan que los estilos de consumo de los adolescentes no puedan modificarse. Por el contrario, a diferencia de los adultos, los jóvenes y jóvenes adultos aún no han definido un estilo de vida estable. ¡Es en este contexto que puede observarse el potencial de la educación para un consumo sostenible!”⁶³

En este marco, surge el interrogante en las clases del *área de aprendizaje de desarrollo global* acerca de con cuánta pedagogía y didáctica se deberían manejar las tensiones entre la comercialización, la autodeterminación y las necesidades de un desarrollo viable a futuro y cómo se pueden adquirir competencias para actuar de modo sostenible. No obstante, los jóvenes aprenderán por sí mismos a solucionar este conflicto y poder soportarlo. A tal fin, sin embargo, será necesario que reconozcan sus múltiples dimensiones y asuman el desafío.

⁶¹ Publicación anticipada del barómetro de sostenibilidad de 2014 solicitado por Greenpeace, un estudio científico representativo de la Universidad Leuphana de Luneburgo sobre la conciencia de la sostenibilidad en Alemania: <http://gpurl.de/Nachhaltigkeitsbarometer-2014>

⁶² Véase el estudio de BINK “Jugend und Konsum”, https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9448/pdf/ZEP_2011_4_Tully_ua_Jugendkonsum_in_globalen_Handlungsbezeugen.pdf (consultado el 19/12/2015)

⁶³ <http://tinyurl.com/p7twqeh>

2.3 Uso de medios digitales y entornos vitales de medios

El uso de medios tiene un papel muy importante en el *área de aprendizaje de desarrollo global* por el hecho de que la globalidad en toda su diversidad solo puede relacionarse de manera condicionada con el espacio vital real de los alumnos y alumnas. Cuando vemos televisión, navegamos en internet, estamos en las redes sociales, leemos blogs, intercambiamos novedades y fotos mediante los smartphones, enviamos mensajes y realizamos compras y utilizamos aplicaciones para todas las funciones imaginables, estamos participando del intercambio global de datos que, para la mayoría de los usuarios, no solo es ilimitado, sino que también posee consecuencias incalculables. Asimismo, internet es la base del éxito empresarial y en su “autoorganización” es objeto del *área de aprendizaje de desarrollo global*.

La pregunta formulada por el crítico y defensor de internet Jaron Lanier en 2014, en su discurso con motivo de la premiación con el Premio de la Paz de los Libreros Alemanes, “¿Actualmente hay más luz digital o mayor oscuridad?”, solo se puede comprender como una exhortación a un proceso de aprendizaje abierto en este dinámico campo del cambio global.⁶⁴ El rápido desarrollo de la tecnología de la información como un acelerador de la globalización ha modificado por completo en pocas décadas las formas de comunicación como fundamento de los procesos sociales. Esto no solo afecta a las posibilidades tecnológicas, sino también a las ideas sobre libertad y autodeterminación y la retardada percepción pública de una enorme manipulación legalmente cuestionable de datos que excede todos los límites y tiene graves consecuencias para la seguridad individual y social. La vida simultánea entre el mundo real y el de los medios, para la escuela y el diseño de clases tiene un papel fundamental y especial importancia para un área de aprendizaje que se enfoca en el desarrollo global (y, de este modo, en la comunicación global).

Escuela y medios digitales

Como cuestión transversal, la educación en los medios es un desafío especial para la proyección y la aplicación en la currícula propia de cada escuela. Las competencias relacionadas con la computación y la información son de gran importancia para las posibilidades laborales y la participación en la sociedad. Las escuelas se encuentran ante el desafío de abrir posibilidades para un diseño de clases individualizadas y comunicativas para un *área de aprendizaje de desarrollo global* orientada al entorno vital y a partir de la oferta técnica y pedagógica de medios de rápido crecimiento (plataformas de aprendizaje, libros y materiales digitales). Esta situación, no solo requiere una apertura crítica y condiciones personales, sino que también tiene repercusiones en todo el sistema escolar (véase el cap. 5).

Cuando la escuela refuerza el manejo de medios digitales como tarea, a menudo, los niños y jóvenes ya se han adueñado de formas propias del manejo de algunos de estos medios fuera de la escuela. Sin embargo, los resultados del estudio International Computer and Information Literacy Study ICILS 2013⁶⁵ publicados en noviembre de 2014, evidencian la falsedad de la premisa tan difundida de que los niños y jóvenes que crecen en un mundo marcado por

⁶⁴ <http://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/445722/> (consultado el 21/12/2015)

⁶⁵ https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf (consultado el 21/12/2015)

las nuevas tecnologías se convertirán automáticamente en usuarios competentes de los medios digitales.

Para los docentes, el tipo y el alcance de los usos por parte de los alumnos y alumnas son muchas veces poco conocidos. Los teléfonos móviles y smartphones, así como los puntos de acceso inalámbrico a internet, muchas veces son considerados molestos y riesgosos, y su uso en las escuelas se ve restringido. Al mismo tiempo, los docentes trabajan para incrementar la propia competencia en medios, posibilitar usos convenientes de medios tecnológicos en clase y aumentar la cualificación de los alumnos y alumnas en materia de manejo de medios digitales. La competencia de los docentes en el manejo de medios digitales ha mejorado notablemente en la última década, como así también el equipamiento tecnológico en la mayoría de las escuelas. Sin embargo, en las escuelas alemanas, se constata una participación relativamente baja en capacitaciones sobre el uso de IT en la clase, así como sobre los potenciales de desarrollo existentes en el equipamiento tecnológico y en vistas al soporte técnico y pedagógico, en comparación con otros lugares (véase ICILS 2013). La mayoría de las escuelas alemanas aún se encuentra bastante lejos del objetivo del acceso inalámbrico a internet en toda su superficie y de la posibilidad de “bring your own device (BYOD)”.

Los usos de internet determinados en 2014 por la Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (Asociación federal de economía informática, telecomunicación y nuevos medios) en el marco del estudio “Jugend 3.0” sobre el uso de internet de niños y jóvenes de 6 a 18 años, permiten concluir que muchos alumnos y alumnas adquieren sus primeras experiencias con las principales opciones de uso en el transcurso de la escuela primaria (sobre todo, en el ámbito privado) y que la mayoría de estos usos adquiere importancia para más de dos tercios de los jóvenes al finalizar el nivel secundario básico:

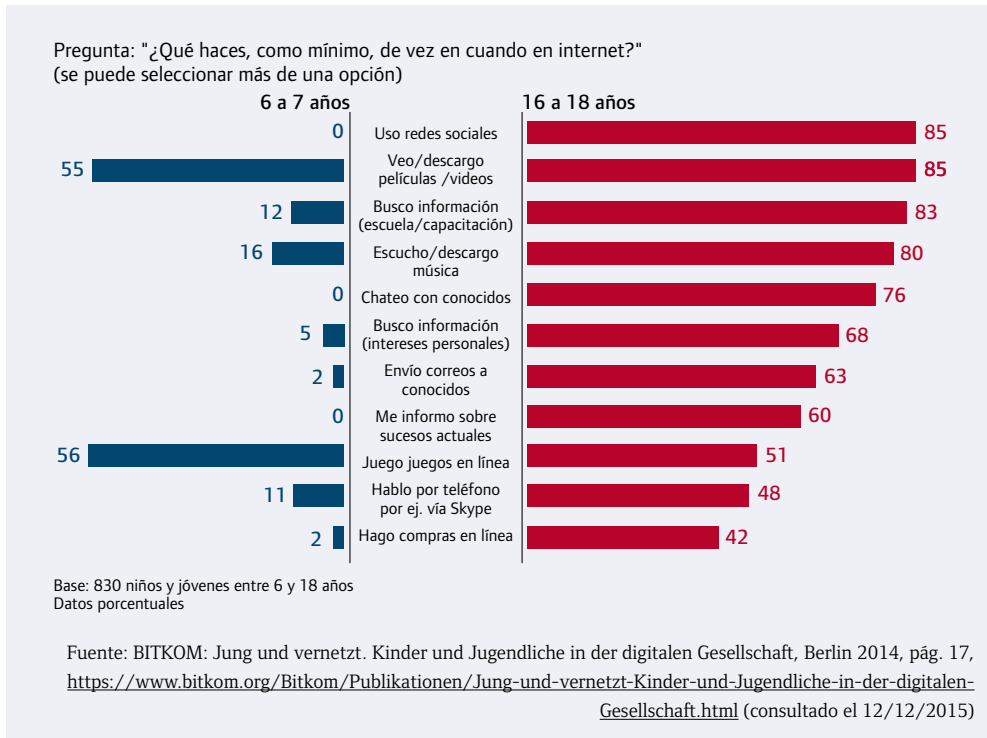


Fig. 6: Actividades y aplicaciones usadas en internet

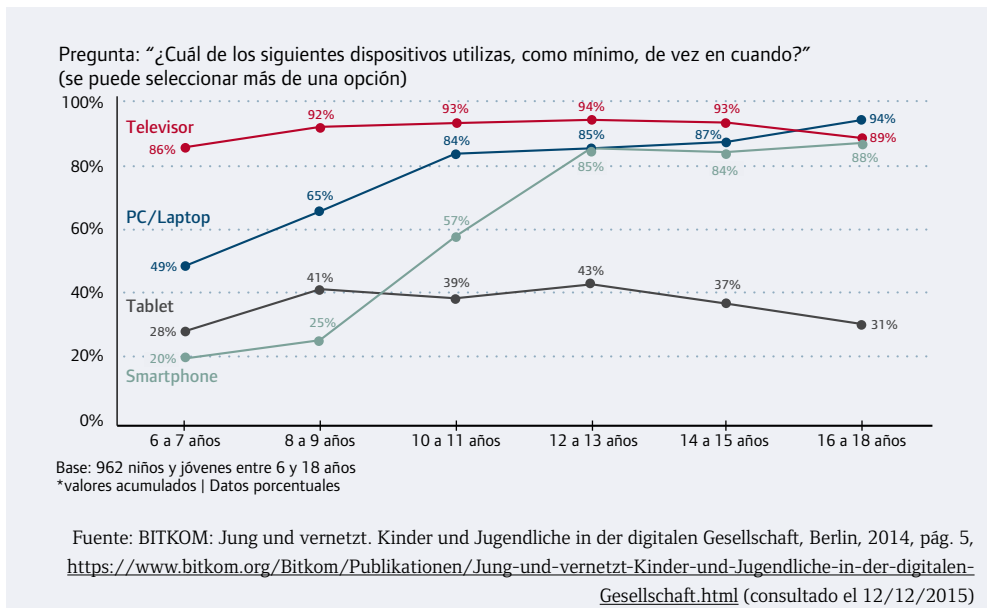


Fig. 7: Uso de electrónica de consumo y medios de comunicación

El mismo estudio deja en claro que el 85 % de los alumnos y alumnas del nivel secundario posee un smartphone a partir de los 12 años, lo que, en este grupo etáreo, también corresponde al uso de televisores y computadoras. En este marco, resulta revelador el hecho de que el foco en el uso de internet en el tiempo libre se diferencia claramente entre los alumnos y alumnas y los docentes:

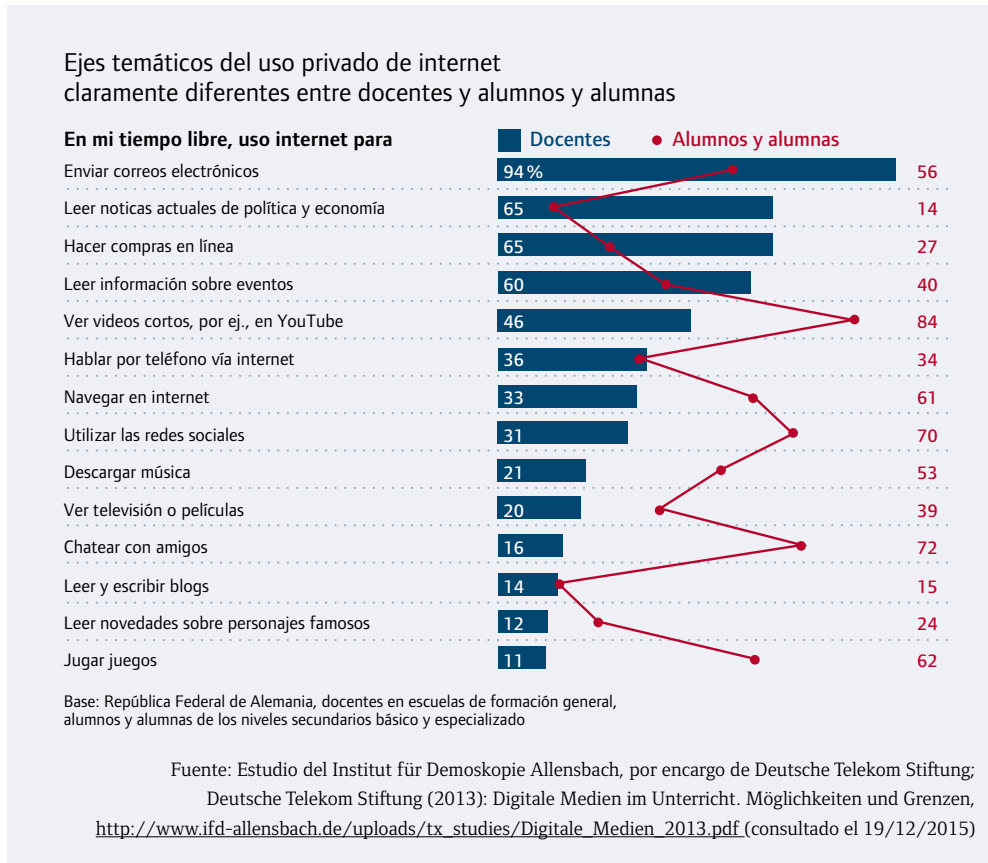


Abb. 8: Medios digitales en clase - Oportunidades y limitaciones

Uso de la computadora en el aula

De manera sorprendente, el estudio ICIL 2013 determinó que en ningún otro país de los 20 participantes los docentes usan tan poco la computadora como en Alemania, a pesar de contar con un equipamiento promedio. Los resultados del estudio evidencian que las clases 8 analizadas se encuentran en el nivel medio del grupo comparativo de la UE en relación con la competencia en medios verificada. En este contexto, llama la atención que 8 de los 21 participantes (por ejemplo, la República Checa, Dinamarca y Polonia) se encuentran marcadamente por arriba del valor medio de Alemania y que los resultados de las clases alemanas muestran áreas problemáticas conocidas (un bajo porcentaje de rendimientos destacados, desventajas educativas en las clases sociales bajas y medias, varones con niveles de competencia más bajos en relación con las mujeres).

La investigación en internet es, ampliamente, el uso escolar más usual en un empleo de computadoras cada vez mayor en nuestras escuelas. Nuestros alumnos y alumnas utilizan mucho más internet para la búsqueda de información que los clásicos medios impresos (manuales, bibliografía específica, periódicos) o que informantes competentes (docentes, padres, personas especializadas). El rápido acceso a la información puede engañar al usuario, dado que las búsquedas en internet requieren de mayores esfuerzos en cuanto a la selección y el análisis de fuentes que al consultar fuentes de información clásicas. A tal fin, los alumnos y alumnas precisan ayuda adecuada para la edad y el conocimiento necesario (por ej. criterios para la valoración de las fuentes, indicaciones en cuanto a los portales controlados pedagógicamente, portales específicos, enlaces ya evaluados, ayudas de los servidores educativos). Los módulos adicionales como “*Wikipedia – Gemeinsam Wissen gestalten*”⁶⁶ y la creación de artículos Wiki, ofrecen una transición para el aprendizaje cooperativo desde la búsqueda de información hacia una producción conjunta de textos y hacia el trabajo colaborativo en proyectos, incluso también junto con personas en diferentes sitios y otras partes del mundo.

Sin embargo, un mayor uso mayor de la computadora no conduce automáticamente a un mayor nivel de competencia, como también lo muestra el estudio ICIL 2013. Al considerar un mayor uso de propuestas de medios digitales en el *área de aprendizaje de desarrollo global*, entre otras cosas, se debe contemplar si ofrecen posibilidades de conexión para computadoras de alumnos y alumnas, su importancia a la hora de trabajar con grupos de aprendizaje heterogéneos de manera individualizada, las posibilidades que ofrecen para trabajar en proyectos entre varios grupos a través de plataformas en línea y en qué ayudan a los alumnos y alumnas al momento de gestionar información por sí mismos.

Redes sociales

Debido a un incremento en el uso de dispositivos móviles, el tiempo de uso diario de internet en jóvenes de entre 14 y 19 años se encuentra, conforme a un estudio en línea de ARD/ZDF de 2013, en 218 minutos.⁶⁷ De acuerdo con dicho estudio, el 83 % de los jóvenes se encuentra entre los usuarios de redes sociales privadas. Fuera de la escuela, para la mayoría de los jóvenes, las redes sociales como Facebook y las aplicaciones de internet como YouTube y WhatsApp se han convertido en sitios modernos para satisfacer necesidades sociales, sobre todo, en relación con la autorrepresentación en los medios y el mantenimiento de relaciones. “Alguien que no usa internet y no comprueba en las redes sociales que existe”, hoy en día, se considera un ser extraordinario.⁶⁸ Los jóvenes de entre 14 y 19 años están diariamente más de una hora en las redes sociales. Muchos de ellos no son totalmente conscientes de que son participantes del mercado y de que los oferentes utilizan servicios orientados al mercado que emplean su plataforma para el comercio social, es decir, para realizar trabajos de marketing (con ayuda de análisis de datos personales) orientados a grupos específicos, individualizados y, en general, que no respetan las normativas de protección de datos. De este modo,

⁶⁶ <http://www.klicksafe.de/service/aktuelles/news/detail/neu-zusatzmodul-fuer-den-unterricht-wikipedia-gemeinsam-wissen-gestalten/> (consultado el 20/01/2016)

⁶⁷ <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=439> (consultado el 20/01/2016)

⁶⁸ Rapp, F. (2013): Quo vadis Social Media? Zur Zukunft von sozialen Netzwerken und Facebook in Deutschland, Hamburg, pág. 9

los alumnos y alumnas se encuentran expuestos a riesgos que deben tematizarse en el marco de la educación escolar sobre los medios. La comercialización de la red mundial con un aluvión de ofertas de compras, publicidad, juegos de azar, pornografía, páginas de chismes, promociones y su estructuración a medida para una cultura de consumo joven, también debe incluirse en el contenido del *área de aprendizaje de desarrollo global*, así como el uso como plataforma para el intercambio internacional y la creación y difusión de contenidos de redacción.

Debido a primeros estudios ya realizados, se conoce parcialmente la importancia del efecto de la nueva multicomunicación, principalmente sin filtros y con amplio alcance, que posibilita y estimula una reacción de los usuarios sobre el mensaje comunicado (prácticamente) en tiempo real, sobre procesos de aprendizaje informal y la formación de la identidad.⁶⁹ Cada vez se destaca más el hecho de que las posibilidades de la Web 2.0, más allá de la satisfacción de necesidades sociales, incluyen un importante potencial de formas para el aprendizaje autodeterminado, sobre todo, el aprendizaje en grupos heterogéneos. Rosa (2013) brinda ejemplos⁷⁰ acerca de cómo “puede ampliarse el ámbito de comunicación y aprendizaje (desde el aula al mundo) y posibilitarse la inclusión de expertos y pares de todo el mundo” por medio de las sencillas oportunidades que ofrece el procesador de textos del editor web EtherPad o aquel un poco más exigente de los blogs. A diferencia de la mayoría de las formas de clase centradas en el docente, aquí es posible una participación activa de todo el grupo y procesos de aprendizaje en los cuales se comuniquen los enfoques propios y el resto realice comentarios, posibilitando, así, un intercambio que amplía la comprensión. Todavía se debe probar qué beneficios pedagógicos para el aprendizaje global posee una combinación de juego en línea y plataforma en línea acompañada con información de trasfondo y material didáctico disponible, como en el caso de “Handy Crash”.⁷¹ Básicamente, se plantea la pregunta formulada y seguida empíricamente por Assman (2013) sobre en qué medida el uso cotidiano informal de medios por parte de niños y adolescentes puede conectarse con objetivos educativos escolares bajo el foco del aprendizaje y si esta práctica del “doing connectivity” puede utilizarse para los objetivos.

Las redes sociales ofrecen ámbitos para lograr compromisos en el sentido de la acción sostenible que en el trabajo educativo clásico prácticamente no aparecen. La acción ya no está limitada solo al entorno vital real, sino que experimenta una enorme ampliación que en la escuela debe ser respaldada y desarrollada pedagógicamente. Como resultado y amplificador de procesos de globalización, el fenómeno global de las redes sociales es un tema en sí mismo para los proyectos del *área de aprendizaje de desarrollo global* y, de esta forma, lógicamente, para el debate con los jóvenes.

⁶⁹ Las conclusiones de Günter, M. brindan material para reflexionar: “Das Spiel in der virtuellen Welt – Affektabwehr, ‚milde Narkose‘ oder Symbolisierung”. En: Dammasch, F./Teising, M. (Ed 2013): *Das modernisierte Kind*. Frankfurt: “Bildwelten anstelle von Sprachwelten, ständige Verfügbarkeit und das subjektive Erleben eigener Wirkmächtigkeit stellen jenseits pathologischer Prozesse neue Identifikationsmöglichkeiten zur Verfügung und verändern in bedeutsamer, aber größtenteils noch unverstandener Weise psychische Strukturen bei uns allen.”

⁷⁰ Rosa, L. (2013): *Partizipatives und schülerorientiertes Lernen mit Web 2.0*. En: *Lernende Schule* 64/2013, pág. 5-7. Véase también el blog <http://shiftingschool.wordpress.com>

⁷¹ véase www.handycrash.org y la plataforma www.handycrash.org/lernen

Esta situación no cambia en nada la experiencia de que los encuentros reales posibilitados mediante contactos con escuelas y proyectos del extranjero o por medio de voluntarios llegados de otras partes del mundo en el marco de programas de intercambio inverso⁷² o a través de hermanamientos escolares, son las formas más intensivas de llevar a cabo el aprendizaje global. Asimismo, suelen ser el punto de partida para posteriores estadías en el extranjero, por ejemplo, en el marco de programas de voluntariado como “weltwärts” o los programas ASA y ENSA de Engagement Global. Cuando los encuentros reales no son una posibilidad, los contactos vía internet ofrecen una alternativa importante, incluso para escuelas hermanas.

Televisión

Sin duda alguna, el clásico medio televisivo, complementado actualmente por su creciente presencia en internet, ofrece una muy amplia oferta para el trabajo con temas actuales de la globalización. En este marco, para el *área de aprendizaje de desarrollo global*, no solo resulta relevante el número de formatos de conocimiento en constante crecimiento en las últimas décadas (véase el gráfico del sitio de ZEIT “Lehrer der Nation” (Docentes de la nación)⁷³), sino también las revistas de política y economía, en el caso de los alumnos y alumnas más grandes. Se puede asumir que tanto niños como jóvenes adquieren gran parte de su información de modo informal a partir de las propuestas televisivas. Aunque las noticias televisivas y los análisis de fondo, a diferencia de la mayoría de los artículos de internet, tengan un proceso de elaboración periodístico, se requiere una importante competencia en los medios para poder reflexionar sobre los contenidos brindados e interpretar los resultados de las representaciones gráficas. Pero lo más importante es que los jóvenes casi ni sintonizan ciertos canales que se ocupan de esta cuestión. Si bien sería sensato buscar una mayor inclusión pedagógica de las amplias ofertas televisivas en proyectos de clases, se trata de una alternativa que, con frecuencia, no puede concretarse por distintos motivos.

⁷² Permiten el intercambio en el sentido contrario (sur-norte) de los programas que hasta ahora estaban orientados a encuentros norte-sur

⁷³ <http://www.zeit.de/2013/22/infografik-tv-fernsehen> (consultado el 19/12/2015)

2.4 La escuela ante nuevas tareas

En la actualidad, las escuelas trasladan a un amplio sentido de responsabilidad propia la tarea educativa dirigida a ellas. En general, esta situación está relacionada con la expectativa de que, más allá del propio perfil escolar que expone los ejes centrales y las particularidades del trabajo formativo y educativo, se unifique la aplicación de los programas y planes educativos respectivamente vigentes en una currícula propia de la escuela. En el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el desarrollo sostenible (2005-2014), muchas escuelas han establecido la idea de la sostenibilidad en su perfil y en el de las actividades educativas de modos muy diferentes. A tal fin, con su perspectiva abierta al mundo, el *área de aprendizaje de desarrollo global* ofrece orientación y ayudas estructurales y didácticas.

La tendencia a las escuelas de jornada completa como posibilidad

La constante promoción y el reacondicionamiento de escuelas de jornada completa favorece la aplicación de los objetivos del *área de aprendizaje de desarrollo global* en el ámbito principal de la clase y más allá de él. Los contenidos principales del área de aprendizaje deben coordinarse con las formas de organización escolares posibles que permiten combinar la clase principal y propuestas especiales, tales como hermanamientos de escuelas, empresas estudiantiles sostenibles, grupos ecologistas, etc. (véase el cap. 5).

A tal fin, se deberán generar cada vez más condiciones externas útiles, como por ej. bibliotecas con los medios y la bibliografía correspondiente del Sur Global. El período de tiempo ampliado posibilita la realización de proyectos en los cuales también puedan participar organizaciones externas. En este marco, se otorga una creciente importancia a las propuestas de actores de la sociedad civil. Los contactos pueden establecerse fácilmente mediante el servidor de educación central www.globaleslernen.de y su función de búsqueda. La contribución de las ONG a una Educación para el desarrollo sostenible constituye una promesa de éxito si los socios de cooperación pueden presentarse en las circunstancias del sitio de aprendizaje estructurado escuela. Esta situación se aplica también a personas provenientes de países del Sur Global que pueden transmitir una percepción realista y a flor de piel de las condiciones de vida en sus regiones de origen. En general, los socios de cooperación extraescolares no están familiarizados con los procesos de las clases ni las estructuras escolares. A tal fin, el Marco de referencia ofrece una base para acordar un procedimiento coordinado (por ej. orientación a competencias y exigencias, contenidos obligatorios y enfoques metódicos adecuados). En este contexto, puede utilizarse para garantizar la calidad de ofertas extraescolares y comprometer a los socios de cooperación mediante acuerdos correspondientes sobre modelos y afianzar las competencias del *área de aprendizaje de desarrollo global*.

Posibilidades de la clase interdisciplinaria

La tendencia observada en los últimos años en algunos Estados federados de unificar materias y fomentar formas de enseñanza interdisciplinarias simplifica la introducción de un *área de aprendizaje de desarrollo global* que coordine contenidos y exigencias de las asignaturas complementarias o que se suelen superponer en una currícula propia de la escuela. Esta situación se presenta ya desde hace tiempo en la asignatura de ciencias integradas en la escuela primaria que, básicamente, está diseñada de manera multidisciplinaria. En el nivel se-

cundario básico, muchas veces, se han introducido ámbitos de especialización o aprendizaje (por ej. “ciencias naturales y tecnología”, “sociedad”, “trabajo y profesión”, “artes”) para poder garantizar una enseñanza lo más cercana al mundo real posible. En el nivel secundario superior del bachillerato, el aprendizaje interdisciplinario también va ganando importancia mediante la formación de perfiles. En las escuelas terciarias de formación profesional, la formulación de planes de estudios por campos temáticos introducida en 1996 puede fomentar la consideración de los contenidos del *área de aprendizaje de desarrollo global*, sobre todo, en los casos en que el mundo laboral está vinculado de diversas maneras con temas relativos a la globalización.

Entretanto, para el *área de aprendizaje de desarrollo global*, se han concretado ciertas cuestiones a nivel escolar, pero también primeros enfoques en forma de planes generales a nivel nacional. Así, por ejemplo, en Hamburgo, en el marco del establecimiento legal de los denominados “ámbitos de trabajo”, hace tiempo que existen ya los *planes generales para el aprendizaje global* desde la escuela primaria hasta los niveles superiores del secundario del bachillerato.⁷⁴ Para las escuelas de Berlín se crearon *especificaciones curriculares para las clases 5 a 10 para el área de aprendizaje en contextos globales en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible*.⁷⁵

Orientación a resultados y apertura de las escuelas

La orientación a resultados y la relevancia de los estudios escolares se revelan casi por sí mismos cuando los contenidos del *área de aprendizaje de desarrollo global* se convierten en condición *sine qua non* a través de competencias parciales y ejes temáticos centrales correspondientes de los planes de las asignaturas. En el marco del debate a nivel nacional en torno al desarrollo de la calidad, los distintos aspectos de la calidad pasan a un primer plano. Se parte de la base de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela despliegan su eficacia en el contexto de una vida escolar variada y en relación con la apertura de la escuela con su entorno social. La cuestión de cómo la escuela logra integrar socios de cooperación relevantes de la sociedad y vincular campos temáticos actuales, así como orientados al futuro, y perspectivas internacionales con cualificación técnica, se considera un aspecto importante de la calidad de los procesos de aprendizaje.

Reducción de la desigualdad educativa y fortalecimiento de la igualdad de oportunidades

Entre las condiciones de partida del *área de aprendizaje de desarrollo global*, se encuentra también la discriminación muchas veces contemplada en estudios de alumnos y alumnas que provienen de situaciones socioeconómicas desfavorables. Si bien los resultados del Informe PISA del año 2012 han evidenciado avances, en este aspecto, las escuelas alemanas se encuentran tan solo dentro de la media de los países de la OCDE⁷⁶. Asimismo, el creciente porcentaje de niños con trasfondo migratorio en edad preescolar, que, actualmente, llega a

⁷⁴ www.hamburg.de/bildungsplaene; para más información sobre la aplicación, véase la sección del concepto didáctico del aprendizaje global: <http://www.globales-lernen.de/materialien/unterrichtsmaterial/> (consultado el 21/12/2015).

⁷⁵ https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/curriculare_20vorgaben_20berlin_20bne.pdf (consultado el 19/12/2015)

⁷⁶ <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> (consultado el 19/12/2015)

un tercio, aclara aún más las exigencias a las escuelas. Junto con los déficits de inclusión existentes en la comparación a nivel europeo y un número creciente de niños y jóvenes refugiados, resaltan la necesidad de orientar los esfuerzos para una mayor igualdad de oportunidades en el modelo de un desarrollo sostenible (y, de este modo, también orientado a los derechos humanos). En el contexto de los múltiples esfuerzos para lograr un éxito educativo independiente del origen social, resulta interesante la creciente alineación de las propuestas de Teach First Alemania a la ejecución de proyectos de EDS. En este marco, graduados universitarios de todas las áreas se comprometen como “Fellows” con escuelas en situación complicada. Allí, deben “exigir, fomentar y brindar entusiasmo por el estudio” durante dos años a alumnos y alumnas menos favorecidos.⁷⁷

El Bundestag alemán con todos sus partidos trabaja en función de la aplicación de la idea de la Educación para el desarrollo sostenible como base de la organización de instituciones educativas y para brindar “acceso inclusivo a la educación a todos los niños, jóvenes y adultos, independientemente de su trasfondo socioeconómico, su género u otros factores”.⁷⁸

⁷⁷ www.teachfirst.de

⁷⁸ <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/041/1804188.pdf> (consultado el 19/12/2015)

2.5 Desafíos didáctico-pedagógicos

Guarderías infantiles y escuela primaria

La amplia experiencia, así como las investigaciones empíricas, han demostrado⁷⁹ que los contenidos del *área de aprendizaje de desarrollo global* deben incluirse tan pronto como sea posible en la formación general. Las opiniones sobre personas de otros países u otras culturas surgen y se afianzan como máximo a partir del 5° año de vida (un fenómeno mundial, tal como se puede observar por comparaciones internacionales). Este resultado se confirma en una investigación empírica del año 2013,⁸⁰ en la cual se demuestra que los niños de entre 6 y 8 años evidencian una preferencia por el grupo propio, mientras que les asignan características negativas a los denominados “grupos extraños”. En estas reservas que muestran los niños contra lo menos conocido, por un lado, se reflejan las ideas normativas que los niños asumen a la ligera del mundo adulto que los rodea (padres, familiares, televisión, libros, etc.) y, por el otro, también se observa la necesidad de seguridad de los niños en el propio grupo de referencia y con la inhibición típica del desarrollo del niño. Pero estas reservas relativas a grupos extraños se ven afianzadas cuando los niños son criados de manera restrictiva o autoritaria. Sin embargo, en investigaciones respectivas,⁸¹ también se demostró que estas reservas pueden pasar a ser algo positivo si se educa a los niños ya desde temprana edad sobre temas relacionados con el pensamiento inclusivo, la cooperación y la solidaridad, en combinación con la adquisición de una base de conocimiento adecuada en contextos de acción reales.

En la selección de temas para este grupo etéreo, se debe garantizar, fundamentalmente, un buen engranaje de lo cercano y lo lejano, así como de lo conocido y no tan conocido. Esta necesidad resulta ya de la heterogeneidad de las circunstancias vitales de la niñez actual que, además, está determinada por el encuentro temprano con la diversidad del mundo global (televisión, libros y vida cotidiana). Según el principio de la *cercanía social*, los esfuerzos por lograr una apertura hacia lo diferente y una relación fraternal con personas de y en otros países debe estar integrada en una educación social amplia en campos como el juego, la vida misma, la comida, los festejos, el medio ambiente, la vida en familia, los grupos marginados, los conflictos, etc. Se trata de temas que pueden ampliarse en un mundo aparentemente lejano: vida y trabajo aquí y en otros sitios. En este marco, no se debe pasar por alto que, debido a la creciente globalización, lo “lejano”, a menudo, está cerca y que solo puede aspirarse exitosamente a los objetivos de la educación social como, por ejemplo, independencia, capacidad de crítica y comportamiento cooperador y solidario, en el contexto de la discusión sobre problemas sociales auténticos.

La vida en grupos, en la clase y en la familia, rara vez está libre de tensiones. No es sencilla la tematización de las diferencias étnicas que afectan al propio grupo o a la propia clase, ya que, de esta forma, a menudo e involuntariamente, se resalta o se refuerza la estigmatización de los niños en cuestión (véase Diehm 2000). Los niños solo pueden adquirir compe-

⁷⁹ véase Schmitt, R. (1979); Brünjes, W. (2007)

⁸⁰ véase Buttelmann, D. y Böhm, R. (2014): The ontogeny of the motivation that underlies in-group bias. *Psychological Science* 25, págs. 921–927

⁸¹ véase Sir Peter Ustinov Institut (ed. 2007): *Vorurteile in der Kindheit, Ursachen und Gegenstrategien*, Wien

tencias importantes si aprenden a conocer mejor y dominar la realidad. Poder ponerse en el lugar de niños que viven en condiciones distintas, no solo puede desencadenar admiración o empatía, sino también la comprensión del propio entorno vital para la apertura con respecto a una diversidad social y cultural y para el desarrollo de bases propias. En la edad preescolar y de educación primaria, no se debe buscar evitar o resaltar contrastes (condiciones de viviendas, alimentación, peligro por la pobreza o guerras), sino trabajar de manera empática con las percepciones de los niños con otras condiciones de vida. Los problemas no deben quedar en el ambiente como algo que no tiene solución, sino que los niños deben buscar soluciones con los niños.

Nivel secundario básico

La continuación del *área de aprendizaje de desarrollo global* en las escuelas secundarias debería retomar las diferentes experiencias y los conocimientos previos que los alumnos y alumnas traen de la escuela primaria (y que, gran cantidad de veces, son muchos) y convertir esta cuestión en el punto de partida para nuevos enfoques de clases.

Los contenidos del *área de aprendizaje de desarrollo global* que, por lo general, en la escuela primaria se coordinan entre las asignaturas de ciencias integradas en cooperación con algunas otras asignaturas, en el nivel secundario, deben organizarse mediante acuerdos internos entre las diversas asignaturas. Lo que en los alumnos y alumnas de las escuelas secundarias debería irse incrementando de modo continuo es la amplitud cognitiva y la diferenciación de las exigencias, la conciencia crítica, la independencia personal y la propia responsabilidad, el compromiso emocional y, de este modo también, las capacidades de acción.

Además de establecer mayores exigencias a la capacidad de abstracción y la capacidad de analizar temas que presentan mayor complejidad, se trata también de desarrollar y reforzar competencias interdisciplinarias que se orientan al modelo del *área de aprendizaje de desarrollo global*:

- Orientación al modelo del desarrollo sostenible
- Análisis de procesos de desarrollo en diferentes niveles de acción
- Manejo de la diversidad
- Capacidad para el cambio de perspectiva
- Orientación al contexto y al entorno vital

Esta situación se aplica a las cuatro dimensiones de un desarrollo sostenible: lo que en la escuela primaria se trabaja con los conceptos de *familia, festejos, escuela, etc.*, se amplía, en el nivel secundario, a la dimensión *social* y se convierte en contenido de la clase en los campos temáticos tales como *estructuras demográficas y desarrollo, pobreza y seguridad social, educación, etc.* (véase el cap. 3.6). Aquello que, en la clase de ciencias integradas, se aprende en función del tema *Productos de países lejanos*, en la dimensión *economía*, encuentra su continuación en temas como *Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo, globalización de economía y trabajo, etc.* Los primeros conocimientos sobre los procesos de decisión se concentran en la familia, la escuela y la comunidad y, en el nivel secundario, se amplían a la dimensión *política* con los contenidos de campos temáticos como *dominio político, democracia y derechos humanos, política del orden internacional, etc.* Los temas de la

clase de ciencias integradas, como el agua, la contaminación del aire, etc., se amplían a la dimensión *medio ambiente* con los campos temáticos *cambios ambientales globales*, *protección y uso de recursos naturales*, *obtención de energía*, etc.

Las exigencias particulares del nivel secundario básico radican en la mayor consideración del precepto de coherencia (véase el cap. 1.3.5), es decir, en el trabajo con conflictos de intereses y los enfoques del desarrollo sostenible mediante la coordinación de objetivos e intereses. En este marco, se deben poder reconocer interacciones entre procesos locales y globales, y relacionar los propios valores con opciones de acción realistas y no apelar a una solidaridad o a propuestas superficiales para salvar al mundo. El objetivo del aprendizaje lo más autodeterminado posible en el *área de aprendizaje de desarrollo global* es adquirir competencias parciales elementales en las áreas Reconocer, Valorar y Actuar (véase el cap. 4.1.2) y experimentar la eficacia del trabajo propio.

Nivel secundario superior, formación profesional y aprendizaje para toda la vida

La importancia del *área de aprendizaje de desarrollo global* para la formación profesional ya fue expuesta en la 1ª edición del Marco de referencia (2007) y requiere, tal como la aplicación en el nivel secundario superior, de continuar con su desarrollo conceptual. Las competencias principales del área de aprendizaje exceden al nivel secundario y se convierten en la base de procesos de aprendizaje para estudios universitarios o capacitaciones laborales. Partiendo de un conocimiento básico que se va estructurando sistemáticamente y que debe enlazarse en función del contexto para poder garantizar, así, su aplicabilidad, la conciencia adquirida en la escuela sobre la relevancia de los procesos de aprendizaje para toda la vida es un requisito indispensable para superar exitosamente los futuros desafíos sociales, económicos, políticos y ecológicos. La contribución especial del *área de aprendizaje de desarrollo global* se encuentra en la preparación para el manejo de procesos complejos de la globalización y de los desafíos de un desarrollo sostenible.

Los objetivos de adquirir competencias para la vida personal y laboral, así como para la cooperación en la propia sociedad y una responsabilidad compartida en el marco global solo se pueden lograr, si se han establecido procesos de aprendizaje escolares como algo infinito y se han experimentado de la misma manera. La apertura ante el cambio global puede enfrentarse durante toda la vida solo si existe apertura ante preguntas y enfoques de desarrollo con viabilidad a futuro, y alegría por aprender.

Identidad, cambio de perspectiva y orientación a valores

La predisposición para aceptar desafíos que resulten de una perspectiva global requiere siempre luchar por un consenso en cuestiones importantes. En este sentido, se puede mencionar, por ejemplo, que la igualdad de culturas, desde un punto de vista ético, antropológico y de derechos humanos, no afirme que estas fueran deberían ser iguales. El posible error que el pensamiento de “Un Mundo” debe evitar, es la idea de que las personas y, de este modo, las realidades sociales, económicas, políticas y ecológicas deben ser iguales en todos lados o deben proyectarse de igual modo desde nuestro punto de vista (véase el **CUADRO 4** en la pág. 39). Este error se puede evitar cuando los alumnos y alumnas son conscientes de la diversidad de las circunstancias y de los modelos culturales, así como de sus propias iden-

tidades en constante cambio.⁸² Así, en el marco de la formación de su identidad cultural, recurren a una gran cantidad de elementos de diferentes orígenes y los conectan. Además de la apertura (en contraste con la restricción tradicional tan alimentada) y de los puntos de vista inclusivos, las cuestiones importantes que deben afianzarse en el contexto de una educación (trans)cultural en el *área de aprendizaje de desarrollo global* son la capacidad de percibir preferencias culturales propias y concientizarse de la propia escala de valores y de los motivos de la aceptación y apropiación de modelos culturales. “La tarea central de la educación transcultural es transmitir las culturas no en carácter de rasgos diferenciadores, sino como posibilidades de participación”.⁸³

La importancia del cambio de perspectiva para la clase en el *área de aprendizaje de desarrollo global* radica en la apertura de rangos de percepción hacia lo diferente y hacia la irritación que esto conlleva, como así también para una percepción más consciente de los propios pensamientos desde una perspectiva diferente. El cambio de perspectiva requiere y promueve la capacidad de tener tolerancia hacia lo diferente, la capacidad de reducir adecuadamente lo complejo y evaluar determinadas circunstancias de manera crítica. En este marco, se deben diferenciar los análisis de temas relacionados con valores, en los que los valores se analizan como contenidos, de los debates normativos, en los cuales se evalúa y, eventualmente, se asume la orientación a valores para el propio comportamiento. Así, el modelo del desarrollo sostenible sirve para la estructuración y orientación en el proceso de aprendizaje y no debería confundirse con su función normativa (de guía) que, a menudo, tiene en la política. El objetivo pedagógico del cambio de perspectiva en el contexto del desarrollo global es la obtención de modelos de percepción y valoración hasta ahora desconocidos. De este modo, se contribuye a la comprensión y al respeto de los otros y, al mismo tiempo, a la concientización, al fortalecimiento y a la modificación de la propia identidad. En este sentido, se habla de la condición para la ciudadanía global⁸⁴ y la aceptación de la responsabilidad compartida en “Un Mundo”, en el cual no solo son necesarias la comprensión y la tolerancia, sino, sobre todo, el pensamiento y la acción en clave solidaria, así como la defensa de valores básicos para superar las crisis de desarrollo, las violaciones a los derechos humanos, el terrorismo, las catástrofes ecológicas y cualquier otro desafío internacional. La orientación a valores y el compromiso personal son objetivos centrales de la clase en el *área de aprendizaje de desarrollo global*. De esta manera, por un lado, es imprescindible la identificación con valores básicos, sobre todo, con aquellos que se pueden entender como valores relativos a los derechos humanos universales. Por otro lado, una rigurosidad moral que excluya del análisis las complejas estructuras sociales, económicas, políticas y ecológicas, podría resultar peligrosa, en particular al tratar con niños y jóvenes. Por lo tanto, un compromiso firme para la implementación de valores personales requiere también un compromiso racional y a veces controvertido con las diferentes circunstancias sociales, económicas, políticas y ecológicas, y la comprensión de su dinámica propia.

⁸² Wolfgang Welsch defendió desde el comienzo la posición de que el contacto entre culturas no genera una cultura global, sino que se forman individuos y sociedades que cargan con elementos transculturales. “En la actualidad, las personas son cada vez más transculturales”. (véase la *Handlexikon Globales Lernen*, 2012, pág. 228)

⁸³ Takeda, A. 2012

⁸⁴ véase también la iniciativa Educación Primero del Secretario General de las Naciones Unidas 2014: www.globaleducationfirst.org, en donde se habla de tres prioridades: asistencia de todos los niños a la escuela, calidad educativa, ciudadanía global.

De este modo, el *área de aprendizaje de desarrollo global* se integra en el contexto general de la clase escolar orientada a objetivar al tratar el registro y ordenamiento de la realidad compleja de manera reflexiva, evitando, así, el adoctrinamiento. En este marco, los docentes no solo se desempeñan como expertos en sus asignaturas, sino también como interlocutores. Un análisis diferenciado del problema en clase es el requisito previo para un compromiso orientado a la acción que respalde los procesos que buscan solucionar problemas. Precisamente al trabajar con niños y jóvenes afectados por el sufrimiento humano, el tratamiento individualizado de los contenidos del *área de aprendizaje de desarrollo global* resulta una tarea pedagógica importante para formar y desarrollar la personalidad y la conciencia. En aquellos sitios donde haya problemas relacionados al desarrollo y al medio ambiente que estén abiertos y no aclarados, no se les puede quitar a los jóvenes su alegría por el futuro. Por tal motivo, es importante buscar posibilidades de solución junto a los alumnos y alumnas que sean importantes para el desarrollo de su vida personal.

2.6 Bibliografía y enlaces

Applis, S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globalen Lernens. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mithilfe der dokumentarischen Methode, Weingarten

Asbrand, B. (2005): Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierung von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, págs. 223–239

Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, volumen 1

Asbrand, B. (2009): Schule verändern, Innovationen implementieren – der Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ und die Kooperation zwischen Schule und Nichtregierungsorganisationen. En: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32º año, ed. 2, págs. 29–35

Aßmann, S. (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity, Wiesbaden

Bernert, G. et al. (2013): Lehr- und Lernkompass Seminarfach + BNE: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sekundarbereich II, Oldenburg

Bertelsmann Stiftung (ed. 2009): Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“, Gütersloh/Wien

Bertram, H. y Kohl, S. (2010): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010: Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Deutsches Komitee für UNICEF, Köln

Bertram, H., Kohl, S., Rösler, W. (2011): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Starke Eltern – starke Kinder. Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe. Deutsches Komitee für UNICEF, Köln

Betz, T., Gaiser, W., Pluto, L. (ed. 2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_betz_gaiser_pluto_101015.pdf (consultado el 19/12/2015)

Bonan, I., Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln; Universidad Martín Lutero de Halle-Wittenberg

Bohnsack, R.(2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 6ª ed., Opladen

Bos, W., Eickelmann, B et al. (ed. 2014): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster

Brünjes, W. (2007): Stell dir „einen Afrikaner“ vor! En: Schmitt, R. (ed.): Eine Welt in der Schule, Frankfurt/M.

Buttelmann, D. und Böhm, R. (2014): The ontogeny of the motivation that underlies in-group bias. *Psychological Science* 25, S. 921–927

Deutsche Shell (Éd. Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., TNS Infratest Sozialforschung, 2010): Jugend 2010, 16. Shell-Jugendstudie, Frankfurt/M.

Deutsche Shell (Éd. Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., TNS Infratest Sozialforschung, 2015): Jugend 2015, 17. Shell-Jugendstudie, Frankfurt/M.

Deutsche Telekom Stiftung (2013): Digitale Medien im Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen. Resumen: https://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Digitale_Medien_2013.pdf (consultado el 19/12/2015)

Deutsches Jugendinstitut (2009): Projekt: Digital Divide – Digitale Medien und Kompetenzerwerb im Kindesalter, <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=582>

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/732994/29f4015417300767b4e594e5ce87d413/2012-12-18-9-lagebericht-download-data.pdf?download=1> (consultado el 19/12/2015) Diehm, I. (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46/2, págs. 251–274

Feil, C. (2011): Partizipation im Netz. Zur Bedeutung des Web 2.0 für Kinder und Jugendliche. En: Betz, T., Gaiser, W., Pluto, L. (ed.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten, Schwalbach/TS., págs. 113–137

Geisz, M. (2002): Arbeiten im Internet. En: Solidarisch leben lernen e.V. (ed.): Praxisbuch Globales Lernen, Frankfurt/M.

Günter, M. (2013): Das Spiel in der virtuellen Welt – Affektabwehr, ‚milde Narkose‘ oder Symbolisierung. En: Dammasch, F., Teising, M. (ed.): Das modernisierte Kind. Frankfurt/M.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ durch W. Beywl und K. Zierer), Baltmannsweiler

Höhnle, S. (2014): Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Geographiedidaktische Forschungen 53, Münster

Karpa, D., Eckelmann, B., Grafe, S. (ed. 2013): Digitale Medien und Schule: Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung, Immenhausen

Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (ed. 2012): Handlexikon Globales Lernen, Münster y Ulm

Lanier, J. (2014): Wem gehört die Zukunft? Du bist nicht der Kunde der Internetkonzerne. Du bist ihr Produkt, Hamburg

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (ed. 2012): Jugend, Information, (Multi-)Media. JIM 2012. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2012/JIM_Studie_2012.pdf (consultado el 19/12/2015)

Michelsen, G., Grunenberg, H., Rode, H. (2012): Was bewegt die Jugend? Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer, Bad Homburg

Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación de Alemania (BMBF) (2011): Informe sobre la situación y las perspectivas del compromiso ciudadano en Alemania, Berlin

Overwien, B. (2015): Partizipation und Nachhaltigkeit – Innovationen für die politische Bildung. En: Harles, L.; Lange, D. (ed.): Zeitalter der Partizipation, Schwalbach Ts., págs. 158– 167

Rapp, F. (2013): Quo vadis Social Media? Zur Zukunft von sozialen Netzwerken und Facebook in Deutschland, Hamburg

Rosa, L. (2013): Partizipatives und schülerorientiertes Lernen mit Web 2.0. En: Lernende Schule 64/2013, págs. 5–7

Scheunpflug, A., Uphues, R. (2011): Was wissen wir in Bezug auf Globales Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. En: Schrüfer, G., Schwarz, I. (ed.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag, Münster et al., págs. 63–100

Schmitt, R. (1979): Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel – eine empirische Untersuchung, Brunswick 1979

Sir Peter Unstinov Institut (ed. 2007): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen u. Gegenstrategien, Wien

Takeda, A. (2012): Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung, Münster/New York/München/Berlin

Thomas, P.M, Calmbach, M. (ed. 2012): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft, Heidelberg

Uphues, R. (2007): Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. En: Geographiedidaktische Forschungen. volumen 41, Weingarten

Uphues, R. (2010): Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung und der Einfluss interkultureller Kontakte. En: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, número 1, págs. 7–11

Welsch, W. (2012): Transkulturalität – neue und alte Gemeinsamkeiten. En: Welsch, W.: Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie, Berlin, págs. 294–322

Wettstädt, L. /Asbrand, B. (2013): Unterricht im *Lernbereich Globale Entwicklung*. Perspektiven als Herausforderung. En: Riegel, U./ Macha, K. (ed.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, págs. 183–197, Münster

Wettstädt, L. /Asbrand, B. (2013): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung*. En: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36° año, número 1, págs. 4–12

Wittann, S., Rauschenbach, T., Leu, H.R. (ed. 2010): Kinder in Deutschland: Eine Bilanz empirischer Studien, Weinheim

3 Competencias, temas, exigencias, diseño de clases y currícula

Jörg-Robert Schreiber

3.1 Introducción

El Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* sirve como consolidación estructural de la *Educación para el desarrollo sostenible* (EDS) en las escuelas. Dicho documento ofrece ayuda para desarrollar programas y currículas escolares, proyectar clases y para exigencias específicas del área de aprendizaje y su evaluación. No obstante, la descripción sistemática de los objetivos y contenidos de aprendizaje en su secuencia temporal y su implementación metódico-didáctica se deja a los programas y la currícula de cada escuela, pero sí se brinda información de referencia para la creación de estas directivas con respecto a

- las **competencias** que los alumnos y alumnas deben adquirir,
- los **temas** y contenidos específicos importantes o adecuados para la adquisición de estas competencias y
- los **rendimientos** que deben alcanzarse.

Estos tres aspectos están orientados a los **objetivos educativos del área de aprendizaje** y deben asegurar que dichas metas se cumplan en la mayor medida posible:

La educación en el *área de aprendizaje de desarrollo global* debe proveer, en este mundo cada vez más globalizado, una referencia a los alumnos y alumnas que puedan continuar reforzando en el marco de un aprendizaje durante toda la vida. Con el modelo del desarrollo sostenible, su objetivo radica, especialmente, en la obtención de competencias básicas para la correspondiente

- organización de la vida personal y laboral,
- participación en la sociedad y
- responsabilidad global compartida.

Mientras que los objetivos educativos del área de aprendizaje se forman en el marco del análisis social, científico y político del cambio global, la formulación de las competencias, los temas y las exigencias de rendimiento se enlazan con experiencias prácticas de diferentes asignaturas y proyectos de clases interdisciplinarios.

Las competencias, los temas y las exigencias de rendimiento necesarios para alcanzar los objetivos educativos deben determinar la estructuración de la clase en esta área de aprendizaje (además de las formas de aprendizaje y métodos elegidos por los docentes). De este modo, se permite garantizar la calidad bajo la propia responsabilidad de las escuelas.

Las competencias propuestas se conectan tanto a la definición y selección de competencias clave de la OCDE,⁸⁵ como así también con el marco de referencia europeo “Competencias clave para el aprendizaje permanente” (2006), y contienen elementos esenciales de las competencias clave de este marco de referencia aprobado por el Parlamento Europeo, sobre todo, en las áreas: 5. Competencia de aprendizaje y 6. Competencia social y competencia ciudadana.

Poder utilizar de modo autoorganizado el concepto de competencia integrador que sirve de base al marco de referencia, como así también el objetivo relacionado, conocimientos, capacidades y opiniones ante el trasfondo del modelo del desarrollo sostenible, es uno de los elementos fundamentales del concepto de la competencia de diseño como ha surgido en el marco de los programas de la BLK o la CMEC para la Educación para el desarrollo sostenible entre 1998 y 2008.

El intento de de Haan (2014) de representar sistemáticamente los diferentes conceptos de competencia de la EDS en un “catastro de competencias” muestra que las competencias de la EDS también pueden ordenarse, en una clasificación convencional, en competencias específicas y metódicas, y competencias sociales y personales, así como mediante la división según competencias clave de la OCDE,⁸⁶ y que pueden aplicarse internacionalmente.⁸⁷

Para el desarrollo de los diferentes catálogos de competencias no solo resultó determinante el respectivo contexto de desarrollo con su propio objetivo, sino también la diversa concreción para la posibilidad de conexión a las clases teóricas predominantes en las escuelas.

Mientras que las doce competencias parciales desarrolladas en el marco de los programas de la BLK tienen importancia general y básica para la educación escolar y poseen ampliamente el carácter de competencias superiores, las once competencias principales del Marco de referencia se distinguen por una focalización más fuerte en el desarrollo sostenible y la globalización. En este contexto, pueden relacionarse directamente para constituir un *área de aprendizaje de desarrollo global* para la clase especializada y orientada a generar competencias.

⁸⁵ Rychen et al. (2003). Die Nähe zeigt sich vor allem in der Herleitung der DESECO – Schlüsselkompetenzen aus den Herausforderungen der Globalisierung und Modernisierung. “wie z. B. Herstellen eines Ausgleichs zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich”, DESECO (2005), pág. 6

⁸⁶ usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos, actuar de manera autónoma

⁸⁷ véase el análisis de Wiek et al. (2011)

3.2 Fundamentos de un modelo de competencias para el área de aprendizaje desarrollo global

Según las explicaciones de la Conferencia de ministros de educación y ciencia para la concepción y el desarrollo de estándares de educación (2004), las competencias hacen referencia a “disposiciones para la superación de determinadas exigencias” formuladas específicamente para asignaturas o áreas de aprendizaje y que deben adquirirse con contenidos determinados.

Los expertos “Para el desarrollo de estándares de educación nacionales” (Klieme et al. 2003) han sugerido desarrollar modelos con competencias parciales que también expongan graduaciones o procesos de desarrollo de competencias. Sin embargo, se deben formular, en especial, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y alumnas como competencias disponibles en determinados niveles de la vida escolar.

El desarrollo de un marco de referencia para el trabajo educativo/de los programas de estudio de los Estados y las tareas curriculares de las escuelas relativas al desarrollo continúan en este sentido de una tendencia general de brindar mayor importancia a las exigencias de rendimiento y transferir la planificación concreta a las escuelas.

La particularidad del *área de aprendizaje de desarrollo global* radica en que no surge, como las áreas de aprendizaje integradoras, a través de la fusión de determinadas asignaturas, sino que presenta rasgos fundamentales de una especialidad en base a un objeto interdisciplinario y un acceso específico al mundo, así como a un desarrollo de décadas como educación para Un Mundo o relativa a políticas de desarrollos o como aprendizaje global.

Las competencias principales definidas para el *área de aprendizaje de desarrollo global* representan el punto de partida para un modelo de competencias diseñado para la escuela primaria (fines de la cuarta clase) y para la finalización de los estudios medios del nivel secundario básico y que requiere de una mayor diferenciación para los otros años, sobre todo, al continuar con los estudios en el nivel secundario superior.

En el sentido de la “definición y selección de competencias clave” (2005) de la OCDE, las competencias hacen referencia, por un lado, a las exigencias sociales del cambio global y se orientan, por otro lado, a los objetivos individuales de cada uno. Los objetivos sociales definidos en este contexto por la Comisión de DESECO:

- productividad económica,
- procesos democráticos,
- cohesión social, equidad y derechos humanos,
- sostenibilidad ecológica

se corresponden con los objetivos del **modelo de desarrollo sostenible**, al cual se orientan los objetivos educativos del *área de aprendizaje de desarrollo global*:

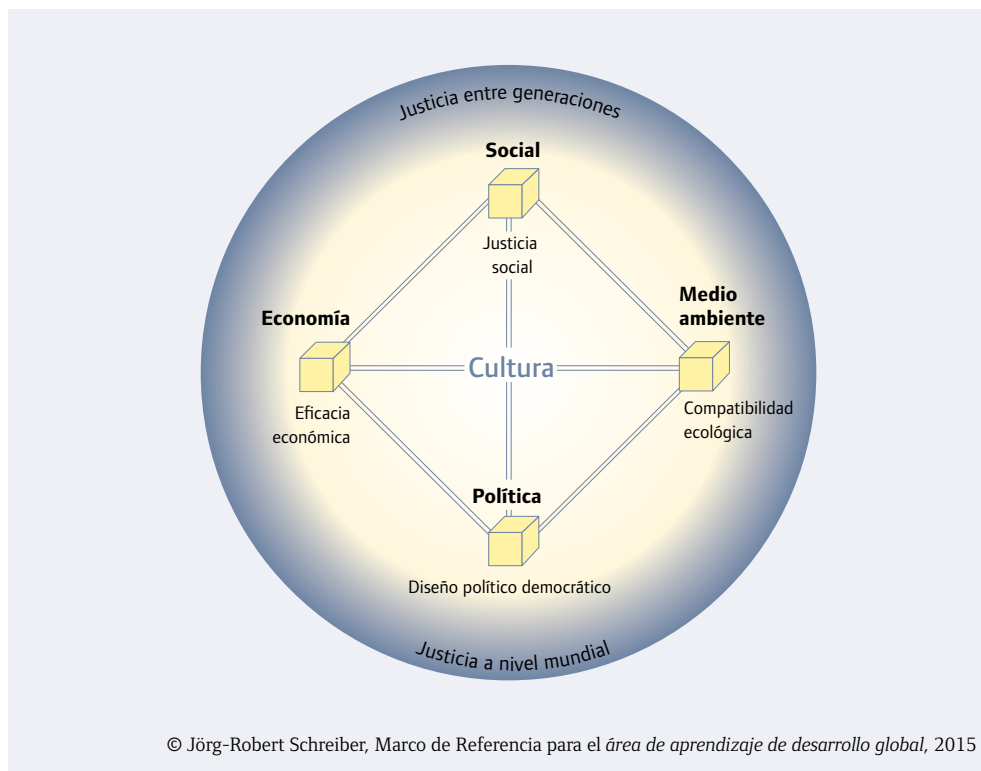


Fig. 9: Modelo del desarrollo sostenible

El modelo del desarrollo sostenible no debe entenderse como normativo (en el sentido de guías o límites planetarios definidos), sino simplemente como una referencia. Se trata del concepto central de una *Educación para el desarrollo sostenible* (EDS) y, de este modo, también del eje más importante de las **cinco ideas principales del área de aprendizaje de desarrollo global**:

- Orientación al modelo del desarrollo sostenible
- Análisis de procesos de desarrollo en diferentes niveles de acción
- Manejo de la diversidad
- Capacidad para el cambio de perspectiva
- Orientación al contexto y al entorno vital

En vista de los conflictos de intereses entre las cuatro dimensiones de desarrollo y del precepto de coherencia (véase el cap. 1.3.5), en la *orientación al modelo del desarrollo sostenible*, se procura superar (o reducir) dichos conflictos con el trasfondo de las diversas situaciones de partida e intereses culturales y socioeconómicos. De esta manera, el hecho de cuándo o en qué medida se podrá alcanzar el objetivo de la viabilidad a futuro en escalas absolutas, cumple un papel inferior.

Dado que los *procesos de desarrollo importantes en diferentes niveles* se controlan, tienen repercusiones y pueden influenciarse, al analizar las complejas interacciones, deben considerarse las posibilidades de acción de cada institución y cada actor (por ej. desde el consumidor hasta la empresa multinacional).

En el proceso de transformación global, la *diversidad* de los puntos de vista marcados social y culturalmente requiere procesos de negociación constructivos que presuponen apertura y empatía, así como la predisposición y capacidad para el *cambio de perspectivas*.

El *enfoque orientado al contexto y al entorno vital* combina al *área de aprendizaje de desarrollo global* con los conceptos didácticos de la clase. La consideración de aspectos de aplicación relevantes, individuales, sociales y laborales, repercute en los alumnos y alumnas brindando sentido a la cuestión. En este marco, la orientación a la sostenibilidad y a una dimensión global brinda un grado de relevancia ampliado a este concepto en la educación escolar.

En general, las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global*, como competencias generales (transversales), resultan necesarias no solo en el mercado laboral, sino también en la vida política y privada. En este contexto, se relacionan entre ellas, así como con determinadas competencias parciales de diferentes asignaturas, y generan competencias complejas en el sentido de la definición de Franz E. Weinert (Weinert 2001a, pág. 27 y sig.): Las competencias son “las capacidades y habilidades cognitivas disponibles en los individuos o que han sido aprendidas para solucionar determinados problemas, así como las predisposiciones y habilidades motivacionales, voluntarias y sociales para poder utilizarlas exitosa y responsablemente para solucionar problemas en diversas situaciones.” Este concepto integrador coincide también con la concepción de competencias en la que se basa el Marco Europeo de Cualificaciones. Apoyándose en la bibliografía específica francesa, británica, alemana y estadounidense, allí, además de los componentes parciales como conocimientos, habilidades, acciones, también se considera una competencia parcial ética.⁸⁸

Las competencias de acción eficaces, como la capacidad y la predisposición de perseguir Objetivos de Desarrollo Sostenible en el área privada, escolar y profesional debido a decisiones maduras, y la participación en su aplicación a nivel político y social (competencia principal 11, véase el cap. 3.5), no pueden imaginarse sin la capacidad de adquirir conocimientos y analizar, así como tampoco sin una correspondiente competencia de valoración. Para identificar procesos parciales de aprendizaje, así como para desarrollar currículas y estructurar clases y tareas, resulta sensato diferenciar competencias parciales como componentes de una competencia compleja. Así, se posibilita la formulación de exigencias concretas y su evaluación.

⁸⁸ Commission of the European Communities (2005): Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning: “Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values.”, pág. 11

La clasificación en áreas de competencia puede orientarse a aspectos centrales de competencias como se las prioriza también en clases de acuerdo con el eje temático, siempre apoyándose en los estándares educativos para los estudios medios.

Estas clasificaciones de competencias son importantes para la organización de la clase y la evaluación de las exigencias. Sin embargo, no se debe perder de vista que, para la superación de exigencias complejas en un mundo cada vez más interconectado, se requieren competencias complejas que, sobre todo, se adquieren en un proceso de aprendizaje íntegro y relacionado con la situación en particular.

3.3 Ámbitos de competencia

La clasificación realizada para el *área de aprendizaje de desarrollo global* en los ámbitos de competencia

- **Reconocer**
- **Valorar**
- **Actuar**

debe graficar componentes distintos pero complementarios de un concepto de competencia íntegro posteriormente a las clasificaciones clásicas. Si bien esta clasificación establece modos de comportamiento deseados en los alumnos y alumnas (Reconocer - Valorar - Actuar)⁸⁹, no debe sugerir bajo ninguna circunstancia una sucesión didáctica consecuente en la elaboración de clases.

En el ámbito de competencia **Reconocer**, se destaca especialmente la adquisición de conocimientos orientada a los objetivos, puesto que, a causa del crecimiento exponencial de conocimientos en las disciplinas relevantes, cada vez es más difícil definir los contenidos de conocimientos básicos y actualizarlos constantemente. El conocimiento orientador interdisciplinario necesario se constituye en un elemento fijo de los campos temáticos del área de aprendizaje (cap. 3.6).

La adquisición de conocimiento pone el foco en la capacidad de poder construir conocimiento sobre una gran cantidad de temas. Esta competencia excede los conocimientos y destrezas técnicos para emplear determinados medios, ya que incluye la habilidad de poder utilizar herramientas comunicativas específicas de manera efectiva y orientada a objetivos. En la práctica escolar, debería poder combinarse con competencias relacionadas con la computación y la información de la educación en medios, como fuera construida en el marco del International Computer and Information Literacy Study 2013.⁹⁰

La transición al ámbito de competencias *Valorar* fluye en relación con un uso necesariamente crítico de medios y la importante capacidad de poder reconocer la idoneidad y el valor de la información y sus fuentes. La relación con el ámbito de competencias *Actuar* está dada mediante la retroalimentación comunicativa, pero también por medio de acciones exitosas y fallas, así como mediante el proceso interactivo de la adquisición de información. La obtención y el procesamiento de información y la adquisición de conocimientos son bases necesarias para la formación de opiniones, la toma de decisiones y un accionar responsable.

⁸⁹ Esta clasificación muestra paralelismos de contenido con las tres competencias clave de DESECO:

1. Aplicación interactiva de medios y herramientas (reconocer),
2. Integración en grupos heterogéneos (valorar),
3. Capacidad de acción autónoma (acción),

las cuales, sin embargo, contienen un componente de acción más claro en los tres ámbitos de competencias.

⁹⁰ véase: ICILS (2013): Auf einen Blick

http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf (consultado el 19/12/2015)

“El conocimiento orientado a procesos de desarrollo globales se destaca, sobre todo, por su alto grado de complejidad que se valora en mayor medida por medio de una observación orientada a los sistemas. Por lo tanto, la competencia de poder manejar contextos de sistemas globales y entenderlos, es el elemento central del componente de conocimientos...” (Rost 2005, pág. 14). Rost continúa haciendo referencia, en el contexto de una educación para la sostenibilidad, a que la competencia en sistemas debe apoyarse en conocimientos provenientes de varias disciplinas. Para el *área de aprendizaje de desarrollo global*, esto implica que la clase inter o transdisciplinaria se construya en base a los conocimientos básicos adquiridos en determinadas asignaturas.

En el *área de aprendizaje de desarrollo global*, la adquisición de conocimientos básicos se orienta a las siguientes cuestiones:

- Al concepto de desarrollo del mundo mediante el modelo multidimensional del desarrollo sostenible en el nivel analítico y relacionado con valores.
- A los conceptos de diferentes asignaturas (véase el cap. 4).
- Al modelo de contexto que hace de los contenidos el punto de partida para los procesos de aprendizaje, según campos de aplicación relevantes en la ciencia y la sociedad, como así también en la vida de los alumnos y alumnas.

Los sistemas complejos requieren capacidades para realizar análisis que, al mismo tiempo, son otro punto central del primer ámbito de competencias. Estos sistemas hacen referencia al modelo central del desarrollo sostenible para el área de aprendizaje con las cuatro dimensiones, el modelo de los niveles de acción (desde el individuo hasta la sociedad internacional), así como la percepción de la diversidad. Estas capacidades de realizar análisis posibilitan la percepción de procesos globales tanto para sí mismo como para terceros, el reconocimiento de la necesidad de organización de los procesos de globalización y la posibilidad de procesar los escenarios futuros y los enfoques de soluciones. Asimismo, estas capacidades producen también conocimientos, puntos de vista y capacidades fundamentales para el accionar futuro. De este modo, se trata de la capacidad de poder analizar sistemas, así como reconocer y valorar los funcionamientos en sus dimensiones históricas y futuras. Las capacidades analíticas también son necesarias para reconocer conflictos entre dimensiones de objetivos, comprender diferentes intereses y necesidades, y diferenciar lo esencial de lo no esencial y, sobre esta base, poder establecer enfoques de soluciones para problemas.

El ámbito de competencia **Valorar** propone una reflexión crítica y el reconocimiento y ponderamiento de diferentes valores, así como el desarrollo de identidades en base a una consideración orientada a valores. Ambas cuestiones constituyen un requisito esencial para la “solidaridad y la responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente” (competencia principal 8, véase el cap. 3.5), las cuales marcan la transición hacia el ámbito de competencia *Actuar*. En el marco de encuentros interculturales, se busca reconocer valores ajenos y propios, indagar y, de esta manera, abrir el diálogo. A tal fin, se requiere la capacidad y la predisposición para lograr la empatía y el cambio de perspectiva que generan nuevos puntos de vista y opiniones distintas a través de la irritación de cosmovisiones habituales. En este marco, el cambio de perspectiva puede realizarse entre posiciones totalmente diferentes: entre sujetos activos y sujetos pasivos, entre actores y afectados, entre diferen-

tes culturas, Estados e instituciones, grupos étnicos y de género, personas con poder y sin poder. Así, se abarcan las diferencias fácticas, así como las opiniones marcadas por la orientación a diferentes valores y diversos intereses y reacciones emocionales, sin perder de vista que existen numerosos puntos medios entre las posiciones extremas.

En el *área de aprendizaje de desarrollo global*, la competencia de poder valorar hace referencia, por un lado, al discurso general y, en parte, básico sobre temas de desarrollo y globalización (competencia principal 6, véase el cap. 3.5), pero, por otro lado, está orientada también a la evaluación de medidas de desarrollo concretas (competencia principal 7, véase el cap. 3.5). En ambos casos se requiere una referencia a normas, valores, acuerdos políticos y modelos que se sometan a una reflexión crítica y, de esta forma, abran caminos también hacia una identificación consciente.

La competencia de valorar implica también que el modelo del desarrollo sostenible indague sobre su pretensión universal, como así también sobre las atribuciones normativas y se puedan interpretar individualmente y continuar desarrollándose. En este marco, en el proceso educativo debería quedar claro que el modelo de desarrollo sostenible es un marco de referencia acordado internacionalmente que se une a convenciones de derechos humanos y derecho internacional con carácter vinculante para el accionar político, social e individual. Sin embargo, los términos “modelo” y “marco de referencia” también significan que, en una sociedad internacional, hay diferentes estrategias de aplicación culturales, nacionales, locales e individuales del desarrollo sostenible. La Declaración de Río de 1992 menciona las “responsabilidades comunes pero diferenciadas” que resultan de las diferentes situaciones de desarrollo y de la diversidad de condiciones socioculturales marco.

Las competencias de acción unidas reflexivamente a valores, tienen un papel muy importante para los objetivos centrales del área de aprendizaje. Se trata de la competencia para la resolución de conflictos y para la comprensión (competencia principal 9, véase el cap. 3.5), de la tolerancia a la ambigüedad, la creatividad y la predisposición a la innovación (competencia principal 10, véase el cap. 3.5), y de la capacidad de participación y cooperación en procesos de desarrollo (competencia principal 11, véase el cap. 3.5), pero, sobre todo, de la predisposición a armonizar el comportamiento propio con los fundamentos personales para la proyección de una forma de vida apta para el futuro. A menudo, se debe escoger entre distintas formas de actuar de manera consciente, resolver conflictos de intereses y normas, y estimar las consecuencias directas e indirectas de acciones. “Actuar” significa diseñar proyectos propios y conjuntos, establecer objetivos, emplear recursos de modo eficiente y ahorrativo, aprender de errores y poder realizar correcciones. Las situaciones complejas y el rápido cambio requieren la capacidad de poder manejar la incertidumbre y las exigencias contradictorias, como la diferencia y la universalidad. A rasgos muy generales, la competencia de acción significa capacidad de comunicación, la capacidad de poder comunicar eficazmente, pero también de poder escuchar, de poder buscar soluciones aptas para el futuro en el marco del intercambio en medios, de diálogos y de discusiones, y de poder defender derechos e intereses propios, pero también aquellos de los otros.

En este contexto, parece esencial, no solo la adquisición de la capacidad de actuar de modo sostenible, sino también la consideración de los componentes “motivacionales y volitivos”

en forma de predisposición a actuar contenidos en el concepto de competencia. Esta cuestión solo será posible si se respeta estrictamente la prohibición de condicionamiento y el precepto de controversialidad cuando los alumnos y alumnas persiguen Objetivos de Desarrollo Sostenible en base a sus decisiones maduras y participan en su implementación. En este sentido, la competencia principal “participación y cooperación” (competencia principal 11, véase el cap. 3.5) incluye los aspectos de la capacidad para emitir juicio y la madurez, es decir, la consideración de otras perspectivas y el reconocimiento de los límites legales y normas vigentes al utilizar libertades.

3.4 Selección y definición de competencias

La selección y definición de las competencias principales del *área de aprendizaje desarrollo global* se orienta a la perspectiva modelo de la vida exitosa y representa un compromiso pragmático teniendo en cuenta los siguientes **criterios**:

1. Alto nivel de importancia de alcanzar los objetivos de aprendizaje centrales (véase el cap. 3.1)
2. Orientación a las dimensiones meta del modelo del desarrollo sostenible (véase el cap. 3.2)
3. Acentuación de la perspectiva global y orientación al modelo de los niveles de acción
4. Consideración de la diversidad y la importancia central del cambio de perspectiva
5. Relevancia en relación con el aprendizaje orientado al contexto
6. Capacidad de conexión de competencias parciales de la clase
7. Construcción equilibrada de los ámbitos de competencia Reconocer - Valorar - Actuar
8. Posibilidad de adquisición de competencias en la clase o en formas de organización inter o transdisciplinarias
9. Obligatoriedad para los alumnos y alumnas de todas las escuelas y niveles escolares
10. Posibilidad de evaluación de las exigencias de rendimiento (al identificar competencias específicas relacionadas con los temas)
11. Limitación con respecto a competencias interdisciplinarias⁹¹

No todos los criterios pueden considerarse de la misma forma en el modelo de competencias mantenido con sencillez de manera consciente. Esta afirmación resulta válida, especialmente, para el criterio de la traducción de competencias principales o competencias parciales a exigencias de rendimiento evaluables que solo puede exponerse por medio de ejemplos (véase el cap. 4). En esta área de aprendizaje, no se pretende que la mensurabilidad de exigencias estandarice los rendimientos esperados en el trabajo escolar. A diferencia de lo que sucede en las asignaturas lengua, 1ª lengua extranjera, matemática y ciencias naturales, que se orientan por los estándares educativos nacionales, la mensurabilidad de competencias no se encuentra en un primer plano. Como máximo, esto sería posible mediante las *competencias específicas* para determinados proyectos de clases orientados a las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* pero que están más orientados a temas y concebidos de manera mucho más precisa.

En el ámbito de esta área de aprendizaje, la necesidad de determinar los rendimientos educativos en base a exigencias surge, en primer lugar, de las necesidades didácticas de organización de la clase, así como de la necesidad de percibir los éxitos de aprendizaje y de presentarse a los alumnos y alumnas. Debido a que la clase orientada al desarrollo de competencias en el *área de aprendizaje de desarrollo global* no está sujeta a exigencias estrictas de diagnóstico de competencias, tampoco se la restringe a rendimientos cognitivos y afianza las ideas y los valores que Weinert (2001b) también consideraba importantes. La diferenciación en niveles de competencias debe quedar a cargo de la clase respectiva y, así como la identificación de desarrollos de competencias, puede indicarse solo en diversos ejemplos de clase (véase el cap. 4).

⁹¹ Véanse las competencias inter y transdisciplinarias definidas en *Didaktisches Konzept* (Concepto didáctico) de la serie Globales Lernen, 2010 (págs. 15–17).

3.5 Competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global

Los alumnos y alumnas pueden⁹² ...

Reconocer	<p>1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.</p>
	<p>2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.</p>
	<p>3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.</p>
	<p>4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.</p>
Valorar	<p>5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.</p>
	<p>6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.</p>
	<p>7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo (en nuestro país y en otras partes del mundo), teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar a conclusiones propias.</p>
Actuar	<p>8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.</p>
	<p>9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y del trabajo conjunto.</p>
	<p>10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.</p>
	<p>11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.</p>

⁹² Los alumnos y alumnas pueden... significa en este contexto que poseen la competencia correspondiente pero que pueden decidir libremente si la emplearán en una situación dada.

3.6 Campos temáticos y selección de temas

El *área de aprendizaje de desarrollo global* está consolidada en los planes educativos y programas de diferentes asignaturas con una gran variedad de temas que se trabajan de manera específica pero, muchas veces, también de forma inter o transdisciplinaria⁹³. En este marco, por lo general, falta un acuerdo a nivel curricular. En vistas de la actualidad y de la orientación a problemas de los temas seleccionados, en la clase, a menudo, la prioridad son los contenidos temáticos. Las capacidades y los conocimientos adquiridos son importantes, pero, con frecuencia, quedan fragmentados y no se conectan de manera sencilla con competencias que puedan ser utilizadas para la solución de problemas en situaciones variables.

Mientras que la cantidad de las competencias que deben adquirirse continúa siendo abaricable y estas se someten solo a cambios paulatinos en el transcurso del cambio social, para los temas del área de aprendizaje no se puede aplicar lo mismo. Las competencias solo pueden adquirirse de manera situacional o en el marco del análisis de tareas y temas concretos, cuyo número parece infinito y cuya actualidad no pocas veces está sujeta a un veloz cambio. Por esta razón, en el Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global*, solo se indican **campos temáticos** y criterios para la selección de temas que posibilitan la construcción de situaciones de aprendizaje para adquirir determinadas competencias.

Definición de campos temáticos

De la misma forma que en el caso de las competencias, la selección de campos temáticos (ver abajo) constituye un compromiso dirigido por criterios. La selección de temas, así como la formación de campos temáticos aquí realizada, se realizan según el modelo de contexto. De este modo, se reúnen contenidos de clases en un contexto relevante para los alumnos y alumnas. Asimismo, de manera análoga a los conceptos básicos de las asignaturas, los modelos del *área de aprendizaje de desarrollo global* también se consideran de modo particular.

Los campos temáticos deben:

- representar el conocimiento de referencia relevante para el área aprendizaje,
- tener en cuenta la multidimensionalidad del modelo del desarrollo sostenible,
- considerar experiencias prácticas de clases correspondientes de un agrupamiento habitual en el discurso científico y social que contemplen la globalización y los procesos de desarrollo globales y, al mismo tiempo, permitan una referencia del entorno vital y una mirada global del mundo.

⁹³ Para más información sobre la consideración del área de aprendizaje en los planes educativos de Hamburgo y Berlín, véase el cap. 2.4

Campos temáticos

1. Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión
2. Globalización de modelos religiosos y éticos
3. Historia de la globalización: del colonialismo hacia la aldea global
4. Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo
5. Agricultura y alimentación
6. Salud y enfermedad
7. Educación
8. Libertad globalizada
9. Protección y uso de recursos naturales y obtención de energía
10. Posibilidades y riesgos del avance tecnológico
11. Cambios ambientales globales
12. Movilidad, desarrollo urbano y tránsito
13. Globalización de economía y trabajo
14. Estructuras demográficas y desarrollos
15. Pobreza y seguridad social
16. Paz y conflicto
17. Migración e integración
18. Dominio político, democracia y derechos humanos (buena gobernanza)
19. Cooperación para el desarrollo y sus instituciones
20. Gobernanza mundial – política del orden internacional
21. Comunicación en el contexto global

La lista de los campos temáticos no está terminada y puede ampliarse a lo largo de los criterios mencionados, por ej. con el campo temático “mercados financieros internacionales”. Dentro de estos campos temáticos, en el marco de la creación de la currícula escolar se seleccionarán temas para la elaboración de tareas y el diseño de situaciones de aprendizaje conforme a las correspondientes posibilidades de aplicación específicas e interdisciplinarias. Dichos temas deben ser especialmente idóneos para ofrecer a los alumnos y alumnas la posibilidad de adquirir competencias del área de aprendizaje y estar a la altura de las respectivas exigencias de rendimiento.

Determinación de temas concretos

La determinación de temas concretos, la elaboración de tareas y el diseño de situaciones de aprendizaje deben orientarse en función de los siguientes criterios:

- Referencia a competencias principales de los tres ámbitos de competencia con una clara formación de ejes temáticos centrales
- Referencia al modelo del desarrollo sostenible y al modelo de los niveles de acción
- Facilitación de un cambio de perspectiva
- Conexión con procesos de aprendizaje en una o varias asignaturas
- Referencia a experiencias del entorno vital de los alumnos y alumnas y relevancia para su formación
- Actualidad y relevancia social/política a largo plazo
- Facilitación de aprendizaje autoorganizado
- Buenas posibilidades organizativas de implementación

La representación de temas seleccionados en un cuadro que refleja competencias y campos temáticos (véase la pág. 99) posibilita el panorama sintético necesario para la planificación curricular y de las clases. La asignación de ciertos temas a determinadas competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* solo es relevante para los ejes temáticos centrales.

Campos temáticos	Competencias										
	Reconocer				Valorar			Actuar			
	1. Obtención y procesam. de información	2. Reconocimiento de la diversidad	3. Análisis del cambio global	4. Diferenciación de niveles de acción	5. Cambio de perspectiva y empatía	6. Reflexión crítica y toma de posición	7. Valoración de medidas de desarrollo	8. Solidaridad y responsabilidad	9. Comprensión y resolución de conflictos	10. Capacidad de acción en el cambio internacional	11. Participación y cooperación
1. Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida											
2. Globalización de modelos religiosos y éticos											
3. Del colonialismo hacia la aldea global											
4. Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo											
5. Agricultura y alimentación											
6. Salud y enfermedad											
7. Educación											
8. Tiempo libre globalizado											
9. Protección y uso de recursos naturales y obtención de energía											
10. Oportunidades y riesgos del avance tecnológico											
11. Cambios ambientales globales											
12. Movilidad, desarrollo urbano y tránsito											
13. Globalización de economía y trabajo											
14. Estructuras demográficas y desarrollos											
15. Pobreza y seguridad social											
16. Paz y conflicto											
17. Migración e integración											
18. Dominio pol., democracia y DD. HH.											
19. Cooperación para el desarrollo y sus instituciones											
20. Gobernanza mundial - política del orden internacional											
21. Comunicación en el contexto global											

Fig. 10: Competencias y temas del área de aprendizaje de desarrollo global

3.7 Exigencias de rendimiento del área de aprendizaje

Las exigencias de las once competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* han sido formuladas para el nivel de enseñanza media. Dichas exigencias pueden delimitarse y permiten una determinación a grandes rasgos de la medida en que los alumnos y alumnas disponen de ellas. Sin embargo, para mediciones de rendimiento en exámenes, se requieren formulaciones de competencias más específicas como aparecen en competencias específicas correspondientes o como se crean para versiones de competencias más concretas para determinados proyectos y tareas de las clases (véase el cap. 4). En este marco, por lo general, el grado más alto de concreción y mensurabilidad se logra por medio de una referencia a aspectos temáticos.

Un problema especial para la medición de competencias es el carácter integral de las competencias que hace parecer, de manera contraria a las intenciones, que las competencias parciales complementarias se miden de modo aislado. De todas maneras, la competencia solo se puede medir en base a la superación de desafíos (tareas) en situaciones de aplicación (en la performance).

La medida en que se pueden registrar niveles de competencia depende de la definición de la competencia y de la tarea, así como de los instrumentos disponibles y las condiciones marco de su evaluación. A través de la observación permanente de diversos rendimientos comunicativos (orales y escritos), se brinda un margen de maniobra claramente más amplio a la evaluación individual de rendimientos en el marco de la clase. De este modo, siempre existe la posibilidad de registrar la competencia “participación y cooperación” (11) en el desarrollo de la clase, es decir, la capacidad y la predisposición para actuar de los alumnos y alumnas en base a sus decisiones maduras.

La definición de exigencias de rendimiento para el *área de aprendizaje de desarrollo global* solo puede realizarse por medio del trabajo conjunto de las asignaturas en las que se adquieren las competencias del área de aprendizaje.

3.8 Desarrollo y organización de la clase

El control en ascenso de la educación mediante competencias tiene consecuencias para la organización didáctica de los procesos de aprendizaje en la clase. La construcción de nuevos modelos de competencias, por lo general, está atada al objetivo de aprender a superar diversas situaciones de vida con una organización autónoma. Los procesos educativos autoorganizados y lo más autocontrolados posible están ganando una notable importancia en la educación escolar como preparación para un aprendizaje para toda la vida. Esta premisa se aplica tanto para la clase en general, como para la complejidad del *área de aprendizaje de desarrollo global*, el alto grado de necesidad de orientación en función del rápido cambio global y del desarrollo de competencias correspondientes para la organización de la vida personal y profesional, así como para la participación en gran medida en la sociedad.

En realidad, no se puede hablar de acuerdos *específicos* de aprendizaje en el *área de aprendizaje de desarrollo global*, pero sí rigen premisas para la clase orientada a la acción como concepto básico de aprendizaje, tal como las sintetiza, por ej., Meyer (2006):

- En procesos de aprendizaje integrales, es importante la relación entre conocimiento y acción en el sentido de un desarrollo de conocimientos estructurales orientado a valores en situaciones de aprendizaje complejas.
- El aprendizaje orientado a la acción es aprendizaje de conocimiento teórico (conocimiento estructural), aprendizaje generado por la acción y a través de la acción en base a una comprensión teórico-práctica del aprendizaje, así como la reflexión de la acción en contextos individuales y sociales.
- A nivel metódico, el aprendizaje orientado a la acción tiene como objetivo el desarrollo autónomo de conocimientos, así como la capacidad de solucionar problemas y organizar, incluyendo el desarrollo de la predisposición perpetua a aprender.
- El aprendizaje orientado a la acción no está limitado al ámbito de la escuela, sino más bien orientado a la apertura de la escuela y al aprendizaje en los contextos experimentales de la economía, del trabajo, de la sociedad y de la política.
- El aprendizaje orientado a la acción está comprometido también con orientación a valores con objetivos generales de la acción sostenible en contextos ecológicos, sociales, económicos y políticos parcialmente conflictivos. Esto significa que está abierto para la organización de desarrollos aptos para el futuro.
- Los procesos de aprendizaje y enseñanza basados en el sujeto que aprende son controlados cada vez más por las mismas personas que aprenden a través de la transmisión de técnicas de planificación, de trabajo y de aprendizaje, así como material de clases diseñado para ser consultado para ciertas cuestiones.
- Los docentes no son transmisores de conocimientos, sino más bien asistentes del aprendizaje que brindan orientación para que el alumno se apropie de conocimientos de forma autónoma y resuelva problemas en contextos sociales en base a valores. En este marco, se diseñan procesos de aprendizaje/enseñanza autoorganizados.

Los materiales de clases mencionados en el penúltimo punto han tenido siempre un papel relevante en el desarrollo de la educación por Un Mundo y en materia de políticas de desa-

rollo, y el aprendizaje global.⁹⁴ De este modo, pueden ser muy importantes para una mayor orientación a las competencias del área de aprendizaje en el futuro y la organización didáctica vinculada de procesos de aprendizaje.

Asbrand y Martens (2013) constatan en su resumen sobre “clases orientadas a competencias” que el proceso de orientación a competencias introducido, a más tardar, con los estándares educativos de la CMEC generará un cambio de perspectiva de la enseñanza al aprendizaje. Se trata de una cuestión estrechamente vinculada a una modificación del rol del docente y su tarea a la hora de organizar la clase. “Contiene una orientación consecuente a procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas y sus resultados...”⁹⁵ Dado que las competencias se demuestran en diversas situaciones de aplicación (performance), resulta lógico que se adquieran en situaciones de acción relevantes para los alumnos y alumnas. Las competencias (sobre todo, competencias parciales en particular y niveles de competencia) son un constructo solo observable en su aplicación. Esta situación obliga a los docentes a observar en detalle los procesos de aprendizaje y las acciones de los alumnos y alumnas, a fin de detectar desarrollos y diseñar tareas, así como compromisos de aprendizaje para un crecimiento de competencias.

Se trata de exigencias que, en un área de aprendizaje compleja, solo pueden cumplirse en el transcurso de una práctica prolongada apoyada en la teoría (sobre todo porque la adquisición de competencias puede adoptar diversas formas a nivel individual). Con los cuadros de competencias de los ejemplos de clases (véase el cap. 4), se realizan los primeros sigilosos pasos en dirección a modelos de procesos para la adquisición de competencias típica ideal que requieren continuar la fundamentación teórica y precisan investigación que acompañe a la práctica.

La planificación de clases orientadas a la adquisición de competencias enfrenta al docente a nuevas tareas (véase Schreiber 2010), por ejemplo, inevitablemente, ante la pregunta de qué competencia con qué contenido. O a la inversa, qué contenido con qué competencia. Las competencias son necesarias para la superación de desafíos en situaciones determinadas y, de este modo, están siempre vinculadas a contenidos. La importancia de los contenidos (del desafío concreto) para desarrollar la competencia es casi imposible de sobreestimar. Por lo tanto, vale la pena buscar el contenido correcto para el desarrollo de una competencia determinada. En muchos casos, la fascinación de alumnos y alumnas o docentes por el contenido (por ej., por su actualidad) puede ser lo que justifique la búsqueda de las competencias a las que puede vincularse. No resulta habitual que competencia y contenido se vinculen en planes de estudios, libros de texto o materiales de clases, de modo que se puedan aplicar directamente a grupos heterogéneos.

⁹⁴ En este marco, además de los materiales de clase respaldados por el MFCDE, como “Eine Welt in der Schule” (Universidad de Bremen), se deben mencionar, sobre todo, las publicaciones de las organizaciones de “Pädagogisches Werkstattgespräch” que han contribuido desde hace más de 20 años con importantes impulsos de desarrollo para una amplia variedad de materiales de clase sobre este campo temático. El Portal www.globaleslernen.de, brinda ayuda en la búsqueda de materiales adecuados.

⁹⁵ Asbrand, B. y Martens, M. (2013), pág. 8

En la aplicación en la clase, el desafío de los contenidos del tema y de la tarea son la principal motivación para los alumnos y alumnas. La adquisición de competencias en el trasfondo, prácticamente no es percibida por los alumnos y alumnas (quiero saber esto), quienes comienzan a considerar que valen la pena recién al enfrentarse a desafíos relevantes en su entorno vital. En este contexto, tienen especial importancia las conversaciones de desarrollo de aprendizaje que cristalizan los procesos de desarrollo de aprendizaje para los alumnos y alumnas y los docentes. El punto fuerte de este enfoque radica en que los contenidos no deben trabajarse arduamente, sino que se relacionan con la necesidad individual del desarrollo de competencias y, así, surge la motivación de aprender a partir del tema/de la tarea y de la adquisición personal de competencias. Esta situación presupone que los alumnos y alumnas pueden involucrar sus intereses, reconocer los progresos de sus competencias y experimentar la propia eficacia.

Con frecuencia, una característica especial de los temas del *área de aprendizaje de desarrollo global* es que no solo pueden abordarse de manera sistemática según la asignatura, sino que recurren a interacciones y las manifestaciones de la globalización marcadas por la liberación de fronteras y la complejidad. Así, desembocan en la tarea de proporcionar una experiencia relativa a la integración en procesos globales y fortalecer a los alumnos y alumnas en su orientación a la acción. En este contexto, el significado del aprendizaje orientado a proyectos se resalta una y otra vez. La preferencia de esta forma básica puede fundamentarse de manera determinante con que posibilita en gran medida la comunicación en grupos heterogéneos, así como la responsabilidad propia y compartida en diferentes situaciones durante un período de tiempo continuo mayor y con que evita las restricciones poco motivantes de las tareas parciales pequeñas. En este marco, se debería aprovechar las posibilidades de ampliar el área de comunicación y aprendizaje mediante aplicaciones de la Web 2.0, como, por ejemplo, los blogs (véase el cap. 2.3).

Se trata de poder manejar la tensión entre contenido y competencia, así como la necesidad de pensar el proceso de aprendizaje desde su fin (al final podremos...) y, sin embargo, mantenerlo abierto. Las competencias no solo deben seleccionarse, sino también formularse conforme a las situaciones. Del mismo modo, las expectativas deben transmitirse en formatos de tareas adecuados. Las exigencias para los docentes son notablemente altas, sobre todo, dado que, para un *área de aprendizaje*, se requieren un acuerdo curricular interno y un diseño de clases interdisciplinario. Esto sugiere una aproximación paso a paso que recurre a lo probado, cultiva la cooperación intraescolar y hace uso de las ofertas de actores extraescolares en el diseño de los contenidos. En todo caso, un engranaje con actividades de la escuela que no constituyen parte esencial de la clase pero que resultan atractivas para los alumnos y alumnas para afrontar una Educación para el desarrollo sostenible (por ej. empresas estudiantiles sostenibles, véase el cap. 5), ayudará a lograr una mayor repercusión.

3.9 Guía de referencia para la creación de la currícula

El Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* ha sido concebido como ayuda para el desarrollo de la clase, pero, sobre todo, para la creación de planes educativos, programas o planes de estudios por parte de los Estados, así como para escuelas con autonomía que se encuentran ante la tarea de diseñar su propia currícula. En general, las escuelas asumen esta tarea de manera voluntaria. En muchos casos, este trabajo ha mejorado la calidad de la escuela y de la clase, dado que una currícula interna es un instrumento unificador y gana influencia en la clase de todas las partes implicadas.

Se trata de qué contenidos se brindarán en la clase, cuándo y de qué manera, de la asignación temporal y objetiva de las competencias que deben adquirirse y de los contenidos obligatorios, así como de las exigencias de rendimiento vinculadas. El aprendizaje como un proceso activo, constructivo y, en lo posible, autocontrolado debe afianzarse mediante la coordinación intraescolar.

Al crear sus propias currículas, las escuelas se encuentran ante la difícil tarea de coordinar los programas de las asignaturas y ajustarlos a las respectivas condiciones escolares marco y los objetivos existentes. En este contexto, surgen desafíos particulares en múltiples áreas:

- En la coordinación del uso de los espacios en un horario más flexible (y, eventualmente, en períodos más amplios en el marco de escuelas de jornada completa)
- En la coordinación interdisciplinaria en relación con la adquisición de competencias básicas como, por ejemplo, la competencia de la lectura, las competencias sociales y metódicas o la competencia de presentación
- En la coordinación de exigencias y contenidos dentro de áreas de aprendizaje como, por ejemplo, del *área de aprendizaje de desarrollo global*.

En algunos Estados, ya existen programas para áreas de aprendizaje interdisciplinarias o están en pleno desarrollo (en general, para la escuela básica). En la mayoría de los casos, se trata de la agrupación de tareas educativas específicas y áreas como, por ejemplo, “trabajo y profesión”, “ciencias naturales y tecnología” o “sociedad”, a fin de establecer relaciones para los alumnos y alumnas que provengan de su entorno vital y orientar la práctica de la clase a contextos reales. El grado de participación de las asignaturas tradicionales en estas áreas de aprendizaje, por lo general, es claramente reconocible. Hasta ahora, solo pocos Estados han creado planes de estudios para tareas formativas y educativas interdisciplinarias que puedan trabajarse de manera inter o transdisciplinaria.⁹⁶

La gran mayoría de los planes educativos/programas son especificaciones marco para cada una de las asignaturas que, a menudo, tienen poca coordinación entre ellas y cuyo caudal de materiales suele ser motivo de queja. Su orientación se basa en estándares educativos de la CMEC en los que se hallan. En una nueva generación de programas, se puede reconocer la

⁹⁶ Un ejemplo de esto son los planes de estudios de Hamburg para nueve campos temáticos: orientación vocacional, promoción de la salud, aprendizaje global, educación intercultural, educación en medios, educación sexual, educación social y en materia de derechos, educación ambiental y educación en materia vial. Véase <http://bildungsserver.hamburg.de/aufgabengebiete/>

intención de llevar las competencias y exigencias más a un primer plano y de restringir claramente las especificaciones de contenidos obligatorios en el marco de una currícula principal. Estos planes educativos/programas se distinguen por la especificación de exigencias de rendimiento y están abiertos a modificaciones en varias partes. De este modo, cada escuela obtiene un mayor margen de maniobra a la hora de crear una currícula interna, pero también, una mayor responsabilidad. Así, dentro del marco preestablecido de programas vigentes, pueden reaccionar con mayor rapidez y flexibilidad ante cambios en situaciones sociales, pero, sobre todo, en función de objetivos y condiciones internas de las escuelas. La creación de una currícula interna de la escuela es un proceso permanente de concepción, aplicación y evaluación que implica grandes exigencias para la dirección de la escuela, los gremios escolares y los grupos especializados. Estos desafíos existen en múltiples sentidos:

- Un cuerpo docente debe poder ponerse de acuerdo libre de competencias sobre el posible cupo de horas y, de este modo, también sobre los puntos centrales de la escuela
- Las competencias se ofrecen mucho menos como temas (de comprensión más sencilla) para una estructuración de la currícula escolar
- Los docentes deben poder formar el concepto total de la escuela desde el punto de vista de los alumnos y alumnas y, de esta manera, ponerse a la altura de los desafíos sociales y de las especificaciones y expectativas rápidamente cambiantes en muchos sitios.
- Un programa de fomento que haga referencia a cómo se puede respaldar a los alumnos y alumnas que no cumplen con determinadas exigencias también forma parte de una currícula interna exitosa.

No se trata ni de programas de distribución de temas ni de currículas específicas aisladas que se transformen prácticamente por sí solas en una currícula integrada después de su creación, sino de un proceso de control integral del desarrollo escolar.

Para este exigente proceso, el Marco de referencia describe un encargo escolar educativo y formativo que se considera parcialmente en numerosos programas, se asume de formas muy distintas en las escuelas, y que debe estructurarse como área de aprendizaje interdisciplinaria debido a procesos fundamentales de la globalización y las demandas de una Educación para el desarrollo sostenible.

Para el trabajo curricular, los puntos de referencia importantes son los siguientes:

- Las once competencias principales del área de aprendizaje (cap. 3.5)
- Las competencias parciales relacionadas de asignaturas particulares (cap. 4)
- Los campos temáticos (cap. 3.6)

Los ejemplos de temas de cada una de las asignaturas (cap. 4) proporcionan sugerencias de los contenidos con los cuales se podrían adquirir las competencias a las que se aspira. No obstante, bajo ninguna circunstancia se debe tomar el marco de referencia con sus competencias principales, competencias parciales asignadas de diferentes asignaturas, campos temáticos y ejemplos de temas específicos, como modelo para el *área de aprendizaje de desarrollo global*. Para la elaboración de estos ordenamientos, se ofrecen orientación y posibilidades de selección en base a determinados criterios.

La planificación curricular de cada escuela debe regular de manera obligatoria la adquisición de competencias principales en el *área de aprendizaje de desarrollo global* de acuerdo con las edades e involucrando a la mayor cantidad de asignaturas posibles, y debe velar por la construcción de un conocimiento de referencia sólido por medio de la consideración del mayor número de campos temáticos posibles y una selección lógica de temas. La representación de temas seleccionados en un cuadro con competencias y campos temáticos (véase el cap. 3.6) permite obtener el panorama necesario para la planificación curricular. En este marco, requieren especial atención las transiciones entre diferentes niveles y tipos de escuelas.

El marco de referencia facilita la definición de exigencias obligatorias que debe establecer la misma escuela dentro del *área de aprendizaje de desarrollo global*, siempre que no hayan sido definidas previamente por programas o planes educativos. En este sentido, puede ser útil el instrumento de las tareas de ejemplo o ejemplos de clases (cap. 4) con los cuales se pueden representar concretamente las exigencias en relación con la disponibilidad de competencias. Se recomienda a las escuelas ponerse de acuerdo a nivel interno en cuanto a tareas comparativas determinadas que permitan evaluar en qué medida se alcanzan las competencias buscadas y brinden puntos de referencia para continuar con el desarrollo.

En muchos casos, las currículas internas de las escuelas se van armando por pasos a través de la elaboración de currículas parciales individuales. De ser este el caso, se debe tener en cuenta ya tempranamente su coordinación y el importante papel que asumen las competencias básicas generales.

La guía “Auf dem Weg zum schulinternen Curriculum” (Camino a una currícula interna) (2011) del Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Instituto Regional de formación docente y desarrollo escolar) de Hamburgo recomienda desarrollar una currícula interna como sucesión de proyectos de clases: “Un proyecto de clase tiene una duración de aprox. cuatro a ocho semanas. Está subdividido en diferentes etapas y acuerdos de aprendizaje metódicos, y, por lo general, incluye un caudal de materiales de trabajo, medios, información, etc., que se encuentra a disposición de todos los docentes.”⁹⁷

En este marco, resulta notoria la ventaja de contar con modelos de clases elaborados de manera concreta, probados y de desarrollo continuo, en contraposición a simples especificaciones curriculares para ejes temáticos centrales de competencias y temas para determinadas edades. Al organizar los contenidos de dichos proyectos de clases que representan la currícula escolar en su totalidad, se recurre a las amplias competencias y experiencias didácticas de las escuelas y se fomenta la cooperación. Además de la consideración de principios didácticos generales, para los proyectos de clases del *área de aprendizaje de desarrollo global* resultan esenciales los siguientes puntos:

- Planteamientos de problemas o interrogantes complejos orientados a los desafíos de una Educación para el Desarrollo Sostenible
- Una coordinación inteligente de estos contenidos temáticos y las competencias que desean desarrollarse.

⁹⁷ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg (2011), pág. 15

La orientación de la selección de las asignaturas que se incluirán en las dimensiones de desarrollo (economía, social, medio ambiente, política) del tema central parece clara pero no debería desarrollarse de forma esquemática (sumando factores) para no infringir el precepto de coherencia de estas dimensiones meta de la sostenibilidad mediante un tratamiento puramente específico de las asignaturas. La contemplación integradora de la problemática y sus posibles soluciones esperada por los alumnos y alumnas y sus posibilidades de solución, también debe ser considerada por las asignaturas afectadas.

Para el desarrollo de una currícula interna en base a proyectos de clases probados solo se pueden brindar recomendaciones generales que deberán concretarse o modificarse a través de las respectivas condiciones marco (ver abajo):

Currícula interna en base a las decisiones que deberán tomarse	
Acuerdo básico	<p>Guías didácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto o formas de aprendizaje con proyectos • Orientación al modelo del desarrollo sostenible • Aprendizaje autoorganizado en grupos heterogéneos • Orientación a productos/abierto a resultados (entre otros, para posibilitar el incremento de competencias en base a experiencias) • Fortalecimiento/desarrollo de competencias principales en los tres ámbitos de competencia • (Reconocer - Valorar - Actuar)
Coordinación interna	<ul style="list-style-type: none"> • Temas guía: Planteamientos de problemas e interrogantes relevantes, motivadores, coordinados con los alumnos y alumnas (por lo menos, en relación con detalles de la implementación) • Formas de organización: <ul style="list-style-type: none"> – Semanas/días de proyectos – Interdisciplinario (por lo general, con 1 docente con capacitación en dos áreas) – Transdisciplinario (2 a 3 asignaturas (máx.), en lo posible, en clases en bloques, por ej. 3 días por semana) <p>Determinación de las competencias específicas que deben desarrollarse en proyectos de clases (diseño de clases interdisciplinario)</p>

3.10 Bibliografía

Asbrand, B., Scheunflug, A. (2004): Globales Lernen. En: Sander, W. (ed.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt/M.

Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit, Münster et al.

Asbrand, B., Martens, M. (2012): Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. En: Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (ed.): Handlexikon Globales Lernen (págs. 99–103), Münster, Ulm

Asbrand, B. & Martens, M. (2013): Kompetenzorientierter Unterricht. Eckpunkte eines didaktischen Konzeptes. En: Schulmagazin 5–10, 5 (81), págs. 7–10

BLK – Comisión de la Federación y de los Estados para la Planificación de la Educación y la Promoción de la Investigación (2006): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen (Entwurf der „AG Qualität & Kompetenzen“ des BLK-Programms Transfer-21)

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München

de Haan, G., Seitz, K. (2001): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. En: 21 – Das Leben gestalten lernen, n.º 1 y n.º 2

de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G., Nutzinger, H. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen, Berlin, Heidelberg

de Haan, G. (2014): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Kompetenzkonzept (no publicado)

DESECO (2005): La definición y selección de competencias clave, <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, Berlin

Klieme, E., Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. En: Prenzel, M. / Gogolin, I. / Krüger, H.-H. (ed.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, número especial 8 (2007), págs. 11–29

Landesinstitut Hamburg (2011): Auf dem Weg zu einem schulinternen Curriculum – ein Leitfadens

Lang-Wojtasik, G., Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. En: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung u. Entwicklungspädagogik, año 28/2, págs. 2–7

Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (ed. 2012): Handlexikon Globales Lernen, Münster

Martens, M., Asbrand, B. (2009): Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. En: Zeitschrift für qualitative Forschung, 10, n.º 2, págs. 201–217

Martens, M. (2014): Kompetenzorientierter Unterricht im *Lernbereich Globale Entwicklung* – Perspektiven der Allgemeinen Didaktik, ZEP, año 37, n.º 3, págs. 16–21

Massing, P., Sander, W. (ed. 2005): Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.

Meyer, H. (2006): Handlungsorientierte ökonomische Grundbildung – Arbeit mit einem Unterrichtswerk Arbeitslehre – Wirtschaft, Hamburg

Overwien, B. (2004): Sichtung des Sach- und Diskussionstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen aus veröffentlichten Dokumenten und Materialien, Dokumentation 3. Fachtagung des KMK-BMZ-Projekts

Rauch, T., Tröger, S. (2004): Nachhaltige Entwicklung – Die gesellschaftliche Dimension, Gutachten des KMK-BMZ-Projekts

Rieckmann, M. (2010): Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft, Berlin

Rost, J. (2005): Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. En: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28/2, págs. 14–18

Rost, J., Laustöer, A., Raack, N. (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. En: Praxis der Naturwissenschaften. Chemie in der Schule 52/8, págs. 10–15

Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Ed. 2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society, Göttingen

Scheunpflug, A., Asbrand, B. (2006): Global Education and education for sustainability. En: Environmental Education Research Vol. 12, n.º 1, págs. 33–46

Scholz, E., Colditz, M. (2006): Von guten Aufgaben zu anspruchsvollen Klassenarbeiten. Anregungen zur Gestaltung regionaler Fortbildungen. Geographie. Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA), Halle

Schreiber, J.-R. (2010): Globales Lernen – Didaktisches Konzept, Hamburg

Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt/M.

Seitz, K., Schreiber, J.-R.(2005): Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. informe de trabajo de VENRO n.º 15, Bonn

Steffens, U., Messner R. (ed. 2006): PISA macht Schule. Konzeptionen und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabekultur. Hess. Ministerio de Culto, Instituto de desarrollo de calidad, Wiesbaden

Tenorth, H.-E. (ed. 2004): Kerncurriculum Oberstufe II – Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim, Basel

Weinert, F. E. (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. En: Weinert, F. E. (ed.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel, págs. 17–31

Weinert, F. E. (2001b): Concepts of competence: a conceptual clarification. En: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ed.): Defining and selecting key competencies, Seattle et al. 2001b, págs. 45–56

Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C.L. (2011): Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. En: Sustainability Science, volumen 6, número 2, págs. 203–218

4 Implementación en asignaturas, campos de especialización y campos educativos

4.0 Introducción y resumen

Jörg-Robert Schreiber

El Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible* tiene como objetivo coordinar, en mayor medida, los contenidos de la educación técnica en las escuelas y aplicar, junto con los demás ejes centrales escolares (véase el cap. 5), el modelo del desarrollo sostenible. Esta situación tiene lugar en función de los numerosos enfoques ya existentes en muchas escuelas (que, en numerosas ocasiones, no se interrelacionan) y de la idea principal *del proyecto a la estructura*⁹⁸ del programa nacional de acción tras el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el desarrollo sostenible (2005-2014).

La segunda edición (actualizada y ampliada) del Marco de referencia se basa en la primera edición del 2007 y utiliza las experiencias existentes para la implementación. Así, amplía el espectro de las asignaturas integradas, identifica campos temáticos relevantes y formula competencias y exigencias de rendimiento al finalizar la enseñanza media que, además, pueden servir como bases para la ampliación en el nivel secundario superior.

No obstante, no se modifica la exigencia de las asignaturas

- para que hagan su aporte al *área de aprendizaje de desarrollo global* y expongan la capacidad de relación de sus conceptos técnicos,
- para que asignen a las competencias parciales de la asignatura/del campo de especialización las once competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global*,
- para que propongan ejemplos de temas técnicos del entorno vital o relativos al contexto que estén relacionados con los campos temáticos del Marco de referencia.

Los aportes de las asignaturas Educación cívica, Geografía, Religión/Ética, Economía y Formación profesional, se adoptaron sin modificaciones en la nueva edición, a pesar de los importantes desarrollos en estas áreas, pero se agregaron guías de referencia para ocho asignaturas adicionales. En virtud de la dinámica del área, se revisó la información provista sobre un *área de aprendizaje de desarrollo global* en la escuela primaria (ciencias y demás asignaturas).

⁹⁸ Comité Nacional del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el desarrollo sostenible (Bildung für nachhaltige Entwicklung) (2013): Informe de posición sobre la estrategia futura EDS 2015+, https://www.bne-portal.de/sites/default/files/BNE-Positionspapier-2015plus_deutsch.pdf (consultado el 19/12/2015)

Asignaturas, campos de especialización y campos educativos contemplados en el Marco de referencia

	Marco de referencia nuevo/actualizado 2015	Cap.	Adoptado sin cambios del Marco de referencia del 2007	Cap.
	Escuela primaria (ciencias y demás asignaturas)	4.1		
Ámbito de competencias lingüísticas, literarias y artísticas	Lengua alemana			
	Lenguas extranjeras nuevas	4.2.2		
	Educación artística	4.2.3		
	Música	4.2.4		
Ámbito de competencias relativo a las ciencias sociales	Historia	4.3.3	Educación cívica	4.3.1
			Geografía	4.3.2
			Religion/Ethik	4.3.4
			Economía	4.4.4
Ámbito de competencias de matemática - ciencias naturales - tecnología	Matemática	4.4.1		
	Ciencias naturales (Biología, Química, Física)	4.4.2		
	Educación física	4.5		
			Formación profesional	4.6

Ejemplos de clases y tareas

Mientras que, en la 1ª edición del Marco de referencia, el foco se hallaba en la legitimación de los aportes de cada una de las asignaturas a través de tareas de ejemplo que se presentan y evalúan de acuerdo con el modelo de competencias empleado, a medida que se aplicaban estos conocimientos, se evidenció la necesidad de brindar una ayuda más concreta para clases orientadas a competencias a través de ejemplos de clases. Las nuevas contribuciones a las asignaturas cumplen con el requerimiento de presentar un boceto de clases orientado al desarrollo de competencias y con un cuadro de competencias para ejemplificar cómo se relacionan los ejes temáticos con el desarrollo de competencias del *área de aprendizaje de desarrollo global* y cómo se pueden orientar las expectativas de rendimiento y las evaluaciones de desempeño sobre los niveles elementales de las competencias a las que se aspira.

Para estos ejemplos de clases, se formulan 3 a 5 competencias específicas en tres niveles de exigencia sobre un tema determinado y para clases definidas. De este modo, se demostrará cómo se vinculan las competencias específicas, es decir, aquellas referidas a las edades y los temas que relacionan las competencias relativas a la asignatura con las competencias principales del área curricular, con ciertos contenidos y de qué modo son adquiridas por los alumnos y alumnas en clase. Dado que la diferenciación por niveles de las competencias del área de aprendizaje continúa siendo tarea de la organización de la clase, se busca ilustrar de esta forma los requisitos para los docentes.

Las tareas tienen distintas funciones en el proceso de aprendizaje y el control de procesos educativos. En el caso de las contribuciones a las asignaturas de la 1ª edición del Marco de referencia (2007), fueron utilizadas, especialmente, para aclarar exigencias de rendimiento en una clase orientada al desarrollo de competencias y en su evaluación escrita. En el caso de los ejemplos de clase de las nuevas contribuciones a las asignaturas, se trata de mostrar cómo organizar clases orientadas al desarrollo de competencias.

En principio, los tipos de tareas que deben aplicarse tienen el objetivo de que las competencias sean más cercanas a los alumnos y alumnas. En su concepción, recurren a sugerencias de un diseño orientado en mayor medida a desarrollar una “cultura de tareas” y que continúa vigente⁹⁹. En este contexto, se deberá tener en cuenta si se trata de tareas en el marco de una unidad pedagógica o de ejercicios de una prueba/preguntas de examen:

1. En todos los casos, se trata de tareas **complejas** (decidir entre distintas alternativas) y tareas/problemas (individuales y sociales) **significativos**.
2. En sus tareas parciales (no demasiado fragmentadas), hacen referencia a **competencias principales y competencias parciales relacionadas con la asignatura del Marco de referencia** que deberán enunciarse respectivamente. Al designar ejes temáticos centrales, es aconsejable guardar relación con varias competencias. Por medio de todas las tareas parciales, de ser posible, se deberán cubrir competencias (parciales) de los tres ámbitos (Reconocer - Valorar - Actuar).
3. **La selección de temas** sigue los criterios del Marco de referencia (cap. 3.6).

⁹⁹ Los principios desarrollados aquí derivan, en parte, de una recopilación de M. Colditz, LISA Halle.

4. Con la creación de un **nivel de expectativas** para cada tarea parcial, se posibilita una valoración precisa sobre el nivel en el que se cumplió una exigencia de rendimiento. La definición de exigencias de rendimiento parte de la formulación del nivel de la correspondiente competencia parcial y brinda un detalle de contenidos en relación con la tarea.
5. **Los ejercicios de pruebas escritas/preguntas de examen** contemplan, además, los tres **rangos de exigencias** (AFB)¹⁰⁰. De este modo, por lo general, el énfasis del rendimiento al que se aspira se encuentra sobre el AFB II. La asignación correspondiente a los AFB I a III se indica para cada tarea parcial.
6. Las tareas/los planteamientos de problemas se limitan a **pocas tareas parciales** que no se tratan de responder preguntas, sino que se basan en resolver tareas y problemas. Esto significa que, por lo general, se introducen con **palabras clave (operadores)**¹⁰¹ que se orientan a las respectivas competencias o los AFB.
7. Cada una de las **tareas parciales tiene una relación en común con el contenido**, pero, en el caso de los ejercicios de pruebas escritas/preguntas de examen, no son interdependientes, de modo que, si se resuelve incorrectamente una tarea parcial, no necesariamente se reflejará como respuesta insatisfactoria en tareas posteriores.
8. Tienen en cuenta la **variedad de formatos de tareas** (abiertos – semiabiertos – cerrados) **y tipos de tareas sociales**.
9. La cantidad y el alcance de ejercicios de pruebas/preguntas de examen de **material añadido** se reducen al mínimo. Debería ser lo más variado posible (distintos tipos de textos/fotos/caricaturas/mapas/gráficos/estadísticas), y, además, es esencial para resolver ejercicios de manera exitosa.

Siempre que se prevean **exigencias de rendimiento** en el *área de aprendizaje de desarrollo global*, estos principios básicos se contemplarán como guía. Dichos principios se diferencian de los niveles de exigencias de los nuevos **ejemplos de clase** del capítulo 4 formulados para la adquisición de competencias específicas. La graduación de los tres niveles en los cuadros de competencias de estos ejemplos no se orienta por los distintos niveles de los AFB I a III, sino según el grado de disponibilidad de una competencia.

¹⁰⁰ **AFB I: Reproducción** (repetición de contenidos de un ámbito determinado y en el contexto aprendido, utilizando técnicas de trabajo ensayadas de manera puramente reproductiva).

AFB II: Reorganización y transferencia (explicación, procesamiento y orden autónomos de contenidos y aplicación adecuada de contenidos y métodos adquiridos en otras situaciones).

AFB III: Reflexión, evaluación y solución de problemas (manejo reflexivo de nuevos planteamientos de problemas, los métodos utilizados y conocimientos adquiridos, para obtener de forma autónoma fundamentos, conclusiones, interpretaciones, valoraciones y soluciones).

¹⁰¹ **Instrucciones de trabajo/palabras clave/operadores habituales:**

AFB I: Denominar, enumerar, describir, representar, reproducir, ordenar, resumir.

AFB II: Examinar, comprobar, organizar, clasificar, explicar, ejemplificar, comparar, relacionar, analizar, caracterizar, identificar, comprobar, evaluar (material), demostrar, comprobar, formular, redactar, desarrollar, construir.

AFB III: Justificar, basar, demostrar, documentar, calificar, opinar, evaluar, interpretar, deducir, argumentar, discutir, tomar posición, configurar, diseñar.

4.1 Escuela primaria: ciencias y demás asignaturas

Rudolf Schmitt

4.1.1 Aporte de las asignaturas de la escuela primaria al área de aprendizaje de desarrollo global

El contexto institucional de la escuela primaria favorece la concreción de un *área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible*: La clase de ciencias integradas abarca, principalmente, los contenidos previstos y el principio del profesor de clase permite, con la ayuda de la combinación correspondiente de asignaturas, una clase interdisciplinaria y orientada a proyectos.

Naturalmente, se puede (y se debería) incluir también a las clases de Religión y Ética, así como de Lengua alemana y aquellas asignaturas relativas a la educación estética: Educación artística, Música, Educación física, Trabajo textil, y Manualidades. Del mismo modo, la asignatura matemática también se puede incluir en una clase inter y transdisciplinaria del *área de aprendizaje de desarrollo global*.

Contenidos del área de aprendizaje de desarrollo global en la escuela primaria

Los temas del *área de aprendizaje de desarrollo global* que se encuentran en los programas de las asignaturas mencionadas de la escuela primaria, se dividen en tres áreas:

- Diversidad sociocultural y natural en el propio ámbito
- Diversidad sociocultural y natural en otros países y sociedades
- Conexión global del propio entorno vital y de la sociedad

Estas temáticas se legitiman a través de las competencias necesarias que los jóvenes alumnos y alumnas precisan para vivir en un mundo globalizado. Aquí se presenta una orientación del modelo del desarrollo sostenible en función de las edades respectivas y una primera confrontación con lo que puede hacer un niño por su propia capacidad futura y por una convivencia pacífica y solidaria. Las competencias parciales que deben haberse adquirido al momento de finalización del cuarto grado demuestran un vínculo evidente con estos contenidos principales. En particular, se trata de los siguientes contenidos:

La convivencia y la contribución a una sociedad preparada para el futuro

Aquí se incluyen todos los aportes temáticos en los programas de las escuelas primarias que se relacionan con la convivencia en la escuela, la familia y el barrio: Niños de todos los ámbitos de la vida y sus familias, juegos, situaciones de competencia y conflictos, comportamiento justo, relación entre varones y mujeres, idiomas, religiones, fiestas, canciones, teatro, danzas, alimentación, excursiones y exploraciones.

La vida en otros países

- Orientación en el globo terráqueo y mapas mundiales
- Descubrir cómo juegan, aprenden, viven y festejan los niños en otros países
- Explorar cómo viven y trabajan las personas en otros países
- Conocer y respetar distintas formas de vida

- Vivir en la ciudad y en el campo
- Bienestar y pobreza en el mundo
- Animales, plantas y paisajes

Conexiones entre el aquí y el allí: responsabilidad compartida sobre el futuro

Este enfoque temático tiene una importancia creciente. En este marco, se destaca la interrelación global de condiciones de vida y problemas ambientales con temas como:

- Cambio climático: Causas, consecuencias, posibilidades de acción
- Alternativas para la obtención de energía
- Productos de todo el mundo y en todo momento
- Destrucción y protección de la biodiversidad, de los bosques y del espacio natural
- El agua como recurso vital
- Derechos humanos y derechos de los niños

El área de aprendizaje de desarrollo global durante la niñez

Hoy en día, nadie discute la necesidad de tratar el cambio dinámico global y los cambios bruscos en el entorno vital de los niños desde distintos enfoques ya desde la edad preescolar. En este sentido, se deben tener en cuenta algunos principios básicos.

De este modo, la selección de los contenidos concretos se debería manejar a través del principio de la “cercanía social” que ofrece factores de vinculación a experiencias existentes para circunstancias aparentemente lejanas, aún desconocidas y completamente diferentes. Cuando se perciben diferencias, siempre se debe dar también lugar a las similitudes y a lo que nos une. En ningún caso, se debe instrumentalizar el exotismo o formas extremas de indigencia, hambruna y enfermedad para causar cierto efecto.

La independencia, la capacidad crítica, y el comportamiento cooperativo y solidario en los niños solo se alcanzan cuando se los confronta con problemas reales. Por lo tanto, el tema “trabajo infantil” es perfectamente adecuado para agudizar la opinión de los niños sobre la carga laboral aceptable o inaceptable (por ser dañina). La confrontación con problemas graves requiere la búsqueda conjunta de posibles soluciones.

Los niños no llegan a la escuela sin ciertas opiniones y cosmovisiones. Por tal motivo, forma parte de la tarea pedagógica de los docentes indagar ciertos juicios y visiones sobre el mundo preconcebidos, y, a través de la incertidumbre, incentivar la apertura para la distinción y evaluación autónoma.

En el *área de aprendizaje de desarrollo global*, se trata menos de la difusión de conocimientos y más de los procesos de aprendizaje orientados a la acción que se utilizan en proyectos, juegos de roles y encuentros. Se recomienda la introducción de una figura con quien identificarse, en torno a la cual se desarrollen todos los sucesos y la información. El libro para niños “Aminatas Entdeckung” (El descubrimiento de Aminata) es un claro ejemplo, cuya figura central es una niña senegalesa (Bulang-Lörcher, M., Große-Oetringhaus, H.-M. 2006, 6ª edición).

4.1.2 Competencias parciales de la escuela primaria al finalizar el 4° grado en relación con las competencias principales del Marco de referencia

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales 4° grado
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... extraer y procesar información sobre las condiciones de vida de niños y familias en Alemania y en otros países, a partir de fuentes de información dadas.
		1.2 ... extraer noticias y material gráfico de medios informativos diarios (con la ayuda correspondiente) sobre acontecimientos actuales en Alemania y en otros países.
		1.3 ... elaborar tablas y gráficos simples acerca de cuestiones de desarrollo y hacer comparaciones.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... reconocer y describir condiciones de vida distintas y similares de niños y sus familias en diferentes países, en función de las condiciones socioculturales.
		2.2 ... reconocer y describir condiciones de vida distintas y similares de niños y sus familias en diferentes países, en función de las condiciones climáticas.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... analizar el cambio de las condiciones de vida de los niños en función de las condiciones sociales y económicas a partir de ejemplos.
		3.2 ... analizar el cambio de las condiciones de vida de los niños en función de las condiciones naturales a partir de ejemplos.
	4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... reconocer los deseos y sus posibilidades de implementación en función de las respectivas condiciones de vida.
		4.2 ... comparar los deseos de los niños y sus posibilidades de implementación en los distintos países.
		4.3 ... examinar y representar a modo de ejemplo el proceso de un artículo de consumo acorde a la edad desde la fabricación hasta la venta.

	Competencias principales	Competencias parciales 4° grado
Valorar	<p>5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.</p>	<p>5.1 ... extraer y presentar observaciones sobre concepciones propias de valores al abordar orientaciones a valores desconocidas.</p> <p>5.2 ... descubrir y comparar los orígenes históricos de las orientaciones a valores propias y aquellas que eran desconocidas hasta ahora.</p> <p>5.3 ... en el caso de sugerencias de solución para condiciones de vida problemáticas, considerar el contexto y concepciones de valores subyacentes.</p>
	<p>6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.</p>	<p>6.1 ... formarse una opinión acerca de situaciones de conflicto: ¿Cuáles son las causas? ¿Quién piensa solo en sí mismo? ¿Qué es injusto? ¿Qué sería justo?</p> <p>6.2 ... analizar mediante ejemplos cuáles son los derechos de los niños que no se respetan y adoptar una posición al respecto.</p>
	<p>7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes y las condiciones marco, y llegar a conclusiones propias.</p>	<p>7.1 ... calificar medidas de desarrollo ligeramente abarcables como más bien sostenibles o no muy sostenibles.</p> <p>7.2 ... clasificar el uso de espacios naturales como más bien sostenible o no muy sostenible.</p> <p>7.3 ... reconocer y evaluar distintos intereses, en el caso de medidas de desarrollo y del uso del espacio natural.</p>

	Competencias principales	Competencias parciales 4° grado
Actuar	<p>8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.</p>	<p>8.1 ... desarrollar un sentimiento de solidaridad a partir del conocimiento de condiciones de vida difíciles de niños en nuestra cercanía y en otras partes del mundo.</p> <p>8.2 ... presentar la concientización por el medio ambiente en el propio entorno como una cuestión importante y razonable.</p>
	<p>9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y del trabajo conjunto.</p>	<p>9.1 ... planificar y llevar a cabo una acción junto con otros niños.</p> <p>9.2 ... esforzarse por poder comunicarse con niños que no hablan el mismo idioma.</p> <p>9.3 ... formar parte de un intercambio en el marco de un hermanamiento entre centros escolares con aportes propios.</p>
	<p>10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.</p>	<p>10.1 ... desarrollar posibilidades de solución de situaciones problemáticas y revisarlas críticamente a través de juegos de roles.</p> <p>10.2 ... desarrollar y justificar enfoques a favor de un comportamiento responsable con el medio ambiente.</p>
	<p>11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.</p>	<p>11.1 ... sugerir y justificar acciones en respuesta al malestar social.</p> <p>11.2 ... sugerir y justificar aportes para la resolución de problemas ambientales.</p>

4.1.3 Ejemplos de temas

Los ejemplos de temas mencionados para las unidades y los proyectos pedagógicos no implican la representación de prioridades de contenido. Se trata de temas cercanos o que han probado su eficacia en la práctica y que demuestran las posibilidades de adquirir competencias del área de aprendizaje.

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias*
1. Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión	¿Cómo viven los niños aquí y en otros países? Cristianismo e Islamismo Trabajo infantil aquí y en países en vías de desarrollo	1.1, 2.1, 2.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.3, 8.1, 9.1, 9.2 1.3, 2.1, 3.1, 4.2, 5.1, 5.2 1.2, 2.1, 3.1, 5.3, 6.1, 6.2, 7.1, 7.3, 8.1, 10.1
4. Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo	Cacao y chocolate Pelotas de fútbol de Pakistán	1.1, 1.3, 4.3, 7.1, 7.2, 7.3, 8.2, 10.1, 10.2, 11.1, 11.2 1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 4.3, 6.2, 8.12, 10.1, 11.1
5. Agricultura y alimentación	El agua como recurso vital	1.3, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 10.1, 10.3, 11.2
6. Salud y enfermedad	Alimentación de bebés	1.1, 2.1, 3.1, 4.3, 6.1, 7.1
7. Educación	La escuela aquí y en otros países	1.1, 2.1, 3.1, 4.2, 5.3, 6.2, 9.2
8. Tiempo libre globalizado	Las vacaciones en otros países	2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 7.3, 8.2, 9.2
11. Cambios ambientales globales	Contaminación del aire, cambio climático, destrucción de las selvas tropicales	1.2, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.2, 7.3, 8.2, 10.1, 10.2, 11.2
13. Globalización de economía y trabajo	Una playera de viaje	1.3, 4.1, 4.3, 6.1, 7.1, 7.3, 8.2, 10.1, 11.1
16. Paz y conflicto	Niños refugiados	1.2, 2.1, 6.2, 8.1, 9.2, 10.1
18. Democracia y derechos humanos	Los niños tienen derechos: Cumbre Mundial en favor de la Infancia	2.1, 3.1, 4.2, 6.2, 6.3, 8.1, 10.1
19. Cooperación para el desarrollo y sus instituciones	El trabajo mundial de UNICEF	2.1, 3.1, 4.2, 8.1, 11.1
21. Comunicación en el contexto global	Contacto vía correo electrónico con niños del Sur Global	1.1, 2.1, 2.2, 4.2, 5.1, 9.2, 9.3

* Competencias que pueden ser adquiridas o fortalecidas (ver capítulo 4.1.2); Puntos focales impresos en negrita

4.1.4 Ejemplo de clases orientado al desarrollo de competencias: *Encontrar nuevos caminos ...*

Se eligió el ejemplo de clases *Encontrar nuevos caminos ...* porque reúne una serie de ventajas que son importantes para el *área de aprendizaje de desarrollo global* en la escuela primaria.¹⁰² Así, aprovecha la oportunidad que, por lo general, se da en este nivel escolar de agrupar las asignaturas de ciencias, lengua y arte bajo una misma temática y muestra cómo se pueden impartir temas al mismo tiempo en diferentes niveles. A través de la correspondencia electrónica, los niños de la escuela primaria tienen la posibilidad de trabajar de forma conjunta, independientemente de si se encuentran en países o continentes distintos. Lo fundamental es una de las competencias más importantes del *área de aprendizaje de desarrollo global*: el cambio de perspectiva.

En este marco, los caminos a la escuela se colocan en el centro de atención como un espacio de aprendizaje y de experiencias¹⁰³. Los niños llegan caminando al colegio solos o acompañados, en bicicleta, en autobús o metro, o alguien los lleva en auto. Durante el camino experimentan siempre algo nuevo, ven diferentes paisajes naturales y urbanos. En su camino a la escuela o de vuelta a sus hogares, se enfrentan a estímulos y riesgos. Los problemas de sostenibilidad se encuentran también en estos caminos y se pueden tematizar de forma distendida, sin tener que aplicar la terminología exigente.

Cuadro de competencias (véase la pág. 122)

En la clase del siguiente ejemplo, se busca estimular las competencias principales 1, 2, 5, 8 y 9 del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Los tres niveles de exigencia que se mencionan en el resumen describen los niveles en relación a las evaluaciones de desempeño y a las respuestas para los alumnos y alumnas. Los niveles de exigencia reflejan, principalmente, un mayor grado de independencia.

¹⁰² En el marco de la 5ª edición del Concurso del Presidente federal sobre el tema "La escuela aquí y en otros países", obtuvo el segundo premio en la categoría grados 1 a 4. En esta ocasión, participaron cuatro escuelas de Alemania y una de Uganda. Véase Dausacker, G.; Hoffmann, S.; Hülshoff, A.-Ch. y Roth, M. (2012), págs. 6 a 11

¹⁰³ En relación a esta cuestión, véase el documental francés "Camino a la escuela" de Pascal Plisson (2013) que acompaña en sus recorridos diarios a la escuela a Jackson de Kenia de 11 años, Zahira de Marruecos de 12 años, Carlitos de Argentina de 11 años y Samuel que vive en una playa sobre la Bahía de Bengala, en India.

Competencia específica	Competencia técn.	Nivel de exigencia 1 (mín.)	Nivel de exigencia 2	Nivel de exigencia 3 (máx.)
Los alumnos y alumnas pueden ...				
... obtener información sobre su camino a la escuela.	1.1 2.1 2.2	... obtener y exponer información sobre el camino a la escuela con ayuda.	... obtener información importante de forma bastante autónoma sobre el camino a la escuela y exponerla de manera correspondiente.	... obtener información detallada sobre su camino a la escuela y presentarla de manera correcta y clara.
... reflexionar y comentar sobre características de distintos caminos a la escuela de los diferentes niños y de uno mismo.	5.1 5.3	... reflexionar con ayuda correspondiente sobre distintos caminos a la escuela, en relación con uno mismo y otros niños.	... reflexionar de manera bastante autónoma sobre distintos caminos a la escuela en relación con uno mismo y otros niños, y expresar las reflexiones de forma clara.	... reflexionar de forma autónoma sobre diferentes caminos a la escuela en relación con uno mismo y otros niños, y formular comentarios correspondientes.
... captar las características de los caminos a la escuela y entender su importancia para uno mismo y otros niños y representarlo artísticamente.	8.1 8.2	... hablar sobre las ventajas y desventajas de los caminos a la escuela con ayuda, y representarlas artísticamente.	... hablar de forma bastante autónoma sobre las ventajas y desventajas de los diferentes caminos a la escuela, entender su importancia y representarlas artísticamente.	... hablar de forma autónoma (por ej. en pequeños grupos) sobre las ventajas y desventajas de los distintos caminos a la escuela en función de la importancia para los niños y representar artísticamente las percepciones.
... participar activamente del intercambio de correos electrónicos durante un proyecto de clase.	9.2 9.3	... participar con ayuda en un intercambio digital con otros participantes del proyecto.	... participar de forma bastante autónoma y enfocada en un intercambio digital con otros participantes del proyecto.	... comunicarse a través de correo electrónico y de forma autónoma y enfocada con otros participantes del proyecto.

Desarrollo de la clase

Este proyecto exige un comienzo organizado en el cual

- Se establece la cantidad de clases propias que participarán (eventualmente, de distintos grados)
- Se determinan marcos temporales adecuados para la realización
- Se contacta y coordina con otras escuelas (según la disponibilidad, pueden ser de otras partes de Alemania y del extranjero)
- Se aclaran los requisitos técnicos necesarios para el intercambio de correos electrónicos

1^{er} paso: Mi camino a la escuela

Todos los alumnos y alumnas exploran y reflexionan sobre su camino a la escuela: ¿Cuánto tardo en llegar a la escuela? ¿En qué medio de transporte llego a la escuela? ¿Qué veo en el camino a la escuela? ¿Qué experiencia cotidiana o especial he tenido mientras iba o volvía de la escuela? ¿Qué es lo que más me gusta del camino a la escuela? ¿Qué es lo que no me gusta del camino a la escuela? ¿Hay olores o ruidos particulares? ¿Hay peligros en mi camino a la escuela a los que tengo que prestar especial atención?

Se presentan algunos caminos a la escuela frente a toda la clase.

Cada alumno realiza un dibujo de su propio camino a la escuela y redacta una breve explicación.

2^o paso: Intercambio de dibujos del camino a la escuela

De la totalidad de dibujos y explicaciones escritas, los alumnos y alumnas eligen aquellos que les resulten más representativos para sus caminos a la escuela. Los dibujos y las explicaciones elegidas se envían por correo electrónico a todas las clases participantes. De este modo, todos los alumnos y alumnas reciben información variada sobre los distintos caminos a la escuela.

3^{er} paso: Comentarios sobre los caminos a la escuela

Los alumnos y alumnas realizan comentarios sobre los dibujos de los caminos a la escuela de otras clases y los comparan con los propios. Conversan y anotan (en el mejor de los casos, con un color distinto, así, luego, se pueden distinguir los distintos comentarios de las explicaciones de los dibujos) qué es lo que más les ha llamado la atención, qué les ha parecido interesante, qué les ha parecido extraño, etc. Además, discutirán cómo influyen los distintos caminos a la escuela en la vida de los niños o cómo influirían estos caminos en sus propias vidas. De manera adicional, se pueden contemplar cuestiones ambientales, como, por ejemplo, el viaje diario en auto con los padres.

Los comentarios de los alumnos y alumnas se resumen por clase y se envían por correo electrónico a todas las escuelas que participan.

4^o paso: Elaboración artística de los dibujos y comentarios

En este paso, las clases participantes deben representar artísticamente la información de los distintos caminos a la escuela sobre cubos de 40 cm x 40 cm. A continuación, se presumirá que participan cinco clases en el proyecto (incluimos la clase propia). Se puede optar por otras alternativas mediante pequeñas modificaciones. En este caso, existen 36 páginas cua-

dradas por clase que se deben personalizar artísticamente. Cada cubo posee la misma portada, por ejemplo, una con el título “Encontrar nuevos caminos”. Se agrupan 30 páginas para los cubos a partir de los dibujos y comentarios disponibles de las cinco clases participantes. Cada clase está representada una vez sobre los seis cubos. Los cinco costados que serán decorados pueden organizarse según los aspectos elegidos sobre los caminos a la escuela, por ejemplo, el transcurso del camino, las marcas del recorrido (edificios, árboles, etc.), zonas de peligro, personas o animales frecuentes, los lugares más lindos, los lugares más feos, etc. Se puede elegir entre páginas con dibujos o comentarios. Todos los lados de los cubos se laminan (así, los colores brillan más y los cubos son más fuertes y resistentes), se perforan y se cosen.

La correspondencia con las otras clases a través de correo electrónico o, eventualmente, por Skype, debería continuar durante esta etapa, ya que siempre surgen preguntas nuevas al diseñar los cubos.



Foto: Engagement Global gGmbH

Final del trabajo: Cambio de perspectiva

Al finalizar, todas las clases participantes (cinco en este caso) disponen de un juego de (seis) cubos interesantes con una variedad de dibujos y comentarios de todas las clases. Con estos cubos, los alumnos y alumnas pueden jugar y poner a prueba el cambio de perspectiva que ya han adquirido durante el transcurso del proyecto:

- Los cubos se pueden lanzar y caer al azar: ¿Qué caminos a la escuela se muestran?
- ¿Qué comentarios pertenecen a qué caminos?

4.1.5 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje

La base de la evaluación del rendimiento escolar es el seguimiento continuo con el trasfondo de las competencias específicas que deben adquirirse, así como el diálogo con los alumnos y alumnas. De esa manera, se permite que los alumnos y alumnas puedan evaluar de manera realista su rendimiento en relación con los objetivos que se persiguen en clase.

Por medio del diálogo con los alumnos y alumnas, los docentes reciben información importante acerca de la efectividad de la clase y esto les permite gestionar el desarrollo de tal forma que sea posible el fomento individual.

A través de los acuerdos de aprendizaje y actividades cambiantes, se presentan numerosas posibilidades y varios puntos de referencia para las evaluaciones de desempeño que deben adaptarse a los principios y criterios de las asignaturas involucradas y al progreso de los alumnos y alumnas. Más allá de las competencias específicas elegidas, en cada etapa de aprendizaje, también se deben desarrollar competencias interdisciplinarias. En el caso de la unidad didáctica sugerida, se debe, por ejemplo, apostar a incrementar la autonomía, apuntar a la cooperación constructiva en trabajos grupales y en parejas, responder dudas y razonamientos de compañeros de clase y aumentar la capacidad para reflexionar. Además del comportamiento en discusiones y en contribuciones verbales, las respuestas elaboradas por ellos mismos durante presentaciones permiten inferir las competencias adquiridas y perfeccionadas. Otra posibilidad son tareas temáticas que los alumnos y alumnas deban resolver de forma individual al finalizar un proyecto. Los criterios de evaluación se orientan en función de las exigencias específicas y multidisciplinarias, pero, en especial, en función de los niveles del cuadro de competencias diseñado para la unidad pedagógica. De este modo, no solo cumplen una función las exigencias alcanzadas, sino también los progresos individuales de aprendizajes. **Volver a referirse a las competencias deseadas por la propuesta didáctica** que los alumnos y alumnas deberían conocer a grandes rasgos lo antes posible, es importante para la retroalimentación del rendimiento durante los diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje.

4.1.6 Materiales para la práctica

Se pueden ver más ejemplos prácticos para la escuela primaria en el portal central www.globales-lernen.de y, en particular, en la revista “Eine Welt in der Schule” (Un Mundo en la escuela)¹⁰⁴.

Los siguientes ejemplos de clase y materiales del proyecto “Eine Welt in der Schule” (Un Mundo en la escuela) de la ciudad de Bremen (Alemania) (presentados y puestos a prueba por los autores) son el resultado de capacitaciones pedagógicas nacionales basadas en el Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global de 2007.

Número 2/2008 Emmas SchokoLaden (Los chocolates de Emma), 4° grado (H. Kiehlmann, G. Berszin)

La escuela que participó en este proyecto se encuentra en una zona rural en Frisia Oriental, Alemania. En la clase, son 15 niños. La tienda de comercio justo más cercana se encuentra a aprox. 5 km en el centro de la ciudad. Para comenzar, y como material complementario de aprendizaje, se utilizó el libro para niños “Emmas SchokoLaden” (Los chocolates de Emma) de Stephan Sigg. En el desarrollo del proyecto, se ha buscado acercar a los niños al tema del comercio justo y de las cooperativas agrícolas de regiones cultivadoras de cacao, especialmente, en Bolivia. Por lo tanto, se presenta información sobre el cultivo de cacao, la cosecha, la venta, la producción y la comercialización del chocolate. Como fecha de inicio del proyecto se establece el 10 de noviembre, ya que ese día se lleva a cabo la celebración tradicional en honor a Martín Lutero, llamada “Martinisingen”, en nuestra región. Los niños cantan y reciben muchos dulces, entre ellos también chocolates.

Número 4/2009 Willkommen in Accra, Ghana (Bienvenidos a Acra, Ghana) (4° grado, clase de recuperación, Barbara Bonney)

Igual de optimista que el título debía ser mi proyecto pedagógico sobre la vida cotidiana de los niños en Ghana. No era una obviedad, ya que los numerosos informes de la prensa y en los medios que nos llegan sobre los niños en África, siempre muestran hambrunas y sequías. Con este proyecto pedagógico, quería satisfacer todos los interrogantes que los niños tienen sobre la vida de los niños de mi país de origen. Ghana es solo uno de 55 países del continente africano. Es un país africano en todos sus aspectos, pero no puede ser visto como la representación de todo un continente.

Número 2/2009 So isst die Welt (Así se come en el mundo) (1° a 6° grado, C. Mesenholl)

Soy docente de la asignatura pensamiento reflexivo en una escuela primaria de Berlín, en el distrito Treptow-Köpenick. La clase de pensamiento reflexivo dictada en las escuelas de Berlín resulta una singularidad como asignatura optativa destinada a transmitir valores dentro del plan de estudio de una escuela primaria. En la actualidad, durante los seis años de la escuela primaria, más de 40.000 alumnos y alumnas participan en esta asignatura en Berlín que tiene una carga horaria de una a dos horas adicionales. El tamaño de los grupos se halla,

¹⁰⁴ Descarga gratuita desde www.weltinderschule.uni-bremen.de

en promedio, entre los 8 y 16 alumnos y alumnas, lo que favorece la metodología y selección de temas centradas en el alumno. En nuestros proyectos de la clase tratamos los siguientes temas: autopercepción, percepción del otro, conocimiento de tradiciones propias y ajenas, fiestas, usos, rituales y costumbres relacionados con la comida y que ofrecen el campo ideal para el aprendizaje con todos los sentidos, concientización sobre la escasez y la abundancia. Una verdadera fuente de materiales para el pensamiento reflexivo, ya que la comida/alimentación es mucho más que el suministro de alimentos al cuerpo.

Número 3/2010 Ein Vormittag in Indien (Una mañana en India) (3er grado, J. Sonntag)

Soy profesora de un tercer grado en Wandsbek, Hamburgo, Alemania. Hace dos años que tenemos contacto con un hogar para niños en la India a través de la fundación “Karl-Kübel-Stiftung”. Una o dos veces al año, los alumnos y alumnas alemanes e indios trabajan de forma conjunta en un proyecto. Con el proyecto “¿Cómo viven los niños en India?” quería lograr que los alumnos y alumnas alemanes experimenten una jornada escolar desde el punto de vista de los niños indios y que hagan a un lado sus prejuicios con la pobreza en primer plano. A su vez, mi intención era analizar cuáles eran los contenidos y las formas de organización más productivos. En conclusión, no se trataba de un “hoy vamos a aprender sobre India”, sino más bien de un “hoy es un día normal, en una escuela en India”.

Los temas son:

- Hindi: Leer, escribir y hablar con caracteres determinados
- Matemática: Descubrir y aplicar los números del 1 al 10
- Religión: Familiarizarse con la deidad hindú Ganesha a modo de ejemplo
- Arte: Conocer los kolam como símbolos de la buena suerte y diseñar uno propio

Número 2/2011 Projektwoche „Wie leben Kinder in Brasilien“

(Semana de proyectos: “¿Cómo viven los niños en Brasil?”) (3er y 4º grado, A. Hübler)

El lema de la semana de proyectos fue “Una pelota recorre el mundo”. Los niños podían elegir entre 22 temas. La tarde del último día finalizó con una feria escolar y presentaciones sobre cada uno de los proyectos. El libro para niños de la serie “Kinder der Welt, Wir leben in Brasilien” (Niños del mundo, vivimos en Brasil) de la editorial Knesebeck sirvió como base para la planificación de clases. Faltaba poco para la Copa Mundial de Fútbol y Brasil siempre fue conocido como una nación amante del fútbol, donde existen muchos proyectos para incentivar a los niños de la calle a inclinarse por este deporte. En el libro, los alumnos y alumnas pueden conocer a tres niños brasileños de distintos orígenes. En este marco, se encuentran con el hecho de que tienen mucho en común con los niños en Brasil, pero que también existen diferencias. Además, he utilizado material del libro “Reisekoffer Brasilien” (Bolso de viaje Brasil) de Welthaus Bielefeld.

4.1.7 Bibliografía

Breddermann, M., Müller, V. (2005): Kinder lernen – überall auf der Welt. Ein Projekt zum Abschluss der Grundschulzeit. En: Eine Welt in der Schule, número 1/marzo 2005, págs. 12–16

Bulang-Lörcher, M., Große-Oetringhaus, H.-M. (2006): Aminatas Entdeckung, Frankfurt/M., 6ª edición

Dausacker, G., Hoffmann, S., Hülshoff, A.-C., Roth, M. (2012): Neue Wege sehen. En: Eine Welt in der Schule, número 127/junio 2012, págs. 6 - 11

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts – GDSU (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2013

Knörzer, M. (2002): Konzeptionelle Überlegungen zu einer nachhaltigen Bildung in der Grundschule. En: Seybold, H., Rieß, W. (ed.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Methodologische und konzeptionelle Überlegungen, Schwäbisch Gmünd (Documentos de la Escuela Superior de Gmünd, volumen 22, págs. 177–184)

Künzli-David, C. (2007): Zukunft gestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule, Berna y otros

Meier R., Unglaube, H., Faust-Siehl, G. (ed. 1997): Sachunterricht in der Grundschule. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/M.

Schmitt, R. (1999): „Eine Welt“ in den Lehrplänen. En: Schmitt, R. (ed.): Eine Welt in der Schule. Clases 1 a 10. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/M., 2ª edición edición, págs. 37 - 39

Schmitt. R. (1999): „Eine Welt“ in der Grundschule. Begründung und Prinzipien. En: Schmitt, R. (ed.): Eine Welt in der Schule. Clases 1 a 10. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/M., págs. 40 - 45

4.2 Nivel secundario básico: Ámbito de competencias lingüísticas, literarias y artísticas

4.2.1 Lengua alemana

Ingelore Oomen-Welke, Heidi Rösch, Bernt Ahrenholz

4.2.1.1 El aporte de la asignatura Lengua alemana al área de aprendizaje de desarrollo global

La lengua es un medio que las personas utilizan desde tiempos inmemoriales en sus comunidades para cooperar, aprender de forma recíproca, persuadir a otros y expresar su propia situación o su percepción estética. Estas características se conservan hasta el día de hoy y son posibilidades que, naturalmente, también pueden formar un lado negativo: mentir, engañar, aprovecharse, esconder lo dañino bajo algo estético. Por tal motivo, los temas del *área de aprendizaje de desarrollo global* tienen mucho que ver con la lengua.

Las personas pueden aprender la lengua de otras personas, pero también pueden intentar reprimir otras lenguas. El manejo de lengua/s tiene lugar dentro de grupos y entre distintos grupos. Como ejemplo, se puede observar el caso del manejo de los países europeos de las lenguas de sus antiguas colonias. Para que los alumnos y alumnas aprendan a reconocer y evaluar aspectos beneficiosos y perjudiciales del uso de la lengua, se lo investiga y reflexiona en la clase de lengua alemana. Para evaluar el propio uso y el sistema de la lengua propia, se puede comparar estos factores con otras posibilidades idiomáticas, es decir, con otras lenguas. “Comparar” significa manejar activamente la lengua propia y la de los otros, es actuar, y modifica opiniones.

El alemán se contempla desde las distintas variedades (regionales y sociales). Como segundo idioma, el alemán avanza hace muchos años en la enseñanza idiomática, ya que forma parte de la esfera del fomento de los idiomas, pero, además, porque representa el acceso al plurilingüismo verdadero en los países de habla alemana. Asimismo, el alemán como lengua extranjera debería abarcar la enseñanza del alemán en otros países como “Alemán en el mundo” (como segundo idioma o como idioma extranjero) y ser la clave para la comunicación global. Otros idiomas merecen la misma consideración.

La asignatura Lengua alemana desempeña un papel importante en el marco de la inmigración mundial. Los inmigrantes aprenden alemán como segundo idioma de manera progresiva después de haber adquirido otros idiomas. Sin embargo, el segundo idioma puede convertirse en el idioma dominante, es decir, en aquel idioma que utilizan principalmente. Muchas personas crecen con dos o varios idiomas en su entorno. Los modos de adquisición y uso no se identifican de forma clara, sino que existen transiciones fluidas. El idioma alemán es, a su vez, la base para la comunicación oral y escrita en las otras asignaturas; aquellos que hablan alemán como segunda lengua o lengua extranjera compiten con hablantes nativos que se sienten muchas veces superiores, pero que no lo son necesariamente. Por el contrario, la

aceptación y el respeto mutuos son necesarios en todo momento y deben reforzarse en la educación escolar.

En la didáctica alemana, según los estándares educativos de la CMEC de 2003 y 2004, la lengua alemana es un principio de enseñanza, un medio y un objeto en simultáneo. La lengua alemana es un *principio* de enseñanza porque la comunicación se desarrolla en alemán en todas las asignaturas. Es un *medio* porque las personas la utilizan en grupos para trabajar de manera conjunta (véase arriba). Como lenguaje educativo, también es el *medio* que transmite conocimientos adquiridos en la escuela y saberes específicos. Esto sucede, en parte, a través de recursos lingüísticos específicos que contienen también elementos del lenguaje científico que dan lugar a la transmisión con sentido de contenidos en contextos exigentes y, más allá del lenguaje cotidiano, en tipos de textos que dependen de la situación como al *describir, informar, explicar, presentar, interpretar, comparar, discutir* ... En la lengua alemana, el lenguaje educativo se basa en el lenguaje escrito, a pesar de que se la utiliza de manera oral (como ponencia, en distintos contextos escolares). Las culturas orales convierten el lenguaje oral en el lenguaje educativo que cuenta con tipos de textos orales como aquellos desarrollados al *contar y negociar*. Por último, la lengua alemana es también un *objeto*, ya que, en la clase, se tematiza, analiza y reflexiona sobre la lengua alemana, otros idiomas y sobre el uso de la lengua (véase Oomen-Welke, I., Rösch, H., 2013).

Desde hace tiempo, existen sugerencias para desafiar las estructuras tradicionales de la asignatura Lengua alemana, lo cual también está previsto por los estándares educativos de 2003 y 2004:

- Como *objeto de clase*, se incluyen obras bilingües, en particular, la denominada “literatura migratoria” u obras literarias de países que, hasta hace poco, no pertenecían al panorama educativo europeo. Además de seleccionar textos, se trata de entender o poner a prueba, en la interacción con la literatura, los métodos del discurso poscolonial, como el cambio de perspectiva, la introspección cultural histórica, la deconstrucción de las relaciones de poder o el descubrimiento de mezclas de idiomas (formación de híbridos, por ejemplo, las lenguas “criollas” o “pidgin”).
- En función de distintos aspectos pragmáticos, estructurales e ideales, se analiza y se reflexiona sobre el uso y el sistema de la lengua alemana en comparación con otros idiomas, con otras variedades de la misma región lingüística, con las lenguas extranjeras de la escuela, con los idiomas de las familias de los alumnos y alumnas plurilingües y con los idiomas del mundo. Asimismo, también se hace hincapié en aspectos históricos (por ej. cambios semánticos, préstamos lingüísticos) como *objetos de clase*. El objetivo de este trabajo lingüístico es lograr una valoración justa de los idiomas y los hablantes, en vez de ideas nacionalistas o racistas.
- La clase de idiomas se apoya en el trabajo con las posibilidades específicas de expresión (lenguaje oral, lengua de señas, lenguaje escrito, incluso el braille) en las diferentes variedades del alemán y, de ser posible, en otros idiomas. De este modo, incluye también los aspectos de la comunicación intercultural e inclusiva (*objeto de clase*).

- La lengua alemana es el idioma de comunicación en la clase (*medio y principio*). De este modo, se amplían las posibilidades del alemán como lenguaje educativo mencionadas previamente (medio para el intercambio y adquisición del conocimiento) y se generan conceptos relacionados con la clase lingüística. El alemán como lengua extranjera en el mundo es un tema que abarca la difusión del idioma alemán, la motivación de aprender alemán como lengua extranjera y el beneficio y la ventaja económica y cultural. La comunicación global entre jóvenes a través de los medios y, en algunas ocasiones, también a través de encuentros, contiene aspectos del lenguaje técnico. De este modo, durante la clase específica bilingüe y el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas extranjeros (*content and language integrated learning CLIL*), se construye un puente entre los lenguajes técnicos y los idiomas extranjeros, lo cual ofrece ventajas para el lenguaje y la vida profesional, entre otras cuestiones.

Estos enfoques sirven para encontrar contenidos y formas de aprendizaje interculturales nuevos en lenguas o literaturas diferentes/desconocidas, en lenguas de señas y signos, en textos literarios, pragmáticos y específicos, dentro del *área de aprendizaje de desarrollo global* en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible. Así, deberían aportar un debate crítico y justo, así como también oportunidades de cooperación con las distintas formas culturales y de vida en el mundo. Del mismo modo, facilitan el contacto en la cercanía o lejanía a través de encuentros o medios de comunicación. De este modo, a su vez, se establece una conexión con los trabajos interdisciplinarios, ya que el trabajo lingüístico se lleva a cabo, en muchos casos, a partir de contenidos extralingüísticos en otras asignaturas. Por el contrario, en los textos literarios, se reflejan conceptos del mundo, de las personas y el trabajo, de lugares y no lugares, de imágenes, imaginaciones e ilusiones y la viabilidad a futuro.

La asignatura Lengua alemana retoma la idea principal del desarrollo sostenible al focalizar la atención en los desarrollos globales, tanto durante la selección de textos, como en los medios mencionados y en la tematización del lenguaje. Gracias al cambio de perspectiva, los alumnos y alumnas adquieren conocimientos prácticos y de referencia que sirven para construir una competencia de entendimiento y comunicación global que se desarrolla y enriquece con los idiomas extranjeros.

4.2.1.2 Competencias parciales relacionadas con la asignatura Lengua alemana para la enseñanza media en relación con las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global

Las siguientes competencias parciales son el puente entre el *área de aprendizaje de desarrollo global* y la asignatura Lengua alemana. En este marco, cumplen con las especificaciones de los estándares educativos (2003 y 2004) y pertenecen, en especial, al ámbito de competencias *Estudiar la lengua y el uso de la lengua: Utilizar la lengua para comunicarse, adquirir conocimientos específicos, reflexionar sobre el empleo de la lengua y entender la lengua como sistema, y utilizar el plurilingüismo (alumnos y alumnas con otra lengua de origen y el aprendizaje de lenguas extranjeras) para el desarrollo de la conciencia y la comparación lingüística*. No obstante, también alcanzan a los otros ámbitos de competencias de la clase de lengua alemana.

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias relativas a la asignatura Lengua alemana
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... buscar información sobre las lenguas (por ej. en enciclopedias y en internet), localizar las lenguas y explorar el número de hablantes.
		1.2 ... investigar sobre literaturas europeas y no europeas con mayor o menor difusión, así como también sobre medios de difusión de la literatura en el mundo.
		1.3 ... buscar información sobre la enseñanza del alemán como lengua extranjera en el mundo.
		1.4 ... realizar investigaciones sobre los diferentes aspectos del uso de las lenguas y el cambio lingüístico.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... reconocer y describir diferentes aspectos y usos del plurilingüismo.
		2.2 ... percibir modelos de conducta en las lenguas y literaturas (por ej., roles sociales, cortesía en el discurso cotidiano, variante lingüística diplomática, discurso político).
		2.3 ... distinguir distintas formas de comunicación relacionada con la cultura, la interculturalidad y la sociedad migrante.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... analizar los derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas en general y en condiciones migratorias en particular.
		3.2 ... explorar el estatus de las lenguas mundiales y de los idiomas con menor difusión.
		3.3 ... explorar y exponer conceptos de la "nueva" literatura mundial
	4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... reconocer y diferenciar factores individuales, presión de los pares y expectativas sociales en la elección del idioma en situaciones complejas.
		4.2 ... asociar atribuciones externas y culturalizaciones en situaciones, textos y medios reales a diferentes niveles de acción.
		4.3 ... dar ejemplos de comunicación y gestión de conflictos interculturales en distintos niveles de acción sociales.

	Competencias principales	Competencias relativas a la asignatura Lengua alemana
Valorar	<p>5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.</p>	5.1 ... comparar el contenido de palabras y expresiones en distintos idiomas y explorar la perspectiva del otro.
		5.2 ... reconocer estructuras de oraciones y modelos de textos en la propia lengua y en otros idiomas, y entender sus funciones.
		5.3 ... analizar y evaluar las tramas literarias desde diferentes perspectivas y contextos culturales (por ej., relaciones de poder).
		5.4 ... entender y manejar de forma constructiva el hecho de que el lenguaje se percibe y se interpreta de distintas formas en la comunicación y en la literatura, como consecuencia de las diferentes tradiciones.
		5.5 ... concientizarse sobre los desafíos en relación con la empatía y el cambio de perspectiva para la comprensión de una lengua, a partir de ejemplos con traducciones.
		5.6 ... encontrar estereotipos en publicidades y el discurso publicitario y evaluar la instrumentalización para la decisión de compra.
	<p>6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición en relación a los derechos humanos y los derechos del niño mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo.</p>	6.1 ... reflexionar sobre la eficiencia de las expresiones lingüísticas en comparación con otras y evaluarlas, por ej., el internacionalismo, expresiones, textos periodísticos y publicidades.
		6.2 ... razonar la función, el límite y el potencial de lenguas minoritarias y argumentar a favor de los derechos lingüísticos desde la perspectiva de estas lenguas.
		6.3 ... plantear temas en relación con cuestiones de desarrollo globales en la literatura de manera intercultural.
<p>7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar a conclusiones propias.</p>	7.1 ... evaluar el dualismo entre lenguas mundiales y lenguas autóctonas minoritarias, así como su fomento y sus medidas de protección..	
	7.2 ... comprender cómo se representan cuestiones centrales de desarrollo sobre el cambio global en los medios y en la literatura europea y no europea mediante ejemplos.	
	7.3 ... informarse sintéticamente sobre medidas de alfabetización y evaluar el nivel de éxito de programas mundiales como Educación para Todos.	

	Competencias principales	Competencias relativas a la asignatura Lengua alemana
Actuar	<p>8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.</p>	<p>8.1 ... aportar conocimientos a las personas que aprenden alemán, respetar el plurilingüismo e interceder a favor de su aceptación.</p> <p>8.2 ... participar de manera respetuosa y constructiva en la comunicación y cooperación con personas con diferentes trasfondos lingüísticos.</p> <p>8.3 ... mostrarse abiertos a los puntos de vista de las obras de literatura migratoria.</p>
	<p>9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y del trabajo conjunto.</p>	<p>9.1 ... intervenir exitosamente en discursos con concepciones distintas y contribuir al entendimiento mutuo</p> <p>9.2 ... contribuir a la desactivación de conflictos lingüísticos.</p> <p>9.3 ... hacer frente a los ataques a hablantes de otras lenguas e intervenir como mediadores.</p> <p>9.4 ... discutir sobre situaciones de conflicto relacionadas con culturas o idiomas en la literatura y pensar en consecuencias de la vida cotidiana en situaciones correspondientes.</p>
	<p>10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.</p>	<p>10.1 ... fortalecer el contacto entre personas de distintos entornos vitales en encuentros directos o a través de la comunicación en medios, y entender las posibilidades de los programas de intercambio escolar.</p> <p>10.2 ... intercambiar perspectivas sobre el cambio global y los desafíos individuales que representa con personas que aprenden alemán en otras partes del mundo (en alemán o en otros idiomas).</p>
	<p>11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.</p>	<p>11.1 ... abogar por los objetivos para el desarrollo sostenible en el marco de proyectos escolares, hermanamientos de escuelas, estancias en el extranjero o intercambios lingüísticos.</p> <p>11.2 ... pronunciarse a favor de un otorgamiento justo de galardones a través del análisis de premios literarios y cinematográficos.</p> <p>11.3 ... involucrarse con competencia idiomática en discusiones sobre el cumplimiento de los derechos humanos y defender el fortalecimiento de la idea guía de la sostenibilidad.</p>

4.2.1.3 Ejemplos de temas

Los siguientes campos temáticos del *área de aprendizaje de desarrollo global* (véase el cap. 3.6) son importantes para la clase de lengua alemana: *Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión (1), educación (7), protección y uso de recursos naturales (9), paz y conflicto (16), migración e integración (17), comunicación en el contexto global (21)*. También se pueden buscar textos específicos, prosas y poesías sobre los demás campos temáticos que pueden resultar aptos para las clases del nivel secundario básico, lo que permite una participación de la asignatura Lengua alemana en proyectos de clases inter y transdisciplinarios. La asignación de competencias parciales que se pueden adquirir durante la clase de alemán (véase el cap. 4.2.1.2) es, en parte, muy amplia y se debería limitar a unos pocos ejes temáticos centrales mediante las competencias específicas de un proyecto concreto de clases. Los ejemplos de temas que se brindan a continuación son solo sugerencias. No necesariamente son temas completos ni prioridades para la clase en virtud de sus contenidos.

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias
1 Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje corporal y comunicación no verbal en comparación con otras regiones y sociedades • Estatus y relaciones en distintas sociedades • Sinceridad lingüística y expresiones indirectas, por ej., formas de cortesía en diferentes roles sociales de las tradiciones culturales. • Condiciones de vida de los blancos y negros durante la independencia del colonialismo (tomando como ejemplo del libro para adolescentes <i>The Mzungu Boy</i> de Meja MWangi (1991, 2008)) • La globalización como tema central en películas como <i>Babel</i> de Alejandro González Iñárritu (2006) • Investigación sobre literatura y medios fuera de Europa en idiomas más y menos difundidos • Investigar sobre Premios Nobel de Literatura • La igualdad en la sociedad, tomando como ejemplo extractos del libro <i>Desigualdad: un análisis de la (in) felicidad colectiva</i> (Wilkinson & Pickett) • Idiomas en extinción (muerte de una lengua) • “Pureza” de los idiomas y la obligación de hablar alemán en el patio de la escuela, en comparación con las mezclas de idiomas y la alternancia de códigos. • “Hablar dos idiomas es útil” • Comparación de textos acerca del respeto por la naturaleza, por ej., en pueblos indígenas y en países desarrollados 	<p>1.4, 2.1, 2.3</p> <p>2.2, 4.1, 4.3, 5.4, 5.6, 8.2, 10.1</p> <p>1.4, 2.2, 2.3</p> <p>1.2, 3.3</p> <p>7.2, 8.3</p> <p>1.2</p> <p>11.2</p> <p>6.3, 10.2, 11.3</p> <p>1.1, 3.1, 3.2</p> <p>3.1, 4.1, 6.2, 7.1, 8.1</p> <p>2.1, 4.1, 5.1, 5.2, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2, 10.2, 11.1</p> <p>5.5, 6.3, 7.2</p>

7 Educación	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela y la clase de idiomas en distintos países • El manejo de segundos idiomas y del plurilingüismo en las escuelas de diferentes países • Alfabetización, programa de la UNESCO EPT (Educación para Todos) • Alemán (como lengua extranjera) en el mundo, programas de fomento 	<p>1.3, 2.1, 3.1, 10.1 1.4, 2.1, 8.1,</p> <p>1.1, 1.4, 3.1, 7.2, 7.3, 11.3 1.1, 8.2, 10.2, 11.1</p>
9 Protección y uso de recursos naturales y obtención de energía	<ul style="list-style-type: none"> • Informes y comentarios periodísticos sobre cuestiones de desarrollo globales, redactar opiniones propias • <i>El agua</i> en la literatura y textos específicos, siguiendo el ejemplo de los grandes ríos 	<p>1.4, 4.3, 5.2, 6.3, 8.3, 9.2, 10.3, 11.3 1.4, 5.1, 6.1, 7.2, 9.4, 11.1, 11.3</p>
13 Globalización de economía y trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguas de origen y lenguas extranjeras en el mundo laboral y en la economía • Migración laboral y la adquisición de segundas lenguas • Publicidad y sostenibilidad 	<p>2.1, 4.1, 4.3, 8.1,</p> <p>2.2, 4.2, 4.3, 8.1 1.4, 5.6, 6.1, 11.3</p>
16 Paz y conflicto	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura del exilio alemana (Th. Mann, B. Brecht) y literatura migratoria y posmigratoria • Cómo las distintas lenguas se influyen entre sí (por ej. préstamos) y el desplazamiento de una lengua por otra (por ej., la lengua de una minoría es desplazada por una lengua mundial o la lengua de los vencedores sobre los vencidos) • Las lenguas mundiales, lenguas oficiales y no oficiales en uso, así como lenguas “silenciadas” • La lengua como un recurso de la política y de la participación social • Distintos puntos de vista sobre un mismo evento en un texto: Informes sobre guerras y conflictos en medios informativos diarios y obras históricas 	<p>3.3, 5.3, 6.3, 8.3</p> <p>1.4, 2.1, 3.1, 3.2, 6.1, 6.2, 7.1, 9.2, 9.3</p> <p>1.1, 1.3, 2.1, 3.2</p> <p>2.2, 3.1, 3.2, 7.1, 8.1, 9.1, 9.3, 10.1 4.2, 7.2, 9.1, 11.3</p>
17 Migración e integración	<ul style="list-style-type: none"> • Emigración de Alemania - Inmigración hacia Alemania • Migración e integración, así como plurilingüismo e interculturalidad de la literatura migratoria y de la “nueva” literatura mundial. • Mezclas lingüísticas (idiomas híbridos) en la comunicación, la literatura y cafés teatro, entre otros 	<p>2.1, 2.3, 4.1, 4.3, 9.4 5.1–5.5, 6.3, 7.2, 8.3</p> <p>1.3, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2, 5.3, 6.3, 8.3, 9.4</p>
21 Comunicación en el contexto global	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua/s e identidad: Dibujar y comparar con otros “Mi retrato lingüístico” (según H.-J. Krumm); o si no, E. Canetti: <i>La lengua absuelta</i> (por ej. los primeros cuatro capítulos) • Comunicación por internet: Jóvenes de distintos países y continentes se presentan mutuamente, hablan sobre su vida cotidiana y la escuela, muestran fotos, discuten temas globales e intercambian ideas/opiniones sobre una película o un libro 	<p>2.1–2.3, 3.3, 4.2, 8.1, 10.1</p> <p>2.2, 9.1, 10.2, 11.1, 11.3</p>

<p>21 Comunicación en el contexto global (continuación de la página 137)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Minorías de habla alemana y enclaves lingüísticos, alemán en las antiguas colonias • Otros idiomas en el territorio alemán y su estatus y uso (con ejemplos) • Idiomas del mundo, familias lingüísticas, descubrimiento y muerte de idiomas, lenguas más y menos utilizadas, lenguas silenciadas, lenguas dominantes y de minorías, lengua y dialectos, por ej., el caso de señalización bilingüe en zonas con minorías eslovenas en las localidades de Carintia del Sur (Austria), similar a la señalización bilingüe en Tirol del Sur (Austria). • Multilingüismo en el territorio alemán: alternancia de código, "Kiezdeutsch"/"Kanaksprak" (sociolectos propios de jóvenes de origen inmigrante en Alemania), etnolectos • Política y derechos lingüísticos (UNESCO, UE, Consejo de Europa y países) 	<p>1.1, 1.3, 2.1, 3.2, 5.4</p> <p>1.1, 1.4, 5.1, 5.2, 6.2, 8.2, 9.2</p> <p>1.1–1.4, 3.1, 3.3, 6.2</p> <p>2.1–2.3, 3.1, 4.1–4.3</p> <p>2.3, 3.1, 4.2</p>
---	--	---

Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: Las personas y, de este modo, los alumnos y alumnas, viven en un mundo de diversidad que perciben y reflejan. En la clase de alemán, los textos literarios y pragmáticos, así como los medios, expresan la diversidad de condiciones de vida, las visiones del mundo y los valores a través de los medios de comunicación lingüísticos, literarios y audiovisuales (véanse los estándares educativos nacionales de la asignatura lengua alemana 2003 y 2004). Los idiomas de las familias no alemanas y los idiomas regionales, muchas veces no se utilizan, es decir, se "silencian", a pesar de que son fundamentales para la identidad de las personas y los grupos, así como para la comunicación entre grupos y más allá de las fronteras. La legitimación y el fomento son necesarios. Es inevitable que los idiomas se modifiquen al entrar en contacto (incorporan vocabulario, simplifican estructuras gramaticales, pierden el orden específico de las palabras); es una cuestión observable a lo largo de la historia de la lengua en varias ocasiones. Además de la práctica lingüística, se pueden tematizar las lenguas en sí mismas, así como la comparación lingüística (el lenguaje como objeto). En todas partes, nos encontramos con diversidad y valores divergentes, lo cual es también común en la literatura y los medios. Los alumnos y alumnas pueden responder a estas situaciones de manera receptiva, productiva, escrita y oral.

Educación: La movilidad mundial está en crecimiento constante e influye en el campo educativo. La clase de lengua alemana fomenta las competencias relacionadas con los procesos de comunicación ampliada y potenciada (lenguaje educativo) y ofrece conocimientos orientadores sobre los idiomas del mundo. La asignatura Lengua alemana, al igual que las clases de otras lenguas, desarrolla las competencias a través del manejo de textos literarios y específicos de todo tipo, así como en relación con el empleo de la lengua en los medios en el marco del cambio global. La globalización es impensable sin la lengua. Aprender alemán como lengua extranjera es cada vez más importante y cuenta con el apoyo de entidades intermediarias alemanas y el Ministerio de Asuntos Exteriores a través de diversas iniciativas (véase, por ej., material 6, PASCH = *Schulen: Partner der Zukunft*; (Escuelas: Socias por el futuro) www.Pasch-net.de). Así, se facilita el contacto entre grupos de diferentes países. De

este modo, se pueden crear tandems para el aprendizaje de idiomas sobre una base de reciprocidad (de forma separada y en grupos).

La protección y el uso de recursos naturales y las cuestiones relativas al suministro energético son, junto con otros numerosos campos temáticos, desafíos para nuestra viabilidad a futuro que debe trabajarse lingüísticamente en el intercambio de conocimientos, el diálogo social, en conferencias y el discurso estratégico empresarial antes de poder transmitirse a otras personas en ensayos, informes periodísticos, protocolos y documentos de estrategia. Habitualmente, esto sucede en un contexto internacional. Los recursos plurilingües, por ejemplo, para la comunicación entre lenguas y la colaboración internacional, tienen cada vez más importancia.

La paz y el conflicto no son solo relevantes para cuestiones políticas o históricas, sino que también son un tema importante de la literatura en todo el mundo. Muchas veces, se trata también de conflictos lingüísticos que tienen un significado existencial para la identidad de ciertos grupos: en situaciones de cambios en las fronteras, dominación extranjera, existencia de lenguas oficiales y extraoficiales, lenguas “silenciadas” de inmigrantes y refugiados, etc., el alemán puede ser, como tantas otras lenguas también, la lengua dominante (por ej., el idioma sorabo en Alemania o el esloveno en Austria), pero también la lengua subordinada/vernácula (en partes del sur de Tirol, Polonia, Kazajistán). En conclusión, se trata de facilitar la comprensión idiomática en situaciones de conflicto, obtener distintos puntos de vista sobre las causas del conflicto y oír los argumentos de las partes enfrentadas.

La migración, integración e inclusión señalan la situación de partida y situación meta para muchas sociedades del mundo. La integración no es la adaptación unilateral, sino una convergencia en la sociedad como un sistema integral. La inclusión entiende que cada persona puede participar completamente y de forma equitativa en todos los procesos sociales, independientemente de las capacidades individuales, del origen étnico y social, del género o de la edad. Es conveniente y apropiado que el docente introduzca temas de forma indirecta en la clase de alemán, en vez de proponer objetivos verbalizados: leer informes biográficos, textos literarios de otras lenguas y culturas, percibir el multilingüismo y las distintas letras en el propio país y en el mundo como algo normal, reconocer formas de construcciones lingüísticas en la comparación lingüística, pero también desarrollar una comprensión ante acentos, errores o escepticismo lingüístico, y distinguir aspectos estructurales, sociales, culturales y emocionales.

En el mundo globalizado, la comunicación supera **los límites** de todo tipo. No se discute la necesidad de aprender *linguas francas* o idiomas extranjeros, ya que la movilidad, la aceleración y los crecientes lazos económicos precisan de comunicación. No se trata solo de mejorar destrezas (herramientas). Las lenguas expresan, a su vez, la identidad de los hablantes; las personas se sienten unidas en todo el mundo gracias a esta lengua (lengua “materna”, lealtad a su lengua). En muchas ocasiones, los idiomas compiten entre sí. Aprender un segundo idioma es necesario cuando las personas quieren poder actuar en un entorno donde se habla otra lengua. En este campo temático, se adquiere conocimiento sobre las lenguas y sus aspectos sociales, así como también sobre su significado económico y político (por ejemplo, en la difusión mediática de noticias y los llamados a resistencia solidaria).

4.2.1.4 Ejemplo de clases orientado al desarrollo de competencias: La lengua alemana en el mundo

Los jóvenes no se pueden imaginar la diversidad de idiomas que existe en el mundo, pero sí es un tema que les interesa mucho. Sobre todo, los idiomas de los países vecinos son conocidos, pero los idiomas más distantes, en cambio, resultan poco familiares. Si se piden nombres, los alumnos y alumnas mencionan el “africano”, el “asiático”, y el “indio” como idiomas.¹⁰⁵ Es común que niños y jóvenes piensen que a cada Estado le corresponde exactamente un idioma, y a un idioma le corresponde exactamente un país. Eso es poco habitual, particularmente cuando existen movimientos migratorios. La enseñanza de idiomas y el respeto por los hablantes y los idiomas exigen saber más sobre

- los idiomas en el mundo y su estatus,
- el plurilingüismo individual o regional,
- el bilingüismo educativo y conflictivo (bilingüismo o plurilingüismo que se adquiere por educación escolar y que tiene mucho prestigio en comparación con el bilingüismo o plurilingüismo que se impone o un idioma, cuyo dominio se procura esconder).

Los alumnos y alumnas monolingües pueden experimentar el plurilingüismo de manera práctica al establecer contactos en países y contactos transfronterizos y, de este modo, comenzar a actuar con respeto y solidaridad. Este interés ya existe entre los jóvenes.¹⁰⁶

El siguiente boceto de clase para la **clase 8** muestra una posible aproximación al tema. Sobre la base de:

- un ejemplo particular (M 1b: *Alemán y otro idioma en la familia*)
- y el ejemplo de un grupo social (M 1a: *En algunos valles aislados del sur de Brasil viven descendientes de inmigrantes alemanes*),
- de las lenguas del mundo,
- y del significado de la lengua alemana en el mundo (M 2–M4)

se descubren ámbitos problemáticos que se pueden elegir para profundizar en el tema.

Cuadro de competencias

En la clase del ejemplo ilustrado, se busca estimular las competencias principales 1 a 6, 8 y 10 del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Los tres niveles de exigencia que se mencionan en la tabla describen los niveles en relación con las evaluaciones de desempeño y las respuestas para los alumnos y alumnas. A raíz de las respectivas condiciones marco, los grupos de aprendizaje y las prioridades específicas, pueden producirse diferentes exigencias que, eventualmente, deben complementarse con exigencias específicas e interdisciplinarias.

¹⁰⁵ Oomen-Welke (2003/2004), págs. 183–195 y 177–187.

¹⁰⁶ Ejemplos en Oomen-Welke & Kühn 2 (2010) y Oomen-Welke & Bremerich-Vos (2014)

Competencia específica	Competencia técn.	Nivel de exigencia 1 (mín.)	Nivel de exigencia 2	Nivel de exigencia 3 (máx.)
En base a los conocimientos específicos de la lengua alemana, los alumnos y alumnas pueden ...				
... reconocer intereses y conflictos lingüísticos, siguiendo el ejemplo de los germano-parlantes en el extranjero.	3.1, 5.1	... entender que las personas en entornos que hablan otro idioma conviven con varios idiomas y evaluar las consecuencias (independiente-mente de las decisiones sobre política lingüística).	... asumir y exponer la situación desde la perspectiva de otra persona que utiliza este idioma como lengua principal o segunda lengua.	... distinguir entre el plurilingüismo individual o social, analizar las consecuencias para los afectados y aceptar el plurilingüismo como un hecho social y reforzar esta postura con argumentos.
... distinguir el alemán en el territorio alemán y en el caso de minorías lingüísticas.	1.3, 3.1	... asumir diferencias entre el alemán como lengua oficial y como lengua de minorías.	... reconocer la situación de una lengua dominante y una de minorías y evaluar las consecuencias.	... representar los derechos lingüísticos de minorías en la Unión Europea con argumentos y aplicarlos a la propia sociedad.
... reconocer que existen más lenguas que países en el mundo, cómo afecta esto a las sociedades y evaluar qué significado tiene el derecho a un lenguaje propio.	1.1–1.4, 3.1, 4.1, 6.2	... explicar que existen muchos países y regiones donde se hablan distintos idiomas. Los alumnos y alumnas pueden diferenciar la situación de idiomas oficiales y no oficiales y nombrar los derechos lingüísticos.	... reconocer potenciales oportunidades y zonas de conflicto a raíz del plurilingüismo y evaluar la situación del idioma alemán en el mundo a través de una investigación.	... distinguir y entender las necesidades individuales y públicas en regiones bilingües y en el caso de minorías lingüísticas y de idiomas de inmigrantes, así como reconocer las razones y los motivos por los cuales se aprende alemán en el mundo.
... reconocer prácticas/hábitos culturales y lingüísticos de grupos lingüísticos, así como formas híbridas.	2.1, 2.3	... dar ejemplos de la diversidad lingüística en el caso del alemán y de otras lenguas de origen, como lenguas dominantes y minoritarias.	... reconocer estereotipos de países propios y ajenos, y distinguir estereotipos internos y externos.	... reconocer elementos estereotipantes en argumentaciones y otros tipos de textos y comprobar su veracidad.
... reconocer y comprender la influencia recíproca entre lenguas, tomando como ejemplo las palabras extranjeras.	1.4, 5.1	... dar ejemplos de la influencia de las lenguas a través de las palabras extranjeras que existen en alemán y las palabras alemanas que otras lenguas aceptaron en su vocabulario.	... señalar mediante ejemplos los motivos históricos, políticos, sociales y culturales para la influencia recíproca.	... analizar posturas polémicas acerca de los efectos positivos y negativos de la influencia lingüística (“enriquecimiento”, “extranjización” o “estandarización”) y defender con argumentos una postura propia.
... comunicarse y colaborar con compañeros que hablan otro idioma o de un país donde se habla otro idioma.	8.1–8.2, 9.1, 11.1, 11.3	... trabajar con compañeros extranjeros en el propio grupo de aprendizaje/la propia escuela, apoyarlos, y mostrar comprensión por lo diferente y lo ajeno.	... asumir una perspectiva distinta y colaborar con otras culturas a través del contacto personal o a través de diversos medios.	... empatizar con el punto de vista del compañero a través de cooperaciones interculturales, intermediar en situaciones de conflicto y contribuir al respeto de los derechos humanos y a los objetivos para el desarrollo sostenible.

Modalidades y desarrollo de clases, y tareas

Las unidades denominadas *Pasos* se pueden dictar por separado. Además, su orden puede ser alterado. Se alterna entre trabajo individual, de a dos y en equipo, sumado al intercambio de ideas y las presentaciones en clase, así como el trabajo en proyectos. En este marco, conviene involucrar a los alumnos y alumnas en la planificación del procedimiento, con el fin de fortalecer el interés a través de la autogestión y la reflexión sobre los métodos.

Paso 1: Introducción: Sobre el entorno vital de minorías germano hablantes (ejemplos de casos)

¿Cómo viven las personas cuyas lenguas no se hablan en su entorno o solo las habla un grupo reducido de personas?

Como aproximación se utilizan ejemplos de puntos de vistas que exploran situaciones lingüísticas y problemas de personas que se encuentran en entornos donde se habla un idioma distinto al suyo y sensibilizan a los alumnos y alumnas respecto al estado emocional de hablantes y grupos: los descendientes de inmigrantes alemanes en Brasil, el alemán como idioma oprimido en una familia binacional en México. Se trata de una forma indirecta de reconocer la situación de hablantes de otras lenguas en el propio país y en otros países, con la ayuda de la inversión de perspectivas y el traslado.

Material e indicaciones metodológicas: Material 1a y 1b como aproximación, eventualmente, estudio de otros informes y otras situaciones resultantes del origen de los alumnos y alumnas (por ej. expatriados, migrantes con orígenes alemanes, familias que hablan distintas lenguas, etc.)

Paso 2: El alemán como lengua de mayorías y minorías

¿Cuánta difusión tiene el alemán como lengua dominante?, ¿y como lengua minoritaria? ¿Dónde se habla alemán como lengua materna/primer lengua, como segunda lengua, como lengua extranjera, como lengua oficial de un país?

Los alumnos y alumnas pueden formular las siguientes preguntas:

- ¿En qué países es el alemán la lengua oficial?
- ¿En qué países es el alemán la lengua oficial junto con otras lenguas?
- ¿En qué países pueden manejarse los habitantes con el alemán como única lengua y en cuáles necesitan una o varias lenguas más?
- ¿Por qué Alemania aporta ayuda económica para el aprendizaje del alemán (alemán como lengua extranjera) en otros países y también apoyo intelectual (Instituto Goethe, DAAD, hermanamientos con escuelas que enseñan alemán en otros países, PASCH)?
- ¿Existen costumbres, hábitos (cortesía, comportamiento), rasgos característicos, conductas o gustos que se consideran típicos “alemanes”? ¿Qué se considera, en cambio, típico “francés” o “chino”? Aquí, se trata de eliminar los estereotipos a través del cambio de perspectiva interior y exterior y reconocer la diversidad en el interior que también se presenta en otras culturas.
- ¿Cuál es el nivel de importancia del idioma alemán en comparación con otros idiomas?

Material e indicaciones metodológicas: El M 2 informa sobre la fortaleza numérica del alemán en el mundo, donde el alemán aparece como lengua oficial, lengua dominante y minoritaria. Estos y otros datos pueden buscarse en internet y, así, actualizar la información.

En este contexto, se puede colaborar con la asignatura Historia para tematizar, eventualmente, aspectos históricos de la creación de estereotipos (mutua).

Paso 3: Los idiomas en el mundo y su significado

(a) *¿Cuántos países/Estados y cuántos idiomas existen en el mundo?*

Hay entre 190 y 200 países, la cifra varía mucho a causa de la separación y unión de Estados. Se estima que existen entre 4000 y 6000 (y hasta 10.000) idiomas en el mundo. Sin embargo, no conocemos todos. Algunos idiomas mueren porque los hablantes mueren y porque se imponen otros idiomas dominantes. La información ayuda a reconocer el significado mundial de los diferentes idiomas. En este sentido, se debe tener en cuenta que la cantidad de hablantes (fortaleza numérica) no es el único factor determinante. A esto se le suma la potencia económica del país en el que dicha lengua es el idioma oficial, y su poder cultural (hoy en día, sobre todo, en la industria del entretenimiento y del deporte), así como también la facilidad relativa para aprender la lengua como idioma extranjero (ejemplo del inglés).

La tabla contiene datos competitivos de diferentes fuentes. El M 3 muestra que ciertas lenguas grandes se limitan a su territorio (bengalí, japonés), mientras que otras se extendieron por sobre su territorio original (inglés, español, hindi/urdú, ruso, francés). En este marco, vale la pena investigar el idioma chino, ya que el dato numérico suena más homogéneo de lo que sucede en la realidad con la lengua china (lenguas sino-tibetanas, mandarín y siete lenguas más con muchos dialectos cada una). El número de países incluye la inmigración a grandes rasgos. Investigar sobre los idiomas de Indonesia y el idioma oficial "indonesio" puede generar resultados interesantes.

Del trabajo se desprende la pregunta de si es posible asociar un idioma a un país, como los alumnos y alumnas creían al principio. Los alumnos y alumnas reconocen que el plurilingüismo es la norma dentro de un país (Senegal, aprox. 20 lenguas; Camerún, aprox. 200 lenguas). *¿Cómo es la situación en Alemania?*

Material e indicaciones metodológicas: Búsqueda y reflexión (en grupo) para introducir el tema. Se puede utilizar el M 3 como información acerca de la fortaleza numérica de los grandes idiomas del mundo y para compararlos entre sí, tanto al comenzar, como al finalizar la búsqueda de información por parte de los alumnos y alumnas. Intercambio de los resultados.

(b) *¿Todos los idiomas gozan de los mismos derechos en un país? ¿Qué diferencias existen? ¿Qué derechos existen?*

El estatus que otorga hablar un idioma oficial, M 3, ¿qué idiomas existen, además de los idiomas oficiales? Discusión en clase sobre las consecuencias para ciertos idiomas, como, por ejemplo, los idiomas regionales (por ejemplo, frisón, sorabo) y los idiomas de los inmigrantes (por ejemplo, turco, albanés, italiano en Alemania).

¿Qué estatus tienen las lenguas, como la lengua de señas, en el mundo? ¿Existe una o varias lenguas de señas en el mundo? ¿Cómo surgieron? ¿Cómo se expresan las personas en lenguaje de señas?

Se pueden hacer preguntas similares sobre el braille.

¿Qué valor tienen los idiomas para un hablante y qué prestigio tienen en distintos países?
¿Qué derechos existen para hablar y conservar una lengua?

Material e indicaciones metodológicas: Trabajo de a dos con el material M 4 (se puede entregar como ayuda complementaria), problematización en la política lingüística, búsqueda en internet “Derechos lingüísticos” y “Carta Europea”. Presentación de los resultados y discusión sobre las conclusiones.

(c) ¿Qué idioma te gustaría aprender?

Al finalizar este paso de la clase, los alumnos y alumnas discuten sobre los idiomas que les gustaría aprender y por qué. ¿Existe interés también por idiomas de baja difusión?

Paso 4: Las palabras extranjeras y su origen: ¿Cómo se inflencian los idiomas entre sí?

Los hablantes de distintas lenguas entran en contacto y, cuando existe un contacto estrecho, adquieren vocabulario del otro idioma. Así, las lenguas enriquecen su vocabulario con palabras extranjeras. ¿De qué idioma proviene la mayoría de las palabras extranjeras en alemán y qué palabras se expandieron a nivel internacional? ¿Qué palabras alemanas fueron adaptadas por otros idiomas, de qué ámbitos provienen y hacia qué idiomas? ¿Cuáles son las razones por las que esto sucede?

Se puede consultar en internet o a hablantes de otros idiomas acerca de palabras alemanas en otros idiomas. Es conveniente incluir influencias sociales e históricas mediante ejemplos.

Material e indicaciones metodológicas: Existe mucho material en los libros de texto escolares sobre extranjerismos y palabras internacionales, entre otros (véase también el material *Sprachenfächer* 3 (2010) y la revista *Praxis Deutsch* 235 (2012)). Se recomienda un trabajo libre. No es necesario utilizar el M 5 como material para los alumnos y alumnas y puede ser consultado solo por los docentes.

Paso 5: Analizar otros sistemas lingüísticos y de escritura

El lenguaje verbal se acompaña muchas veces con gestos y mímica que conforman un segundo sistema complementario, un lenguaje corporal adicional a la lengua hablada. En el caso de la hipoacusia, los gestos pueden funcionar como un sistema lingüístico integral: la lengua de señas. A nivel mundial, existen diferentes sistemas de escritura que son en parte similares y en parte diferentes: escrituras iconográficas y logográficas, pasigrafías, escrituras alfabéticas, silabarios y sistemas mixtos, silabarios alfabéticos y las lenguas de señas que varían según el país (a menudo, mezcladas con símbolos para conceptos y letras). Para material didáctico sobre algunas tipografías y modalidades de trabajo en la clase, véase Oomen-Welke (2014).

Material e indicaciones metodológicas: Véase el M 5 de internet; ejemplos de Oomen-Welke (2014) y *Der Sprachenfächer* (2010 y siguiente), págs. 421–467: Lenguas de signos, mímica, gestos y elementos extralingüísticos. El material ubica a la lengua de señas y al braille en el contexto de los sistemas de signos verbales y abarca el tema de forma indirecta. Con respecto a la lengua de señas, se remite al diccionario de lengua de señas:

<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/alex/index.html> (en alemán) y al resumen en la página de la Universidad de Humboldt de Berlín:

<http://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/gap/links/gebaerdensprachen-online>

Paso 6: Comunicación con personas que aprenden alemán a través de contactos a nivel internacional

Los alumnos y alumnas de alemán como segundo idioma o como idioma extranjero, muchas veces, están interesados en encontrar compañeros germanoparlantes para comunicarse. Si la clase o el grupo de alumnos y alumnas fuesen aptos, se podría llevar a cabo un proyecto de correspondencia con una clase de otro país u otra parte del mundo durante un tiempo prolongado. Una posibilidad sería, por ejemplo, que cada grupo o individuo intercambie la descripción de su entorno vital y de la escuela con alumnos y alumnas de otros países. Según la experiencia, se produce una absorción respetuosa y para nada despectiva de información sobre el entorno vital y la escuela del otro alumno (recepción de perspectiva) y un aprendizaje lingüístico mutuo.

Otra posibilidad es que los alumnos y alumnas se pongan a disposición para ser padrinos “lingüísticos” (parejas de conversación y ayudar en el aprendizaje del alemán).

Una posibilidad más avanzada de tal intercambio sería establecer los temas del *área de aprendizaje de desarrollo global* como tema de la correspondencia, por ejemplo, experiencias con el cambio climático en los países respectivos, posibilidades para cuidar el medio ambiente y fortalecer la conciencia medioambiental, u opiniones sobre el cambio cultural a raíz de desarrollos tecnológicos. De manera inversa, se pueden recibir preguntas de otros países acerca del cuidado del medio ambiente, por ejemplo, sobre la prevención de grandes incendios forestales o inundaciones.

Material e indicaciones metodológicas: Para elaborar actividades para un intercambio de correspondencia a nivel internacional, se precisa una aproximación por separado y un acompañamiento a largo plazo. Las posibles formas de comunicarse son ponerse en contacto con la clase, es decir, con personas o una clase en otro país y establecer correspondencia individual o grupal, un chat individual, contactos idiomáticos particulares y el aprendizaje del idioma de forma recíproca (intercambio de conocimientos). En el M 6, puede consultarse más información sobre el proyecto PASCH (<http://www.pasch-net.de/>). Para chats temáticos, véase <http://chatderwelten.de>, para más información sobre el aprendizaje de idiomas en tándem, véase www.tandemcity.info y la guía de Holstein y Oomen-Welke (2006): “Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen” (Aprendizaje de idiomas en tándem para parejas, cursos y clases escolares), Friburgo.

MATERIALES

M 1a: Minorías lingüísticas: Vivir en un entorno que habla otro idioma

En algunos valles aislados del sur de Brasil viven descendientes de inmigrantes alemanes

Al principio, Rejane se avergonzaba porque los otros niños hablaban distinto. Porque le decían “papa alemana” y porque nadie quería jugar con ella. Después, aprendió a hablar portugués y descubrió el teatro. Hoy en día, es una estrella de cine.

Rejane Zilles es de Walachai, un poblado a 70 kilómetros de Porto Alegre, en el sur de Brasil. El pueblo de 500 habitantes, ubicado en el valle homónimo, sigue siendo, hoy en día, un lugar solitario, remoto y olvidado. A pesar de que está bien mantenido y es colorido como un mundo de muñecos. Junto a los campos, florecen rosas y colombinas, y las casas de entramado de madera lucen sus colores rosados o celestes. De vez en cuando, pasa un carro de bueyes.

“Ya no pertenezco más aquí, no pude y no quería vivir más aquí”, dice Rejane, “pero, con esta gente, continúo sintiéndome como en casa”. Especialmente el idioma le abrió a ella y a su equipo de rodaje muchas puertas para venir a filmar a Walachai. Si hablaba en portugués, las personas la rechazaban, pero si veían que hablaba el dialecto de Hunsrück, se le abrían todas las puertas y la aceptaban como a una lugareña.

Hasta el día de hoy, muchas personas de la zona hablan muy mal portugués, o con bastante acento alemán, y se avergüenzan de esta situación, así como lo hacía Rejane de pequeña. No eligieron el aislamiento lingüístico y cultural, no sienten un nacionalismo alemán, simplemente viven olvidados en un lugar remoto como Walachai.

A principios del siglo XIX, cuando los habitantes de la región de Hunsrück huían de la miseria y el Imperio del Brasil regalaba terrenos a los colonos europeos, llegó Mathias Mombach como el primero de su familia al valle Walachai. Durante casi 100 años, los alemanes vivieron en su valle escondido hasta que un decreto gubernamental prohibió su idioma, ya que la Alemania de Hitler había iniciado la Segunda Guerra Mundial y el alemán era considerado indeseable. “No hablamos más”, se acuerda un anciano. Eso volvió a cambiar. Últimamente, se busca proteger el dialecto. En la escuela del pueblo vecino, se puede hablar hasta un 50 % en alemán, teniendo en cuenta que se trata de una mezcla extraña entre el dialecto de Hunsrück y el portugués.¹⁰⁷

Christine Wollowski: Zurück in die Walachai.

En: Süddeutsche Zeitung del 24 de junio de 2010, pág. 45 (fragmento adaptado)

¹⁰⁷ Este pueblo del sur de Brasil, Walachai, se hizo famoso gracias a la película homónima de Rejane Zilles (2009) y la larga película de Edgar Reitz, *Die andere Heimat – Chronik einer Sehnsucht* (2013), que recuerda el dialecto de Hunsrück de los inmigrantes del siglo XIX que se mantuvo en Walachai. La película de Rejane Zilles “recuerda de manera impactante que Alemania no solo es un país de inmigrantes, algo que le costó aceptar a la sociedad alemana en los últimos años. Hace siglos que, además, es un país de emigrantes. Los protagonistas son inmigrantes alemanes que, aun después de 180 años, les cuesta hablar portugués, a pesar de poseer una identidad mixta (alemana-brasileña). Si se analizan con este trasfondo las discusiones en suelo alemán sobre la migración y los conflictos por los turcos alemanes que hablan poco alemán aun después de 30 a 40 años de su inmigración, resulta deseable que se contemplen solo algunas de las experiencias de estos emigrantes alemanes: Que se entienda que la tantas veces invocada “integración” no es nada fácil. A los alemanes de Walachai les ha costado mucho.” Véase también http://www.festivalblog.com/archives/2009/10/walachei_von_re.php5 (consultado el 20/01/2016).

M 1b: Alemán y otro idioma en la familia

Lina es la segunda de seis hijos en una familia binacional. Su padre es mexicano y su madre, alemana. Durante los primeros años, vive en el pequeño pueblo de México donde ha nacido (sin luz y con poca agua potable). En la familia, solo se habla español y no se permite utilizar el alemán como idioma para comunicarse. Lina cuenta que su padre se sentía traicionado cuando alguien hablaba en alemán. Lina aprende la lengua alemana de su madre a través de canciones que, sin embargo, ella no entiende. A la noche, la madre solía rezar en alemán, por lo que los hijos aprenden a rezar en alemán sin entender una sola palabra. Un tercer ámbito de aplicación del alemán de la madre son las reprimendas, porque cuando la madre se enojaba “empezaba a hablar en alemán y nadie la entendía”, cuenta Lina. No se habla nunca de los idiomas.

Durante su infancia, Lina realiza dos visitas prolongadas a casa de su abuela en Alemania. En la primera visita, cuando era tan solo una bebé y su padre no estaba, Lina escuchaba solo alemán. A los cinco años, Lina viaja con su hermano mayor a Alemania, donde se queda por un año con los abuelos. Durante ese año, recuerda que olvidó su español por completo. Al regresar a México, vuelve a reprimir el alemán por completo, ya que la madre seguía sin poder hablar en alemán con los hijos, y los dos hermanos tampoco podían hablar entre ellos en alemán. Durante esa época, Lina se sentía “como muda”. Fue una época dura para Lina, ya que debía adaptarse a la escuela. “Al final, todo salió bien”, concluye. Cuando su abuela materna la visita un año después, Lina ya no la puede entender más. La forma en que se reprimió la lengua alemana después de esas dos estadías en Alemania, la describe con el verbo “destruir”. Hablar solo una lengua es considerado lo “normal”, ya que no hay nadie en su entorno que hable dos lenguas.

Véase Tomas Peña Schumacher (2013), adaptado

M 2: Hablantes de alemán (en mill.)

Primera lengua en países/regiones con lengua oficial alemán		Segunda lengua en países/regiones con lengua oficial alemán		en países/regiones sin lengua oficial alemán	
Alemania	74 433 990	Alemania	6 668 778	en Polonia	0,15–1,1
Austria	7 452 947	Austria	781 563	en Rusia	0,65–0,86
Suiza	5 168 808	Suiza	543 039	en Rumania	0,22–0,05
Sur de Tirol	24 303	Sur de Tirol	113 738	en República Checa y Eslovaquia	0,04
Liechtenstein	32 824	Liechtenstein	3 283	en Ucrania	0,04
Bélgica	70 048	Bélgica	2 830	en Hungría	0,02–0,035
Luxemburgo	12 100	Luxemburgo	395 100	en Argentina	0,30–0,4
(Francia, sobre todo, Alsacia	1,2 mill.)	En total:	8 508 331	en Australia	0,11–0,2
				en Brasil	0,50–1,5
				en Chile	0,02–0,04
				en Israel	0,10–0,2
				en Canadá	0,44–0,64
				en México	0,04–0,09
				en Namibia	0,02–0,03
				en Paraguay	0,04–0,17
				en EE. UU.	1,10–1,6
				en Venezuela	0,03

Estas cifras tan exactas provienen de la fuente
U. Ammon y hacen referencia a distintas épocas.

Fuente: U. Ammon (2015), pág. 170 y siguientes http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprache

M 3: Idiomas con amplia difusión (en mill., en parte solo estimaciones)

Idioma	Lengua materna de hablantes (en mill.)	Lenguas oficiales por cantidad de habitantes (en mill.)	Segunda lengua de hablantes (en mill.)	Cantidad de países (también migración)	Impacto intern. (calculado y estimado)
Inglés	375–427	1.400	1.125	112	★★★★★
Chino	726–1.071	1.000	118	31	★★★
Hindi/urdú	242–223	785	155–224	23	★★
Español	388–266	280	59–90	112	★★★★★
Francés	115–116	220	85–105	60	★★★★★
Árabe	320–181	170	60–246	57	★★★
Ruso	165–158	270	120	33	★★★
Portugués	216–165	160	30	37	★★
Bengalí	215–162	150	140	10	★
Alemán	90–121	100	185	43	★★★
Japonés	127–124	120	1	25	★★
Coreano	78–66	78	78	>6	★
Panyabí	129–60	24	---	2	
Javanés	65–75	---	5	>5	

Fuentes: Crystal² (1998); datos en cursiva según Crystal³ (2010), 3ª impresión (2013) y https://es.wikipedia.org/wiki/Lengua_mundial

M 4: Idiomas con números bajos y altos de hablantes: características habituales

Idiomas con pocos hablantes	Idiomas con muchos hablantes
<ul style="list-style-type: none"> • con poco territorio • sin territorio • los hablantes no viven en el propio territorio • idioma de una minoría cultural • idioma de una minoría social • idioma de una minoría económica • tiene poco prestigio • sin sistema educativo propio • sin o poco reconocimiento en el sistema escolar ordinario • tiene pocos hablantes (en relación con una mayoría) 	<ul style="list-style-type: none"> • con amplio territorio • con territorio • los hablantes viven en el propio territorio • idioma de una mayoría cultural • idioma de una mayoría social • idioma de una mayoría económica • tiene mucho prestigio • con sistema educativo propio • reconocido por el sistema escolar ordinario • tiene muchos hablantes (en relación con una minoría)

Según: Allemann-Ghionda, C. (1997): Mehrsprachige Bildung in Europa.
En: LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, München, pág. 1

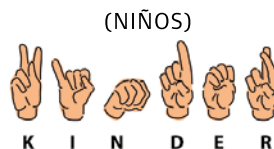
M 5: Lengua de señas en alemán

(hay distintas variantes y mezclas: alfabeto manual y gestos que representan palabras.)

Lengua de señas

Las personas sordas se pueden comunicar muy bien, incluso sin hablar (en alemán)

Posibilidades:
Hacer una seña
por cada letra...



... o para palabras
completas.



Gráfico infantil 1194

Fuente: © picture-alliance/dpa-Grafik

M6: Palabras alemanas en el mundo

Palabras alemanas en inglés

bratwurst, ersatz, fraulein, gemutlichkeit, kaffeeklatsch, kindergarten, kitsch, leberwurst, sauerkraut, schwarmerei, schweinehund, weltanschauung, wunderkind

y también

apple strudel, beer stube, sitz bath, kitschy, hamburger

Palabras alemanas en otros idiomas

La palabra alemana **Rathaus (municipalidad)**, en polaco, se transformó en **ratusz**, **Busserl (beso)**, en húngaro es **puszi**, y en rumano existe, entre otros, **chelner** (Kellner, mozo), **šlager** (Schlager[lied], canción popular), **sprit** (gespritzter Wein, vino espumante) y **strand** (Strand, playa). Especialmente en el Este de Europa, el alemán tiene hasta hoy gran influencia. Las palabras alemanas más “exitosas” son **Nickel (níquel)** y **Quarz (cuarzo)** que aparecen en, por lo menos, diez idiomas como palabra extranjera (inglés, finlandés, francés, italiano, español, ruso, sueco, serbo-croata, turco, húngaro). Las siguen las palabras **Gneis, Marschall (mariscal), Zickzack (zigzag)** y **Zink (zinc)** (en, por lo menos, nueve idiomas), **Walzer (vals)** (en, al menos, ocho idiomas), **Leitmotiv, Lied (canción), Schnitzel (milanesa)** y también el elemento químico **Wolfram (volframio)** (en, por lo menos, seis idiomas).

Recopilado por I. Oomen-Welke, según Oomen-Welke, I. (ed. 2010): Der Sprachenfächer 3: Internationale Wörter, Berlin, pág. 303 y https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_deutscher_W%C3%B6rter_in_anderen_Sprachen

(consultado el 20/01/2016)

M7: PASCH: Escuelas: Socias por el futuro

Verano, sol, agua, video. “¿Qué más oportuno que hablar del tema del agua estando en el Mar Negro?”, pensaron los responsables de PASCH de los países del Mar Negro y decidieron organizar el campamento de verano en Turquía bajo este lema.

En primavera boreal, los alumnos y alumnas de cinco países de la región del Mar Negro tuvieron la oportunidad de participar en una competencia de videos a través de la plataforma PASCH-net, cuyo tema era “Agua en mi país/mi ciudad/mi casa”. Cinco ganadores viajarían al campamento de verano en Turquía para profundizar sus conocimientos del alemán y sobre la producción audiovisual.

A estos ganadores se les sumaron también alumnos y alumnas de las escuelas PASCH anfitrionas de Trebisonda y Samsun, así como alumnos y alumnas alemanes que realizaron un viaje a Turquía a través de la organización “Youth for Understanding” (YFU). El proyecto del video fue llevado a cabo por el equipo de Glocal Films de Londres, ya conocido en el mundo PASCH gracias a su proyecto EinBlick (<http://blog.pasch-net.de/einblick/>). A los 60 alumnos y alumnas de siete países, se sumaron cuatro estudiantes de alemán como lengua extranjera (DaF) de Jena (Alemania): un estudiante de Indonesia, una estudiante brasileña, un vietnamita y una alemana.

4.2.1.5 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje

Lo importante a la hora de evaluar el rendimiento durante las conversaciones sobre el desarrollo del aprendizaje es retomar las competencias específicas a las que aspira el proyecto de la clase y que deben ser conocidas por los alumnos y alumnas, al menos, a grandes rasgos. La estimación del desarrollo de competencias se orienta en función de los niveles de exigencia del cuadro de competencias (véase el cap. 4.1.4).

Las formas de evaluación de rendimientos coinciden con los estándares educativos para la enseñanza media e incorporan formatos habituales. La evaluación de rendimientos puede llevarse a cabo en relación con la comprensión y el aprendizaje productivo en formatos abiertos de tareas (preguntas abiertas, comparaciones, argumentos, etc.), así como también, aunque no mayoritariamente, en formatos cerrados y semiabiertos (encontrar pasajes en un texto, responder preguntas concretas, completar textos). La relación con los contenidos, y que, a su vez, sea comprensible para los alumnos y alumnas, es fundamental, especialmente, con respecto a las competencias específicas que se eligieron para el proyecto de la clase.

La comprensión de textos continuos y discontinuos, orales, escritos y reproducidos a través de medios, se evidencia en la localización de pasajes en los textos en función de la tarea respectiva, y también de argumentos en el texto, en el análisis argumentativo del texto, también en forma de cuadro sinóptico con ventajas y desventajas o en discusiones grupales controversiales, en las que cada grupo debe defender una postura argumentativa, así como también en resúmenes adecuados de textos o fragmentos. En el *nivel de exigencia 1*, se trata más bien de localizar pequeños pasajes, parafrasear y describir a lo que hace referencia el texto. En los *niveles de exigencia 2 y 3*, se esperan contextos y relaciones semánticas más amplias, en lo posible, con fundamentaciones. Se trata, en gran parte, de tareas abiertas o semiabiertas que apuntan, sobre todo, a los ámbitos de competencias Reconocer y Valorar.

Por otro lado, se recomiendan motivos que incentiven la redacción de textos orales o escritos mediante la información adquirida, por ejemplo, discusiones, tomas de posición, argumentaciones desde la perspectiva/el rol de una persona afectada o un grupo involucrado (formato abierto).

En algunos casos, se puede trabajar también con procedimientos complementarios, como textos para completar, *multiple choice* o resaltar puntos relevantes, con tareas de clasificación y reordenamiento (formatos cerrados y semiabiertos).

Una parte del trabajo son las tareas de investigación, durante las que se pueden emplear también diferentes formas de presentaciones digitales que deberían entrar en juego durante la exposición de resultados. Una carpeta con trabajos es un método eficaz para afianzar los conocimientos adquiridos hasta ese entonces.

Las discusiones sugeridas sobre métodos y resultados, en las que participan docentes y alumnos y alumnas, también se deben contemplar como “diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje”. Al mismo tiempo, se puede debatir, entre otros temas, qué pasos son necesarios para resolver un problema, de qué medios y métodos se dispone y qué se puede esperar

de quién. En estas conversaciones, se cristalizan las preferencias de cada uno de los alumnos y alumnas según su forma de aprendizaje, lo cual puede generar avances y más autonomía al prestar asistencia individualizada. A través de conversaciones destinadas a asegurar resultados, sale a relucir el desarrollo de alumnos y alumnas individuales, grupos, métodos, contextos fácticos y su presentación. El asesoramiento en general alienta y proporciona el impulso para el trabajo autónomo.

El ejemplo de clases también brinda posibilidades para observar los rendimientos durante el trabajo con ejemplos, formas de debate y discusión, así como con debates o juegos de roles. Además, se puede observar el desarrollo de competencias interculturales y metódicas a través del intercambio de cartas o correos electrónicos. Los métodos de comunicación de las redes sociales de la Web 2.0, ya sean sincrónicos (chats) o asincrónicos (correo electrónico, blogs, plataformas digitales de comunicación), también crean posibilidades para fomentar procesos de comunicación y aprendizaje.

4.2.1.6 Bibliografía

Ahrenholz, B. (Ed., 2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen

Allemann-Ghionda, C. (1997): Mehrsprachige Bildung in Europa. En: LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, ed. BMW, München, Lichtenau

Ammon, U. (1991): Die internationale Stellung der deutschen Sprache, Berlin

Ammon, U. (2001): Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. En: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1^{er} volumen. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, volumen 19, 1 y 2, Berlin, págs. 1368–81

Ammon, U. (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt, Berlin

Bade, K. (Ed., 1992): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart, München

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, München, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf (consultado el 20/01/2016)

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, München https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (consultado el 20/01/2016)

Crystal, D. (2013): The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge (3^a impresión 2013)

Dehn, M., Oomen-Welke, I., Osburg, C. (2011): Kinder und Sprachen – Was Erwachsene wissen sollten, Seelze

Frederking, V., Hu, A., Krejci, M., Legutke, M., Oomen-Welke, I., Vollmer, H. J. (2004): Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. Ein Versuch zur sprachdidaktischen Orientierung nach PISA. En: Bayrhuber, H., Ralle, B., Reiss, K., Schön, L.-H., Vollmer, H. J., (ed.): Konsequenzen aus PISA – Perspektiven der Fachdidaktiken, Innsbruck, págs. 83–128

Haarmann, H. (2006): Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit des Menschen bis zur Gegenwart, München

Holstein, S., Oomen-Welke, I. (2006): Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen, Freiburg

Meng, K. (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien, Tübingen

Oomen-Welke, I. (2015): Zwei- und Mehrsprachigkeit – Lernwege und Potenziale. En: Kalkavan-Ayдын, Z. (ed.): Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule, Berlin, págs. 67–113

Oomen-Welke, I., Bremerich-Vos, A. (2014): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. En: Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Boehme, K., Hunger, S. (ed.): Bildungsstandards für die Sekundarstufe I: Deutsch konkret, Berlin, págs. 215–246

Oomen-Welke, I., Rösch, H. (2013): Wissen über Sprachen erwerben – Sprachengebrauch reflektieren und respektieren. En: Oomen-Welke, I., Dirim, I. (ed.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern, Stuttgart, págs. 179–219

Oomen-Welke, I., Kühn, P. (2010): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. En: Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U., Köller, O. (ed.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen-Scriptor, págs. 139–184

Oomen-Welke, I. (2003): L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe. En: Candelier, M. y otros: JaLing – La porte des langues. Graz: CELV, págs. 175–187 y (2004): The world of languages: What children and adolescents in Europe think. En: Candelier, M. y otros: JaLing – The gateway to languages, Graz: ECML, págs. 177–187

Peña-Schumacher, T. (2013): Rekonstruktion von Sprachbiografien erfolgreicher Migrantenfamilien, Disertación en la Escuela Superior de Pedagogía de Freiburg

Rat der Europäischen Union (ed. 2002): Arbeitsprogramm des Europäischen Rates zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa vom 14/02/2002, documento 6365/02 EDUC 27

Riehl, C. M. (2004): Sprachkontaktforschung, Tübingen

Rösch, H. (2013): Mehrsprachigkeit und Deutschdidaktik – eine kritisch-historische Auseinandersetzung. En: Wildemann, A., Hoodgarzadeh, M. (ed.): Sprachen und Identitäten. Ide-extra, págs. 25–37

Rösch, H. (2012): Interkulturelle Kompetenz als Bildungsaufgabe. En: Fäcke, C., Martinez, H., Meißner, F.-J. (ed.): Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards, Stuttgart, págs. 26–38

Sprachenfächer, Der (2010) – Arbeitsmaterialien für den interkulturellen Deutschunterricht, ed. por Oomen-Welke, I., Berlin

Wilkinson, R., Pickett, K. (2010): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind, Berlin

4.2.2 Lenguas extranjeras nuevas (Inglés, Francés, Español)

Thomas Becker, Otfried Börner, Christoph Edelhoff, Konrad Schröder

4.2.2.1 Aporte de la asignatura Lenguas extranjeras nuevas al área de aprendizaje de desarrollo global

Currículas, estándares educativos y desarrollo global

Los programas y las currículas de los países predeterminan los objetivos de la clase de las lenguas modernas. En las clases que apuntan a las competencias comunicativas y culturales, se buscan el entendimiento y la comunicación como destrezas lingüísticas, a las que se les atribuyen conocimientos idiomáticos (e interculturales) de referencia, así como competencias metódicas. El Marco común europeo de referencia para las lenguas (CEFR) (Consejo de Europa 2001) brinda principios fundamentales para el desarrollo de competencias. En este marco, sus detalladas descripciones de las competencias se hicieron espacio en los estándares educativos nacionales y en las propuestas de clase por país. Aunque, en lo sucesivo, se parte esencialmente desde la asignatura Inglés, todas las afirmaciones, competencias y todos los contenidos se pueden aplicar a otros idiomas extranjeros, sobre todo, francés y español.

Como concepto, la competencia comunicativa hace referencia a la motivación y capacidad para establecer contactos mediante lenguas extranjeras nuevas, lo cual interactúa de manera activa con el tratamiento en clase de los temas del *área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible*. Dichos contactos surgen en el marco de encuentros en Alemania, en la Europa unificada y en el mundo. Así, se fomentan sistemáticamente y se viven en carne propia, por ej., en

- Los intercambios escolares y los hermanamientos entre ciudades que comprenden también la vida cotidiana.
- En las diversas formas del intercambio cultural y estudiantil.
- En los numerosos servicios de voluntariado.
- En los viajes alrededor del mundo de la población.
- En la globalización de las relaciones económicas.
- En los contactos analógicos y digitales alrededor del mundo.

Los puntos de partida son los estándares educativos adoptados por todos los Estados para la enseñanza media (inglés/francés) que establecen la igualdad de relevancia y la interdependencia de las cuatro áreas de competencias del nivel secundario básico (resolución de la CMEC del 4 de diciembre de 2003):

- Competencias comunicativas funcionales
- Disposición de los recursos lingüísticos
- Competencias interculturales
- Competencias metódicas

Para el *área de aprendizaje de desarrollo global*, se deben contemplar, en especial, competencias fijadas en los estándares educativos para el examen final del bachillerato en lenguas extranjeras (inglés/francés) (resolución de la CMEC del 18 de octubre de 2012):

- Inclusión de estrategias comunicativas, sobre todo, en relación con competencias interculturales
- Competencias textuales y de medios
- Competencia de aprendizaje de idiomas y conciencia lingüística

La conducta lingüística comunicativa en el *área de aprendizaje de desarrollo global* tiene lugar en paralelo a la orientación al desarrollo de competencias, tanto en el plano de los temas y contenidos de la clase, como también en el de las tareas y los métodos. Desde el comienzo del aprendizaje de los idiomas extranjeros, la selección de temas y textos abre perspectivas sobre un mundo donde se relaciona y se enfrenta de manera comunicativa lo propio y lo ajeno. Se trata de procesos de aprendizaje relacionados con reconocer (adquisición de conocimientos), Valorar y Actuar. Las secuencias de acción de proyectos concretos en la clase implican la elaboración de tareas (tasks), tanto a nivel del contenido y del texto (por ejemplo, investigación, desarrollo, presentación), como en el establecimiento de contactos y la comunicación en diferentes modelos de acción (directo, a través de medios, textual, cara a cara).

Lengua y desarrollo global

La lengua, la cultura y la comunicación por sí mismas son fenómenos globales. El contacto con lenguas y culturas del mundo forma parte esencial de una formación contemporánea y viable a futuro. Como se establece en el punto 3 del Acta final de la Conferencia de Helsinki (1975), las lenguas del mundo deben preservarse para poder preservar sus culturas, ya que la lengua es la cultura verbalizada. Por tal motivo, el desarrollo de competencias en el ámbito de la comunicación verbal y cultural entre las regiones y culturas, es decir, entre personas que utilizan diferentes lenguas y pertenecen a distintas culturas, es una tarea genuina de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el afán de transmitir distintas lenguas con exactitud comunicativa en la enseñanza tradicional de las lenguas extranjeras, se solían destacar las diferencias, es decir, lo excepcional de cada lengua. Desde entonces, está demostrado que se deberían aprovechar las analogías entre los sistemas lingüísticos y culturales, así como el parentesco lingüístico y cultural histórico, para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Sobre todo desde la perspectiva europea, el inglés es, sin duda, el principal medio comunicativo global, pero no es el único. Todos los alumnos y alumnas deben aprender inglés con el mayor éxito posible. Por lo tanto, en toda Alemania y Europa, el inglés es la primera lengua extranjera, salvo algunas excepciones. Debido a la importancia de esta asignatura en las currículas, se le atribuye al inglés una función de portal lingüístico (una *gateway to languages*), a diferencia de las demás lenguas extranjeras escolares que suelen enseñarse más adelante.

Con el trasfondo de la exigencia de la Unión Europea de un plurilingüismo escalonado de los ciudadanos de la Unión (*plurilingualism*), las lenguas extranjeras también deben impartirse

en las escuelas, de tal forma que los alumnos y alumnas puedan establecer puentes entre las lenguas y las culturas.

Dimensiones del aprendizaje lingüístico en el área de desarrollo global

Las relaciones ilustradas forman el punto de partida para posibles aportes de la enseñanza de lenguas extranjeras al aprendizaje orientado al desarrollo de competencias en el *área de aprendizaje de desarrollo global*. En lo sucesivo, se detalla el conjunto de competencias que se deben desarrollar.

En función de los tres ámbitos de competencias del *área de aprendizaje de desarrollo global* (**Reconocer, Valorar y Actuar**), el ámbito de las lenguas y culturas extranjeras se puede asociar a ciertos temarios:

- **Reconocer:** Lo que se debería saber sobre las lenguas y cómo se aplican a la adquisición de conocimiento.
- **Valorar:** La relación existente entre las lenguas y la humanidad.
- **Actuar:** Lo que las personas pueden hacer con la lengua.

Reconocer: *Lo que se debería saber sobre las lenguas*

Desde el punto de vista didáctico, se trata de reconocer las funciones de la lengua y la diversidad lingüística para la vida humana en un contexto de desarrollo global:

- La lengua como recurso frente al desarrollo global.
- La diversidad lingüística como requisito para la diversidad y riqueza cultural.
- La diversidad lingüística como garante de las diferentes formas de pensar.

Valorar: *La relación existente entre las lenguas y la humanidad*

La habilidad de los alumnos y alumnas de valorar las influencias lingüísticas y culturales de forma racional forma parte de una Educación para el desarrollo sostenible. En este marco, se incluyen las cuestiones sobre el desarrollo global que se mencionan en la clase en el contexto de situaciones concretas, como, por ejemplo:

- ¿Cómo se lleva a cabo la manipulación a través de la lengua, por ejemplo, en publicidades, textos expositivos o textos ficticios como utopías?
- ¿Cómo se origina el dominio a través de la lengua?
- ¿Qué formas de discriminación lingüística existe y cómo repercuten en los afectados?

Así, se deja en claro cómo se conectan el reconocimiento con la valoración en este ámbito de competencia. Se trata de reconocer cómo surgen las valoraciones en todo el espectro de temas del *área de aprendizaje de desarrollo global* con la ayuda de recursos lingüísticos y su grado de condicionamiento cultural. Al mismo tiempo, a través del desarrollo de sus propias competencias lingüísticas, los alumnos y alumnas aprenden a realizar sus propias valoraciones en el sentido de un desarrollo sostenible.

Actuar: *Lo que las personas pueden hacer con la lengua*

El foco en este punto yace fundamentalmente en lograr la motivación necesaria para enfrentar los desafíos del cambio global, y fortalecer conductas viables a futuro para el contacto permanente con lenguas y culturas.

4.2.2.2 Competencias parciales de las lenguas extranjeras nuevas en la enseñanza media en relación con las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias relativas a la asignatura
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... obtener información sobre el tema en el idioma extranjero a través de distintas vías (biblioteca, internet, archivos).
		1.2 ... descubrir información sobre el tema mediante la aplicación de las habilidades lingüísticas adquiridas (comprensión de lectura, auditiva y mediación).
		1.3 ... utilizar diferentes textos (textos técnicos, literarios, historietas, tablas) referidos a temas en el idioma extranjero.
		1.4 ... reconocer mentalidades sociológicas, políticas, ecológicas y consultar con el fin de abordar temas.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... reconocer, a través del trabajo con textos en lenguas extranjeras y contactos personales, las diferencias y similitudes en las condiciones de vida de la propia cultura, así como de culturas y países ajenos.
		2.2 ... reconocer circunstancias históricas, geográficas y económicas como causa de la diversidad cultural y lingüística.
		2.3 ... percibir exteriorizaciones en otras lenguas como específicas de una cultura (dialectos, sociolectos, léxico).
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible	3.1 ... reconocer y describir el cambio de las condiciones de vida como sostenible/no sostenible mediante la lengua meta.
		3.2 ... analizar en la lengua extranjera los procesos de globalización y desarrollo con el trasfondo del modelo de desarrollo sostenible.
		3.3 ... observar el desarrollo y la difusión de las lenguas en el proceso de globalización y reconocer cambios.
	4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... reconocer y nombrar las posibilidades de las influencias (lingüísticas) individuales sobre los cambios.
		4.2 ... reconocer y nombrar las posibilidades de las influencias (lingüísticas) colectivas sobre los desarrollos.
4.3 ... analizar las influencias sobre los procesos de desarrollo en otros países en la lengua meta.		

	Competencias principales	Competencias relativas a la asignatura
Valorar	5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.	5.1 ... reflexionar sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en su forma de expresión lingüística.
		5.2 ... concientizarse sobre la adquisición de otras lenguas como enriquecimiento en cuanto al entendimiento intercultural y la comunicación transcultural.
		5.3 ... reflexionar sobre la visión eurocéntrica.
		5.4 ... apreciar las distintas concepciones de valores y evaluarlas con respeto.
		5.5 ... reconocer la diversidad cultural como valor y fundamentarlo.
	6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.	6.1 ... examinar de forma crítica ejemplos sobre el respeto o la violación de derechos humanos en el mundo angloparlante y en países con otra lengua meta a partir de textos originales.
		6.2 ... evaluar mediante ejemplos la importancia de la Convención sobre los Derechos del Niño para un desarrollo sostenible.
		6.3 ... entender los convenios internacionales a partir de textos originales relevantes para los acontecimientos globales y reflexionar sobre su aporte a un desarrollo sostenible.
	7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar a conclusiones propias.	7.1 ... estimar y evaluar las consecuencias de las medidas de desarrollo concretas en el ámbito cultural y lingüístico.
7.2 ... verificar y evaluar las afirmaciones principales de documentos en lengua extranjera en cuanto a las medidas de desarrollo.		

	Competencias principales	Competencias relativas a la asignatura
Actuar	8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.	8.1 ... reconocer y percibir la lengua extranjera como herramienta para participar en iniciativas internacionales para el fortalecimiento del desarrollo sostenible.
		8.2 ... articular solidaridad y responsabilidad compartida para los procesos del desarrollo sostenible en la lengua extranjera.
	9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y del trabajo conjunto.	9.1 ... utilizar la lengua extranjera como medio de comunicación para resolver conflictos socioculturales y para comunicarse.
		9.2 ... participar en redes mediante la lengua extranjera para lograr acuerdos y resolver conflictos.
		9.3 ... organizar y llevar a cabo actividades conjuntas en el marco de hermanamientos (escolares) internacionales.
		9.4 ... embarcarse en un diálogo internacional con una actitud apreciativa y dejar su opinión en claro.
	10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.	10.1 ... hacer una evaluación realista y sin resignarse de las posibilidades de influir a través de destrezas comunicativas en procesos complejos de la globalización.
		10.2 ... analizar de manera constructiva cuestiones importantes sobre el futuro en un diálogo en la lengua extranjera y soportar la incertidumbre de situaciones complejas.
	11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.	11.1 ... sugerir en la lengua extranjera iniciativas para la resolución de problemas ambientales y sociales y participar en ellas activamente.
		11.2 ... presentar en la lengua extranjera lo que se puede y debería llevar adelante en las escuelas y en las instituciones religiosas o los grupos de interés común para lograr el objetivo de un desarrollo viable a futuro.

4.2.2.3 Temas sobre el desarrollo global en la clase de lenguas extranjeras

Los ejemplos de temas formulados para las unidades y los proyectos pedagógicos no implican la representación de prioridades de contenido. Se trata de temas cercanos o probados en la práctica y sugeridos en manuales y materiales de enseñanza que grafican las posibilidades de adquirir competencias del área de aprendizaje durante una clase específica (pero también de modo inter o transdisciplinario).

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias
1 Diversidad de valores y condiciones de vida: diversidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Arranged marriages • Festivals 	2.1, 2.2, 5.1, 5.3, 5.4, 5.5, 9.4
2 Globalización de modelos religiosos y éticos	<ul style="list-style-type: none"> • Creation vs. evolution • Church meets state • Democracy – an ideology for the whole world? 	1.2, 2.1, 5.1, 5.3, 5.4, 5.5, 8.2, 9.4, 10.2, 11.2
3 Historia de la globalización: del colonialismo hacia la aldea global	<p><i>Australia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aborigines • (Aboriginal) Languages • Immigration <p><i>English in India</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The heritage of British colonization <p><i>New Englishes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Remaking a colonial language in post-colonial contexts 	1.1–1.4, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 4.1–4.3, 5.1, 5.3, 5.4, 11.2
4 Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo	<p>Coffee – the world’s most traded commodity</p> <p>The ‘Play Fair’ campaign and the international sportswear industry</p>	1.1, 1.2, 1.4
5 Agricultura y alimentación	<p><i>Hunger in a world of plenty</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Global food production 	1.4, 2.2, 4.2, 7.1, 8.2, 10.1, 9.3
6 Salud y enfermedad	<ul style="list-style-type: none"> • Public health in emergencies (Oxfam) • Fighting famine in the Horn of Africa 	1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 4.2, 4.3, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.4, 10.1, 11.1
7 Educación	<ul style="list-style-type: none"> • The Internet and Gutenberg • Illiteracy – barrier to cultural growth 	1.4, 2.3, 3.3, 7.1
8 Tiempo libre globalizado	<ul style="list-style-type: none"> • This thing called ‘Youth Culture’ • Football as the world’s game • An internet lifestyle 	1.5, 2.1, 8.1
9 Protección y uso de recursos naturales y obtención de energía	<p><i>How green is your future?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • The carbon footprint • Low impact living 	1.5, 3.2, 4.1, 4.2, 6.4, 10.1, 11.1
10 Oportunidades y riesgos del avance tecnológico	<p>Cloning and genetic engineering</p> <p>Designer food</p>	1.2, 1.3, 1.4, 3.1, 3.2, 4.2, 5.1, 7.1, 9.1, 11.1

11	Cambios ambientales globales	<i>Global warming</i> • Climate change taking its toll	1.1, 1.3, 3.1, 4.2, 4.3, 7.1, 8.1, 10.1, 11.1
12	Movilidad, desarrollo urbano y tránsito	Megacities – new urban challenges	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1
13	Globalización de economía y trabajo	<i>Global economy</i> • Global player India • Degrowth	1.2, 1.3, 3.2, 4.3, 7.1
14	Estructuras demográficas y desarrollos	<i>Ethnic minorities in multicultural societies</i> • Changes in the Indian caste system	1.3, 1.4, 5.1, 5.4, 5.5, 9.1
15	Pobreza y seguridad social	<i>Sweatshop – the modern hall of shame</i> • Sweatshops and child labour	4.1, 4.3, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 8.1, 8.2, 9.2, 10.1, 11.1
16	Paz y conflicto	<i>War and peace</i> • Children at war • Refugees	1.1, 1.2, 5.1, 6.3, 7.1, 9.3, 9.4, 10.2, 11.2
17	Migración e integración	<i>The immigrants' long journeys</i> • case studies • Contemporary refugee crises	1.1, 2.1, 3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 5.2, 5.5, 8.1, 9.1, 9.2, 11.2
18	Dominio político, democracia y derechos humanos	<i>Defending Human Rights</i> • The death penalty • Children's Human Rights	1.1, 1.3, 2.1, 5.1, 5.4, 6.1, 6.2, 6.3, 9.1
19	Cooperación para el desarrollo y sus instituciones	<i>Aid and development finance</i> • Foreign aid – introducing self-help schemes • Millennium Development Goals and Post-2015 Agenda	1.5, 3.2, 4.3, 6.3, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.2, 10.1, 11.1
20	Gobernanza mundial – política del orden internacional	NGOs – their role in modern society World Trade Organization	1.1, 1.2, 1.4, 4.2, 6.1, 6.2, 7.2, 9.4, 10.2
21	Comunicación en el contexto global	<i>How social networks have changed the world</i> • Friend or foe – web 2.0? • English as a neighbouring and an international language	1.5, 2.3, 3.3, 5.2, 7.1, 7.2, 9.1, 9.2, 10.2

4.2.2.4 Ejemplo de clases orientado al desarrollo de competencias: Adivasi Tea-project

La idea de llevar adelante un Adivasi *Tea-project* en las clases 9/10 vincula el contenido de los planes educativos alemanes, como, por ejemplo, “Democracia y derechos humanos” (en Renania del Norte-Westfalia), “Comparación entre... el propio trasfondo cultural y aquel de otros jóvenes en países angloparlantes” (Baden-Wurtemberg) o “Globalización” y “Situación actual en los países de las lenguas meta” (Brandenburgo), con las exigencias didácticas de la asignatura, tal como se indicaron anteriormente. En especial, el enfoque del proyecto desde la enseñanza inter o transdisciplinaria ofrece numerosas posibilidades para la adquisición de competencias lingüísticas. Además, este proyecto permite trabajar con diferentes campos temáticos sugeridos por el *área de aprendizaje de desarrollo global*.

El ejemplo de tareas tiene carácter ejemplar y se vincula con las especificaciones de las “competencias interculturales” en los estándares educativos para la primera lengua extranjera (inglés/francés) en la enseñanza media (véase CMEC 2003). Así, traspasa el marco tradicional de la clase de conocimiento de culturas orientada a la lengua meta, ya que explora en la lengua extranjera el tema de la supervivencia cultural y económica de una minoría indígena en la India (Adivasi) y su cultura en el contexto poscolonial, y se orienta según el modelo de desarrollo sostenible.

Los Adivasi son los descendientes de los pueblos autóctonos de la India que solían vivir como pastores nómades, campesinos en los bosques, pescadores, cazadores y recolectores. Con aproximadamente 90 mill. de miembros, representan el 8,2 % de los habitantes de la India y, hoy en día, se dividen en cinco grupos étnicos que deben luchar por conservar sus formas de subsistir, sus tradiciones y su identidad, a raíz de la recuperación económica del Estado BRIC. En su camino hacia la autodeterminación, los Adivasi de las montañas Nilgiri en Gudalur, a los que hace referencia el ejemplo de clase, cuentan con el apoyo de distintas organizaciones nacionales e internacionales. Además de fomentar encuentros interculturales y proyectos de intercambio cultural, los esfuerzos se centran en actividades, como, por ejemplo, el trabajo educativo y la construcción de relaciones de comercio justo para la comercialización de productos provenientes del cultivo de té organizado de forma colectiva. Los grupos étnicos de los Adivasi que se extienden sobre varios estados de la India poseen su propia lengua materna, consideran al tamil el idioma oficial de su país y conservan el inglés, que se enseña en las escuelas y adquiere cada vez más importancia para la comunicación transregional, como su lengua franca.

Cuadro de competencias

En la clase del ejemplo ilustrado se buscan estimular las competencias principales 1, 4, 6, 8 y 11 del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Los tres niveles de exigencia que se mencionan en la tabla describen los niveles en relación con las evaluaciones de desempeño y las respuestas para los alumnos y alumnas. A raíz de las respectivas condiciones marco, los grupos de aprendizaje y las prioridades específicas, pueden producirse diferentes exigencias que, eventualmente, deben complementarse con exigencias específicas e interdisciplinarias.

Competencia específica	Competencia técn.	Nivel de exigencia 1 (mín.)	Nivel de exigencia 2	Nivel de exigencia 3 (máx.)
En el idioma meta, los alumnos y alumnas pueden (en gran medida) ...				
1. ... proporcionar información relevante sobre los Adivasi.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	... aventurarse en la temática, y descubrir y reproducir información al respecto.	... consultar diferentes textos en lengua extranjera, explicar relaciones de contenido, realizar comparaciones y ubicarlas en la temática.	... verificar la información recopilada, calificar y estructurar en cuanto a su importancia.
2. ... diferenciar el entorno vital y los niveles de acción poscoloniales de la cultura Adivasi.	4.1, 4.2, 4.3	... reconocer y nombrar las posibilidades de la influencia individual y colectiva.	... ilustrar distintas formas de influencias y relacionarlas con las consecuencias en función del ejemplo de los Adivasi.	... analizar y representar el alcance de posibles estabilizaciones en el caso de procesos de desarrollo sociales en función del ejemplo de los Adivasi.
3. ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre las cuestiones de la cultura Adivasi y sus esfuerzos para lograr la autoafirmación.	6.1, 6.2, 6.3, 6.4	... dar ejemplos de amenazas contra los derechos humanos y asumir una posición en relación con las medidas que se adoptan para que sean respetados.	... explicar la importancia de los derechos de los Adivasi y ahondar en los acuerdos internacionales; se puede discutir sobre posibles medidas para garantizarlos.	... asumir una posición con respecto a cuestiones relacionadas con los derechos humanos y los derechos del niño y evaluarlas de manera crítica en función del ejemplo de los Adivasi; se pueden analizar acuerdos internacionales y nombrar y evaluar medidas para el desarrollo sostenible.
4. ... contactar con el Adivasi <i>Tea-project</i> y participar en las actividades del proyecto.	11.1, 11.2	... presentar iniciativas para la colaboración con el Adivasi <i>Tea-project</i> y mencionar intereses comunes.	... elaborar ideas para resolver problemas de desarrollo y analizar las posibilidades de un desarrollo con viabilidad a futuro en función del ejemplo del Adivasi <i>Tea-project</i> comparar el valor de las iniciativas para resolver problemas ambientales y discutir cuestiones sociales relacionadas en función del ejemplo del Adivasi <i>Tea-project</i> ; se podrán presentar formas propias de participación.

Desarrollo de la clase, tareas y enfoques metódicos

Desarrollo

El proyecto pedagógico de varias horas se basa en tres pasos:

A. *Lead-in*: Información con textos básicos sobre los Adivasi y su *Tea-project* (docente), planificación del proyecto en conjunto y acordando objetivos.

B. *Main part*: Sugerencia de materiales para las unidades del proyecto, investigaciones complementarias propias, recopilación e ilustración de los resultados; presentaciones.

C. *Functionalizing phase*: Reflexión crítica con el objetivo de definir “posibilidades de acción”; contactarse con los Adivasi y los titulares del proyecto; publicar los resultados.

Tareas

A. Lead-in

We are going to do a project on a special Indian theme.

(a) What idea do you have of India? What do you know about the people living there?

(b) Read what young Adivasi children write about their everyday life. Compare with your own situation.

MATERIALES

M 1: Cartas de jóvenes Adivasi

Nibuna's letter

My name is Nibuna. I live in Chembakolli. Chembakolli is inside the forest. There are many big trees. It is nice and cool here.

There are many animals and birds in the forest: butterflies, peacocks, eagles, snakes, rats, rabbits, monkeys, deers, bears, leopards, tigers and elephants. Elephants are dangerous. Many children fear elephants. So the children stay at home and don't go to school.

Our families have cats and dogs. Some also have rabbits, hens, ducks, goats and cows. Anju found a Giant Squirrel when it was a baby and they looked after it. Now it is free and lives in the forest. When they call it it comes to play with them.

We have no electricity in Chembakolli. In the night it is dark and quiet. Sometimes animals come to our village. Animals will come if they don't find food inside the forest. We have dogs at home. The dogs warn us. Nibuna has a dog. Its name is Tiger. Ranjith has a dog. Its name is Jimmy. Jimmy likes to eat rice.

We like to play in the forest. We climb trees. We eat mangoes, banana and gooseberries. Elephants also like to eat fruits.

I like Chembakolli.

Badichi's letter

My name is Badichi. I live in Chembakolli. Chembakolli is in South India. Sometimes we have a lot of rain here. All my friends like rain.

I like to swim. I like to catch fish and crabs in the river. Crabs are tasty.

I like to play in the rain. But we can fall ill. It gets cold here. We use warm clothes and play inside the house.

After the rain we collect mushrooms and firewood. There are many mushrooms and many sticks.

The trees and plants look very green and beautiful. The rain fills the river, ponds and the well. We collect rainwater at home. So we don't have to carry water from the river. We use rainwater to take bath and to wash vessels and cloths. We cook water and drink it.

Heavy rain can damage the banana trees in our village, the small bridge or houses. Then we can't go to school. Now I have a new umbrella and a new school bag.

Manikandan's letter

My name is Manikandan. I live in Gudalur in South India. I go to school.

In our holidays I play with my sister.

I watch TV.

I play cricket.

I cycle on my bicycle.

I pick a banana from the garden and eat it.

I swim in the river.

I fish in the river.

I cook and eat fish with rice.

I help my mother.

I visit a temple with my family.

I visit my grandmother.

I pluck tea with my grandmother and get some money.

I go to the shops with my family.

I buy a new school bag.

(c) (Now read the following text passages. They describe the geography and the inhabitants of a region in Southern India and tell you about changes that have taken place in this area.

Note down the information given and think about the following aspects:

- British India,
- forests and wildlife in Southern India,
- Adivasi people,
- tea cultivation and tourism.

Afterwards we are going to plan our project.

M2: Human and Nature in the Nilgiris in South India

The Nilgiris is one of India's Districts in the Southern State of Tamilnadu and also refers to the Hill range that covers most of the District. "Nilgiri" means "Blue Hill", and could be called this because the hill slopes appear blue when the Kurunji flower blooms. Some also think the name could have come from the blue hazy mist that is always present around the hills.

The district had a very special significance in British India, since the British enjoyed the cool hill climate which was very different from the hot plains of India. The first outsiders came to the hills around 1800. Over the years, vast areas of forests from these hills have been cut down and replaced with tea, coffee, pepper and also monoculture timber plantations of teak and eucalyptus. Most of South India's tea is now grown in these hills. Tea cultivation has been the main economy of the Nilgiris till today. To protect the remaining forests and wildlife of the Nilgiris and surrounding regions the "Nilgiri Biosphere Reserve" was declared by UNESCO in 1986. It is a more or less continuous forest which covers a total area of 5520km². The wide range of altitude from 250m to 2650m as well as the wide range of rainfall between 4600 mm in the western ranges and as little as 800mm in the eastern parts have resulted in its rich vegetation. The tropical evergreen forest stuck at high altitudes is found only in Southern India and is filled with endemic species. The "Nilgiri Biosphere Reserve" covers only 0.15% of India's land area but contains 20% of all flowering plants, 15% of all butterflies and 23% of all vertebrates found in India. The continuous forested area also supports the largest single population of elephants (about 5200) and tigers (about 535) in India. It is filled with other large mammals like leopards, gaur (the largest wild cattle species in the world) and sambar deer.

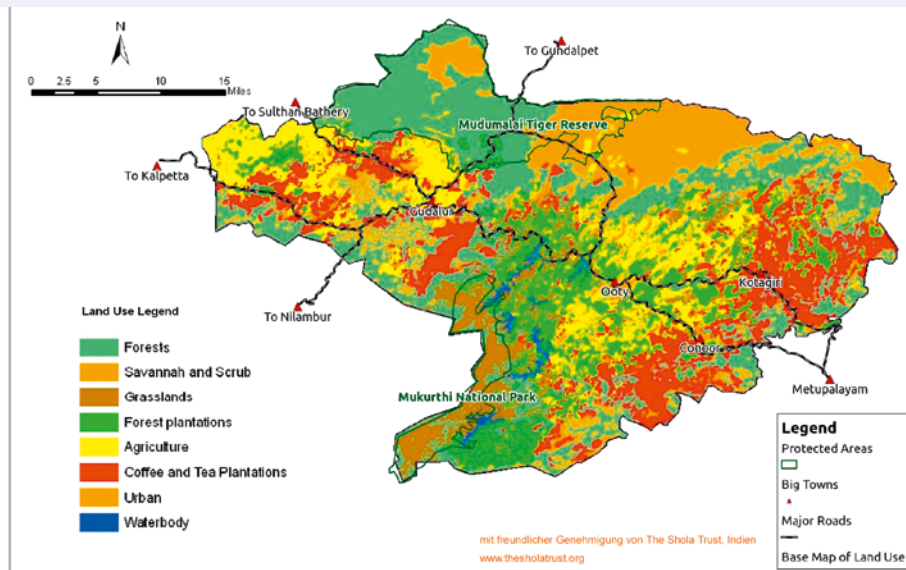
"Adivasis" are the indigenous people of India. These original inhabitants of the Nilgiris have a close link to the forest in their living, religion and identity. Today about 22.000 Adivasis live in the Nilgiris. They are few in number, but with lots of cultural and ethnic diversity. They were traditional hunter gatherers and semi-nomadic people. They collect forest produce like bamboo, firewood, timber, herbs, fruits and honey. With the extension of monoculture plantations and migrants encroaching the land of Adivasis in search of agricultural land lives of Adivasis have changed. The Adivasis today mainly work as agricultural labourers or occasionally as wage labourers for plantations or constructions. Some have raised tea, coffee or fruit trees. However, due to the poor maintenance of their land from lack of finance, the return from these lands is meagre. The general economic condition of the Adivasis in the Nilgiris is poor. Only recently after a long campaign of

human rights organisations a new law legally allows the Adivasis to collect firewood, fruits or honey in the forests. The Kattunayakans are the most forest dependent of all these tribes. Their villages lie within the forests and they depend a lot on minor forest produce and honey collection. A few of the Kattunayakans have also worked for the Forest Department. The Bettakurumbas are also employed as elephants mahouts, guards and watchers by the Forest Department and as guides for researchers and tourists entering wildlife areas.

Besides tea cultivation tourism has become an important economy in the Nilgiris. There are now a total of forty four resorts in the Masinagudi area and there are more coming up every day. Though this development is seen as a positive phenomenon by some people, it is now having a negative effect on the wild animal populations in the area. The factors that directly affect the forest and wildlife are the traffic with its noise levels and pollution, but also increased incidence of road kills. Most resorts have put up electric fences, blocking the passage of large animals, and often killing smaller animals. The tourists are very often loud and littering the area with bottles and food wrappers. Few come for purpose of experience nature. More and more people from neighbouring states buy land in the Nilgiris. Big animals like elephants, tigers, leopards, gaur and deer now find it difficult to move from one forest patch to another. The concentration of tourist activity in the region leads to a concentration of wealth that is unequally distributed, further expanding the gap between the rich and the poor. For the Adivasi wealth means "our community, our children, our unity, our culture and the forest". But they need money to pay medicines and education.

- (d) (Optional: Finally have a look at the map of the Nilgiris and note what you think important for our project.

M3: Map of the Nilgiris



Fuente (texto y mapa): Adivasi Tea-project, Kamen, en coop. con: Tarsh Thekaekara, The Shola Trust, Guadalupe/ India, <http://www.adivasi-tee-projekt.org/> (consultado el 27/01/2016)

B. Main part

In the following part you will find glimpses of the Adivasi culture, their past and their living conditions today on the Internet with special reference to their tea-project. For the project suggested you can focus on one or more tasks. Decide on your contribution first before you get to work in groups. Find ways to organize and present your results.

Task 1

Look at the history of the Adivasi and give a [historical overview](#) of the indigenous people of India. There is plenty of information on the Internet, so it may be helpful to look at the main events for an idea and then research it. What strikes you most?

For a start go to <http://en.wikipedia.org/wiki/Adivasi>

Task 2

Collect information and take notes on what you learn about the Adivasi:

- languages
- religions and beliefs
- customs and traditions
- trade and agriculture
- modern India and the Adivasi

Decide with your partners on the most interesting and important facts only.

Task 3

Your task is to do a [survey](#) on the Adivasi of Gudalur (see map). In order to get authentic individual answers you have to contact students from that region and conduct interviews with them over the phone or by using email (click on <http://www.avidasi-tee-projekt.org> for help to get in touch).

Make a questionnaire and think of relevant questions that help you to explore what young people from the Gudalur region think about their everyday lives and other aspects your group is interested in.

Group the responses and prepare a short summary of your findings.

Task 4

If you want to work with films, click <http://www.survivalinternational.org/films/mine> and watch some scenes of "Mine: Story of a sacred mountain".

The Adivasi tribes of the untouched forests in the south of India try to save their mountains from a big international company that plans to mine bauxite in the area. A fight for survival has begun.

Do extra research on the Internet to get further information and collect arguments for and against industrializing an area where the Adivasi still manage to live their traditional way of life.

In how far is this example valid for the Adivasi *Tea-project*?

C. Functionalizing phase

You are invited to choose any topic you find interesting.

All your results should be collected digitally, be presented for a poster session or be presented as a portfolio to be accessible to your classmates.

Task 1

So far you have learned a lot about the Adivasi – their problems, present developments, hopes for the future – and you have an idea of what is important to them. As you want to help them keep and improve the quality of life, you have decided to design a **campaign** for your fellow students: *“Support the Adivasi Tea-project”*.

In your group ...

- define your task and make a plan for your work,
- do research and collect relevant information. Look for reliable materials, think of ways to attract people’s attention and try to convince your “target group” of your ideas,
- work out strategies for taking action to help the Adivasi people effectively.

For a start click on <http://www.actionaid.org.uk> to get further information

Task 2

You have focused on many aspects of the lives of the Adivasi and their tea-project. In addition, you have found out plenty about them (culture, history, economic development etc.).

Now you want to make an **exhibition** about the Adivasi *Tea-project* at your school.

In your group ...

- decide on the aspects you want to cover in your exhibition,
- think of ways of presenting information to the visitors (prepare short texts, make posters, hang up pictures, design diagrams and maps),
- you may add a short powerpoint presentation that runs automatically (choose one important aspect and concentrate on multimedia features: visuals, short films, interviews),
- be prepared to work as a guide and show visitors around the exhibition. People might have questions, and it might be necessary to give them clear explanations.

Task 3

Create your own task.

Enfoques metódicos

El enfoque del proyecto asegura un alto grado de iniciativa individual y orientación hacia la acción. Además, brinda espacio a las posibilidades de solución individuales. La lengua extranjera ya no es solo un objeto de estudio, sino que sirve como medio de comunicación. En el sentido de las competencias comunicativas funcionales, se las apreciará de la mejor manera, si se produce un intercambio o encuentro. Asimismo, se garantiza que se continúen desarrollando de manera efectiva las competencias metódicas importantes para la enseñanza de las lenguas extranjeras (por ej., uso de herramientas, aplicación de técnicas de presentación, manejo de tecnologías para recopilar información, escritura y edición de textos).

Los enfoques metódicos se basan en una mirada diferenciada sobre el rol del docente que se debería aplicar según la situación:

- *instructor / expert* – en etapas donde se trata de transmitir información, activar conocimientos previos y observar y asegurar resultados,
- *tutor / guide* – para unidades pedagógicas donde la autonomía de los alumnos y alumnas se halla en primer plano y el docente brinda ayuda como asesor y acompaña el trabajo,
- *evaluator* – en situaciones donde se requiere el trabajo del docente para controlar el desarrollo de los aprendizajes o en caso de tener que estimar y evaluar los rendimientos de los alumnos y alumnas.

4.2.2.5 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje

Según las especificaciones de los estándares educativos de la enseñanza media, las formas de evaluación de rendimientos se corresponden, por un lado, con las costumbres actuales en cuanto a las tareas. Por otro lado, siguen el ejemplo de los formatos de prueba habituales a nivel internacional que se orientan por el Marco común europeo de referencia, las sugerencias del IQB y los estándares de los certificados internacionales de idioma (Müller-Hartmann et al. 2013).

En el ámbito de la comprensión auditiva, audiovisual y de lectura, se recomiendan los formatos como el *multiple choice*, textos para completar, unir en base a relaciones o tareas para evaluar o estructurar el enunciado del texto. Con respecto a las competencias comunicativas productivas (hablar y escribir), así como a la mediación lingüística, se recomiendan conversaciones de recepción o tipos de tareas donde se deban exponer afirmaciones y opiniones, redactar descripciones, ordenar información o formar una opinión.

Los enfoques pragmáticos para observar el rendimiento en el ámbito de las competencias interculturales y metódicas surgieron a raíz de las formas de enseñanza sugeridas, como el aprendizaje a través de proyectos. A partir de la interacción con el uso de las redes sociales de la Web 2.0, nace la posibilidad de observar procesos de aprendizaje en la lengua extranjera en situaciones de comunicación auténticas. Las formas escritas de la redacción de textos (*essay writing type, summary, questions and answers*) complementan el repertorio de formas de evaluación de rendimientos.

Volver a referirse a las competencias a las que aspira el proyecto y que los alumnos y alumnas deberían conocer lo antes posible, es importante para la retroalimentación del rendimiento durante los diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje. En este marco, la valoración del desarrollo de competencias se orienta en función de los niveles de exigencia del cuadro de competencias.

4.2.2.6 Bibliografía y fuentes de materiales

Para obtener material de clase adecuado, se recomienda aprovechar la oferta digital de la organización Adivasi-Kooperationsprojekt e.V. (“Tea project Adivasi”, Kopernikusstraße 41, 14482 Potsdam, Alemania) dirigida por voluntarios y subsidiada con fondos del MFCDE, y la gran cantidad de material de descarga que se encuentra en el portal de internet de esta organización (www.adivasi-tee-projekt.org), pensado y desarrollado especialmente para la práctica escolar.

En esta página web, además de textos, imágenes, infografías y mapas, se encontrará también material audiovisual adecuado para diferentes grupos destinatarios (folletos digitales, entrevistas y secuencias de videos auténticos), así como una lista extensa con enlaces. Para acceder a más textos básicos redactados en inglés sobre el tema en cuestión, véase el sitio www.Adivasi-Koordination.de, entre otros.

Como información básica para los docentes, véase: Bundeszentrale für politische Bildung: “Alles, was wir besitzen, ist unser Land”. Adivasi wehren sich zunehmend gegen Marginalisierung und Ausbeutung (Todo lo que tenemos es nuestra tierra. Los Adivasi se oponen cada vez más a la marginalización y la explotación) 2007: <http://www.bpb.de/internationales/asien/indien/44424/die-adivasi?p=all> (consultado el 04/01/2016)

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2004): Estándares educativos para la primera lengua extranjera (inglés/francés) para el certificado de fin de estudios intermedio. (Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss)

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2012): Estándares educativos para la continuación de la lengua extranjera (inglés/francés) para el título de acceso a la educación superior general. (Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife)

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin, entre otros

Hammer, J. (2012): Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht, Heidelberg

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg (2010): Didaktisches Konzept Globales Lernen. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen *Lernbereich Globale Entwicklung*, n.º 1

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008): Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen in den Jahrgangsstufen 1–10. (o. O.)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Kernlehrplan für Englisch Gymnasium (o. O., o. J.) http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf (consultado el 4.1.2016)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsstandards für Englisch (1. und 2. Fremdsprache) Gymnasium (o. O., o. J.) http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf (consultado el 4.1.2016)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Englisch (o. O.) <http://tinyurl.com/qfw5m2g> (consultado el 4.1.2016)

Müller-Hartmann, A., Schocker, M., Pant, H. A. (ed. 2013): Lernaufgaben Englisch aus der Praxis. Kompetenzentwicklung in der Sek. I, Brunswick

4.2.3 Educación artística

Sabine Grosser, Rudolf Preuss, Ernst Wagner

4.2.3.1 El aporte de la asignatura Educación artística al área de aprendizaje de desarrollo global

Los objetos de la clase de educación artística provienen del arte, de las artes aplicadas y la estética cotidiana. Así, abarca todos los fenómenos visuales primarios, desde pinturas hasta películas, del diseño a la arquitectura, de la moda a los medios interactivos, de la performance a la ilustración, del urbanismo a la fotografía, del diseño gráfico comercial al paisajismo. En el sentido de *las exigencias comunes para los exámenes de bachillerato en el área del arte* de la CMEC (2005, pág. 4), todos estos objetos se pueden interpretar como “imágenes”: la imagen es un “término global para denominar objetos, artefactos, información visualmente caracterizada, procesos y situaciones de experiencias visuales bidimensionales y tridimensionales”. En contraposición a los idiomas, el significado, al menos superficial, de estas “imágenes” traspasa las fronteras culturales en una primera instancia. Sin embargo, precisan un análisis verbal y están (no solo por eso) atadas a un contexto. Por lo tanto, la producción y recepción de imágenes se basan, por un lado, en principios fundamentales universales de un *lenguaje* visual compartido a nivel mundial, una comprensión visual compartida a nivel mundial y, a su vez, experimentan siempre una manifestación específica de la correspondiente cultura: surgen en ciertos contextos y para tareas definidas. Este doble carácter se encuentra en cada imagen, aunque la “proporción de mezcla” de universalidad/globalidad, por un lado, y la especificidad cultural/regional/local, por el otro, varía en gran medida.

En el contexto del desarrollo global, parece ser relevante un segundo aspecto. Las imágenes, en el sentido amplio que se mencionó anteriormente, representan una cierta concepción del mundo y, por otro lado, lo caracterizan. Esta situación constituye su potencial didáctico para la enseñanza en todas las asignaturas, pero, principalmente, para la clase de educación artística en relación con las cuestiones que nos interesan aquí. Las “imágenes” construyen nuestra visión del mundo, por lo cual la creciente presencia de imágenes aumenta la importancia de un uso competente y responsable de las imágenes. La asignatura Educación artística puede incluir esta competencia como aporte a la educación en la era de la globalización. Esta asignatura es la disciplina principal de la parte visual del ámbito de trabajo de los procesos de aprendizaje. Los procesos de globalización no pueden ser interpretados de forma adecuada sin el carácter figurativo que los acompaña. Solo a partir del trabajo con “imágenes” se pueden fomentar estas competencias y los potenciales esclarecedores que deben formar la base de la acción en el contexto de un aprendizaje global. Las imágenes son determinantes para la orientación y el desarrollo de posturas, las capacidades y destrezas analíticas y productivas, y el conocimiento básico.

La primera edición del Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* llegó a la conclusión de que, hasta el momento, “los temas de la globalización se han contemplado... en asignaturas puntuales (Geografía, Política, Biología, entre otras), sin prestar ma-

yor atención a la coherencia de sus contenidos”¹⁰⁸. Si se consideran los ámbitos mencionados en el Marco de referencia, economía, política, sociedad y medio ambiente, como fenómenos culturales (y, de este modo, basados en imágenes), como el resultado de imágenes, visiones y bocetos del mundo, surgen relaciones directas y concluyentes. Así, las interacciones internacionales y las situaciones económicas o políticas de un país resultan más entendibles cuando se las observa consolidadas en un mundo imaginario caracterizado por imágenes y que, además, se entienden desde ese punto de vista: Quien piensa en sostenibilidad, tiene imágenes distintas en su cabeza que aquel que piensa en la maximización de los beneficios. Por tal razón, el trabajo con el imaginario (sobre la imagen interna y externa), caracterizado por un patrón visual, contribuye, en gran medida, a una mejor comprensión del mundo durante los procesos visuales.

La globalización alcanzó ya también al arte, en especial, al arte contemporáneo. Los artistas trabajan con referencias y temas complejos sobre el mundo globalizado en distintos niveles: temas políticos y ecológicos, así como la cuestión de la trascendencia del arte, de los artistas y la cultura en la sociedad, de procesos de producción y distribución, así como la relación con conceptos de arte respectivos referidos a la cultura local. Cada vez más artistas de más regiones del mundo participan en la “fabricación mundial de símbolos culturales” y asumen procesos de transformación en numerosos niveles.

Pero los procesos globales no solo prevalecen en la educación artística, sino también en la arquitectura, el diseño, el diseño de medios, la moda y la estética cotidiana (otro campo temático de la clase de educación artística). Los desafíos de la sostenibilidad desempeñan un papel cada vez más importante: ¿Cómo serán las casas del futuro? ¿Cómo serán las ciudades, los bienes y productos? La planificación del medio ambiente inseparable del carácter visual, ya hoy en día está profundamente ligada al aspecto de la sostenibilidad. Un vínculo que continuará y se incrementará en el futuro.

Además, de las posibilidades de internet surgen nuevos entornos culturales, nuevos lenguajes (visuales), así como nuevos usos de medios. La creciente eliminación de las fronteras provoca cambios sociales radicales e influye directamente en el comportamiento, en especial de los niños y jóvenes. En la transición a la edad adulta, se experimentan nuevas incertidumbres. La respuesta a esto es una creciente estrategia de defensa: la “localización” de culturas de imagen mediante el aislamiento y los códigos que son solo para “Insiders” y que, en muchos casos, no son entendibles por fuera de la comunidad, subcultura, región, religión o nación. Su objetivo es asegurar lo específicamente propio y diferenciarse de lo distinto. Entre los polos global y local, tienen lugar infinitas mezclas, transiciones y diferenciaciones transculturales. Ambos polos opuestos marcan un extremo de un desarrollo cada vez más acelerado. Esta presencia en aumento de imágenes y el carácter figurativo requieren una competencia visual más allá del manejo del arte. La competencia de imagen, en dicho sentido, une la producción (de los propios alumnos y alumnas) con el ámbito de competencias actuar, y la incorporación (percepción, análisis, interpretación), con los ámbitos de competencias Reconocer y Valorar.

¹⁰⁸ Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo, CMEC, InWEnt (ed. 2009), Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global, versión resumida, Bonn 2009, pág. 6

4.2.3.2 Competencias parciales de la asignatura Educación artística para la enseñanza media en relación con las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... obtener y presentar información sobre el intercambio artístico transfronterizo y el desarrollo global en el arte.
		1.2 ... reconocer marcas e imágenes altamente visuales con difusión global o local, y describirlas como estrategias con función de crear identidad.
		1.3 ... recolectar información sobre el rol de las "imágenes" (véase el punto 4.2.3.1) e incorporarla en el debate sobre la globalización y el encuentro de culturas.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... explorar imágenes, objetos y diseños de otras culturas en su respectivo contexto.
		2.2 ... analizar en relación con cuestiones globales las diferentes posturas artísticas y las formas de expresión del entorno vital que surgieron bajo distintas condiciones y reconocer sus contextos.
		2.3 ... reconocer y entender la importancia de lo desconocido como disparador para las innovaciones artísticas.
		2.4 ... incorporar ideas de otras culturas visuales en las creaciones propias y procesarlas de manera productiva.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... analizar las dinámicas y los conflictos del desarrollo sostenible desde la perspectiva de la asignatura Educación artística.
		3.2 ... profundizar sobre las oportunidades y los riesgos de un ámbito artístico globalizado.
		3.3 ... describir mediante ejemplos cómo pueden repercutir los proyectos artísticos a nivel internacional.
	4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... reconocer el rol de lo visual en la construcción de identidad a distintos niveles y entender su eficacia respectiva para actuar.
		4.2 ... examinar el rol de los mundos visuales en proyectos de desarrollo para distintos niveles de acción.
4.3 ... reconocer cómo diversas ideas de modos de vida sostenibles se expresan en distintos niveles sociales en proyectos de viviendas, arquitectura y paisaje urbano.		

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Valorar	<p>5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.</p>	<p>5.1 ... defender obras de arte que parecen ajenas en sus respectivos contextos culturales.</p> <p>5.2 ... valorar y reflexionar de manera crítica sobre la riqueza expresiva de la autoconciencia de la estética cotidiana y la orientación valorativa (por ej., a través de la vestimenta, los peinados, los accesorios, del mobiliario).</p> <p>5.3 ... examinar y evaluar la penetración de entornos vitales de modelos estéticos globales (por ej., conceptos de belleza).</p>
	<p>6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.</p>	<p>6.1 ... reconocer y aceptar que no existen valoraciones absolutas para las percepciones y preferencias estéticas condicionadas culturalmente y que, por eso, se pueden evaluar de diferentes formas según la perspectiva.</p> <p>6.2 ... explicar cómo se expresan de maneras culturalmente distintas el modelo de desarrollo sostenible y los derechos humanos en las presentaciones, y asumir una posición sobre el tema.</p>
	<p>7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar a conclusiones propias.</p>	<p>7.1 ... analizar el lenguaje pictórico de la autorrepresentación de medidas de desarrollo en el propio país y en el marco de la cooperación para el desarrollo (en folletos, internet, etc.) y relacionarlo con el modelo de la sostenibilidad.</p>

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Actuar	8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.	8.1 ... colaborar con la cooperación constructiva entre personas de distintas culturas mediante la organización conjunta y creativa en proyectos internacionales. 8.2 ... expresar en proyectos de cooperación la responsabilidad compartida, pero propia y diferenciada, en relación con temas de la humanidad y del medio ambiente.
	9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y del trabajo conjunto.	9.1 ... evaluar y considerar los posibles conflictos de un proyecto artístico. 9.2 ... indagar, poner a prueba y reflexionar sobre las posibilidades de comunicación y la resolución de conflictos, mediante acciones que involucren la creación de imágenes. 9.3 ... analizar y evaluar representaciones visuales (por ej., caricaturas) según su funcionalidad y efecto en una situación conflictiva.
	10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.	10.1 ... desarrollar ideas innovadoras contra los abusos de la comercialización mundial. 10.2 ... expresar artísticamente cómo se puede manejar la complejidad e incertidumbre en el cambio global.
	11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.	11.1 ... señalar en público y mediante la propia actividad artística las oportunidades y los peligros de un desarrollo viable a futuro. 11.2 ... fundamentar y transmitir artísticamente la propia actitud con respecto a cuestiones del desarrollo sostenible.

4.2.3.3 Ejemplos de temas

Los ejemplos de temas para las unidades didácticas y los proyectos pedagógicos que se exponen a continuación no pretenden ser completos ni representar prioridades de contenido. Se trata de temas cercanos o probados en la práctica que muestran posibilidades para fortalecer y desarrollar competencias interdisciplinarias o transdisciplinarias del *área de aprendizaje de desarrollo global* en la clase de Educación artística.

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias
1 Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> La destrucción de imágenes en zonas de conflicto Juegos para PC y diseño industrial Arte contemporáneo de ámbitos culturales menos conocidos Conceptos de la representación espacial en distintas culturas Forma de vestir y lenguaje corporal Íconos y lenguaje visual globales: la trascendencia de los medios Esculturas religiosas en las religiones del mundo y prohibiciones religiosas Transformación de las imágenes divinas o de Dioses 	1.3, 2.2, 3.1, 4.1, 5.1, 6.2 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 4.1, 4.2, 5.2, 6.1, 11.2 1.3, 2.2, 3.2, 4.1, 5.1, 6.1, 10.2 1.3, 2.1, 2.4, 5.1 1.2, 2.3, 3.3, 5.2, 6.1, 9.1 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 4.2, 5.3, 10.2 1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 4.1, 5.1, 9.2 1.3, 2.1, 2.4, 3.1, 5.1, 6.1
3 Historia de la globalización: del colonialismo hacia la aldea global	<ul style="list-style-type: none"> La fascinación por lo diferente y desconocido en el arte (por ej., museos de antropología) Percepción interna y externa: por ej. imperialismo y exotismo en la imagen 	1.3, 2.3, 3.2, 4.1, 5.1, 9.1, 11.1 1.1, 2.1, 2.3, 6.2
4 Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo	<ul style="list-style-type: none"> Sostenibilidad en el diseño: nuevos materiales para proyectos artísticos Souvenir y arte popular 	1.2, 2.3, 3.2, 4.2, 5.2, 6.1, 7.1, 9.1, 10.1 1.3, 2.4, 5.3, 6.1, 10.1
5 Agricultura y alimentación	<ul style="list-style-type: none"> Estética en el diseño de alimentos (Food Design), entre la sostenibilidad y el éxito comercial 	1.2, 3.1, 4.2, 5.2, 7.1, 10.1
6 Salud y enfermedad	<ul style="list-style-type: none"> Imagen corporal e ideales de salud 	1.2, 2.3, 4.2, 5.3, 6.1, 7.1, 10.2
7 Educación	<ul style="list-style-type: none"> Percepción y dibujo (registro) de lo ajeno en viajes de investigación y educativos, también en el contexto de hermanamientos escolares¹⁰⁹ 	1.3, 2.2, 5.1, 5.3
8 Tiempo libre globalizado	<ul style="list-style-type: none"> Viajes y turismo: la repercusión de las imágenes Actividades recreativas con medios digitales (estímulos visuales) 	1.2, 1.3, 2.1, 2.3, 2.4, 8.2, 11.1, 11.2 1.1, 2.1, 2.4, 3.2, 4.3, 5.1, 5.2, 8.1, 9.1, 10.1

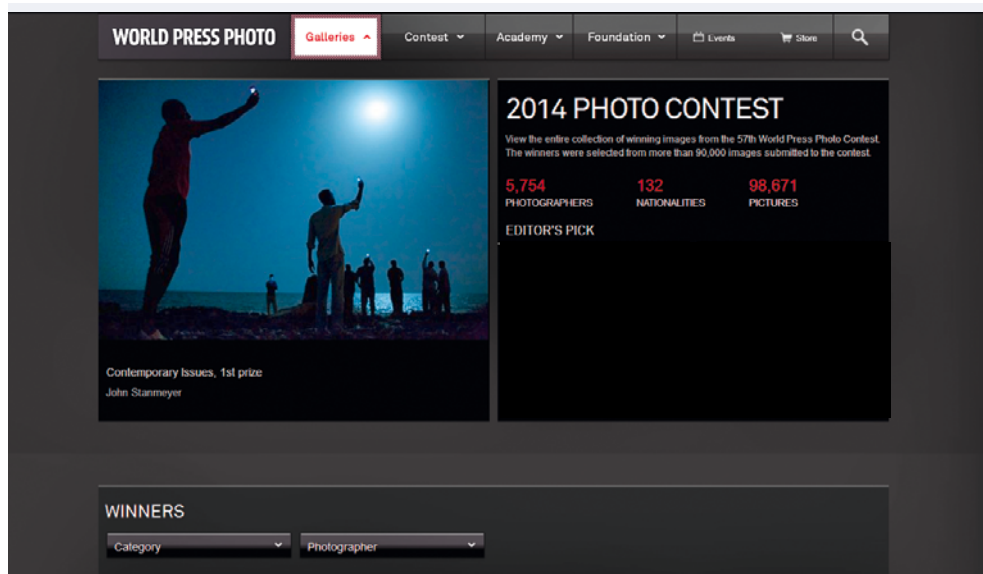
¹⁰⁹ véanse ejemplos inspiradores en www.forum-austausch.de

10 Oportunidades y riesgos del avance tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Catástrofes e imágenes del progreso 	1.2, 2.2, 3.1, 4.2, 7.1, 10.2, 11.2
11 Cambios ambientales globales	<ul style="list-style-type: none"> • “Arte del campo” e interrogantes ambientales 	1.2, 3.3, 4.2, 5.2, 8.2, 10.2, 11.2
12 Movilidad, desarrollo urbano y tránsito	<ul style="list-style-type: none"> • Campo-ciudad, urbanización • Nuevas formas de la orientación estética en el espacio de las megaciudades 	1.3, 3.1, 7.1, 8.2, 11.1 1.3, 3.1, 6.1, 7.1, 8.1, 11.1
13 Globalización de economía y trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • La seducción del consumo y la sostenibilidad en la publicidad estetización publicitaria de la vida cotidiana • Moda y estilo de vida 	1.2, 2.3, 3.3, 4.2, 5.2, 9.1, 10.1 1.2, 2.1, 2.2, 5.2, 6.1, 10.1, 11.2
14 Estructuras demográficas y desarrollos	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen familiar, masculina, femenina y de la niñez • Juventud como espacio estético que actúa de acuerdo a su propio parecer 	1.3, 2.3, 3.1, 4.2, 5.2, 7.1, 10.2 1.2, 2.3, 3.1, 4.2, 5.2, 11.2
15 Pobreza y seguridad social	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje pictórico en la publicidad con carteles de las grandes instituciones benéficas (por ej. Pan para el mundo, Misereor) • Presentación/puesta en escena de la emigración en Alemania (por ej., Museo de Ultramar en Bremen) 	1.2, 1.3, 2.1, 2.3, 4.1, 5.3, 8.2, 10.2 1.3, 2.1, 2.3, 4.1, 10.2
16 Paz y conflicto	<ul style="list-style-type: none"> • Carteles de la guerra (y en contra); propaganda de guerra • Guerra por las imágenes, el rol de las imágenes en la guerra 	2.1, 2.3, 4.2, 6.2, 8.2, 9.2, 11.1 1.3, 4.2, 5.1, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2
17 Migración e integración	<ul style="list-style-type: none"> • “Patrimonios culturales errantes”, moda de China, orientalismo, primitivismo • Descubrir comunidades de artistas relacionados a la inmigración 	1.3, 2.3, 3.2, 4.1, 5.1, 11.2 1.1, 2.1, 2.4, 3.2, 4.2, 6.1, 8.2, 11.2
18 Dominio político, democracia y derechos humanos (buena gobernanza)	<ul style="list-style-type: none"> • Iconografía de logotipos de instituciones y actores globales • Artistas y fotógrafos perseguidos • Arte y totalitarismo/arte y propaganda 	1.2, 3.1, 4.2, 6.2, 10.2, 11.2 1.1, 2.1, 5.2, 6.2, 7.1, 8.2, 10.2 1.2, 3.2, 4.2, 6.2, 9.2, 11.2
19 Cooperación para el desarrollo y sus instituciones	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones de arte como intercambio cultural internacional, trabajo de institutos de cultura alemanes en el exterior 	1.3, 2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 7.1, 9.1, 11.1
20 Gobernanza mundial - política del orden internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Las Convenciones de la UNESCO (Convención de La Haya, Patrimonio de la Humanidad, diversidad cultural) 	1.3, 2.1, 2.4, 3.2, 4.2, 6.1, 8.1, 10.2
21 Comunicación en el contexto global	<ul style="list-style-type: none"> • Autorrepresentación en redes globales y sociales • Emoticones y lengua global de símbolos 	1.3, 2.2, 3.1, 4.1, 5.3, 7.1, 9.1, 10.3 1.2, 2.1, 2.2, 4.2, 5.2, 9.1, 10.3, 11.2

4.2.3.4 Boceto de clases orientado al desarrollo de competencias: IMÁGENES DEL MUNDO (clases 9/10)

Fundamentación de la selección de temas

Un archivo interesante del periodismo fotográfico que caracteriza nuestra imagen de un mundo globalizado es la página web World Press Photo Award. Todos los años desde 1955, un jurado internacional otorga este premio en todo el mundo. El objetivo de la organización, una fundación holandesa sin fines de lucro, es contribuir al entendimiento del mundo a través de la fotografía. Su intención es contemplar los sucesos más importantes de cada año.



www.worldpressphoto.org (captura de pantalla del concurso)

La cantidad de participantes del World Press Photo Award incrementó rápidamente desde el año 1955. En el año 2015, participaron casi seis mil fotógrafas y fotógrafos de 131 países, con alrededor de 98 mil fotos. El concurso está dirigido a todo el mundo. A propósito, participar es bastante fácil, ya que las fotografías se pueden presentar de forma digital. Los premios se entregan en diferentes categorías, como por ej., retratos, medio ambiente, deporte, política, entretenimiento, entre otras. Estas categorías se fueron desarrollando con el tiempo y se adaptan continuamente. Los organizadores ponen gran énfasis sobre la independencia política y la composición de un jurado equilibrado: los países industrializados y en desarrollo, países del este y oeste, así como las distintas religiones. Para la enseñanza, el archivo del World Press Photo Award se puede utilizar desde diferentes puntos de vista. El siguiente modelo para una clase se desarrolla en torno a la cuestión de *nuestra imagen de un mundo globalizado*. A tal fin, se preparan tarjetas con fotografías como ejemplos de diferentes categorías y países (las imágenes deberían presentarse a los alumnos y alumnas antes de que escojan y sin título ni información, véase la tarea A 1), por ejemplo:



Tiwanaku, Bolivia, 2009

© Pietro Paolini. People gather at the sacred ruins of the ancient city state Tiwanaku, beside lake Titicaca, for a traditional ceremony on President Morales' (the first indigenous Bolivian to hold that office) inauguration day.



Signal, 2014

© John Stanmeyer / National Geographic Society. African migrants on the shore of Djibouti City at night raise their phones in an attempt to catch an inexpensive signal from neighboring Somalia – a tenuous link to relatives abroad



Occupied Pleasures, 2014

© Tanya Habjouqa. More than four million Palestinians live in the West Bank, Gaza, and East Jerusalem, where the political situation regularly intrudes upon the most mundane of moments.



Days of Night – Nights of Day, 2014

© Elena Chernyshova. Norilsk, in northern Russia, is (after Murmansk) the second-largest city within the Arctic Circle, with a population of over 175.300. It is also one of the ten most polluted cities in the world.



Conquering Speed

© Sergej Ilnitsky. Marius Kraus of Germany, during the qualification round. Night event at the FIS Ski Jumping World Cup, in December 2014.



Into the Light, 2010

© Wolfram Hahn. Berlin People re-enact the self-portraits they took for the social networking site MySpace. The photographer contacted fellow Berliners, asking them to remake the photos in the place they had originally been taken. He captured the exact moment at which the flash went off.

Cuadro de competencias

En la clase del ejemplo ilustrado se buscan estimular las competencias principales 1, 2, 6, 8 y 11 del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Los tres niveles de exigencia que se mencionan en la tabla describen los niveles en relación con las evaluaciones de desempeño y las respuestas para los alumnos y alumnas. Los niveles más altos de exigencia incluyen a los más bajos. A raíz de las respectivas condiciones marco, los grupos de aprendizaje y las prioridades específicas, pueden producirse diferentes exigencias que, eventualmente, deben complementarse con exigencias específicas e interdisciplinarias.

Competencia específica	Competencia técn.	Nivel de exigencia 1 (mín.)	Nivel de exigencia 2	Nivel de exigencia 3 (máx.)
Los alumnos y alumnas pueden aplicar conocimientos previos específicos y ...				
... recolectar y procesar información relevante a través de las imágenes del World Press Photo Award, especialmente, en función del aspecto de la diversidad de distintos puntos de vista sobre la globalización.	1.3	... realizar un aporte constructivo en grupos a la obtención de información y al mensaje de la imagen sobre la globalización.	... incorporar información esencial sobre la fotografía seleccionada mediante el trabajo grupal, y reconocer el contenido de la imagen sobre la globalización.	... asumir un papel de liderazgo/coordinación en la obtención y el procesamiento de información durante el trabajo grupal, así como formular suposiciones sobre el mensaje de la imagen.
... deducir consecuencias para el trabajo fotográfico propio a partir del análisis de los ejemplos seleccionados, y continuar procesando ideas provenientes de otras culturas visuales en la creación propia.	2.4	... reconocer ideas centrales y herramientas visuales utilizadas en las fotografías analizadas y buscar inspiraciones para la propia creación de imágenes.	... analizar la aplicación de mensajes deliberados (de las fotografías seleccionadas) a través de las herramientas visuales utilizadas y continuar procesando las ideas así obtenidas en la creación propia.	... abordar las consecuencias del análisis de los mensajes (de las fotografías seleccionadas) que se lograron a través de ciertas herramientas visuales para el trabajo fotográfico propio y retomar ideas provenientes de otras culturas visuales en la creación propia.
... reflexionar sobre el condicionamiento cultural de la cosmovisión propia y no familiar al elaborar las imágenes propias y analizar las fotografías premiadas.	6.1	... reflejar las diferencias de la propia selección de temas y la creación de imágenes en la comparación con las fotografías premiadas.	... reflejar las diferencias/similitudes de cosmovisiones en la selección del tema de la fotografía y en la creación de imágenes de las fotografías premiadas y del mensaje de la imagen propia en relación con la globalización.	... reconocer que no existen medidas universales de valor para la valoración comparativa de las cosmovisiones condicionadas por la cultura (entre los mensajes de las imágenes presentados y los propios con respecto a la globalización).

... descubrir posibilidades de acción individuales en relación con oportunidades y riesgos de un desarrollo viable a futuro a partir de la propia obra artística (entendida como la comunicación de mensajes), y asumir responsabilidad por la postura adoptada.	10.2, 11.1	... darle forma a los mensajes fundamentados que se quieren transmitir sobre el tema de la globalización y defenderlos.	... descubrir posibilidades de acción a través de la creación artística propia de un mensaje sobre la globalización, así como las posturas para una organización sostenible del futuro y defenderlas.	... señalar las oportunidades y los riesgos de un desarrollo viable a futuro a través de la creación artística propia de mensajes claros con respecto a la globalización y defender la postura adquirida con convicción.
--	---------------	---	---	--

Desarrollo de la clase y tareas

A. Parte teórico-reflexiva (trabajo en grupo)

- Formen grupo pequeños (dos a cuatro alumnos y alumnas) y elijan una foto de la carpeta entregada (véase arriba). Utilizando la página web de World Press Photo Award (www.worldpressphoto.org) como ayuda, respondan las siguientes preguntas en relación con la imagen que eligieron:
 - ¿En qué región del mundo se tomó esta fotografía (lugar del acontecimiento)? ¿De dónde proviene el fotógrafo/la fotógrafa? Señalen con un material adecuado los resultados en un mapa mundial junto con los demás grupos.
 - ¿Cuál es el tema de la imagen? ¿En qué medida esta fotografía habla del mundo globalizado? Redacten en grupo sus ideas en un papel.
 - ¿Qué recursos fotográficos utiliza el fotógrafo y cómo los utiliza para respaldar el tema que han detectado? (tengan en cuenta los aspectos como el plano utilizado, la vista desde abajo o arriba, la posición del fotógrafo/observador, el uso de colores, el foco/la falta de foco, las luces). Anoten los puntos más importantes.
 - ¿Piensan que la fotografía se modificó de manera digital? Fundamenten su respuesta.
- Presenten los resultados a los demás alumnos y alumnas de la clase. Tengan en cuenta, sobre todo, las siguientes preguntas para la discusión:
 - La selección de fotografías que se presentó a la clase, ¿representa, a grandes rasgos, las distintas regiones del mundo en relación con el lugar de las fotos o la procedencia del fotógrafo?
 - ¿Consideran que todas las fotografías tienen como tema principal aspectos importantes del mundo globalizado?
 - ¿Cómo se muestra en algunas imágenes una limitación/caracterización cultural?
 - ¿Qué temas y aspectos son importantes para ustedes y *no* están incluidos? ¿Cuáles representarían de otra forma si pudieran?

B. Parte artístico-práctica (trabajo individual)

1. Ahora debes crear tu propia fotografía sobre el tema de la globalización. Elige un tema adecuado. Utiliza los recursos fotográficos de tal manera que respalden tus intenciones. Se pueden utilizar técnicas de montaje o de collage para retocar los trabajos.
2. Piensa en un eslogan (una palabra o una breve oración) que respalde el mensaje de tu fotografía. Combina tu imagen con tu eslogan para crear un póster y elige fuentes, colores y una disposición adecuada para tu diseño.
3. Cuelga el póster en un sitio apropiado dentro de la escuela.

C. Posible continuación

1. **Evaluación de los trabajos por un jurado:** Los resultados del trabajo práctico de los alumnos y alumnas pueden ser evaluados por un jurado de alumnos y alumnas, al igual que en el proceso de selección del World Press Photo Award. Para demostrar múltiples perspectivas, al comenzar, se pueden establecer y describir diferentes roles en el jurado (por ej. representantes de distintos países, regiones, agentes de la central de la UNESCO, activistas por la paz de ..., el presidente de una academia de arte en...). Los miembros del jurado justifican su selección de los primeros tres premios desde su respectivo rol.

Alternativa: Adrian Sullivan, presidente del jurado en el año 2012, describe el proceso de selección en una entrevista. Se les presenta esta declaración a los alumnos y alumnas: “La selección es un proceso largo. El jurado observa las imágenes en diferentes etapas: ¿Cuáles fueron los acontecimientos importantes del año? ¿Qué intentamos mostrar? ¿Hay una imagen en especial que se graba en la memoria? ¿Cómo refuerzan los recursos visuales este efecto?”¹¹⁰ Los alumnos y alumnas también pueden justificar sus decisiones con estos criterios.

2. **Presentación de los resultados:** Las fotografías se pueden recolectar impresas o digitalizadas. En el marco apropiado, se presentan los resultados al público escolar. Si muchas clases participan en este proyecto y si se reúne una cantidad relativamente grande de fotografías, se las puede separar por categorías para una exposición/ presentación pública (como en el caso del World Press Photo Award). Los alumnos y alumnas desarrollan las categorías por sí mismos al observar las imágenes (en una repetición del proyecto al año siguiente, se pueden utilizar estas categorías como “categorías del concurso”).

¹¹⁰ <https://vimeo.com/album/2454894/video/67505413> (consultado el 24/11/2014)

4.2.3.5 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje

La base de la evaluación del rendimiento escolar es el seguimiento continuo con el trasfondo de las competencias específicas que deben adquirirse, así como el diálogo con los alumnos y alumnas, en especial, durante la etapa de trabajo en grupo, en la que los alumnos y alumnas deberían ser guiados en relación con las competencias que se deben adquirir. De esta forma, los alumnos y alumnas deben poder ir adquiriendo la posibilidad de evaluar de modo realista sus rendimientos con respecto a los objetivos aspirados en clase, reconocer necesidades de aprendizaje y controlar el propio proceso de aprendizaje.

Por medio del diálogo con los alumnos y alumnas, los docentes reciben información importante acerca de la efectividad de la clase y esto les permite gestionar el transcurso de tal forma que sea posible la ayuda individualizada.

Durante la etapa de trabajo en grupos y la posterior presentación y discusión de los resultados en la clase, se presentan suficientes oportunidades y puntos de referencia para la evaluación de rendimientos, los cuales deben acordarse en base a los fundamentos y criterios de la asignatura y al estado de desarrollo de los alumnos y alumnas. Además de las competencias específicas de la clase de educación artística (seleccionadas para la unidad pedagógica) y de las competencias principales generales del *área de aprendizaje de desarrollo global*, se trata también de competencias multidisciplinares. En el caso de la unidad pedagógica sugerida, por ejemplo, se apuesta por lograr una cooperación orientada a los objetivos durante la etapa de trabajo en grupos y una creciente capacidad de reflexión.

Los criterios de evaluación se orientan en función de las exigencias específicas y multidisciplinares, pero, en especial, en función de los niveles del cuadro de competencias diseñado para la unidad pedagógica. De este modo, no solo cumple una función el hecho de cumplir con las exigencias, sino que también tienen un rol los progresos individuales de aprendizaje.

4.2.3.6 Bibliografía

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst, Bonn

Grosser, S. (2009): Transkulturelle Perspektiven im Lernen mit Kunst. En: Meyer, T., Sabisch, A. (ed.): Kunst Pädagogik Forschung, Bielefeld, págs. 255–261

Lutz-Sterzenbach B., Schnurr A., Wagner E. (ed. 2013): Bildwelten remixed, Transkultur, Globalität und Diversity in kunstpädagogischen Feldern, Bielefeld

Wagner, E. (2009): Auf dem Weg zu einer interkulturellen Kunstpädagogik. Schroedel Kunstportal, Didaktisches Forum

4.2.4 Música

Bernd Clausen, Ekkehard Mascher, Raimund Vogels

4.2.4.1 El aporte de la asignatura Música al área de aprendizaje de desarrollo global

La globalización, inmigración y mediatización como factores culturales decisivos del presente exigen una educación musical que lleve a una percepción diferenciada y a una participación cultural a través de una negociación creativa autogestionada. La educación musical tiene el propósito de continuar con la participación existente.

Precisamente en la enseñanza musical en Alemania, se puede observar una larga tradición de puntos de vista eurocéntricos sobre la música que se divulgó en el siglo XIX a nivel mundial y es aceptado en grandes partes del mundo hasta la actualidad. La Educación para el desarrollo sostenible en el ámbito musical requiere, en un primer paso, reflexionar sobre este punto de vista y, mediante el cambio de perspectiva, percibir las propias prácticas musicales (es decir, el contacto musical variado). Esta adquisición de competencias culturales atraviesa todo el ámbito musical escolar y tiene lugar tanto interpretando lo lingüístico e investigando, como creando lo estético.

Mientras que en los años cincuenta y sesenta la educación musical y la orientación artística muchas veces hacían hincapié únicamente en la música culta europea, tanto en los programas como en los materiales didácticos (libros escolares, revistas temáticas y ensayos) se planteó una ampliación del horizonte con el informe de la Comisión de la UNESCO “El acceso a los testimonios de las culturas no europeas” (1967).

No obstante, siguen existiendo programas y libros escolares que, a pesar de la existencia de una situación pedagógica amplia en la literatura, se siguen concentrando en un canon de obras relativamente reducido que les dan protagonismo casi exclusivamente a los músicos alemanes. Entender la música y su recepción en diferentes contextos históricos o culturales, es decir, la música como práctica social que pone de manifiesto los roles sociales, el poder, la jerarquía y el cambio, representa un nuevo punto de vista relevante. De este modo, se hace mayor hincapié en la música como fenómeno social. El debate en torno al concepto de cultura, es decir en torno a la inter o transculturalidad, todavía no se adentra lo suficiente en la discusión vigente sobre los modelos de competencia en la asignatura Música (Lehmann-Wermsler entre otros, 2008).

En la mayoría de la metodología didáctica actual, las prácticas de uso (“prácticas usuales” Kaiser, 2002) de los alumnos y alumnas son el punto de partida para una reflexión sobre la música, guiada por la pedagogía musical. Lo que aportan los alumnos y alumnas a la enseñanza musical se debería trasladar a una práctica musical “comprensible” (Kaiser 2010) para impedir, al mismo tiempo, una participación musical y cultural sometida a la determinación ajena. De este modo, se pone de relieve la música como práctica social y cultural, y ya no se determina solo como un fenómeno local o nacional, sino también global. Esta situación se debe a que la música cumple una función importante en la gestación y transformación de comunidades sociales, como, por ejemplo, en los ámbitos musicales de las grandes ciudades,

las comunidades de migrantes o en las denominadas “subculturas”. La producción de estos “social spaces” (espacios sociales) se articula en la práctica musical compartida, entre otras, tanto en contextos semánticos locales como en contextos globales. El *reggae*, el *bhangra*, la salsa y el *raï*, pero también el rap turco de Berlín o los proyectos *crossover* con diferentes elencos de la industria musical son una prueba del conjunto complejo de interrelaciones que existe en las escenas locales y globales. Estos géneros musicales se encuentran en una situación de intercambio mutuo, son absorbidos y transformados, cambian de significado y se negocian en la práctica social. En las escuelas de formación universal, en principio, la clase de música debe gestionarse a través de una reflexión guiada por la pedagogía musical, lo cual la distingue de la enseñanza particular de instrumentos. Solo así la enseñanza musical puede hacerle justicia a la idea de la “formación universal”.

Captar de forma adecuada los múltiples niveles de significado de la música e indagar sobre su consecuencia para la práctica musical de los alumnos y alumnas es una tarea central en la enseñanza musical. El reconocimiento de conexiones semánticas (determinante en la construcción de la identidad individual) va acompañado por la capacidad de situarse en contextos familiares, locales y globales y concebirse como parte activa en un entramado transcultural.

En el ámbito de la música, la Educación para el desarrollo sostenible se basa en la convicción de que la música muestra un gran potencial para desencadenar y multiplicar procesos comunicativos complejos.

El énfasis de la clase de música reside en la producción vocal e instrumental de música, es decir, en el desarrollo de expresiones y creaciones musicales individuales mediante la reproducción de música de diferentes tradiciones y estilos, así como de variaciones y composiciones. Además, promueve la sensibilidad y la facultad de experimentar en procesos auditivos y haciendo música, y desarrolla un entendimiento por la dependencia social, económica y, muchas veces, política de la música. Los tres ámbitos de competencias, la producción, recepción y reflexión, guardan estrecha relación con las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global*.

La siguiente asignación de competencias parciales de la música a las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* hace referencia a las tareas de la clase de música que se formularon en los programas de los Estados federados, según los cuales la música desempeña un papel central en el marco de la educación estética y, además, abre nuevos caminos para la participación cultural autogestionada. Asimismo, “la asignatura Música tematiza (...) fenómenos y problemas sociales, económicos, ecológicos y políticos del desarrollo sostenible y contribuye a reconocer las interdependencias y las valoraciones de la propia acción, así como desarrollar un entendimiento por las decisiones sociales” (Ministerio de Culto de Baja Sajonia (Alemania): Currícula base para las clases 5 - 10 de la escuela integrada, Música, pág. 7, 2012; enunciados similares en otros Estados federados).

4.2.4.2 Competencias parciales de la asignatura Música para la enseñanza media en relación con las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... investigar en archivos y exposiciones, así como en internet sobre las prácticas de uso en la música.
		1.2 ... buscar y procesar información sobre la red global de la música en su entorno social.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... reconocer diferentes estilos musicales escuchándolos y a través de notaciones (musicales) e ilustrar con ejemplos.
		2.2 ... representar el concepto de paisaje sonoro y sus principales elementos y ejemplificarlo.
		2.3 ... entender la música como un fenómeno transcultural que nos facilita descubrir la diversidad de los ámbitos musicales a través de la percepción de lo ajeno.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... reconocer en sus vínculos causales los aspectos principales del cambio de la <i>práctica</i> musical en el transcurso de la globalización.
		3.2 ... analizar los aspectos globales del cambio del <i>consumo</i> musical, teniendo en cuenta los objetivos económicos.
	4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... ejemplificar cómo las decisiones en diferentes niveles tienen efecto sobre los desarrollos de la música.
		4.2 ... reconocer influencias de la distribución mediática sobre el accionar musical.
		4.3 ... poner de relieve la interacción entre consumidores y productores musicales.

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Valorar	<p>5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.</p>	<p>5.1 ... permitir la apertura empática de música desconocida e investigar sobre la valoración que recibe esta música por otras personas.</p> <p>5.2 ... involucrarse de manera constructiva en el proceso de negociación de prácticas musicales, en principio, equivalentes.</p> <p>5.3 ... reconocer puntos de vista eurocéntricos en la valoración de la música y reflexionar al respecto de manera crítica.</p>
	<p>6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.</p>	<p>6.1 ... asumir una posición frente a la comercialización de la música en el transcurso de la globalización.</p> <p>6.2 ... reconocer el vínculo entre el consumo musical y los hábitos musicales, y reflexionar sobre el modelo de desarrollo sostenible.</p>
	<p>7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar conclusiones propias.</p>	<p>7.1 ... analizar las medidas de la política cultural exterior en el ámbito de la música y evaluarla en función de los diferentes intereses.</p> <p>7.2 ... evaluar un proyecto musical a gran escala seleccionado (por ej., un festival) con respecto a los conceptos subyacentes y el impacto.</p> <p>7.3 ... reconocer diferentes nociones sobre el desarrollo cultural y evaluarlas de manera independiente en base a ejemplos.</p>

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Actuar	8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.	8.1 ... percibir los derechos de autor de forma diferenciada y adoptar una posición frente a las infracciones en este ámbito.
		8.2 ... dar ejemplos de cómo se puede apoyar el compromiso con los objetivos para el desarrollo sostenible a través de la música.
		8.3 ... dar ejemplos para la Convención de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial en el ámbito musical, e interceder en favor de la defensa de este patrimonio cultural.
	9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y el trabajo conjunto.	9.1 ... exponer el efecto social, pedagógico y terapéutico de la música en situaciones conflictivas.
		9.2 ... reconocer la música como medio para la manipulación y desarrollar contramedidas.
		9.3 ... percibir la música como medio para la diferenciación y contribuir a la superación de estas estrategias.
	10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.	10.1 ... adaptar sus actividades como consumidores y consumidoras y productores y productoras de música en un ámbito musical global confuso de acuerdo con principios autodefinidos.
		10.2 ... enfrentarse con actores con otras preferencias musicales y establecer un diálogo.
	11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.	11.1 ... defender de forma activa y convincente posturas propias relativas a la música reconocidas como viables a futuro.
		11.2 ... participar activamente en proyectos musicales transculturales y están dispuestos a hacerlo.

4.2.4.3 Ejemplos de temas

Los ejemplos de temas para las unidades didácticas y los proyectos pedagógicos que se exponen a continuación no pretenden ser completos ni representar prioridades de contenido. Se trata de estímulos y temas cercanos o probados en la práctica que muestran posibilidades para fortalecer y desarrollar competencias interdisciplinarias o transdisciplinarias del *área de aprendizaje de desarrollo global*.

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias
1 Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentos musicales del mundo Música en el contexto cultural Mi música, tu música 	2.3, 5.1 2.3, 3.1, 3.2 7.2, 9.3, 11.1
2 Globalización de modelos religiosos y éticos	<ul style="list-style-type: none"> Góspel y <i>Spiritual</i> Cultura de las estrellas y de los aficionados Carnaval 	5.1, 9.2, 10.2 6.1, 6.2 1.1, 2.3
3 Historia de la globalización: del colonialismo hacia la aldea global	<ul style="list-style-type: none"> Mapa histórico-geográfico del Blues, Reggae, Jazz, J-Pop, Bollywood Música del Atlántico Negro 	1.2, 2.1, 2.3 2.3, 5.1
4 Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo	<ul style="list-style-type: none"> Globalización a través de medios musicales Excursiones transcontinentales y proliferación de instrumentos musicales ¿A quién le pertenece la música? Estilos de música popular en diferentes contextos regionales 	6.1, 6.2, 8.3 3.2, 7.3 10.1, 8.1 4.3, 9.3
6 Salud y enfermedad	<ul style="list-style-type: none"> Música y corporalidad Música como herramienta para la educación sobre el VIH y su prevención Danza y trance 	1.1, 9.1 5.1, 6.2 1.1, 5.1, 7.2
7 Educación	<ul style="list-style-type: none"> El modelo “Guru-Shishya” como concepto de transmisión de la música india Diversidad de la educación musical en grupos de aprendizaje heterogéneos 	1.1, 2.3, 7.3 2.3, 5.1
8 Tiempo libre globalizado	<ul style="list-style-type: none"> Redes globales y música (por ej., Last.fm) Festivales La discoteca como lugar social 	1.2, 3.2, 6.1 9.1, 7.2 6.2, 9.3

10 Oportunidades y riesgos del avance tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Cut, copy and paste: Plagio, remix e identidad cultural • Cambio y pérdida cultural • Suministro ilimitado de música • Sequencing y sampling 	<p>4.2, 4.3, 8.1</p> <p>6.1, 7.3, 10.1</p> <p>1.1, 3.1, 3.2</p> <p>2.1, 3.1</p>
12 Movilidad, desarrollo urbano y tránsito	<ul style="list-style-type: none"> • Paisajes sonoros de las metrópolis • Soundwalks: Desarrollo de espacios sonoros • Ámbito musical transcultural y transnacional 	<p>2.2, 3.1, 3.2</p> <p>8.2</p> <p>2.3, 3.1, 3.2</p>
13 Globalización de economía y trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Música como factor económico: Bollywood • Música en las publicidades (marca étnica, entre otros) 	<p>6.1, 9.2</p> <p>6.1, 9.2</p>
14 Estructuras demográficas y desarrollos	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre estilos musicales en determinadas edades y culturas 	5.2
15 Pobreza y seguridad social	<ul style="list-style-type: none"> • Estatus social de los músicos en diferentes sociedades • El klezmer como comentador social 	<p>4.1, 6.1</p> <p>9.1</p>
16 Paz y conflicto	<ul style="list-style-type: none"> • Música como herramienta política de la propaganda • Música como comentador social: Pete Seeger 	<p>4.1, 6.2</p> <p>8.2, 11.1</p>
17 Migración e integración	<ul style="list-style-type: none"> • Música y migración: ayer y hoy • Emigración interior: Schostakowitch • Fusión y segregación 	<p>1.2, 3.1, 5.1</p> <p>9.1, 9.3</p> <p>7.3, 10.2, 11.1</p>
18 Dominio político, democracia y derechos humanos (buena gobernanza)	<ul style="list-style-type: none"> • Música para campañas electorales • Himnos nacionales, canciones de liberación; canciones de protesta • Schönberg: "Ein Überlebender aus Warschau" (Un sobreviviente de Varsovia) 	<p>1.1, 4.2</p> <p>9.2, 10.2</p> <p>9.1</p>
20 Gobernanza mundial - política del orden internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Participación cultural, apropiación del acceso a la música como derecho humano • Convenio de la UNESCO sobre el patrimonio inmaterial y su significado para la música 	<p>5.1, 11.1</p> <p>8.3</p>
21 Comunicación en el contexto global	<ul style="list-style-type: none"> • Multinational concerts • Padrinazgos musicales • Instituciones culturales alemanas 	<p>2.3, 4.2</p> <p>10.2, 11.2</p> <p>1.2, 7.1, 7.3</p>

4.2.4.4 Ejemplo de clases orientado al desarrollo de competencias: Música en el cambio (clase 9/10)

El boceto de clases orientado al desarrollo de competencias hace referencia a la música como práctica social y parte de la teoría de que los contextos musicales sufren cambios. En este sentido, el desarrollo musical no describe un progreso coherente, de lo simple a lo complejo, de lo mediocre a lo mejor, de lo unísono a lo polifónico, sino, más bien, un cambio que da lugar a formas de expresión propias en función de las circunstancias sociales o culturales.

La primera parte (*¿Cómo pienso sobre la música?*) consiste en un proceso de reflexión. Primero, los alumnos y alumnas ahondan en su propio concepto de música que después utilizan para un ejercicio de evaluación comparativa. La segunda parte (*¿Cómo puedo entender la música en un mundo global?*) introduce ejemplos de música que difieren, en gran medida, a nivel cultural, geográfico e histórico y los ubica en distintos lugares de origen. A través de la reflexión de estos vínculos, también se puede echar un vistazo a los lugares de los alumnos y alumnas y su música representativa.

Ambas partes del ejemplo de clase pueden combinarse con otros proyectos de la clase de música, por ejemplo, con la producción propia o la reproducción de ejemplos musicales correspondientes. Con respecto a las formas sociales y organizativas de la aplicación que dependen, en gran medida, de las condiciones marco, se presentan pocas propuestas.

Cuadro de competencias

En la clase del ejemplo ilustrado se busca estimular las competencias principales 1, 4, 5, 8 y 10 del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Los tres niveles de exigencia que se mencionan en la tabla describen los niveles en relación a las evaluaciones de desempeño y a las respuestas para los alumnos y alumnas. Los niveles más altos de exigencia incluyen a los más bajos. A raíz de las respectivas condiciones marco, los grupos de aprendizaje y las prioridades específicas, pueden producirse diferentes exigencias que, eventualmente, deben complementarse con exigencias específicas e interdisciplinarias.

Competencia específica	Competencia técn.	Nivel de exigencia 1 (mín.)	Nivel de exigencia 2	Nivel de exigencia 3 (máx.)
Los alumnos y alumnas pueden ...				
... reconocer y reflexionar sobre opiniones estereotipadas propias con respecto a las imágenes referidas a la música. (1a)	2.1, 5.1, 5.3	... reconocer diferentes manifestaciones visuales musicales en imágenes y hacer asociaciones propias.	... reconocer estereotipos y prejuicios en las exteriorizaciones recolectadas.	... reflexionar de manera crítica en función del ejemplo de la valoración estética eurocéntrica en la música y respetar otras valoraciones musicales.
... comparar de manera crítica textos sobre música (instrumentos) con diferentes comprensiones culturales básicas. (1b)	5.3, 7.3	... reconocer y describir diferencias en la representación de textos sobre el desarrollo del clarinete.	...reconocer las valoraciones e intenciones de los autores en los textos informativos sobre música.	... reflexionar sobre las valoraciones en textos informativos, reconocer las nociones subyacentes sobre el desarrollo cultural y desarrollar una postura propia al respecto.
... comparar piezas musicales de diferentes contextos culturales. (2a)	2.1, 5.1	... describir las propias asociaciones y reflexiones con respecto a las muestras de audios presentadas.	... describir y nombrar las características del estilo de la música presentada mediante una ficha auditiva.	... identificar aspectos culturales en las propias asociaciones y observaciones relativas a la música.
... ubicar de manera fundamentada las piezas musicales con imágenes de su lugar de origen y reconocer prácticas musicales. (2b)	1.1, 2.1, 2.3	... relacionar de manera fundamentada las imágenes presentadas con las muestras de audios.	... elaborar y reconocer atribuciones culturales en relación con los audios presentados con la ayuda de las imágenes.	... describir las diferencias en las prácticas musicales y las formas de expresión, partiendo de los ejemplos en clase, y mediante los parámetros musicales como, timbre, instrumentación, melodía y ritmo.
... ubicar la música en lugares de residencia propios y reflexionar. (2c)	1.2, 2.1, 5.1	... identificar música que encaje mejor con el entorno vital propio.	... identificar las prácticas musicales en el propio entorno o asignarlas a este entorno justificando las elecciones.	... concientizarse de manera crítica sobre el carácter representativo de la música y las atribuciones que la acompañan en el propio entorno.
... reconocer que la música, por lo general, es transnacional y expresión de una práctica social, y debería autogestionarse.	2.3, 4.2, 5.1, 5.2, 10.1, 10.2	... reconocer la expresión de la diversidad cultural en las escenas musicales y apreciarlas.	... exponer y poner su propio mundo musical en tela de juicio.	... exponer juicios de valor musicales y estéticos de manera autodeterminada.

1. ¿Cómo opino sobre la música?

Las *clasificaciones* son importantes y necesarias para una orientación básica en la vida diaria. Sin embargo, al mismo tiempo, son problemáticas, ya que llevan a que las atribuciones se consoliden, lo que contribuye a los prejuicios que van más allá del objeto y, por lo tanto, eliminan o exageran las diferencias. El proceso de construcción de visiones del mundo depende de modelos y condiciones de vida y, por lo general, los alumnos y alumnas suelen reflexionar poco al respecto.

Las representaciones visuales como punto de partida parecen adecuadas para la aproximación, dado que son capaces de reflejar imágenes existentes en las mentes de los alumnos y alumnas. A su vez, de esta manera, se liberan las formas de pensar. Para problematizar estas estructuras mentales, se puede también recorrer el camino inverso, al cuestionar las estructuras mentales subyacentes de los textos.

La reflexión sobre las visiones del mundo referidas a la música puede abrir camino a estructuras mentales universales. Por tal motivo, la música es clave para los enfoques de aprendizaje reflexivos en relación con un mundo globalizado. La organología parece oportuna como tema central, ya que realiza una clasificación deliberadamente didáctica.

1a Visiones del mundo y clasificaciones

Observaciones didácticas, desarrollo de la clase, tareas para los alumnos y alumnas

Los alumnos y alumnas escriben con palabras clave en fichas sus asociaciones inmediatas al ver ambas imágenes (M 1: La violinista en el concierto y M 2: El hombre tocando el didyedirú, véase abajo). A continuación, se verifica si se pueden transferir los conceptos obtenidos en las fichas a las respectivas imágenes. Se analiza si las afirmaciones contienen *valoraciones* o *prejuicios*. Los conceptos anticipados que se agregaron (M 3) sirven como preparación para el docente o para un análisis adicional en la clase.

El impulso elegido a través de las imágenes, en combinación con una disonancia cognitiva esperada, facilita un acceso a ambos mundos mediante este reflejo. Así, se pueden reconocer ambos sistemas subjetivos de clasificación como tales y hacer visibles procesos mentales escondidos. Esto es posible gracias a que los conocimientos adquiridos al observar imágenes se relacionan con la otra imagen. Por medio del diálogo, se puede elaborar la idea de que el pensamiento se estructure según diferentes categorías. De esta manera, pueden surgir coincidencias sorprendentes, así como resultados completamente “incorrectos” que, después de reflexionar durante mucho tiempo, pueden acoplarse de todas formas. Un análisis crítico muestra que las afirmaciones contienen evaluaciones que simbolizan jerarquías y visibilizan estereotipos que permiten hacer deducciones sobre valoraciones subyacentes.

La foto de Anne-Sophie Mutter se creó en un estudio fotográfico para publicaciones y la foto del hombre tocando el didyedirú se tomó en el puerto de Sídney.

Para complementar, se pueden utilizar grabaciones (YouTube) para transmitir las sensaciones que generan los sonidos del violín y del didyedirú, además observar las imágenes.

1b Nociones sobre el desarrollo cultural

Observaciones didácticas, desarrollo de la clase, tareas para los alumnos y alumnas

Los conocimientos adquiridos se transmiten a dos textos sobre la organología:

- *¿En qué difieren los dos textos extraídos de los libros (M 4), especialmente en relación con las intenciones de los autores? (palabras clave)*
- *¿Qué palabras/pasajes expresan valores de forma directa o indirecta? (marcar)*
- La intención que los alumnos y alumnas probablemente reconocieron durante las primeras dos tareas de representar en el texto 1 un proceso de desarrollo continuo, se concreta a través de la tarea de delinear este desarrollo con la ayuda de los términos del texto: se trata del desarrollo de un instrumento de los *pueblos originarios* que, al comienzo, fue *simple y primitivo*, y luego se convirtió, primero, en un *instrumento bastante sencillo con lengüeta* que era *cómodo y simple*, hecho de un *material de mejor calidad y torneado de manera muy artística*, un instrumento que hacía posible *una composición artística sin límites con un mecanismo de llaves* y, finalmente, resultó en un *instrumento de orquesta/artístico moderno y sofisticado que procura ofrecer un resplandor*.

Incertidumbre (problematización del concepto de desarrollo):

- *¿Verdadero o falso? ¿Justificado o no?*
- *¿Qué otros desarrollos se pueden imaginar?*
- *¿Por qué el texto 2 prescinde de estos marcadores textuales?*
- *¿Por qué utilizamos hoy (cada vez más) instrumentos “simples”?*

La incertidumbre de los conceptos estereotipados del desarrollo cultural es un primer paso importante que se debe continuar en otros contextos, por ejemplo, plasmando todos estos conocimientos en una página web de un libro escolar (por ejemplo, “Als die Menschen Musik machen wollten” (Sobre cuando las personas querían hacer música), Kemmelmeyer y otros, 2012).

2. ¿Cómo puedo entender la música en un mundo global?

Las ciudades, los barrios y los lugares emblemáticos son puntos iconográficos de conexión de los mapas en nuestras mentes. Entre ellos, se establecen, consciente o inconscientemente, relaciones con otras manifestaciones culturales, como, por ejemplo, la comida, la vestimenta, el clima, las personas y la música. Estas imágenes provienen de numerosas fuentes de origen incierto. A veces se verifican, otras veces permanecen como ideas no evaluadas sobre lo ajeno en el ámbito del presentimiento individual. En este contexto, las ciudades de este mundo y sus diferentes estilos musicales son sinónimo de cambio. Aquí, las personas con diferentes prácticas musicales se encuentran, se influyen entre sí, se diferencian o cambian.

Las imágenes como eje visual para esta construcción son parte de un amplio mundo sensorial y perceptivo, en donde la música se incluye como eje auditivo. Sobre todo en el siglo XXI, muchas veces es casi imposible establecer líneas de conexión con el lugar de composición y producción o con el contexto de origen. Cuando se trata de entender la música, el triple paso necesario partiendo de la vivencia, pasando por la experimentación y hasta el conocimiento,

tiene lugar a través de la revelación de esas conexiones individuales latentes que resultan, por ejemplo, en asociaciones espontáneas a las plantillas de imagen por parte de los alumnos y alumnas.

Observaciones didácticas, desarrollo de la clase, tareas para los alumnos y alumnas

La asignación de las muestras de audio propuestas a las imágenes de las ciudades del mundo está ligada, tanto al lugar de origen de la música, como a un simbolismo cultural relacionado (pero también con connotaciones históricas).

2a

En primer lugar, se presentan tres muestras de audio que difieren entre sí, tanto estilísticamente (música instrumental y vocal), como en sus contextos culturales de origen. Las impresiones y los pensamientos (audición asociativa) se anotan como palabras clave como ficha auditiva individual después de cada etapa auditiva (*a continuación, se reproducirán tres muestras de audio. Escuchen primero y luego, anoten sus impresiones y pensamientos*). Se puede comenzar la serie con un fragmento de *Marche pour la cérémonie des Turcs*¹¹¹ de “Le bourgeois gentilhomme” de Jean-Baptiste Lully, después, con un dueto en Raga *Hamsadhvani* (2008)¹¹² y, por último, *Strange Fruit* de Billie Holiday¹¹³. Las tres muestras no solo están unidas regionalmente y son bien identificables, sino que también ofrecen la posibilidad de una exploración contextual específica.

- Jean-Baptiste Lully (1632-1687), nacido en Italia, compuso en 1670 la música para la pieza de crítica social de Molière (1622–1673), un autor que también se encontraba en la corte de Luis XIV, y utilizó elementos musicales que simulan ser propios de la música turca en la escena en la que, aparentemente, se eleva a Jourdain a un nivel social más alto a través de una ceremonia turca (que incluye la entrada de un sultán). No solo en la instrumentación (tamborileo, campanas, silbatos), sino también en la forma de marcha, se refleja el préstamo de la música de los jenízaros (Mehter Marsi). Esto se corresponde con una moda de la época y documenta una mirada exótica de los otomanos.
- Los dos músicos nacidos en Calcuta, D. Adhikary y S. Sarkar, interpretan el raga (modo) *Hamsadhvani* (fragmento) con sitar y voz. Este dueto (Jugalbandi) es frecuente en la música clásica de la India. La improvisación, la virtuosidad y los segmentos que interactúan de forma musical entre sí caracterizan a esta forma de hacer música.
- En el año 1939, la cantante estadounidense Billie Holiday cantó en el Café Society la canción *Strange Fruit* sobre política y sociedad, compuesta para ella. La música de los clubes en los años treinta y el jazz dieron luz al Movimiento por los derechos civiles en los Estados Unidos.

¹¹¹ http://www.youtube.com/watch?v=Sy-yugPw_X8 (consultado el 20/01/2016)

¹¹² http://www.youtube.com/watch?v=SjO1_BPLJ_A (consultado el 20/01/2016)

¹¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=Web007rzSOI> (consultado el 20/01/2016)

Durante el debate posterior en clase, se anotan las ideas de los alumnos y alumnas en una tabla ordenada, con las categorías *Asociaciones y pensamientos* y *Observaciones sobre la música*.

2b

Las tres fotografías M 5 a M 7 se introducen para el siguiente trabajo:

Las fotografías muestran los lugares de origen de la música que acabamos de escuchar. Ordenen las muestras de audios y fundamenten sus decisiones.

- Información de fondo que se incorpora en el diálogo de evaluación o que los alumnos y alumnas obtienen de internet de forma autónoma: El M 5 muestra una toma del Palacio de Versalles que Luis XIV hizo edificar a partir del año 1661 en un municipio cerca de París. No es solo un símbolo arquitectónico del absolutismo y la inspiración de numerosas obras artísticas y musicales, sino que fue también un modelo para muchas otras construcciones en toda Europa. El M 6 muestra un cruce en medio de la ciudad de Kolkata (Calcuta, India). Los autos, los carteles de publicidad y el aparente desorden parecen contrastar con una música que nosotros, los oyentes occidentales, asociamos con otros lugares. M 7 muestra un concierto de Billie Holiday en el Café Society en New York. Los instrumentos, el público y, por último, la misma cantante dan la idea de un club nocturno de una metrópolis, donde la música en vivo y la política forman una microcultura.

Mediante parámetros musicales (el timbre, la instrumentación, el ritmo, la melodía etc.) se agregan y discuten asociaciones a los artistas y a las imágenes en el transcurso del debate. Se lleva adelante un enriquecimiento contextual de las correspondencias.

2c

Los alumnos y alumnas deben elegir en grupos música que sea representativa de su lugar y debatir al respecto:

Reúnan aspectos importantes para una muestra auditiva que represente su lugar de residencia/barrio.

En lo posible, esta etapa de clase debería llevarse a cabo en forma de proyecto con excursiones a los lugares y se debe indagar sobre la representatividad de los estilos musicales específicos (véase: Clausen, B.: *Weltmusik – Musiken der Welt, Musikalische Globalisierung – Migration und Integration* (Músicos del mundo, globalización musical - Migración e integración), en: DUDEN Musik, Libro de texto S II, 2006, pág. 451). Durante la presentación de los resultados se retoma, una vez más, la interacción entre lugar/imagen y música.

Conversación de evaluación

Las muestras de audios e imágenes ponen en marcha atribuciones étnicas y llevan a su reflexión durante el debate conjunto en clase. Se debería establecer que los estilos musicales, como prácticas sociales, por lo general, no se encuentran ligados al lugar de origen, ya que se encuentran disponibles en todas partes y en todo momento gracias los procesos de distribución.

Preguntas disparadoras:

- ¿Qué tienen en común las muestras de los audios y de las imágenes? ¿Qué relación existe entre la música y las características de los lugares?
- ¿Qué papel desempeñan las escenas musicales para la integración social?
- ¿Qué forma parte de su opinión sobre la música? Diseñen un mapa con las palabras clave según su opinión y expónganlo.

MATERIALES

M 1: La violinista en el concierto



© Harald Hoffmann, Deutsche Grammophon

M 2: Hombre tocando el didyeridú



David Kennedy, wearing traditional face and body paints, plays the didgeridoo at Circular Quay in Sydney, March 5, 1995 © Corbis/Paul A. Souders

M3: Asociaciones de M 1 y M 2 (resultados anticipados)

M 1	M 2
Perfección	Cultura
Concentración	Tradición
Pasión	Extrañeza
Atmósfera	Problemas con el alcohol
Autorrepresentación	Fogata, trance, bailar
Indumentaria para conciertos	Ritmo, lenguaje corporal
Competencia	Ritual
Cultura musical europea	Didyeridú
Seriedad	Aborígen
Cultura avanzada	Pueblos originarios
Tensión	Drogas
Soledad	Sonidos de la estepa
Famoso	Autenticidad
Culto a la personalidad	Concentración
Comercialización	Pintura de ornamentos
Diligencia	Pueblo primitivo
Esfuerzo	Silencio, paz
Desempeño	Sonidos de la naturaleza
Obstinado	Atemporal
En etapa de creación	Música en su forma original
Actitud	Serenidad
Convulsión	Sumergido en una tarea
Patrimonio cultural	Raíces de la música
Precisión	Auténtico
Buena comercialización	Estar a tono
Tenacidad	Sobretono, resonancia
Exigencia	Sonido arcaico

M 4: Organología

El clarinete 1

La idea de hacer música con una paja ya la tuvieron los hombres prehistóricos en el pasado. Tal vez fue una coincidencia que alguien tomara un pedazo de paja de forma paralela entre los dedos y produjera, así, un sonido. Este proceso intentó diseñarse de manera que fuera cada vez más cómodo y, de este modo, se comenzó a utilizar caña o bambú. De esta manera, se originaron instrumentos sencillos con lengüeta que, sin embargo, eran muy primitivos. En algún momento, se volvió aburrido poder tocar solo un sonido y se comenzó a hacer orificios en el instrumento. Los launeddas de Cerdeña, por ejemplo, tenían orificios cuadrados, probablemente, porque era más sencillo hacer orificios cuadrados que redondos en el material frágil.

Un eslabón nuevo en el proceso de desarrollo originó un instrumento folclórico con lengüeta y nueve orificios. Un instrumento que era bastante simple, pero alcanzaba para la música de baile del pueblo medieval: el salmoé. Alrededor del año 1700, J. Ch. Denner logró perfeccionar este instrumento. Utilizó material de mejor calidad (madera de boj aceitada) y colocó una caña de lengüeta que fuese más fácil de tocar en el instrumento torneado de manera muy artística.

Recién en el año 1839, los fabricantes de instrumentos lograron equipar los orificios con mecanismo de llaves. Esto hacía posible una composición artística sin límites. Después del 1900, en Alemania se impuso un sistema inventado por Oskar Oehler con más de veinte llaves ("sistema alemán"). Desde mediados del siglo XVIII, el clarinete moderno ocupa un lugar fijo en una orquesta. Hoy en día, es casi incomprensible el hecho de que este instrumento artístico provenga de los instrumentos primitivos de los pueblos originarios. Estos clarinetes sofisticados son muchas veces melódicos y brindan brillo y color a la orquesta, con todo tipo de trinos, carreras y adornos.

El clarinete 2

La idea de hacer música con una paja ya la tuvieron muchas personas en el pasado. Tal vez fue una coincidencia que alguien tomara un pedazo de paja de forma paralela entre los dedos y produjera, así, un sonido.

Si se utiliza de manera adicional una caña o bambú, se puede construir un instrumento sencillo con lengüeta en el que se pueden producir algunos sonidos. Al realizar orificios en la caña, se pueden producir diferentes tonos. Las launeddas de Cerdeña, por ejemplo, tienen orificios cuadrados, probablemente, porque era más sencillo hacer orificios cuadrados que redondos en el material frágil.

Existe un instrumento de la Edad Media con lengüeta y nueve orificios que se utilizaba para tocar música para bailar: el salmoé. Los instrumentos de J. Ch. Denner que se conocen hoy, datan del siglo XVIII. Utilizaba madera de boj aceitada e insertó una caña de lengüeta en el instrumento torneado.

En el año 1839, los fabricantes de instrumentos equiparon los orificios con un mecanismo de llaves.

Se trató de un paso necesario, ya que muchos compositores componían piezas que requerían semitonos. Después del 1900, en Alemania se impuso un sistema inventado por Oskar Oehler con más de veinte llaves ("sistema alemán"). Desde mediados del siglo XVIII, el clarinete ocupa un lugar fijo en una orquesta. Muchas veces, es melódico y le otorga brillo y color a la orquesta.

(Desarrollado en base a textos de manuales escolares, reforzado en partes para un mayor nivel de atracción)

M 5: Palacio de Versalles



© Picture Alliance/Rolf Richardson, Robert Harding

M 6: Intersección en Calcuta



© shutterstock/Alexander Mazurkevich

M 7: Billie Holiday en el Café Society



4.2.4.5 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje

La base de la evaluación del rendimiento escolar es el seguimiento continuo con el trasfondo de las competencias específicas que deben adquirirse, así como el diálogo con los alumnos y alumnas. De esta forma, los alumnos y alumnas deben poder ir adquiriendo la posibilidad de evaluar de modo realista sus rendimientos con respecto a los objetivos aspirados en clase, reconocer necesidades de aprendizaje y planificar el propio proceso de aprendizaje.

Por medio del diálogo con los alumnos y alumnas, los docentes reciben información importante acerca de la efectividad de la clase y esto les permite gestionar el transcurso de tal forma que sea posible la ayuda individualizada.

Mediante los diferentes acuerdos de aprendizaje y actividades surgen gran cantidad de posibilidades y puntos de referencia para la evaluación de rendimientos, los cuales deben acordarse en base a los fundamentos y criterios de la asignatura y del estado de desarrollo de los alumnos y alumnas. Además de las competencias específicas de la clase de música y de las competencias principales generales del *área de aprendizaje de desarrollo global* (seleccionadas para la unidad pedagógica), surgen otras competencias interdisciplinarias. En el caso de la unidad pedagógica propuesta, se trata, por ejemplo, de una creciente independencia, cooperación constructiva en el trabajo entre pares y en grupos, la indagación de preguntas y reflexiones de compañeros y una creciente capacidad de reflexión.

Además del comportamiento en discusiones y contribuciones a diálogos, las soluciones elaboradas por uno mismo en las presentaciones permiten deducir la competencia adquirida y desarrollada. Los criterios de evaluación se orientan a los objetivos y exigencias específicos y generales de la asignatura, sobre todo, en los niveles del cuadro de competencias diseñado para la unidad pedagógica. En este marco, no solo es relevante cumplir por completo con las exigencias, sino también poder lograr progresos individuales. Volver a referirse a las competencias deseadas por la propuesta didáctica que los alumnos y alumnas deberían conocer lo antes posible, es importante para la retroalimentación del rendimiento durante los diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje.

4.2.4.6 Bibliografía

Campbell, P. S. (2004): Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture, Oxford University Press, Nueva York [y otros]

Clausen, B., Hemetek, U., Saether, E. y European Music Council (2009): Music in Motion. Diversity and Dialogue in Europe. Study in the Frame of the “ExTra! Exchange Traditions” Project, Bielefeld

Clausen, B. (2012): Musiken im Musikunterricht: Das Problem des Exemplarischen. En: Krämer, O., Alge, B. (ed.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs, Augsburg

Comisión Alemana de la UNESCO (ed. 1967): Der Zugang zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen, Köln, Alemania

Greve, M. (2003): Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland, Stuttgart [y otros]

Kaiser, H. J. (2002): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. En: Vogt, J. et al. (ed.) Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, www.zfkm.org/sonder02-kaiser_b.pdf (consultado el 02/01/2016)

Kaiser, H. J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. En: Vogt, J. et al. (ed.), Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> (consultado el 02/01/2016)

Kemmelmeyer, K.-J., Nykrin, R., Haun, A. (ed. 2007): Spielpläne 1. Schülerbuch 5./6. Schuljahr. Für den Musikunterricht an Realschulen und Gymnasien, Stuttgart, págs. 4–5

Lehmann-Wermser, A., Knigge, J., Lehmann, Niessen, A. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells, Musik wahrnehmen und kontextualisieren. En: Vogt, J. et al. (ed.), Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> (consultado el 02/01/2016)

Mascher, E., Vogels, R. (2005): Hinterm Horizont geht's weiter ... Beispiele für die Vermittlungsarbeit des Weltmusikzentrums der Hochschule für Musik und Theater Hannover. En: Musik & Bildung 37, págs. 32–48

Niedersächsisches Kultusministerium (ed. 2012): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10, Musik, pág. 7

Ott, T. (2008): Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden? En: Ott, T., Vogt, J. (ed.): Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz, Berlin

Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2009): Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik (=Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, volumen 2), Potsdam: Editorial universitaria

Stroh, W. M. (2011): Gibt es noch eine „visionäre“ interkulturelle Musikerziehung? En: Loritz, M.D. (ed.): Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder, Augsburg, pág. 65–69

UNESCO (2003): Convención de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consultado el 02/01/2016)

Wade, B. C. (2004): Thinking Musically. Experiencing Music, Expressing Culture. 2. pr. ed. Global Music Series, Nueva York, NY [y otros]: Oxford Univ. Press

4.3 Nivel secundario básico: Ámbito de tareas de las ciencias sociales

4.3.1 Educación cívica

(extraído sin modificaciones de la 1ª edición 2007)

Ingo Juchler

4.3.1.1 Relaciones con el área de aprendizaje de desarrollo global

Hasta el momento, el *área de aprendizaje de desarrollo global* representa un ámbito de tareas de la educación cívica y la clase de política desatendido por la didáctica. Asimismo, actualmente, este ámbito pedagógico se considera de muchas formas diversas en los distintos programas y planes generales de los Estados federados. Por consiguiente, la diferente aplicación en clase de la misma temática parece algo realmente arbitrario desde la perspectiva didáctica.

Las competencias específicas presentadas a continuación con sus propuestas de temas se entienden como una contribución específica de la asignatura para la adquisición de las competencias principales del Marco de referencia. En estos puntos de vista específicos de las asignaturas, se debe considerar que el *área de aprendizaje de desarrollo global* solo debe abordarse de modo interdisciplinario, por lo cual se muestran siempre puntos de relación con las competencias relacionadas a las asignaturas.

En vistas a la clasificación de las competencias principales identificadas en el marco de referencia para el desarrollo global **Reconocer – Valorar – Actuar**, se debe remarcar desde la perspectiva político-didáctica que, para la educación cívica, la competencia central es la capacidad de emitir juicio político¹¹⁴. La capacidad de emitir un juicio político representa una competencia específica que es de especial importancia para todo el marco de referencia.

Asimismo, en el *área de aprendizaje de desarrollo global*, donde la comparación de desarrollos políticos en los países industrializados, en vías de desarrollo y países emergentes tiene especial relevancia, la capacidad de cambiar de perspectiva es muy importante. En la clase de política, esta competencia se registra con la capacidad de tener un modo de pensar amplio que califica el modo específico de emitir un juicio político: el juicio político se identifica mediante el contraste de los intereses propios del individuo orientado a la comprensión con los intereses reales o presumidos de otros según escalas de los valores políticos (véase Juchler 2005).

¹¹⁴ Véase el documento de la Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwallbach/Ts., pág. 15 y siguientes

Finalmente, para el área actuar de las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global*, desde la perspectiva de la clase de política, se debe hacer referencia al primer principio del “Consenso de Beutelsbach”, la “prohibición de abrumar al alumno o a la alumna” (véase Wehling 1977). En este contexto de esta área de aprendizaje, los alumnos y alumnas deberían adquirir las competencias de comunicación y acción y, de este modo, la capacidad para una proyección activa del desarrollo sostenible. Asimismo, en un área de aprendizaje con orientación normativa, los alumnos y alumnas se reservan el derecho a decidirse o no por el compromiso político, teniendo en cuenta la formación de sus propios juicios políticos. Del mismo modo, está garantizada la conexión del área de aprendizaje de desarrollo global con el enfoque “Democracia como proyecto global” (véase Himmelmann 2005).

4.3.1.2 Competencias parciales de la asignatura (enseñanza media)

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Reconocer	1. Obtención y elaboración de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... seleccionar y utilizar métodos para la adquisición de información y procesamiento que sean acordes a los temas.
		1.2 ... obtener información sobre la situación política y económica en los países industrializados y países en vías de desarrollo en base a medios impresos y electrónicos.
		1.3 ... trabajar de manera individual sobre la temática en cuestión en base a información (obtenida por ellos mismos).
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... representar sistemas y estructuras políticas diferentes de países industrializados y en vías de desarrollo.
		2.2 ... valorar la importancia de diferentes sistemas y estructuras políticas para las posibilidades de proyección de las personas.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... analizar las relaciones de tensión de la política con respecto a las dimensiones social, económica y ambiental.
		3.2 ... resaltar las diferencias políticas básicas entre cada uno de los países.
		3.2 ... representar comparativamente las particularidades políticas de cada uno de los países en función de su importancia para los procesos de globalización y desarrollo.
	4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... representar formas de participación política de cada uno.
		4.2 ... reconocer el rol y la importancia de los actores estatales y no estatales para la organización del proceso de globalización.
		4.3 ... reconocer diferentes niveles de acción, desde local a global, para la organización de procesos de globalización.

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Valorar	5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.	5.1 ... percibir los intereses propios con sus valores vinculados.
		5.2 ... percibir y aceptar los intereses de otros.
		5.3 ... valorar los intereses propios y de terceros, teniendo en cuenta los valores políticos, y considerarlos a la hora de formarse un juicio.
	6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.	6.1 ... reconocer y evaluar la relevancia de la buena gobernanza para un desarrollo sostenible.
		6.2 ... fundamentar los derechos humanos en sus diferentes manifestaciones políticas y reflexionar sobre las tensiones que surgen debido a las diferencias de valoración.
	7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar a conclusiones propias.	7.1 ... reconocer los efectos de medidas político-legales en diferentes grupos sociales.
7.2 ... estimar la importancia de medidas político-legales para el desarrollo sostenible.		

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Actuar	<p>8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.</p>	<p>8.1 ... percibir el significado de un desarrollo sostenible en el proceso de globalización y, en base a esto, desarrollar la capacidad y predisposición para una acción política responsable.</p>
	<p>9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y del trabajo conjunto.</p>	<p>9.1 ... reconocer la importancia de los derechos humanos para la comprensión en el marco global.</p> <p>9.2 ... respetar las diferencias culturales y las contraposiciones de intereses.</p> <p>9.3 ... contribuir a solucionar conflictos a través de la compensación de intereses.</p>
	<p>10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.</p>	<p>10.1 ... reconocer y tolerar situaciones políticas complejas del proceso de globalización.</p> <p>10.2 ... comportarse de modo correcto en diferentes situaciones políticas en el sentido del desarrollo sostenible.</p>
	<p>11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.</p>	<p>11.1 ... comprometerse, en base a juicios políticos, con diferentes situaciones sociales relativas a objetivos para el desarrollo sostenible y están dispuestos a hacerlo.</p>

4.3.1.3 Ejemplos de temas

Los ejemplos de temas formulados para las unidades y los proyectos pedagógicos no implican la representación de prioridades de contenido. Se trata de temas cercanos o probados en la práctica que grafican las posibilidades de adquirir competencias del área de aprendizaje durante una clase específica (pero también de modo inter o transdisciplinario).

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias*
4 Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo	1. Azúcar (subvenciones agrarias, cultivo de remolacha, cultivo de caña de azúcar, barreras comerciales)	8.1, 8.2, 11.1
7 Educación	2. Derechos de los niños (derechos humanos, derechos a educación, educación básica, participación en la educación)	1.1, 1.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2
15 Pobreza y seguridad social	3. Objetivos de Desarrollo del Milenio	4.1, 4.2, 4.3, 8.1
16 Paz y Conflicto	4. Guerra y paz (en ejemplos: conflictos intraestatales e interestatales, causas de guerra, paz y desarrollo)	9.1, 9.2, 9.3, 10.1
17 Migración e integración	5. Movimientos migratorios (factores de impulso y atracción, urbanización, éxodo, conflictos sociales)	3.1, 3.2, 9.2, 9.3, 10.1
18 Dominio político, democracia y derechos humanos (buena gobernanza)	6. Buena gobernanza (participación, estado de derecho, democracia, justicia, derechos humanos)	6.1, 6.2, 11.1
	7. Estados fallidos (destrucción del Estado, guerra civil, caudillos, niños soldados)	2.1, 2.2
	8. Dictadura vs. democracia (despotismo, derechos fundamentales, libre elección, legitimidad)	3.1, 3.2, 3.3
	9. Organizaciones no gubernamentales (participación política, redes globales, democracia transnacional)	4.1, 4.2, 4.3
19 Cooperación para el desarrollo y sus instituciones	3. Objetivos de Desarrollo del Milenio	4.1, 4.2, 4.3, 8.1
20 Gobernanza mundial - política del orden internacional	10. Gobernanza mundial (judicialización de las relaciones internacionales, desarrollo de las instituciones internacionales, por ej. Corte Penal Internacional)	4.2, 9.1, 11.1

* Los números de las competencias que deben ser adquiridas/reforzadas en los respectivos temas se refieren a las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global y a las competencias específicas que se les asignan (véase el cap. 4.3.1.2): las competencias en negrita son los ejes principales.

4.3.1.4 Ejemplo de trabajo: Gobernanza mundial

Tiempo de trabajo: 60 minutos

Condiciones para la clase

Al trabajar con el tema de la gobernanza mundial (Global Governance), los alumnos y alumnas aprenden que la concepción tradicional de gobernar (Governance) dentro de los límites del Estado nacional está siendo desafiada actualmente por la globalización en los campos políticos de la economía, las finanzas, la seguridad, la cultura y el medio ambiente. En el plano político, las Naciones Unidas conforman un foro de política internacional para el desarrollo de una gobernanza mundial (Global Governance). Los alumnos y alumnas reconocen que el concepto político de “gobernanza mundial” consiste en imponer límites al comportamiento de individuos, organizaciones, y empresas, mediante un marco de reglas. En este contexto, el objetivo es la judicialización de las relaciones internacionales para un comportamiento guiado por normas de los diferentes actores en los conflictos políticos. Como ejemplo de esta situación, los alumnos y alumnas aprenden en la clase sobre el establecimiento de la Corte Penal Internacional (CPI) para la persecución y el castigo de los responsables de violaciones graves a los derechos humanos.

El ejemplo de trabajo pone sobre la mesa la discusión sobre el establecimiento de la Corte Penal Internacional como un ejemplo político del concepto de gobernanza mundial. Las siguientes estaciones históricas de la idea de formar la Corte Penal Internacional y su aplicación, están destinadas a los docentes a modo informativo.

Estaciones históricas de la idea de la formación de la Corte Penal Internacional

1945/46: Los Tribunales Militares Internacionales de Núremberg y Tokio llevan adelante procesos contra los principales criminales de guerra de la Segunda Guerra Mundial.

1993 y 1994: El Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas crea los Tribunales Penales Internacionales para la ex Yugoslavia y Ruanda. De este modo, se persiguen judicialmente las masivas violaciones contra el derecho internacional humanitario en la ex Yugoslavia y en el marco del genocidio de Ruanda. La creación de estos dos Tribunales Penales Internacionales contribuyó a continuar impulsando el proyecto de una Corte Penal Internacional con carácter permanente.

1998: El Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, inaugura la Conferencia de Roma de Plenipotenciarios de las Naciones Unidas sobre el Establecimiento de una Corte Penal Internacional. Después de largas negociaciones, la Conferencia de Estados llega a un acuerdo en torno al Estatuto de la Corte Penal Internacional, aprobado con 120 votos a favor, 21 abstenciones y 7 votos en contra. Algunos de los Estados que se pronunciaron en contra de la aceptación del Estatuto fueron Estados Unidos, China e Israel (cada uno con sus argumentos respectivos).

1° de julio de 2002: Entra en vigencia el Estatuto de Roma. De este modo, empieza la construcción de la Corte Penal Internacional. Entretanto, 99 Estados ratificaron el Estatuto, entre ellos, todos los Estados miembro de la UE, excepto la República Checa.

Marzo de 2006: La Corte Penal Internacional abre el primer proceso: Thomas Lubanga, como líder de un movimiento político y militar, debe responder por la comisión de crímenes de guerra en el territorio de la República Democrática del Congo.

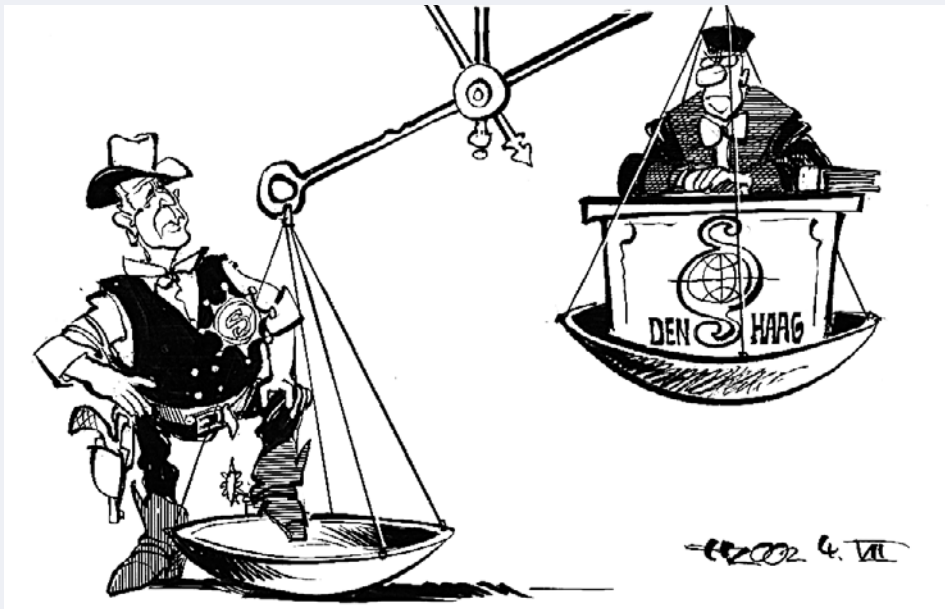
Tareas

1. Describa la caricatura sobre el establecimiento de la Corte Penal Internacional y explique su afirmación.
2. Resuma las posiciones y correspondientes justificaciones del Alto Representante de la Unión Europea para Asuntos Exteriores sobre el establecimiento de la Corte Penal Internacional.
3. Exponga la posición de Estados Unidos contra la Corte Penal Internacional y estudie la autopercepción de los EE. UU. que se evidencia.
4. Por último, evalúe el establecimiento de la Corte Penal Internacional en relación con los esfuerzos por lograr una gobernanza mundial (Global Governance)

MATERIALES

M 1: Caricatura: "Weltpolizist kontra Weltstrafergericht"

(Policía mundial contra tribunal penal mundial)



Horst Haitzinger, 7 de abril de 2002

En La Haya (Países Bajos) se encuentra la sede de la Corte Penal Internacional.

M 2: Perspectiva europea

Ahora seremos testigos del inicio de una nueva era del derecho internacional. (...) La entrada en vigencia del Estatuto de Roma deja en claro la convicción internacional de llevar a la justicia a aquellos que cometen los peores crímenes. Se trata de una convicción que se han ganado las víctimas (y los victimarios) de genocidios, crímenes contra la humanidad y crímenes de guerra. (...) Hemos abogado por la creación de un tribunal internacional porque coincide plenamente con los principios de justicia y de derechos humanos que tanto valoramos y les brinda respaldo. (...) Debemos procurar que en el futuro haya menos de estos crímenes, generando, a tal fin, la firme esperanza de que el Estado de derecho se va a imponer. Debemos terminar con la era de la impunidad, en la cual, normalmente, las víctimas son olvidadas y los autores salen impunes.

Javier Solana: Entschlossen gegen den Völkermord. En: Süddeutsche Zeitung del 2 de julio de 2002, <http://www.sueddeutsche.de/politik/internationaler-straengerichtshof-entschlossen-gegen-den-voelkermord-1.641012> (consultado el 16/12/2015).

Javier Solana se desempeñó como Alto Representante de la Unión europea para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad desde 1999 a 2009.

M 3: Perspectiva estadounidense

Ciertamente, las violaciones a los derechos humanos, los crímenes de guerra, los genocidios y las torturas le han producido tanta deshonra a esta era moderna y en tantos sitios diferentes, que la aspiración de intervenir con normas legales para evitar o castigar estos ataques, le hace honor a los defensores. El riesgo de esta concepción yace en que se lleve demasiado lejos y que, en lugar de tiranías de gobiernos, comiencen las tiranías de jueces. En la historia, la dictadura de los honrados, a menudo, ha llevado a inquisiciones o, incluso, cazas de brujas. (...)

¿Puede, por ejemplo, cualquier líder de los Estados Unidos o de otros países ser llevado ante tribunales internacionales establecidos con otros fines? (...) La mayoría de los estadounidenses se sorprenderían al enterarse de que el Tribunal para Yugoslavia, creado por iniciativa estadounidense en el año 1993, para poder encargarse de los criminales de guerra de los Balcanes, se tomó la libertad de investigar a líderes políticos y militares de Estados Unidos por presunto comportamiento delictivo.

Henry Kissinger: Die Herausforderung Amerikas. Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München/Berlin 2002 pág. 353 y pág. 362

Henry Kissinger, hijo de emigrantes alemanes, politólogo y exasesor de los presidentes de los EE. UU., J. F. Kennedy, L. B. Johnson, R. M. Nixon y G. R. Ford, así como Ministro de Asuntos Exteriores de los EE. UU. de 1973 a 1977.

Relaciones con competencias y expectativas

Trabajo parcial	Competencia relacionada	Rango de exigencias	Expectativa de rendimiento (nivel medio)
1	1. 2-3	AFB I/II	Los alumnos y alumnas pueden describir correctamente la afirmación principal de la caricatura con sus rasgos esenciales (los EE.UU. en su papel de policía internacional prepotente intentan evitar la construcción y el trabajo de la Corte Penal Internacional).
2	1.3, 5.2	AFB II	<p>En sus resúmenes, los alumnos y alumnas exponen, como mínimo, dos de las siguientes posiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Corte Penal Internacional imparte justicia para las víctimas y los responsables de genocidios, delitos contra la humanidad y crímenes de guerra. • Su establecimiento cumple con los principios de la justicia y los derechos humanos y los refuerza. • Si se los castiga, estos crímenes serán menos probables. • La era de la impunidad y de la falta de protección a las víctimas debe terminar.
3	1.3, 5.2, 6.2	AFB II	<p>Los alumnos y alumnas reconocen, como mínimo, en sus aspectos esenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> • la postura estadounidense de rechazo que se basa en el temor a que líderes políticos o militares de EE. UU. puedan ser llevados ante tribunales internacionales para la rendición de cuentas. • que en la posición estadounidense se evidencia un entendimiento jurídico con aires de superioridad.
4	5.1-3, 6.1, 7.1-2, 9.1	AFB III	Los alumnos y alumnas llegan a una evaluación fundamentada de manera concluyente (como mínimo, en dos a tres puntos) sobre el establecimiento de la Corte Penal Internacional y la emplean en el contexto de la gobernanza mundial.

4.3.1.5 Bibliografía

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GP-JE) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts.

Himmelmann, G. (2005): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts.

Juchler, I. (2005): Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.

Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach?. En: Schiele, S., Schneider, H. (ed. 1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, págs. 173–184

Weißeno, G. (ed. 2005): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden

4.3.2 Geografía

(extraído sin modificaciones de la 1ª edición de 2007)

Dieter Böhn

4.3.2.1 La contribución de la Geografía al área de aprendizaje de desarrollo global

La geografía, como asignatura escolar (en algunos países, también denominada “Ciencias de la Tierra”, “Ciencias ambientales”, etc.), trabaja con la Tierra y sus estructuras y los procesos en desarrollo con efectos a nivel espacial o diferenciables por cuestiones espaciales. En este marco, como “Tierra” se entiende, en primer lugar, la superficie terrestre como un espacio tridimensional con diferentes niveles, desde el nivel sublocal más pequeño hasta el nivel global. “La contribución especial de la asignatura Geografía para la comprensión del mundo se encuentra en el análisis de las interrelaciones entre la naturaleza y la sociedad en espacios de diferentes clases y tamaños”.¹¹⁵ La geografía como asignatura escolar es una asignatura que agrupa a las ciencias de la Tierra (entre otras, la geología y la climatología), pero aún más importante es su función como asignatura que establece la relación entre las áreas de aprendizaje de las ciencias naturales y de las ciencias sociales.

En relación con el *área de aprendizaje de desarrollo global* en el marco de una “Educación para el desarrollo sostenible”, la geografía tiene un alto grado de importancia en la clase escolar. En geografía, se trabajan temas como, por ejemplo, “Un Mundo”, “Globalización/ relaciones globales y dependencias”, “Países en vías de desarrollo”, “Problemas centrales del cambio global” (cambio climático, degradación del suelo, escasez y contaminación del agua dulce, desarrollo demográfico y riesgo de la nutrición mundial, desplazamiento de sitios de trabajo, disparidades del desarrollo global), “Desarrollo sostenible” y “Capacidad de carga y viabilidad a futuro”. Asimismo, desde la asignatura Geografía, se pueden establecer gran cantidad de relaciones interdisciplinarias en esta área de aprendizaje que posibilitan una clase integradora.

El desarrollo global es un proceso primordialmente socioeconómico con dimensiones económicas, sociales, ecológicas y políticas. Su estudio parte de una diferenciación de espacios individuales según su estado de desarrollo y está orientado al creciente entrelazamiento de cada espacio hacia una red global cada vez más densa, a fin de derivar desde allí opciones de acción y obligaciones en torno a actividades viables a futuro en cuanto al espacio. En este marco, se integran todos los niveles temporales (causas en el pasado, estado y proceso actual y potencial de desarrollo orientado al futuro). Además de los procesos considerables en el plano político y de las ciencias sociales, las relaciones espaciales y, sobre todo, las propiedades de los espacios naturales (por ejemplo, clima, recursos naturales, amenazas por riesgos naturales) tienen un papel muy importante.

¹¹⁵ Deutsche Gesellschaft für Geographie: Bildungsstandards. 2006, pág. 2

En este marco, la orientación al modelo de desarrollo sostenible exige que el uso de los recursos socioeconómicos y, sobre todo, de los recursos naturales tenga lugar según principios de justicia internacional y que garantice que también las futuras generaciones tendrán la posibilidad de llevar una vida en la cual puedan satisfacer sus necesidades con estilos de vida sostenibles.

Las competencias parciales específicas de la geografía de las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* tienen un papel importante en los tres ámbitos de competencias *Reconocer, Valorar y Actuar*.

Reconocer. Consiste, principalmente, en un análisis del potencial socioeconómico y natural existente, realizado a través de medios de trabajo disponibles ampliamente (mapas, imágenes satelitales y aéreas, datos estadísticos, gráficos, contribuciones científicas especializadas). En este sentido, también pueden ser de ayuda los ámbitos de competencias "Obtención de conocimientos/métodos" descritos en el boceto de los "Estándares educativos de la asignatura Geografía" (Deutsche Gesellschaft für Geographie 2006, págs. 11-12). En este contexto, se consideran las interrelaciones entre los geofactores del sistema terrestre y se tematizan intervenciones humanas en ecosistemas geográficos. De esta forma, se pueden concretar los objetivos guía citados en los estándares educativos (op. cit. 2006, pág. 2): "Conocimiento de las relaciones entre las circunstancias naturales y las actividades sociales en diferentes áreas de la Tierra y una competencia de acción espacial construida sobre esta base" que, al mismo tiempo, se apoya en la "Declaración Internacional sobre Educación Geográfica" (IGU 1992).

Valorar. Parte del reconocimiento de que no solo las condiciones naturales con divergencias espaciales son decisivas, sino que los sistemas de valores específicos de las culturas de diversas regiones generan una percepción distinta a las personas que actúan en cada espacio y, sobre todo, generan alternativas de acción variadas. Por consiguiente, el aprendizaje global debe partir del reconocimiento de que los sistemas de valores contienen valores relativamente uniformes a nivel global (por ej. el derecho a un uso sostenible del espacio para garantizar la existencia), pero, por otro lado, que también existen estrategias de acción muy distintas que pueden delimitarse espacialmente. En este marco, por un lado, se deben respetar los modos de vida y las formas económicas encontrados (entre otros motivos, para posibilitar estrategias de acción sostenibles y aceptadas en el contexto de la cultura respectiva), pero, por el otro, como mínimo, preparar sistemas de valores globales, por ejemplo, en el ámbito de un uso sostenible de medios de subsistencia hallados regionalmente y que se manifiestan de diversos modos.

Actuar. La acción resultante a partir de la capacidad y predisposición de comportarse de forma efectiva y adecuada (en relación con el espacio terrestre), es el objetivo fundamental de la clase de geografía y, en los programas, se denomina, sobre todo, "Competencia de acción relativa al espacio". En el contexto de una Educación para el desarrollo sostenible, "adecuada" significa "en armonía con el modelo de desarrollo sostenible acordado en el plano internacional". "En este marco, los campos de acción orientados a valores de la protección del medio ambiente y del entendimiento intercultural e internacional en Un Mundo que

desembocan en el modelo general del “desarrollo sostenible”, tienen un papel especial” (estándares educativos, op. cit. 2006, pág. 16).

La acción en la clase en vistas a una eficacia espacial solo es posible bajo ciertas condiciones. En la clase de geografía, se inicia por el reconocimiento de diferentes potenciales, restricciones y conflictos de intereses en materia espacial, por la evaluación de la situación existente, así como el desarrollo de enfoques de soluciones. El uso de materiales de trabajo geográficos, juegos de simulación de animación por computadora, y juegos de planificaciones realizados en clase, ofrece numerosas posibilidades para preparar una acción viable a futuro. La acción en clase puede repercutir en el estilo de vida propio, por ejemplo, en una conducta de consumo sostenible. Sin embargo, a partir de la clase de geografía, también surgen opiniones, posturas y actividades en relación con zonas lejanas que motivan a los alumnos y alumnas a emprender acciones sostenibles en el marco de hermanamientos escolares, a través de la participación en campañas, al brindar apoyo a proyectos de desarrollo y proporcionar ayuda en casos de catástrofes (naturales).

La orientación a la acción geográfica implica, además de la orientación a un ámbito de acción determinado, tener en cuenta una perspectiva global y las interacciones entre diferentes espacios. El desarrollo sostenible es una tarea global y solo puede aspirarse a lograrlo con un trabajo a escala internacional.

4.3.2.2 Competencias parciales de la asignatura

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... poseen un conocimiento de referencia topográfico y pueden clasificar espacialmente cuestiones de la globalización y del desarrollo.
		1.2 ... combinar modos de pensar extraídos de las ciencias naturales y sociales, y técnicas de trabajo con referencia a temas.
		1.3 ... utilizar fuentes textuales, así como formas de representación cartográficas, gráficas y estadísticas.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... reconocer la interacción de factores geográficos naturales y humanos.
		2.2 ... analizar potenciales de espacios naturales y sociales y reconocer la diversidad como posibilidad de desarrollo.
		2.3 ... registrar diferentes riesgos debido a catástrofes naturales y la explotación económica (vulnerabilidad).
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... aplicar el modelo de la sostenibilidad en procesos del desarrollo espacial.
		3.2 ... analizar efectos de la globalización en regiones de la Tierra.
	4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... representar con ejemplos la dependencia y las posibilidades de desarrollos de cada consumidor en redes de producción internacionales.
		4.2 ... reconocer cambios municipales que se han generado mediante procesos de la globalización.
		4.3 ... analizar los diferentes papeles de cada Estado en el trabajo de (cooperación para el) desarrollo.
		4.4 ... representar con ejemplos los efectos de las formas de producción de grupos empresariales transnacionales.

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Valorar	5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.	5.1 ... considerar diferentes conceptos del mundo y puntos de vista mediante cambios de perspectiva.
		5.2 ... reflexionar sobre valores propios y ajenos en el análisis de conflictos y problemas de desarrollo.
	6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.	6.1 ... analizar y evaluar los efectos de diversas estrategias de desarrollo.
		6.2 ... evaluar intervenciones económicas en la naturaleza y el medio ambiente con el trasfondo de su compatibilidad ecológica y social.
		6.3 ... comprender las diferentes ponderaciones de los derechos humanos y asumir una posición al respecto.
	7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar a conclusiones propias.	7.1 ... comparar las posibilidades científico-técnicas de incrementar los beneficios económicos y los riesgos que implica.
		7.2 ... comparar las intenciones de la división internacional del trabajo con sus efectos.
		7.3 ... analizar medidas de planificación espacial para la superación del subdesarrollo y evaluarlas desde el punto de vista de la sostenibilidad.

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Actuar	<p>8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.</p>	<p>8.1 ... reconocer como trabajo la responsabilidad compartida en la conservación de bienes globales comunes, como el clima, el agua y la biodiversidad.</p> <p>8.2 ... identificar las posibilidades de solidaridad con personas afectadas por catástrofes naturales, guerras y pobreza.</p> <p>8.3 ... analizar el propio estilo de vida en función del aspecto de la sostenibilidad.</p>
	<p>9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y el trabajo conjunto.</p>	<p>9.1 ... analizar los conflictos de intereses relacionados con el espacio y desarrollar ideas para la resolución de conflictos.</p>
	<p>10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.</p>	<p>10.1 ... aplicar modelos para reducir complejidad y estimar su pertinencia.</p> <p>10.2 ... exponer con ejemplos del entorno vital propio la contradicción de análisis, estrategias de desarrollo y pronósticos, y desarrollar modos de comportamiento adecuados.</p>
	<p>11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.</p>	<p>11.1 ... desarrollar un modelo individual de sostenibilidad y orientar la acción propia en función de dicho modelo.</p> <p>11.2 ... fundamentar por qué trabajan/trabajarían por determinadas acciones y proyectos orientados a la sostenibilidad.</p>

4.3.2.3 Ejemplos de temas

Los ejemplos de temas formulados para las unidades y los proyectos pedagógicos no implican la representación de prioridades de contenido. Se trata de temas cercanos o probados en la práctica que grafican las posibilidades de adquirir competencias del área de aprendizaje durante una clase específica (pero también de modo inter o transdisciplinario).

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias*
1 Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión	1. La vida en espacios de la Tierra con diferentes niveles de desarrollo	2.1, 2.2, 5.1, 5.2, 6.3, 9.1
8 Tiempo libre globalizado	2. Viajes a los países en vías de desarrollo Regiones turísticas: análisis del desarrollo científico y social, consumo de recursos y efectos culturales	1.2, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 7.3, 8.3, 9.1, 11.1
4 Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo	3. Café – ¿Placer a costa de los productores? Condiciones de producción, comercio internacional y consumo 4. ¿Manzanas de Nueva Zelanda o locales?	1.2, 3.2, 4.1, 4.4, 7.1, 8.2 2.2, 3.2, 4.1, 7.1, 8.1, 8.3, 11.1
5 Agricultura y alimentación	5. Seguridad alimentaria de la creciente población mundial Efectos de métodos científico-técnicos para el incremento de los beneficios económicos y métodos agrícolas adaptados para una seguridad alimentaria 6. ¿Cultivos comerciales o economía de subsistencia?	2.1, 2.2, 3.2, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.3, 8.1, 10.2 2.2, 3.1, 3.2, 6.1, 7.1, 9.1
12 Movilidad, desarrollo urbano y tránsito	7. Metropolización y fragmentación en ciudades (Sobre todo, de los países en vías de desarrollo) 8. Sistemas de transporte sostenibles Por ej. rieles vs. calles 9. Trabajadores migrantes de China – Proletariado social o motor de reformas socioeconómicas en el ámbito rural	3.1, 3.2, 4.2, 6.1 3.1, 6.1, 6.2, 9.1, 11.1 2.2, 3.2, 5.2, 6.1, 6.3
13 Globalización de economía y trabajo	10. Zonas de exportación – ¿un impulso sostenible para el desarrollo?	3.1, 3.2, 4.3, 4.4, 6.1, 8.2

* Los números de las competencias que pueden adquirirse/afianzarse en el marco de los respectivos temas se refieren a las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* y las competencias específicas que se les asignan. Las competencias en negrita son los ejes principales. El segundo número hace referencia a las “competencias parciales específicas de la geografía”.

4 Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo	11. Globalización en el azucarero	3.2, 4.1, 7.1, 7.2
14 Estructuras demográficas y desarrollo	12. “No pueden tener más niños” – “Deben tener más niños” Política demográfica en países industrializados y en vías de desarrollo	4.3, 5.1, 5.2, 6.1, 10.1, 11.1
15 Pobreza y seguridad social	13. Pobreza como causa y consecuencia de la destrucción ambiental Por ej. • Destrucción del suelo en Nepal • Desertificación en el Sahel • Deforestación en Madagascar 14. ¿Reducción de la pobreza mediante un crecimiento económico forzado o estrategias de desarrollo participativo? (por ej. de China e India)	2.1, 2.3, 3.2, 6.1, 6.2, 8.2 2.2, 3.2, 4.3, 6.1, 6.3, 7.1, 7.3
17 Migración e integración	15. Personas que abandonan su hogar Refugiados de África buscan el camino hacia Europa 16. Segregación e integración de migrantes	3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2, 6.3, 8.2, 9.1, 10.2 3.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.3, 8.2, 9.1
19 Cooperación para el desarrollo y sus instituciones	17. Estrategias de desarrollo – Vías para superar el subdesarrollo Ejemplos de cooperación para el desarrollo	2.2, 4.3, 5.2, 6.1, 7.1, 7.3

4.3.2.4 Ejemplo de tarea: Islas Galápagos

La tarea es independiente de la asimilación de contenidos específicos en una clase anterior. No obstante, se presupone que se dispone de destrezas básicas específicas y conocimientos básicos de geografía, así como de competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* y la capacidad de orientarse al modelo del desarrollo sostenible.

El tiempo de trabajo es de 60 minutos. Las tareas se refieren, sobre todo, al campo temático 8 (tiempo libre globalizado).

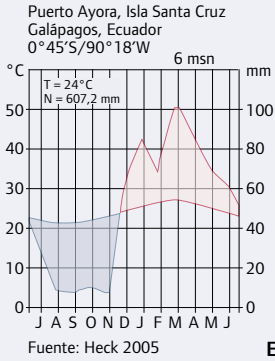
Galápagos: Un Patrimonio Natural de la Humanidad en peligro

La naturaleza única de las Islas Galápagos es muy significativa para toda la humanidad como “ventana de la evolución”. Al mismo tiempo, constituye la base para un turismo de rápido crecimiento, una población que incrementa a toda velocidad y un crecimiento del bienestar en las Islas. Dado que ya al día de hoy se están presentando problemas, se debe reflexionar acerca de dónde están los límites de la tolerancia y en qué condiciones es posible aspirar a un desarrollo sostenible.

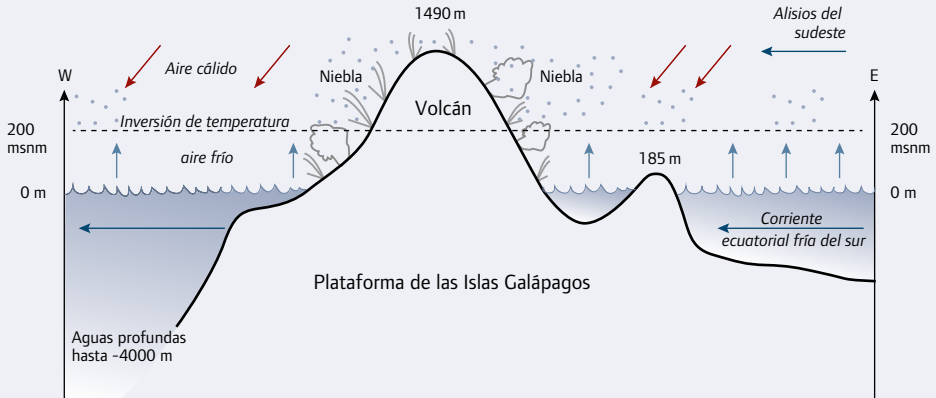
Tareas:

1. Con ayuda de los materiales, elaboren una ficha informativa (aprox. media página) para turistas alemanes con la siguiente información:
 - a) La ubicación y el tamaño de las Islas Galápagos
 - b) Las condiciones climáticas en julio/agosto
 - c) Las atracciones turísticas
2. Expongan el desarrollo del crecimiento demográfico y del turismo e investiguen las causas.
3. Debatan qué opiniones debería adoptar o rechazar el gobierno ecuatoriano (véase el M 5) para poder acercarse al objetivo de un desarrollo sostenible.

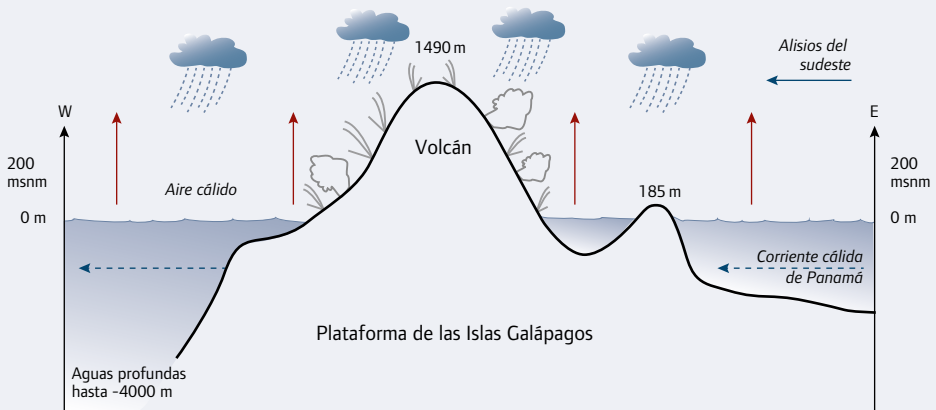
M 2: Diagrama y perfiles climáticos de las Islas Galápagos



**Estación del año seca y fría
(junio – noviembre)**



**Estación del año cálida y húmeda
(enero-abril)**



M 3: Patrimonio Natural de la Humanidad - Islas Galápagos

Las Islas Galápagos son un grupo de aproximadamente 120 islas famosas porque allí viven más de 1300 especies diferentes de animales y plantas endémicos. En otras palabras, se trata de especies que solo se encuentran en las Islas Galápagos, a menudo, incluso, en una única isla del grupo, y se han adaptado de manera óptima a las condiciones a las que están expuestas allí.

Las condiciones naturales no son favorables para las personas, sobre todo, porque hay muy poca agua. Por tal motivo, las Galápagos han alojado a pocos habitantes, incluso, durante los siglos posteriores a su descubrimiento: más de 100 islas continúan estando deshabitadas.

Las Islas Galápagos fueron declaradas reserva natural ya en 1959, con la sola excepción de los tres sitios más grandes y algunas superficies útiles para la agricultura. En 1979, la UNESCO declaró Patrimonio Natural de la Humanidad al grupo de islas: su destrucción sería una pérdida irreparable para toda la humanidad. La inclusión en la lista del Patrimonio Natural de la Humanidad es una importante distinción que atrae al turismo internacional y, de este modo, se generan grandes ganancias.

M 4: Desarrollo demográfico y turístico en las Islas Galápagos

Año	Turistas	Habitantes
1980	3 000	6 000
1985	11 000	7 000
1990	25 000	10 000
1995	40 000	15 000
2000	56 000	18 000
2005	86 000	27 000

Fuente: según E. Kroß, *geographie heute* 25 (2004) 225, pág. 31, completado

M 5: Turismo en las Islas Galápagos – Ventajas y desventajas

El gobierno de Ecuador ha establecido reglas muy estrictas para proteger las islas. Las opiniones están divididas:

Propietarios de hotel:

Recién con el crecimiento del número de turistas, nació el deseo de proteger la naturaleza en sus habitantes. Antes, por ejemplo, prácticamente se había acabado con las tortugas. Hasta ahora, los extraños animales no han mostrado molestias por los visitantes. Se debería poder desarrollar el turismo.

Empresarios cuyos barcos llevan turistas a las islas:

Hasta ahora, solo se puede llegar a pocas islas. Se podría incrementar notoriamente la cifra de turistas y, de este modo, proporcionar posibilidades de ganancias a muchas personas si se pudieran distribuir los visitantes en más islas.

Guía turístico:

El turismo es la fuente principal de ingresos de las islas. Esto se debe también a que los turistas solo pueden ingresar a las islas con un guía local para apreciar las plantas y los animales. Este turismo guiado no solo crea puestos de trabajo, sino que también procura que la particularidad de las islas se mantenga. Un incremento de los turistas aumentaría también las posibilidades de ganancia. Sin embargo, existe el riesgo de que, con demasiados turistas, los animales huyan y, en ese caso, el turismo se retraería.

Ecuatorianos del continente:

En los últimos años, el turismo ha crecido enormemente. Por tal motivo, en las últimas décadas, mucha gente se ha mudado a las islas: allí hay puestos de trabajo y buenas posibilidades económicas. El hecho de que el gobierno prohíba ahora la afluencia de personas, a mucha gente no le parece correcto. De todos modos, la mayoría de las islas aún están cerradas al turismo.

Expectativas

Tarea (Rango de exigencias) Referencia con las competencias	Expectativas de rendimiento (Nivel medio)
Tarea 1 (AFB I y II) competencias 1.1, 1.3	1.1 Los alumnos y alumnas poseen conocimiento topográfico de referencia y pueden clasificar espacialmente cuestiones relativas a la globalización y al desarrollo. 1.3 Los alumnos y alumnas pueden utilizar fuentes textuales y representaciones cartográficas, gráficas y estadísticas. La ficha informativa realizada por los alumnos y alumnas debería contener información correcta en gran medida sobre la ubicación y el tamaño de las Islas Galápagos. Se puede esperar: <ul style="list-style-type: none"> • La ubicación en el Pacífico, en el Ecuador, aprox. a 1000 km de la costa sudamericana/de Ecuador • Temperaturas promedio en julio/agosto apenas superiores a 20 °C, ambiente seco (bajas precipitaciones, aprox. 20 mm/mes) y formación de niebla superior a 200 m • Flora y fauna endémica con más de 1300 especies protegidas y declaración de Patrimonio Natural de la Humanidad por la UNESCO
Tarea 2 (AFB I y II) competencias 1.3, 2.2	Los alumnos y alumnas pueden: <ol style="list-style-type: none"> 1.3 Utilizar fuentes textuales y representaciones cartográficas, gráficas y estadísticas. 2.2 Analizar potenciales de ámbitos naturales y sociales, y reconocer la diversidad como posibilidad de desarrollo. Se pueden esperar afirmaciones correctas en gran medida sobre: <ul style="list-style-type: none"> • El crecimiento de la población y la creciente afluencia de turistas • Sobre la relación entre ambos desarrollos.
Tarea 3 (AFB III) competencias 2.3, 3.1, 6.2, 9.1	Los alumnos y alumnas pueden: <ol style="list-style-type: none"> 2.3 Comprender diferentes riesgos generados por la explotación económica (vulnerabilidad). Aplicar el modelo de sostenibilidad en procesos de desarrollo de espacios. 6.2 Evaluar intervenciones económicas en la naturaleza y el medio ambiente, con el trasfondo de su compatibilidad ecológica y social. 9.1 Analizar conflictos de intereses territoriales y desarrollar ideas para la resolución de conflictos. Se espera que los alumnos y alumnas puedan valorar, en gran medida, correctamente las cuatro opiniones en función del modelo de desarrollo sostenible y que lleguen a recomendaciones fundadas: <ul style="list-style-type: none"> • La propuesta de los propietarios de hoteles de fomentar el turismo solo puede consentirse con restricciones y si se respetan reglas estrictas de protección de la naturaleza. • El pedido de los empresarios de barcos de abrir otras islas para el turismo, debería reconocerse como algo no sostenible. • La argumentación del guía de turismo se puede adherir desde la perspectiva de la sostenibilidad. • En el caso del pedido de eliminación de las restricciones de afluencia de personas, se deben ponderar los efectos sociales positivos a corto plazo y los daños a largo plazo.

4.3.2.5 Bibliografía

Boersma, P. D., Vargas, H., Merlen, G. (2005): Living Laboratory in Peril. In: Science, vol. 308, n.º 5724, mayo de 2005, págs. 925

Deutsche Gesellschaft für Geographie (2006): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, Berlin

Deutsche Gesellschaft für Geographie (2003): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie, Bonn, Stuttgart

Deutsche Gesellschaft für Geographie (2002): Curriculum 2000+. En: geographie heute, n.º 200, 2002, págs. 4–7

Engelhardt, K. (2004): Welt im Wandel. Die gemeinsame Verantwortung von Industrie- und Entwicklungsländern, Grevenbroich, Stuttgart

Engelhard, K. (ed. 1998): Umwelt und nachhaltige Entwicklung. Münster y otras

Engelhard, K.; Otto, K.-H. (ed. 2005): Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung, Münster y otras

Flath, M.; Fuchs, G. (ed. 1998): "Globalisierung". Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. = Perthes pädagogische Reihe, Gotha

de Haan, G.; Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. = BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, n.º 72, Bonn

Hauenschild, K.; Bolscho, D. (2005): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Schule = Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, volumen 4, Frankfurt/M.

Heck, V.: Galápagos. Vielschichtige Konflikte in einem einzigartigen Naturraum. En: Praxis Geographie 9/2005, págs. 16–21

IGTOA (International Galapagos Tour Operators Association):

<https://www.igtoa.org/sitemap> (consultado el 24/11/2014)

Internationale Geographische Union (IGU): Internationale Charta der Geographischen Erziehung. Washington/USA (Abdruck in Haubrich, H.: International Charter on Geographical Education = Geographiedidaktische Forschungen, volumen 24, Nürnberg 1992)

Karrasch, H. (2003): Galápagos: fragiles Naturparadies und Ökotourismus. En: Geographische Rundschau 3/2003, págs. 26–33

Köck, H. (1999): Raumverhaltenskompetenz. En: Böhn, D. (ed.): Didaktik der Geographie. Begriffe, München, pág. 128

Kroß, E. (ed. 2004): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung = Geographiedidaktische Forschungen, volumen 38, Nürnberg

Kroß, E. (2004): Weltnaturerbe Galápagos. En: geographie heute 225/2004, págs. 28–34

Kroß, E. (1995): Global lernen. En: geographie heute, n.º 134, 1995, págs. 4–9

Staatsinstitut für Schulpädagogik u. Bildungsforschung München (ed. 2001): Globale Entwicklung. Volumen 1: Arbeitsbericht, Volumen 2: Handreichung, Donauwörth

Verband Deutscher Schulgeographen (1999): Grundlehrplan Geographie, Bretten

4.3.3 Historia

Elisabeth Erdmann, Bärbel Kuhn, Susanne Popp, Regina Ultze

4.3.3.1 Contribución de la asignatura Historia al área de aprendizaje de desarrollo global

La Historia como asignatura escolar explora la dimensión histórica de la existencia humana, haciendo foco en el cambio político, social, económico, ecológico y cultural que siempre ha determinado la vida de las personas y que forma las bases para el presente y el futuro.

Por medio de la contribución a la adquisición de competencias que permiten a alumnos y alumnas familiarizarse con sucesos, procesos y estructuras del pasado junto con causas directas e indirectas y consecuencias intencionadas y no intencionadas en el contexto de condiciones marco de espacio y tiempo específicas y evaluarlos, la clase de historia ilustra de manera paradigmática posibilidades y límites de la acción humana y el engranaje de niveles de acción individuales, locales, regionales, nacionales e internacionales.

Al día de hoy, no existen estándares nacionales de la CMEC que establezcan requisitos para la clase de historia. Sin embargo, en el discurso de la didáctica específica, ya desde hace algunos años se debate sobre diferentes modelos de competencia.¹¹⁶ Si bien la currícula de los Estados federados fomenta ya en su mayoría la adquisición de competencias históricas, por el momento, no se puede prever un consenso en lo que respecta a la modelación, la interacción, y la delimitación tanto entre las competencias, como con otras competencias inter o transdisciplinarias, así tampoco en lo que respecta a la medición válida de competencias históricas.

La Historia como asignatura escolar está relacionada de manera estrecha con diferentes ciencias sociales, culturales y relativas a las humanidades. Así, incluye la dimensión histórica profunda de fenómenos pasados, presentes y futuros en el *área de aprendizaje de desarrollo global* que resulta imprescindible para su comprensión.

La asignatura Historia, por un lado, fomenta el desarrollo de competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* mediante el análisis de contenidos de los campos temáticos del Marco de referencia. Por el otro, en esta asignatura, se adquieren también competencias específicas que posibilitan a alumnos y alumnas la asimilación de estos contenidos y poder manejarlos adecuadamente. Estas competencias se refieren, entre otras cuestiones, a lo siguiente:

- El correcto manejo de fuentes históricas
- El manejo crítico o la deconstrucción de representaciones de la historia
- La predisposición y capacidad de aceptar perspectivas históricas, extraer juicios a partir de ellas y emitir valoraciones

¹¹⁶ Aquí se mencionan los modelos del grupo FUER-Geschichtsbewusstsein: Körber, A., Schreiber, W., Schöner, A. (ed. 2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried, y los modelos de Sauer, M. (2006): Kompetenzen für den Geschichtsunterricht. Ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. En: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 72, págs. 7–20, Pandel, H.-J., (2005): Geschichtsunterricht nach Pisa, Schwalbach/Ts. (véase, entre otros, Jeismann, K.-E.: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. En: Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 1, 1988, págs. 1–24). Los editores agradecen a Christian Spieß por sus respuestas en torno a la orientación a competencias en la asignatura Historia.

- Tomar conocimiento del modo de trabajo de historiadores y de los fundamentos epistemológicos de la disciplina.¹¹⁷

Estos puntos hacen referencia, en particular, a la dimensión histórica

- de la globalización y sus niveles previos, incluyendo puntos de vista eurocéntricos y prejuicios,
- del desarrollo postergado de Estados y regiones del mundo, sin dejar de distinguir entre procesos a más corto y largo plazo,
- de la diversidad de los valores, las identidades culturales y las condiciones de vida,
- de situaciones conflictivas y esfuerzos por la paz en contextos regionales y suprarregionales,
- de la migración de personas y de bienes, conocimientos e ideas (incl. ideas religiosas)
- del desafío del desarrollo sostenible.

De la asignatura historia surgen gran cantidad de relaciones con otras asignaturas, lo que posibilita la clase interdisciplinaria en esta área de aprendizaje. El aprendizaje de la historia lleva a la comprensión de que las dimensiones de la política, la sociedad y la cultura, así como de la economía y del medio ambiente, tienen el mismo valor y que están estrechamente relacionadas entre ellas. Así, por ejemplo, ciertas épocas y ciertos ámbitos históricos se pueden clasificar sincrónica y diacrónicamente en redes de relaciones suprarregionales e internacionales para fomentar competencias para la acción viable a futuro.

La orientación al modelo del desarrollo sostenible requiere de una conciencia histórica que unifique el manejo competente de interpretaciones históricas y experiencias actuales en vistas al futuro y en vistas a la predisposición para asumir responsabilidades. En este marco, resultan de especial importancia en cuanto a los contenidos, tanto la diferenciación de consecuencias intencionadas y no intencionadas de la acción humana, así como de perspectivas de desarrollo y observación a corto y largo plazo, como también el manejo crítico del concepto del progreso. Asimismo, la clase de historia contribuye a sensibilizar a alumnos y alumnas sobre los riesgos de pensamientos deterministas, argumentaciones polarizantes e interpretaciones simplificadoras.

Los siguientes principios específicos abordados por las competencias parciales relativas a la asignatura, son importantes para los ámbitos de competencias *Reconocer – Valorar – Actuar* del *área de aprendizaje de desarrollo global*:

- Orientación a las fuentes
- Referencia a la actualidad
- Alteridad histórica
- Perspectiva múltiple
- Controversia
- Multicausalidad

¹¹⁷ Los aspectos aquí indicados forman una especie de consenso mínimo en base a los diferentes modelos de competencia con respecto a las competencias que deben adquirirse en la clase de historia.

Reconocer está destinado, principalmente, al análisis crítico de contextos complejos de continuidad y cambio. En este marco, se debe reflexionar sobre posibilidades y limitaciones de acción pasadas y presentes de las personas en relaciones individuales, locales, regionales, nacionales e internacionales. Esta situación tiene lugar por medio de competencias que pueden adquirirse a través del análisis de diversas fuentes históricas y del manejo de instrumentos de trabajo específicos (por ej., mapas históricos, datos estadísticos, gráficos e imágenes, libros de consulta, representaciones históricas de textos sencillos o, incluso, textos científicos) sobre la base de los métodos históricos. Así, se analiza la interdependencia de factores políticos, socioculturales, económicos y, eventualmente, también ecológicos del cambio histórico y se destacan la multicausalidad, la perspectiva múltiple y la controversia como principios del pensamiento y del aprendizaje histórico.

Valorar surge del reconocimiento de que la diversidad de las condiciones de vida de las personas y los valores específicos de cada cultura van acompañados de diferentes percepciones y opciones de acción, cuya comprensión no solo exige conocimiento, sino también empatía o predisposición para la adopción de perspectivas. Valorar en el marco global e histórico presupone, por un lado, el conocimiento y la predisposición para comprender y respetar la enorme diversidad de identidades y mentalidades marcadas históricamente, de modelos culturales y de convicciones normativas. Por el otro lado, se requiere una orientación obligatoria a escalas de valores universalistas que se basen en el respeto de los derechos humanos y tengan como objetivo asegurar una convivencia tolerante y pacífica.

Actuar en base a la competencia histórica hace referencia, sobre todo, a la predisposición de actuar con conciencia histórica al tratar con exigencias actuales y relativas al futuro, en función del conocimiento y de la valoración crítica de las experiencias humanas en el pasado. La comprensión de que cada uno es parte del proceso histórico, fomenta la predisposición a preguntarse por la responsabilidad individual en el transcurso de las interdependencias globales. De este modo, “actuar” implica también la predisposición al diseño compartido activo del entorno vital y, en especial, a abogar por el desarrollo sostenible, estrategias cooperativas para la resolución de problemas en caso de conflictos, y la eliminación de estereotipos e imágenes de enemigos, así como a luchar contra la destrucción progresiva de los medios de subsistencia naturales y contra las múltiples formas del mal uso de la historia. Del reconocimiento y de la valoración de contextos históricos complejos surge no solo la apertura ante potenciales y riesgos de la dinámica creciente de la integración global, sino también la predisposición a abogar por la protección de bienes culturales y recursos naturales que vale la pena conservar.

La orientación a la acción de la historia internacional implica desarrollar perspectivas globales de manera adicional a los modos de proceder individuales, locales, regionales, nacionales y macroregionales, y considerar las interacciones entre los diferentes niveles. De esta forma, un pensamiento histórico orientado a nivel global contribuye notablemente al *área de aprendizaje de desarrollo global*.

4.3.3.2 Competencias parciales de la asignatura Historia para la enseñanza media en relación con las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... abordar fuentes históricas sobre temas de desarrollo en textos, imágenes, películas, gráficos, estadísticas y medios de comunicación modernos en función de cada tema y de manera crítica.
		1.2 ... utilizar sitios de aprendizaje históricos extraescolares, como, por ej., museos y exposiciones, archivos, bibliotecas, monumentos, etc., para obtener información sobre temas referidos a la globalización y al desarrollo sostenible.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... comprender fenómenos socioculturales, como aniversarios, festividades, costumbres y símbolos, pero también monumentos y sitios conmemorativos, como expresión de la identidad colectiva y compararlos transculturalmente.
		2.2 ... reconocer la diversidad de mentalidades, culturas y situaciones de vida como expresión de diferencias fundadas en la historia en las condiciones y opciones de acción de las personas.
		2.3 ... mostrar los potenciales y desafíos de la diversidad cultural en base a ejemplos culturales.
		2.4 ... comprender la necesidad de un pensamiento histórico con múltiples perspectivas para poder superar los prejuicios etnocentristas en Un Mundo.
		2.5 ... exponer cambios históricos del medio ambiente natural en base a ejemplos.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... analizar la importancia para el presente de ejemplos históricos de conflictos de intereses entre exigencias de la política, la sociedad, la economía y el medio ambiente.
		3.2 ... analizar desde el punto de vista histórico cuestiones del avance tecnológico y del crecimiento económico con el trasfondo del modelo de la sostenibilidad.
3.3 ... analizar en base a ejemplos históricos el significado de condiciones tecnológicas en el área del tránsito y de la comunicación con el trasfondo del modelo de la sostenibilidad.		

4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... diferenciar y comparar las libertades de acción de personas individuales, grupos sociales, figuras políticas y asociaciones transregionales en base a ejemplos históricos.
	4.2 ... analizar la complejidad de desarrollos superarregionales en diferentes niveles en base a ejemplos históricos, desde el ámbito individual hasta la comunidad internacional.
	4.3 ... reconocer el cambio histórico hacia instituciones supranacionales y "actores globales".

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Valorar	5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.	5.1 ... percibir la influencia de orientaciones a valores, cambios de valores y factores emocionales en el pasado y el presente, y reflexionar al respecto.
		5.2 ... diferenciar escalas de valores actuales e históricas en base a ejemplos históricos.
		5.3 ... concientizarse sobre la limitación del propio punto de vista y ampliarlo mediante cambios de perspectivas sincrónicas y diacrónicas.
	6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.	6.1 ... incluir el trasfondo histórico y las perspectivas a futuro al analizar cuestiones relativas a la globalización y al desarrollo.
		6.2 ... estudiar el cambio histórico en relación con las personas y el medio ambiente y contemplarlo al asumir una posición sobre temas de la globalización y del desarrollo.
		6.3 ... asumir una posición considerando la condicionalidad histórica en torno a puntos críticos de bases culturales específicas y universalistas.
	7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar a conclusiones propias.	7.1 ... clasificar históricamente diferentes medidas de desarrollo y valorar sus efectos a corto y largo plazo.
7.2 ... reflexionar sobre la influencia que tienen las experiencias históricas y las identidades marcadas históricamente en la valoración de medidas de desarrollo.		

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Actuar	<p>8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.</p>	<p>8.1 ... aceptar la responsabilidad individual y colectiva por la conservación de bienes comunes globales (por ej. materias primas, clima, agua) como tarea histórica en el presente y para el futuro.</p> <p>8.2 ... distinguir oportunidades pasadas y presentes de la solidaridad con las personas en situaciones de emergencia (por ej. pobreza, guerra, catástrofes naturales) y desarrollar y representar alternativas propias.</p> <p>8.3 ... abrirse a alternativas de acción personales sostenibles al analizar el cambio global y las repercusiones históricos de diferentes estilos de vida.</p>
	<p>9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y del trabajo conjunto.</p>	<p>9.1 ... estudiar situaciones conflictivas actuales desde diferentes perspectivas y a partir de diversas causas en base a su contexto histórico y superarlas mediante el diálogo con otras barreras de entendimiento resultantes de perspectivas unilaterales.</p> <p>9.2 ... indicar en ejemplos históricos las posibilidades de entendimiento, cooperación y prevención de conflictos en el pasado y el presente, y desarrollar opciones fundadas para la acción personal en base a los resultados.</p> <p>9.3 ... estimar el rol de la autopercepción histórica y las identidades históricas para la comunicación entre individuos y grupos, y utilizar la información para procesos de entendimiento.</p>
	<p>10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.</p>	<p>10.1 ... aceptar la franqueza fundamental del proceso histórico en el pensamiento y la acción personales.</p> <p>10.2 ... reforzar la capacidad de tolerar situaciones abiertas, incluso, en su ambigüedad y contradicción en base al manejo multicausal y multiperspectiva de fuentes históricas.</p>
	<p>11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.</p>	<p>11.1 ... abogar con argumentos históricos por el afianzamiento de los derechos humanos y de un desarrollo sostenible.</p> <p>11.2 ... fijarse objetivos personales para afianzar los derechos humanos y el desarrollo sostenible en base a puntos de vista históricos y participar en su aplicación.</p>

4.3.3.3 Ejemplos de temas

Los ejemplos de temas formulados para las unidades pedagógicas no implican la representación de prioridades de contenido. Se trata de temas cercanos o probados en la práctica que grafican las posibilidades de adquirir competencias del *área de aprendizaje de desarrollo global* durante una clase específica (pero también de modo inter o transdisciplinario).

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias
1 Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Alejandro Magno y el Helenismo • El imperio romano • Vida en los Estados de las cruzadas en el Cercano Oriente • Metrópolis modernas • Migración desde y hacia Europa 	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.3, 4.2, 5.2, 6.1, 8.1, 9.1, 9.2
2 Globalización de modelos religiosos y éticos	Propagación <ul style="list-style-type: none"> • de las regiones internacionales • del ideal de progreso de la Ilustración • del modelo del Estado nacional • de las ideas de los derechos humanos y civiles • de la democracia y del liberalismo desde la Revolución Francesa 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 3.1, 4.3, 5.2, 5.3, 6.3, 8.1, 9.3, 10.2, 11.1
3 Historia de la globalización: del colonialismo hacia la aldea global	<ul style="list-style-type: none"> • Expansión europea y europeización de la Tierra, primera y segunda etapa del colonialismo • Imperialismo • Descolonización y movimientos independentistas • Desarrollo de instituciones y bloques transnacionales y supranacionales (ONU, UE) • Movimientos internacionales, política de desarrollo 	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 4.1, 4.2, 4.3, 5.3, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 8.3, 9.1, 9.3, 10.2, 11.2
4 Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo	<ul style="list-style-type: none"> • Redes de comercialización transregionales desde la antigüedad hasta el presente (por ej. especias, algodón, lana, café, azúcar, cacao) • Esclavitud • Comercio triangular y mercancías coloniales • Industrialización, imperialismo y colonialismo • División internacional del trabajo y desigualdades internacionales • Cambio de los modelos de consumo • Fair Trade 	1.1, 1.2, 3.1, 3.3, 4.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.3, 10.1, 10.2, 11.2
5 Agricultura y alimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia de cultura transregional (por ej. trigo, papa, arroz, caballos) • Desde la domesticación de animales y plantas de explotación hasta la cría de ganado/industria agrícola y tecnología genética • Hitos de la historia de la producción agrícola (por ej. descubrimiento/mejora del cuidado, rotación de cultivos, fertilizantes, cría de animales) y sus efectos • Incremento de la producción y problemas ambientales y de distribución (por ej. problemática del hambre) 	1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 4.2, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 9.3, 11.2

6 Salud y enfermedad	<ul style="list-style-type: none"> • Expansión de enfermedades como consecuencia de guerras, expansiones y procesos de globalización • Industrialización y sus consecuencias para la salud/enfermedad (por ej. avance médico contra los nuevos riesgos a la salud) y demografía • Organizaciones de ayuda internacionales como la Cruz Roja y el movimiento Media Luna Roja 	1.1, 1.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.2, 8.3, 9.2, 11.2
7 Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de la escritura (desde la tabla de arcilla a la computadora) • Expansión internacional de ideas de educación europeas • Cambio histórico de la “lengua franca” (entre otras, griego, latín, español, francés, inglés, suajili, hausa) • Continuidad y cambio de las desigualdades de las posibilidades educativas en todos los niveles sociales, desde locales hasta internacionales (por ej. género, situación económica, región, religión) 	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 5.1, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 9.3
8 Tiempo libre globalizado	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio en el tiempo libre y el ocio, también debido a la influencia de la integración internacional mediática en redes • Turismo masivo como desafío ecológico, social y ético/moral 	1.1, 1.2, 2.2, 3.3, 5.2, 5.3, 7.2, 8.1, 8.3, 11.1
9 Protección y uso de recursos naturales y obtención de energía	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio histórico de la obtención de energía y de las consecuencias que esto conlleva (por ej. explotación abusiva debido a la deforestación) • Ejemplos históricos de la (no) adaptación de sociedades a las nuevas condiciones ambientales • Historia de movimientos y políticas ambientales 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 3.1, 3.3, 4.1, 4.2, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.3, 11.1
10 Oportunidades y riesgos del avance tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Ambivalencia del avance tecnológico, por ej. en las áreas <ul style="list-style-type: none"> • del tránsito y del transporte (por ej. desde la invención de la rueda hasta el contenedor) • de la comunicación (también en vistas a la historia de la participación política) • de la guerra 	1.1, 1.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.2, 6.2, 7.1, 8.1, 8.3, 9.3, 10.1, 10.2, 1.1
11 Cambios ambientales globales	<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias del Neolítico y de la Revolución Industrial • Condiciones y consecuencias del crecimiento de la población mundial en el pasado y en el presente • Conflictos históricos/migración como consecuencia de cambios ambientales 	1.1, 1.2, 2.3, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2, 6.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 10.2, 11.1
12 Movilidad, desarrollo urbano y tránsito	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio histórico de movilidad y tránsito • Ciudades como motores del desarrollo histórico • Urbanización de la población internacional como tendencia histórica internacional: del pueblo a la gran ciudad • Conflictos entre centros urbanos y periferia 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 5.3, 6.1, 8.1, 8.3, 11.2
13 Globalización de economía y trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Migración laboral en el pasado y el presente • Incremento de la división (internacional) del trabajo • Condiciones históricas y consecuencias de la globalización de la economía y del trabajo (por ej. para el Estado social y de bienestar) 	1.1, 1.2, 2.2, 4.2, 6.1, 7.1, 7.2, 9.1, 10.1, 11.1

14 Estructuras demográficas y desarrollos	<ul style="list-style-type: none"> • Despoblamiento y sobrepoblación en diferentes contextos históricos (por ej. Guerra de los Treinta Años, industrialización/avances médicos) • Cambio en la política demográfica (por ej. planificación familiar) • Cambio de la familia, roles de género y estructura por edades (por ej. diferencias entre países industrializados, países en vías de desarrollo y países emergentes) 	1.1, 1.2, 2.3, 4.2, 5.1, 5.2, 6.3, 7.1, 7.2, 8.3, 9.3, 10.2
15 Pobreza y seguridad social	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios de los sistemas de la seguridad social (por ej. familia grande y niños como régimen de pensiones, hospitales e instituciones de beneficencia, previsión privada) • Cambio histórico de la pobreza (con causas y consecuencias) 	1.1, 1.2, 2.2, 3.1, 4.2, 5.1, 5.3, 6.2, 7.1, 8.2, 9.1, 10.2, 11.1
16 Paz y conflicto	<ul style="list-style-type: none"> • El cambio de la guerra y la paz desde la antigüedad hasta la actualidad (inclusive industrialización de la guerra, armas de destrucción masiva, “nuevas guerras”, terrorismo internacional) • Historia de la consolidación de la paz (inclusive sistemas de seguridad supranacionales y ayuda colectiva en catástrofes humanitarias) 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 4.3, 5.2, 8.2, 9.1, 9.2, 9.3, 10.2, 11.1
17 Migración e integración	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos históricos desde la antigüedad hasta la actualidad • Cambio de la imagen propia y ajena en el transcurso de procesos de migración e integración transculturales (por ej. nacimiento de la sensación de superioridad europea en el transcurso de la expansión/colonización europea) 	1.1, 1.2, 2.3, 3.3, 4.2, 5.3, 6.3, 8.3, 9.1, 9.3, 10.2
18 Dominio político, democracia y derechos humanos (buena gobernanza)	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio histórico de formas de dominio y modelos de legitimación • Relación de tensión entre el trasfondo cultural “occidental” de democracia y derechos humanos y la exigencia universalística de los conceptos • Tensiones entre el reclamo de soberanía de los Estados nacionales y la influencia de actores globales y organizaciones no gubernamentales 	1.1, 1.2, 2.2, 2.3, 4.3, 5.1, 5.2, 5.3, 6.3, 7.2, 9.1, 9.2, 9.3, 10.1, 10.2, 11.1
19 Cooperación para el desarrollo y sus instituciones	<ul style="list-style-type: none"> • Origen y contexto, continuidad y cambio de la política y la cooperación para el desarrollo 	1.1, 1.2, 2.3, 3.1, 4.1, 4.2, 6.1, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.3, 10.2, 11.2
20 Gobernanza mundial - política del orden internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio del orden político (equilibrio de poderes, origen de organizaciones internacionales y supranacionales, formaciones de bloques, mundo multipolar) 	1.1, 1.2, 4.3, 9.1, 9.2, 11.1
21 Comunicación en el contexto global	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio histórico de la comunicación remota (desde las señales de humo y de fuego hasta la comunicación digital actual sobre base digital) • Oportunidades y riesgos de la comunicación en masa en base a ejemplos históricos desde la Edad Moderna (imprensa) hasta el presente 	1.1, 1.2, 2.1, 3.3, 4.2, 9.1, 9.3, 10.2, 11.2

4.3.3.4 Sugerencias para la clase orientada al desarrollo de competencias: La política colonial europea en África en el siglo XIX¹¹⁸ (a partir de la clase 9)

Fundamentación de la selección del tema e indicaciones para los docentes

Advertencia preliminar: El tema, como así también su diseño concreto en el siguiente proyecto de clase, fueron desarrollados de manera discreta para que los docentes tengan la posibilidad de elaborar un disparador motivador apropiado para su clase y sus particularidades, seleccionar ejes centrales y, de este modo, realizar la adecuación necesaria para estar a la altura también, especialmente, del trasfondo migratorio de los alumnos y alumnas eventualmente existente.

En referencia a la dimensión histórica de la “globalización”, se puede diferenciar una etapa *precolonial*, una *colonial* y la etapa *actual* de la globalización. Según Ulrich Beck, la particularidad de la última fase radica en que las personas, hoy en día, son conscientes a nivel internacional de los procesos de globalización.¹¹⁹ En cuanto al concepto “colonialismo”, Jürgen Osterhammel establece la siguiente concepción: “El *colonialismo* es una relación de dominio entre colectivos, en la cual las decisiones fundamentales sobre la forma de vida de los colonizados son tomadas e impuestas por una minoría de colonizadores de otra cultura y que casi no está dispuesta a adaptarse y en la que se consideran, principalmente, intereses externos. En la Edad Moderna, por lo general, esto está relacionado con doctrinas de justificación de ideologías de misiones que se basan en la convicción de superioridad de la propia cultura de los colonizadores”¹²⁰ En la “Lexikon der Globalisierung” (Enciclopedia de la globalización) se encuentra también la siguiente entrada: “El concepto *colonialismo*, por lo general, es asociado con la Edad Moderna y, en ese sentido, indica un rasgo de la modernidad que, al mismo tiempo, ha sido decisivo para la condición histórica de la globalización actual.”¹²¹ Mientras que Osterhammel destaca el especial carácter de dominio de la relación entre colonizadores y colonizados, Kirchner resalta el aspecto histórico de la globalización. El ejemplo de clase de historia seleccionado se ubica dentro de este contexto, incluso, en el *área de aprendizaje de desarrollo global*.

La decisión de optar por este tema concebido para alumnos y alumnas de la clase 9 se basó, por un lado, en el hecho de que este tema presentado a modo de ejemplo para el *área de aprendizaje de desarrollo global* está establecido en todos los programas de historia de Alemania y, al mismo tiempo, muchos docentes del área no están completamente familiarizados con la cuestión. Sin embargo, por otro lado, la intención era también presentar interrogantes

¹¹⁸ Para la clase de historia, no hay estándares educativos de la CMEC vigentes a nivel nacional. El presente ejemplo de clase se orienta al modelo de competencias de los planes de estudios de Berlín y a las “Curriculare Vorgaben für die Jahrgangsstufen 5 –10/Integrierte Sekundarschule/Gymnasium für den Lernbereich, Lernen in globalen Zusammenhängen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung”, editado por la Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012), https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/curriculare_20vorgaben_20berlin_20bne.pdf (consultado el 19/04/2015)

¹¹⁹ véase Kreff, F., Knoll, E.-M., Gingrich, A. (2011): Stichwort “Globalisierung”, en: Lexikon der Globalisierung, editado por ellos mismos, Bielefeld, págs. 126–129, aquí, pág. 126 y siguiente

¹²⁰ Osterhammel, J. (2006⁵): Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen, München, pág. 21.

¹²¹ Kirchner, I. (2011): Stichwort “Kolonialismus”, en: Lexikon der Globalisierung (nota 118), págs. 183–186, aquí, pág. 183.

y materiales que (aún) no formaban parte del repertorio predeterminado de los libros de historia, que, de todos modos, hasta ahora habían transmitido, en la mayoría de los casos, una imagen absolutamente monolítica de África. En contraposición a esta situación, los interrogantes y las tareas desarrollados en esta actividad acentúan el cambio de perspectiva al contemplar también fuentes que dejan en claro la perspectiva de los “colonizados”. Así, se fomenta la competencia crítica de los medios¹²² y se estimula la discusión de la herencia colonial en el actual proceso de globalización, tanto en relación con las sociedades africanas, como, en especial, también con la alemana. De este modo, se concientiza a los alumnos y alumnas sobre fenómenos cotidianos relevantes y estructurales del racismo en Alemania y en otras sociedades del mundo y se ilustra el postulado ético de asumir en el presente responsabilidades sociales fundadas históricamente.

Desde luego, una secuencia temática construida a modo de ejemplo, como la presente, no puede considerar ni cercamente todos los aspectos que pueden asociarse al tema “500 años de colonialismo europeo en África”. Esta situación se presenta, por ejemplo, en la historia de la esclavitud y del comercio de esclavos, el pasado y el presente del racismo, la historia previa del colonialismo en África, el camino de los Estados africanos hacia su independencia, así como en la “herencia” europea y africana del colonialismo y la discusión sobre estructuras “neocoloniales” de los procesos de globalización internacionales. Sin embargo, el ejemplo mencionado puede relacionarse con todas las cuestiones planteadas. Asimismo, y también debido a la restricción espacial, tampoco se tratará en profundidad ninguno de los subtemas enunciados: desde luego, no se debe subestimar la envergadura de las consecuencias económicas de los límites coloniales en el continente africano, aunque no incluyamos expresamente esta cuestión. No obstante, ponemos a disposición material cartográfico que expone los recorridos comerciales (de venta de esclavos) precoloniales dentro de África y, de esta forma, constituye una base para abordar cuestiones relativas a la temática.

Además de las cuestiones aquí desarrolladas, se recomienda incorporar el trabajo con imágenes (por ej. el colonialismo en la publicidad) y realizar una “búsqueda de huellas *in situ*” histórica-local (presencia de la historia colonial, por ej., tiendas con mercancías coloniales, nombres de calles, monumentos)¹²³. No resulta nada fácil intentar analizar desde el punto de vista actual y por medio de la contemplación histórica de la época colonial y las consecuencias de la colonización la etapa contemporánea de la globalización, en particular en numerosos Estados africanos marcados por problemas masivos en relación con la “buena gobernanza”. En el ejemplo de clase, se procura trabajar con la complejidad asumiendo diferentes perspectivas de la situación actual en muchos Estados africanos. Así, la 2ª etapa de la clase toma la división de África (Conferencia de Berlín 1884/85) como punto de partida para observar en qué medida se puede considerar al proceso de gestación de los Estados africanos actuales como una clave para comprender los problemas actuales. En las etapas 3 y 4, se

¹²² Véase, por ej., el inicio y el fin de la secuencia: análisis crítico de los medios en relación con tendencias de representación de África en la prensa.

¹²³ Se prescindió de los conocidos y didácticamente muy valiosos trabajos de “búsqueda de huellas” en la historia local (“historia del colonialismo *in situ*”) porque ya se ha publicado una gran cantidad de programas y experiencias de proyectos al respecto que pueden estimular y respaldar a los docentes para diseñar estos proyectos de historia “*in situ*”.

introducen perspectivas de los colonizados y se presentan diferentes puntos de vista sobre el rol del pasado colonial en los problemas actuales del continente.

En este marco, se debe tener en cuenta que se deben evitar las explicaciones monocausales de las consecuencias de la colonización para la historia del continente, como por ej. “los límites coloniales son la causa de los problemas de los Estados africanos actuales”. Los textos presentados como material en la etapa 4 abordan este problema. Así, hacen referencia a una gran variedad de factores que son importantes para la situación actual de los Estados africanos y deberían ser analizados con los alumnos y alumnas en conversaciones intermedias y de evaluación de resultados.

Cuadro de competencias

En la clase del ejemplo ilustrado, se busca estimular, sobre todo, las competencias principales 1, 5 y 10 del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Los tres niveles de exigencia que se mencionan en la tabla para el nivel de educación media describen los niveles en relación con las evaluaciones de desempeño y las respuestas para los alumnos y alumnas. Los niveles más altos de exigencia incluyen a los más bajos. A raíz de las respectivas condiciones marco, los grupos de aprendizaje y las prioridades específicas, pueden producirse diferentes exigencias que, eventualmente, deben complementarse con exigencias específicas e interdisciplinarias. Para cada una de las tareas, se han formulado adicionalmente “objetivos y expectativas”¹²⁴ que, en la tradición de las formulaciones de objetivos de aprendizaje basados en contenidos, complementan el acceso orientado a competencias del ejemplo de clases.

¹²⁴ Por razones de espacio, esta información puede verse, exclusivamente, en la versión en línea: www.globaleslernen.de

Competencia específica	Competencia técn.	Nivel de exigencia 1 (mín.)	Nivel de exigencia 2	Nivel de exigencia 3 (máx.)
Los alumnos y alumnas pueden ...				
1. ... investigar y evaluar información y argumentos sobre sucesos en África en función de tareas establecidas y en base a fuentes históricas y los medios de información actuales.	1.1	... encontrar información y argumentos para una tarea dada en base a fuentes históricas y medios de información actuales y compararlos con los conocimientos previos propios.	... investigar información y argumentos de fuentes históricas y en medios de información actuales para una tarea dada, fijarlos de modo estructurado y compararlos y relacionarlos con los conocimientos previos propios.	... investigar, seleccionar críticamente y fijar de modo estructurado información y argumentos de fuentes históricas y medios de información actuales y comparar sus coincidencias y diferencias con los conocimientos propios.
2. ... cambiar de perspectiva en el trabajo con fuentes y representaciones sobre la historia colonial de África y sus consecuencias.	5.2, 5.3	... llevar a cabo, por lo menos, de manera básica cambios de perspectivas en el debate relativo a cuestiones/tareas sobre la colonización de África y sus consecuencias en base a fuentes y representaciones y, al hacerlo, concientizarse sobre las limitaciones del propio punto de vista.	... deducir casi independientemente diferentes perspectivas en el debate relativo a cuestiones/tareas sobre la colonización de África y sus consecuencias en base a fuentes y representaciones y, al hacerlo, reconocer los diversos valores y compararlos con las posiciones propias.	... llevar a cabo un cambio de perspectiva en base a análisis críticos de fuentes y representaciones sobre la colonización en África y reflexionar sobre las consecuencias y la situación actual de los antiguos Estados coloniales, así como sobre la autopercepción y la de los ciudadanos africanos.
3. ... aceptar constructivamente la transparencia del proceso histórico al analizar temas complejos de la colonización y sus consecuencias.	10.1, 10.2	... reconocer, por lo menos, de manera básica la transparencia del proceso histórico con ayuda correspondiente en el ejemplo de la clase de una cobertura mediática multiperspectiva y multicausal, y aceptar la importancia de la franqueza personal para la capacidad de acción social en el cambio global.	... reconocer como desafío la importancia de una observación de la historia que se desarrolle desde múltiples perspectivas y de modo multicausal en ejemplos concretos de clases, tolerar situaciones abiertas, incluso, en su contradicción y explicar el valor de una postura personal abierta para la capacidad de acción social en el cambio global.	... analizar los procesos de globalización y desarrollo partiendo de un análisis histórico multiperspectiva y multicausal de la responsabilidad compartida por las consecuencias de la colonización de África, y aceptar los desafíos personales y sociales de un futuro abierto como posibilidad.

Desarrollo de la clase, tareas y expectativas

1ª etapa

¿Qué imagen tenemos de África y qué imágenes encontramos en los medios?

La introducción en el tema sirve para determinar los conocimientos previos de los alumnos y alumnas y analizar ideas individuales y transmitidas por los medios acerca de la situación política, social y económica del continente africano. Los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de obtener información histórica y procesarla.

Dos semanas antes de la primera clase, los alumnos y alumnas recibirán las tareas 1-3 (por ejemplo, en grupos de dos) que deberán realizarse antes de que comience la unidad didáctica en grupos de dos. Los mapas conceptuales serán presentados en la primera hora de la clase, comparados y debatidos y permanecerán presentes durante toda la unidad.

Tareas

1. Realicen un toberllino de ideas y armen un mapa conceptual personal en el que se expongan sus conocimientos sobre el pasado y el presente del continente africano.
2. Investiguen durante dos semanas el tema “África” en los informes de los medios de comunicación (periódicos, televisión, internet) y, al hacerlo, presten especial atención a afirmaciones históricas y afirmaciones sobre las cuatro dimensiones de desarrollo *social, medio ambiente, economía y política*. Tomen nota de los resultados de las investigaciones mediante palabras clave.
3. Comparen los resultados de la investigación con los contenidos del mapa conceptual y complétenlos en otro color antes de realizar un breve comentario sobre las similitudes y diferencias.
4. Discutan los resultados en la clase y, al finalizar, fomulen preguntas sobre el trasfondo histórico y la situación actual de la sociedad y de los Estados en el continente africano. Algunas de esas preguntas pueden ser abordadas en la próxima clase.¹²⁵

2ª etapa

El origen de los Estados africanos actuales –

¿Una clave para la comprensión de la situación actual?

La primera y la segunda tarea de esta etapa deben ser realizadas en paralelo en procesos de trabajo divididos, y los resultados deben presentarse en plenario. Sin embargo, si se realiza el primer ejercicio ante toda la clase, ambas partes de la segunda tarea serán opcionales. Así, pueden ser realizadas adicionalmente por alumnos y alumnas con un ritmo de trabajo mayor.

¹²⁵ Nota: Las cuestiones históricas se formulan con resultado abierto. Las cuestiones no trabajadas en la unidad didáctica quedarán como tareas de investigación adicionales para alumnos y alumnas interesados o se entregarán al finalizar a un experto sobre la historia de África.

Tareas

1. Comparen y analicen de a dos el mapa que intenta ilustrar la situación de “África alrededor del año 1870” (**M 1**) en función de otros mapas de África que muestran la “división europea de África” en el año 1914 (**M 1a**) y los límites de los Estados africanos actuales¹²⁶ (**M 1b**).
 - a) Comparen primero los tres mapas (**M 1**, **M 1a** y **M 1b**) y, al hacerlo, consideren especialmente las zonas de asentamiento de los pueblos africanos, las vías de comercio (de esclavos) dentro de África y los puntos de apoyo coloniales más antiguos alrededor del año 1870. Si los cambios no pueden reconocerse con claridad, en primer lugar, dibujen los límites en ambos mapas (“1914”, “actualidad”) con diferentes colores en **M1** y, a continuación, compárenlos.
 - b) Resuman los resultados de su análisis y saquen la mayor cantidad de conclusiones fundadas posibles en relación con la génesis del conjunto de Estados africanos.
2.
 - a) Expongan los datos estadísticos en **M 2** como diagrama de barras y formulen tres observaciones que les parezcan reveladoras.
Discutan cómo se presenta la “división de África” en una enciclopedia de 1891/92 dirigida a la totalidad de la población como “enciclopedia popular”.
 - b) Con ayuda del libro de texto y en función de sus conocimientos sobre la industrialización, investiguen qué condiciones permitieron a las potencias coloniales europeas de fines del siglo XIX establecer su dominio colonial sobre el gigantesco continente africano en un tiempo tan breve.¹²⁷
3. Discutan en grupos pequeños si la historia del origen colonial de los Estados africanos (en su mayoría) tiene consecuencias para la historia del continente hasta el día de hoy y en qué medida. Cada grupo presentará dos reflexiones que le parezcan más importantes. Tomen nota de dichas reflexiones en un cartel para colgar en la clase.

¹²⁶ Sobre la formación de Estados independientes, por ej.:

www.brown.edu/Research/AAAH/map.htm (consultado el 19/04/2015)

http://commons.wikimedia.org/wiki/Atlas_of_colonialism?uselang=d (consultado el 19/04/2015)

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colonisation2.gif> (consultado el 19/04/2015)

¹²⁷ Como impulso del docente, se puede pensar en la pregunta de por qué África fue colonizado recién a fines del siglo XIX (como último continente en ser colonizado).

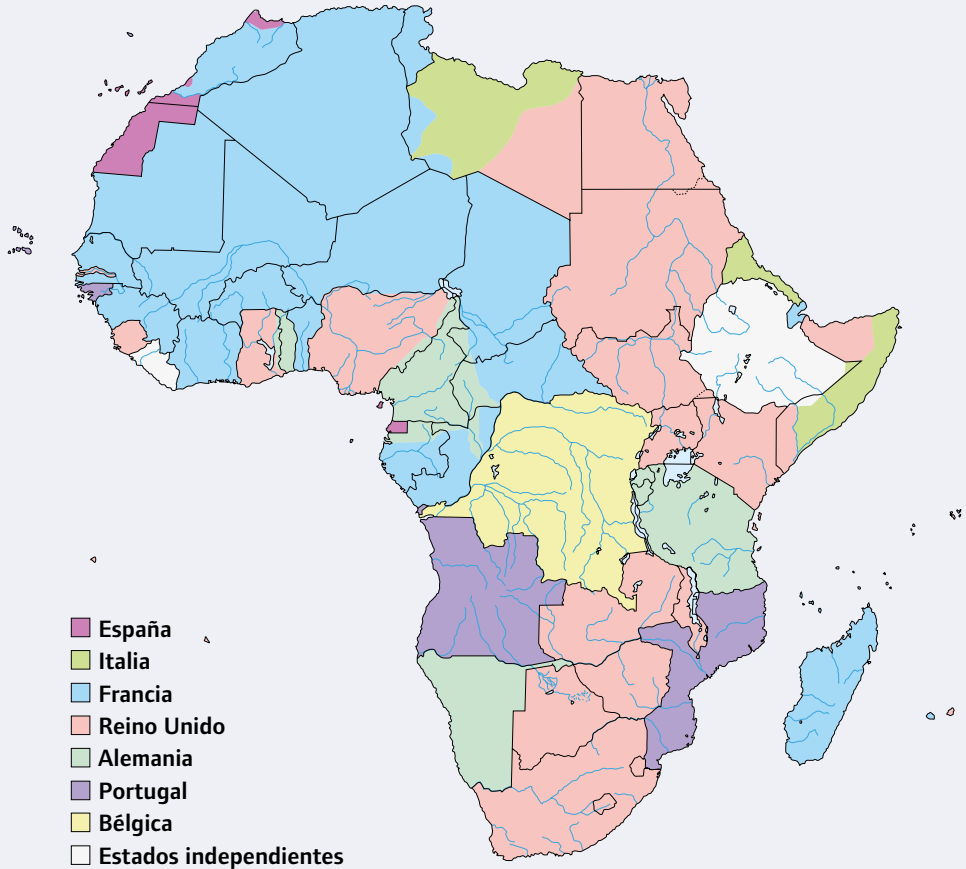
MATERIALES

M 1: África alrededor del año 1870: pueblos africanos, rutas de comercialización (de esclavos) en África y puntos de apoyo coloniales/áreas de influencia de las potencias coloniales (rayado)



AFRICAN PEOPLES AND STATES ON THE EVE OF PARTITION AND CONQUEST

Fuente: Boahen, A. Adu: African Perspectives on Colonialism. pág. 3.
 © 1987 The Johns Hopkins University Press. Reprinted with permission of Johns Hopkins University Press. Debido a que faltan otras indicaciones sobre el mapa, se puede asumir que ha sido creado para la publicación. Véase también:
<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59372/kolonialgeschichte>
 (consultado el 20/01/2016)

M 1a: Las áreas coloniales europeas en África alrededor de 1913

© Wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Reparto_de_África
(consultado el 05/03/2019)

M 1b: Los límites de los Estados africanos actuales



© Wikimedia Commons: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:African_continent-es-2.svg
(consultado el 15/04/2019)

M 2: Palabra “África” en la enciclopedia “Meyer’s Konversationslexikon” de 1891/1892

“África [...]. La división del continente entre las potencias europeas ha hecho rápidos avances en los últimos años, si bien la toma de posesión de grandes áreas, en la mayoría de los casos, solo puede observarse en los papeles y está exclusivamente orientada a asegurar las tierras afectadas a los Estados interesados contra proyectos provenientes desde otros sectores. [...] La siguiente exposición muestra la extraordinaria ampliación de la posesión colonial europea en África desde [...] 1876. Poseían o reclamaban:

	1876	1890
Francia	733 479 km ²	5 956 914 km ²
Gran Bretaña	761 381 km ²	4 170 474 km ²
Imperio Alemán		2 720 000 km ²
Rey de los Belgas		2 491 000 km ²
Portugal	1 799 364 km ²	2 264 945 km ²
Turquía	1 000 000 km ²	1 000 000 km ²
Italia	935 000 km ²	
España	9 480 km ²	519 280 km ²
En total:	4 303 704 km²	20 057 613 km²

Debido a que la superficie de África se calcula en 29 826 922 km², restan solo 9 769 309 km², de lo cual, la mayor parte, es decir, más de 6 mill. de km² corresponde al Sahara.”

Meyer’s Konversationslexikon, 4^a edición, volumen 19 (suplemento anual), Hildighausen 1891/1892. Para comparar: La superficie de la República Federal de Alemania es de aprox. 360.000 km², la de República Popular China, aprox. 9.600 000 km² (2013).

3ª etapa

¿Cómo justificaban las potencias europeas la colonización de África y cómo vivieron los africanos el dominio colonial?

Recién relativamente tarde, en el año 1884, el Imperio Alemán ingresó oficialmente al círculo de las potencias europeas coloniales. Así, se sumó a la carrera europea por la división colonial de África. Para poder llegar a un acuerdo pacífico con las potencias coloniales más antiguas, el canciller del Reich, Bismarck, invitó a 14 Estados a una conferencia en Berlín (15/11/1884 – 26/2/1885), denominada también “Conferencia de Berlín”, “Conferencia de Congo” o, incluso, “Conferencia de África Occidental”. Esta Conferencia sirvió para preparar la división del continente africano entre las potencias europeas Alemania, Bélgica, España, Francia, Gran Bretaña, Italia y Portugal (véase M 2).

Tareas

Preparen una presentación oral en grupos sobre las dos primeras estrofas del poema de Michel Kayoya (M 3), en la cual se expresen del mejor modo posible la perspectiva de las potencias colonizadoras europeas y los puntos de vista de los “colonizados”, tal como los presenta el poema.

Para preparar la presentación del poema:

1. Analicen e investiguen los enunciados de la fuente textual (M 4) sobre la Conferencia de Berlín (participantes de la Conferencia de Berlín, objetivos y finalidades de las potencias europeas, postura de la población africana) y compárenlos con la representación del papel de las potencias colonizadoras en el poema de Kayoya.
2. Elaboren un diálogo ficticio entre Kayoya y un representante de las potencias colonizadoras sobre la representación y valoración de Kayoya del dominio colonizador.
3. Discutan sobre las causas de las diferencias entre la declaración de intenciones del documento de la Conferencia de Berlín y el punto de vista de Kayoya, y confeccionen, en base a la discusión previa, un comentario individual con un juicio histórico sobre el poema de Kayoya.

MATERIALES

M3: Michel Kayoya (1934–1972)

La conciencia del “colonizado” (1968)

Michel Kayoya nació en 1934 en Ruanda-Urundi, territorio bajo mandato belga entre 1919 y 1962. Se educó en instituciones católicas, estudió filosofía y teología y, después de estadías de estudios en Bélgica, en 1963, fue consagrado sacerdote católico en Kikumbu y se desempeñó también como docente y escritor. En 1972, fue asesinado en la guerra civil. En su poema “La conciencia del ‘colonizado’”, Michel Kayoya revive sus momentos de alumno en una escuela de Ruanda-Urundi.

La conciencia del “colonizado” (2 de 11 estrofas)

- En Berlín, en el año 1885, se dividieron nuestro continente.
Sin preguntarle a nadie, se hicieron cargo de nuestra miseria.
Vinieron para sacarnos de
nuestra eterna
5 miseria.
Vinieron para educarnos. Vinieron para civilizarnos.
Ese contrato de Berlín, me afectó durante
mucho tiempo. Cada vez que me topaba con esa fecha,
sentía el mismo
10 desprecio.
Si una persona te desprecia,
hay que admitirlo,
se piensa todo el día en el tema y
después ya pasó
15 Si un pueblo los desprecia a
ustedes
a su padre,
a su madre,
a su pueblo,
20 ¡es lo máximo!
Es la máxima indignación que un corazón puede
“tolerar”.
Pero lo peor fue que me enseñaron esa fecha.
Que tuve que aprenderla de memoria.
25 Durante toda una hora de clase nos nombraban
cada uno de los nombres de los socios que firmaron el acuerdo de Berlín.
Sus capacidades extraordinarias,
su inteligencia diplomática,
las razones que tenía cada uno.
30 Ante nuestros rostros inmóviles, nos explicaban
las consecuencias:
La liberación de África
Los buenos actos de la civilización en África
La valentía de los investigadores
35 El humanitarismo infinito
Pero nadie, absolutamente nadie, hizo referencia a la ofensa,
a la vergüenza que nos acompañaba a todos.
Una persona,
una que es igual a ti,
40 se mezcla en tus asuntos sin preguntarte.
Eso es una gran falta de respeto que hiere a cualquier
corazón sensible. [...]

Traducción libre del poema de Michel Kayoya (1978) en: Auf den Spuren meines Vaters. Ein Afrikaner sucht Afrika, Gütersloh, págs. 84–87, pág. 84 y sig. [1968, 1971 publicado en idioma francés en la editorial francesa “Éditions des presses Lavigerie” en Buyumbura/Burundi].

M4: Del preámbulo y del art. 6 del documento final de la Conferencia de Berlín, 26 de febrero de 1885 (Acta General de la Conferencia de Berlín)

[Introducción] En el nombre de Dios Todopoderoso.

Su Majestad la Reina del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda, Emperatriz de la India, Su Majestad el Emperador de Alemania, [...] Su Majestad el Emperador de Austria, [...] Rey Apostólico de Hungría, Su Majestad el Rey de los Belgas, Su Majestad el Rey de Dinamarca, Su Majestad el Rey de España, el Presidente de los Estados Unidos de América, el Presidente de la República Francesa, Su Majestad el Rey de Italia, Su Majestad el Rey de los Países Bajos, Gran Duque de Luxemburgo, etc., Su Majestad el Rey de Portugal [...], Su Majestad el Emperador de todas las Rusias [el Zar ruso], Su Majestad el Rey de Suecia y Noruega [...] y Su Majestad el Emperador de los Otomanos,

DESEANDO, en un espíritu de mutuo acuerdo, regular las condiciones más favorables para el desarrollo del comercio y la civilización en ciertas regiones de África [...];

DESEANDO, por otro lado, para evitar los malentendidos y las disputas que puedan surgir en el futuro a partir de nuevos hechos de la ocupación (posesión de empresas) en la costa de África, y que se trate, al mismo tiempo, en cuanto a los medios de fomentar la moral y el bienestar material de las poblaciones indígenas; han resuelto, en la invitación que les formuló el Gobierno Imperial de Alemania, de acuerdo con el Gobierno de la República Francesa, para cumplir con esos fines reunirse en la Conferencia de Berlín [...].

Art. 6: Disposiciones relativas a la protección de los nativos [...]

Todas las potencias que ejercen derechos de soberanía o influencia en los territorios antes mencionados se comprometen a velar por la preservación de las tribus nativas, y para atender a la mejora de las condiciones de su moral y el bienestar material, y para ayudar en la supresión de la esclavitud, y especialmente el comercio de esclavos. Los Estados miembros, sin distinción de credo o de nación, protegerán y favorecerán a todas las instituciones religiosas, científicas o de beneficencia y de las empresas creadas y organizadas para los objetivos arriba mencionados, o que tienen como objetivo instruir a los nativos y traer a estas tierras las bendiciones de la civilización. Los misioneros cristianos, los científicos y los exploradores, serán igualmente objeto de protección especial.

Fuente: http://de.wikisource.org/wiki/General-Akte_der_Berliner_Konferenz_%28Kongokonferenz%29.

[En español: <https://www.dipublico.org/3666/acta-general-de-la-conferencia-de-berlin-26-de-febrero-de-1885/>]

(consultado el 19/04/2015)

4ª etapa:

¿Puede desprenderse un sentido especial de responsabilidad europea con respecto a África a partir de la historia de la colonización de este continente?

Tareas

1. Analicen y discutan de a dos las afirmaciones de un historiador africano (M 5) y de un alemán experto en África (M 6), tomando como referencia M 3 y M 4, y tomen una decisión fundada sobre si sus respectivos mapas mentales se ven complementados y de qué manera.
2. Formen pequeños grupos para discutir una de las siguientes preguntas a partir de todos o de dos de los tres textos M 5, M 6 y M 7:
 - a) ¿En qué medida puede comprenderse mejor la situación actual de los Estados africanos cuando se conoce la historia de la colonización?
 - b) ¿Las antiguas potencias colonizadoras o Europa en conjunto tienen, hoy en día, una responsabilidad histórica especial con respecto a los Estados africanos poscoloniales? Creen un documento conjunto que exponga coincidencias y diversas opiniones fundadas y fije cuestiones abiertas. Compártanlo con la clase para un debate.

M5: Albert Kwadzo Adu Boahen sobre el significado del colonialismo para África

En 20 páginas del 7º volumen de la “Historia General de África” de la UNESCO, Albert Kwadzo Adu Boahen (1932–2006) aborda en profundidad la cuestión de cómo se puede juzgar históricamente el colonialismo en África y si se puede hablar también de una herencia “positiva” del colonialismo en África. A continuación, se presentan a modo de ejemplo extractos de su reflexión sobre el sistema educativo (con referencia a Michel Kayoya). Después, se brindan citas relativas a su evaluación final.

a) Sobre la educación colonial

“En estrecha relación con el cristianismo se propagó también en África la educación occidental. [...] En las postrimerías del régimen colonial eran pocas las zonas donde no hubiera por lo menos escuelas elementales. La propagación de esa educación tuvo importantes consecuencias sociales, entre ellas el incremento de la elite de africanos occidentalizados con instrucción, elite que hoy [1985] constituye la oligarquía gobernante y la columna vertebral del funcionariado en los estados africanos.” (pág. 797)

“En cuanto a la educación que se dispensaba en la época colonial, era en general insuficiente y estaba desigualmente distribuida y mal orientada. En esa época se crearon cinco tipos distintos de centros de enseñanza: primaria, secundaria, normal, técnica y universitaria. Ya en 1860 existían en el África occidental británica numerosas escuelas primarias, [...] Y sólo después de la segunda guerra mundial aparecieron en la mayoría de los países africanos escuelas técnicas y centros universitarios. [...]

Los planes de estudios de todos esos establecimientos, trazados por los gobernantes coloniales, tomaban como modelo, a veces casi literalmente, los de la metrópoli respectiva, sin tener para nada en cuenta las necesidades del continente. Nada menos que Sir Gordon Guggisberg, gobernador de la Costa de Oro [= Ghana] de 1919 hasta 1927, manifestó en 1920 que ‘uno de los mayores errores de nuestro sistema educativo actual [colonial] fue que educaba africanos para ser europeos, en lugar de permanecer africanos. [...] En el futuro, el sistema educativo aspirará a que un africano siga siendo un africano y que desarrolle intereses por su propio país.’ Si bien Guggisberg fundó el Achimota College para cumplir con su promesa, en general, fue poco lo que se modificó, dado que la educación se encontraba en manos de misioneros católicos, cuyo mayor interés era formar personas que pudieran leer la Biblia en inglés o en el idioma del pueblo, así como docentes y sacerdotes. [...] Los efectos de esta educación inadecuada, desequilibrada y mal orientada sobre las sociedades africanas han sido profundos y casi permanentes. En primer lugar, legó a África un enorme problema de analfabetismo [...]. En segundo lugar, la elite instruida que produjo era en general una minoría alienada que adoraba la cultura y la civilización europeas y despreciaba las africanas. [...] Además, bajo el régimen colonial los africanos eran en general despreciados, humillados y discriminados abierta o encubiertamente.” (pág. 801)

b) Sobre la evaluación general del colonialismo en África

De las consideraciones anteriores se infiere que es excesivo afirmar que el colonialismo fue un completo desastre para África y que sólo trajo consigo subdesarrollo y atraso. No menos exagerado es afirmar, con los apologistas del colonialismo, que éste fue un regalo de los dioses para el continente o que el balance [del colonialismo] se encuentra nivelado. Un juicio más minucioso, tampoco afirmaría, según la opinión del autor, que el colonialismo ha sido totalmente negativo para África. En realidad, también se han hecho buenas cosas. No obstante, al mismo tiempo, los europeos han hecho ganancias gigantescas en África mediante empresas mineras, comercios, bancos, compañías navieras, plantaciones y empresas concesionarias¹²⁸. [...] En todo caso, sea cual sea lo que el colonialismo hizo por los africanos, no cabe duda de que, dadas sus posibilidades, sus recursos, su poder y su influencia, podía y debía haber hecho mucho más. Como escribe [el científico] P.C. Lloyd: ‘Quizá habría podido hacerse mucho más [por África] si las naciones industriales hubiesen considerado como la más alta de las prioridades el desarrollo de los territorios atrasados [de África]’. Es justamente porque los dirigentes coloniales no lo consideraron así, porque ni siquiera concedieron una mínima prioridad a tal desarrollo, por lo que la historia debe condenarlos. Por ello la era colonial quedará en los anales de la humanidad como un periodo de crecimiento sin desarrollo, de explotación despiadada de los recursos de África y, paralelamente, de empobrecimiento y humillación de sus pueblos.” (pág. 805)

Fuente: Adu Boahen (ed. 1985): *General History of Africa*, Vol. 7: *Africa: Under Colonial Domination 1880–1935* (UNESCO - *General History of Africa*), Berkeley. Véase la versión en línea de este volumen: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/dialogue/general-history-of-africa/volumes/complete-edition/volume-vii-africa-under-colonial-domination-1880-1935/> (consultado el 19/04/2015)

¹²⁸ Empresas concesionarias: empresas que han obtenido una concesión (un derecho) por parte del gobierno de una potencia colonial para la explotación de materias primas en un área (colonial) determinada.

M6: El punto de vista de un alemán experto en África

En el año 2010, en una entrevista en el canal de televisión n-tv, el científico especializado en África Thomas Bierschenk (Universidad de Mainz) opinó sobre el rol del pasado colonial en los problemas actuales del continente.

Extractos de la entrevista:

n-tv.de: Han pasado 50 años de la gran ola independentista en África. ¿Valoramos debidamente a África cuando hablamos en general del continente y de los africanos?

TB: No, no lo hacemos. [...] Ninguna persona hablaría de los problemas de desarrollo asiáticos con la generalidad con la cual hablamos de África. Para todos está claro que China no es Irak y que Kuwait no es Afganistán. [...]

n-tv.de: El colonialismo aún es mencionado como el responsable de muchos problemas de África. Después de 50 años, ¿aún es legítimo considerarlo así?

TB: Desde luego que en la actualidad ya no podemos solo culpar al colonialismo por los problemas de África. Sin embargo, se debe reconocer que los países africanos asumieron una herencia muy difícil al independizarse. Ninguna potencia colonial preparó especialmente a los países que le correspondían para la independencia. Esto se ve, por ejemplo, en las tasas de escolarización. El continente, recién ahora alcanzó cifras que un país como Corea ya había alcanzado en los años 50. De hecho, muchos países habían sido dejados en bancarota al momento de su independencia.

n-tv.de: El vínculo de muchos países con sus antiguas potencias colonizadoras permaneció vigente, no en última instancia, por el mantenimiento de las relaciones comerciales. ¿Qué repercusiones ha tenido esto?

TB: Con pocas excepciones, las colonias estuvieron marcadas por las estructuras económicas coloniales. Así, debían suministrar productos primarios de la agricultura y la minería y, a cambio, importar productos manufacturados. Estos Estados aún no han podido superar este vínculo, incluso después de su independencia. [...]

n-tv.de: Sin embargo, algunos países han ganado buen dinero con la comercialización de materia prima. ¿En qué medida es África responsable por sus problemas debido a sus elites corruptas?

TB: [...] En países como Noruega, [...] el petróleo es parte de una estructura total y con los ingresos se realizan inversiones. El hecho de que esto no haya pasado en África, se debe, en gran parte, a las elites, eso está absolutamente claro.

n-tv.de: ¿Por qué se desarrollan tan pocas soluciones propias en África para la gran cantidad de problemas que tienen?

TB: En el sistema [de ayuda para el desarrollo] que se ha desarrollado desde los años 50, lamentablemente, muchos asesores también tienen su interés en que haya una relación de dependencia permanente de la ayuda institucionalizada. [...] Debido a esta ayuda institucionalizada, África tiene pocos estímulos para buscar sus propias soluciones. [...] El problema de África no es solo [...] crear Estados y administraciones que funcionen. En Europa y Asia, las clases medias desarrolladas se encontraban detrás del desarrollo y de la democracia. En África, esto recién está empezando. En 1960, en el continente, solo 13 por ciento de las personas vivía en ciudades. Mientras tanto, tuvo lugar un rápido proceso de urbanización, con el que también crecen las fuerzas sociales que luchan por el desarrollo y la previsibilidad.

n-tv.de: ¿Espera que el asentamiento cada vez mayor en las ciudades lleve a un nivel de fuerza propio más alto del continente?

TB: Seguro será así. Mientras tanto, ya hay una cultura urbana en África que hace 50 años no había. La alfabetización ha crecido mucho, en las ciudades ya ha alcanzado el 100 % entre los varones. Hay una producción cultural local vital, además de las emisoras estatales, también hay medios privados, periódicos y revistas. De esta forma, se desarrolla una sociedad civil dinámica que, seguramente, a la larga, tendrá una influencia positiva. Pero los países africanos han necesitado los últimos 50 años para crear las condiciones estructurales necesarias para el desarrollo. [...]

n-tv.de: ¿Hay cosas que, hoy en día, podamos aprender de África?

TB: Lo que siempre me llama la atención de África es la capacidad de las personas de crearse una vida digna a pesar de todas las circunstancias desfavorables. En ese entorno, mantener un mínimo de democracia ya significa todo un logro. Lo que siempre noto es la gran tolerancia religiosa de muchos africanos. En una familia, puede haber un católico, un musulmán y alguien de una religión local. [...]

África y “la maldición de los recursos”. Thomas Bierschenk en entrevista con Solveig Bach (n-tv).

En: <http://www.n-tv.de/politik/Afrika-und-der-Ressourcenfluch-article1265746.html> (consultado el 19/04/2015)

4.3.3.5 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje

La base de la evaluación del rendimiento escolar es el seguimiento continuo con el trasfondo de las competencias específicas que deben adquirirse, así como el diálogo con los alumnos y alumnas. De esta forma, los alumnos y alumnas deben poder ir adquiriendo la posibilidad de evaluar de modo realista sus rendimientos con respecto a los objetivos aspirados en clase, reconocer necesidades de aprendizaje y controlar el propio proceso de aprendizaje.

Por medio del diálogo con los alumnos y alumnas, los docentes reciben información importante acerca de la efectividad de la clase y esto les permite gestionar el desarrollo de tal forma que sea posible el fomento individual.

A través de los acuerdos de aprendizaje y actividades cambiantes, se presentan numerosas posibilidades y varios puntos de referencia para las evaluaciones de desempeño que deben adaptarse a los principios y criterios de las asignaturas involucradas y al progreso de los alumnos y alumnas. Más allá de las competencias específicas de la clase de Historia y de las competencias principales generales del *área de aprendizaje de desarrollo global* (seleccionadas para la unidad didáctica), también se deben desarrollar competencias interdisciplinarias. En el caso de la unidad didáctica sugerida, se debe, por ejemplo, apostar a incrementar la autonomía, apuntar a la cooperación constructiva en trabajos grupales y en parejas, responder dudas y razonamientos de compañeros de clase y aumentar la capacidad para reflexionar. Además del comportamiento en discusiones y en contribuciones verbales, las respuestas elaboradas por ellos mismos durante presentaciones permiten inferir las competencias adquiridas y perfeccionadas. Los criterios de evaluación se orientan en función de los objetivos y las exigencias específicos y multidisciplinares, pero, en especial, en función de los niveles del cuadro de competencias diseñado para la unidad pedagógica. De este modo, no solo cumplen una función las exigencias alcanzadas, sino también los progresos individuales de aprendizajes.

Volver a referirse a las competencias deseadas por la propuesta didáctica que los alumnos y alumnas deberían conocer lo antes posible, es importante para la retroalimentación del rendimiento durante los diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje.

Así, la competencia específica 1 (poder investigar y evaluar información y argumentos sobre sucesos en África en función de tareas establecidas y en base a fuentes históricas y los medios de información actuales) se refiere, entre otras, a la 1ª tarea de la 1ª etapa (donde se debe investigar la historia y la actualidad de África y evaluar un mapa conceptual), pero también hace referencia al manejo de las fuentes en las siguientes etapas.

La competencia 2 (poder cambiar de perspectiva en el trabajo con fuentes y representaciones sobre la historia colonial de África y sus consecuencias) determina el proceso de aprendizaje con eje en la etapa 3 (donde se trabaja sobre la percepción de las perspectivas de las potencias coloniales europeas en la Conferencia de Berlín y de los puntos de vista de los Estados colonizados mediante el ejemplo de un poema de Michel Kayoya). A continuación, en la etapa 4, el cambio de perspectiva tiene un papel fundamental para la formación de una opinión propia (donde, en base a diversos puntos de vista, se busca una respuesta al interro-

gante sobre si Europa tiene una responsabilidad especial ante África debido a la historia de la colonización del continente).

El desarrollo de la competencia 3 (poder aceptar constructivamente la transparencia del proceso histórico al analizar temas complejos de la colonización y sus consecuencias) tiene un papel cada vez más importante en el desarrollo de la unidad y requiere el refuerzo de la capacidad de poder manejar fuentes aparentemente contradictorias y reconocer la ambigüedad. Entre otros indicios, el desarrollo del aprendizaje puede reconocerse observando en qué medida los alumnos y alumnas pueden reconocer como tales a las preguntas guía abiertas de las cuatro etapas y encontrar respuestas diferenciadas y con múltiples perspectivas.

4.3.3.6 Bibliografía y enlaces

Bibliografía en la que se basan las propuestas de clase:

Adu Boahen (ed.1985): General History of Africa, Vol. 7: Africa: Under Colonial Domination 1880–1935 (UNESCO General History of Africa), Berkley

Barth, B. (2007): Das Zeitalter des Kolonialismus, Darmstadt

Cooper, F. (2012): Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive, Frankfurt/M.

Eckert, A. (2006): Kolonialismus, Frankfurt/M.

Marx, C. (2004): Geschichte Afrikas. Von 1800 bis zur Gegenwart, Paderborn

Osterhammel, J., Jansen, J. C. (2012): Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen, München

Reinhard, W. (2008): Kleine Geschichte des Kolonialismus, Stuttgart

Bibliografía adicional sobre cuestiones de género

Allman, J., Geiger, S., Musisi, Nakanyike (ed. 2002): Women in colonial African histories, Bloomington

Cole, C., Manuh, T., Miescher, S. (ed. 2007): Africa after gender? Bloomington

Hunt, R. N. (ed.1997): Gendered colonialism in African history, Oxford

Nnaemeka, O. et al. (ed.1996): African women and imperialism, Trenton

Sobre Namibia

Förster, L., Heinrichsen, D., Bollig, M. (ed. 2004): Namibia – Deutschland. Eine geteilte Geschichte. Widerstand, Gewalt, Erinnerung. Publicación del evento homónimo en el Museo Etnológico Rautenstrauch-Joest de la ciudad de Colonia, Alemania, (2004) y en el Museo de Historia Alemana, Berlin (2004/2005), Edición Minerva con material adicional del Museo de Historia Alemana de Bettina Altendorf, Museo de Historia Alemana, Neu-Isenburg

Enlaces

Tema “Colonialismo” en: ZEIT für die Schule (portal de internet con textos, videos y enlaces): <http://blog.zeit.de/schueler/2012/03/30/kolonialismus/> (consultado el 19/04/2015)

El trabajo científico de Benedikt Stuchtey con muy buenas fuentes:

<http://ieg-ego.eu/de/threads/hintergruende/kolonialismus-und-imperialismus/benedikt-stuchtey-kolonialismus-und-imperialismus-von-1450-bis-1950> (consultado el 19/04/2015)

Gero Erdmann: Vorkoloniale politische Organisationsformen (in Afrika):
<http://www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/58867/vorkoloniale-organisation>
(consultado el 19/04/2015)

Historia colonial en el Museo de Historia Alemana – Una guía crítica
<http://www.kolonialismusimkasten.de/> (consultado el 19/04/2015)

4.3.4 Grupo de asignaturas Religión y Ética

(extraído sin modificaciones de la 1ª edición del año 2007)

Klaus Hock und Norbert Klaes

4.3.4.1 Contribución del grupo de asignaturas Religión – Ética al área de aprendizaje de desarrollo global

El grupo de asignaturas Religión/Ética es un caso especial dentro del espectro de asignaturas por diversos motivos. Una de las particularidades radica en que, como mínimo, se trata de tres asignaturas (eventualmente, clase de religión, clase de religión católica, ética), aunque el espectro esté apuntado, potencialmente, a otras asignaturas (modo de vida, ética, religión - LER (por sus siglas en alemán); clases de religión judía, budista, islámica...). No se trata de un modo de trabajo que promueva la exclusión, sino, más bien, que precisamente se acerca al ideal de partir de un grupo de asignaturas en el cual “cada una de las asignaturas se enseñe de forma cooperativa con la reserva de su independencia, sus particularidades, los derechos de alumnos y alumnas y de sus responsables” (véase la Ley de Educación del estado de Mecklemburgo-Pomerania Occidental, artículo 7.3). En particular en relación con el *área de aprendizaje de desarrollo global*, esta cooperación posee el potencial para que, en el marco del intercambio entre pares, se puedan aportar interrogantes y perspectivas desde múltiples perspectivas y que dicho intercambio pueda resultar fructífero para todas las partes.

Al grupo de asignaturas Religión/Ética se le asigna especialmente la tarea de tematizar cuestiones (éticas) generales de manera ciertamente “transversal” a las otras asignaturas y de tratarlas de modo tal que se le preste especial atención al aspecto de la coherencia.

Debido a su especial configuración (por un lado, clase de ética no confesional distanciada de la religión, y, por otro lado, clase de religión confesional), para este grupo de asignaturas, además, se abre la posibilidad de transmitir conocimientos y puntos de vista a modo de ejemplo a partir del trabajo fundamental necesario en el área del aprendizaje global. Por tal motivo, resulta adecuado no separar las clases de religión y ética en dos asignaturas en vistas a la aplicación de las cuestiones mencionadas en el marco de referencia. Otro argumento a favor es que, por un lado, en la clase de religión, a menudo y sin intenciones, la perspectiva teológica o de las ciencias de la religión deja una mancha ciega con respecto a las dimensiones no religiosas y, por otro lado, la tematización del desarrollo global tampoco puede realizarse fuera del contexto de la clase de ética y mucho menos sin un conocimiento sólido de las circunstancias religiosas, de posiciones religiosas o del trabajo reflexivo sobre la teología. No obstante, es de vital importancia que, en el grupo de asignaturas Religión/Ética, se trabaje más allá de los contenidos específicos fundamentales y se pueda abrir un horizonte de reflexiones sobre contextos que deben trabajarse de modo interdisciplinario como no es posible en las otras asignaturas.

De esta forma, en este grupo de asignaturas, se trabaja nuevamente, en cierto sentido, sobre el corazón del desarrollo global y se tematiza en base a una reflexión crítica: el modelo de un desarrollo global sostenible ya tiene en sí una “carga” ética porque debe ser orientado y

guiado a la acción. De esta forma, se puede esperar que, en mayor o menor medida, en todas las asignaturas surjan preguntas éticas. En la escuela, se podría pensar la división del trabajo entre las otras asignaturas y el grupo de asignaturas Religión/Ética de modo tal que, en las primeras, se prioricen los aspectos específicos, así como la percepción de los temas éticos, mientras que, en el grupo de asignaturas Religión/Ética, se reflexiona en profundidad sobre estas cuestiones éticas y se trabaja con argumentos. Precisamente en el grupo de asignaturas Religión/Ética, se debería presentar la intención fundamental especificada en el marco de referencia y la idea en la que se basa de un desarrollo global sostenible, incluso en otro contexto de reflexión: ¿qué es una cultura? ¿Puedo definirla mediante la nacionalidad, las etnias, la religión, la filosofía, la historia del pensamiento y/o a través de valores y normas compartidos? ¿Pertenezco siempre a una sola cultura o al mismo tiempo a varias? ¿Es “cultura” algo que está claramente definido? ¿En qué nivel pueden surgir conflictos? ¿Cómo se diferencian las distintas dimensiones del desarrollo sostenible? ¿En qué conceptos se basa la sostenibilidad? ¿Qué debates hay al respecto (por ej., sostenibilidad fuerte o débil)? ¿Con qué ideas (teológicas) está relacionado el concepto de desarrollo?

En la elaboración concreta de competencias específicas, temas y ejemplos de trabajos para el nivel secundario básico, a este grupo de asignaturas solo se lo puede considerar, lógicamente, en un marco limitado. Sin embargo, es decisivo que estas cuestiones puedan expresarse dentro del grupo de asignaturas y que se puedan iniciar procesos de reflexión y comportamiento al respecto.

Por último, el grupo de asignaturas Religión/Ética hace referencia de modo muy especial a aspectos que en las otras asignaturas prácticamente no se pueden tematizar o que, si se tratan, se lo hace de manera muy superficial. En este sentido, una vez más se trata de sacar a relucir temas fundamentales que en el marco de referencia se presentan como problemas esenciales, en especial

- el tema de la diferenciación de fanatismo religioso y resentimiento marcado culturalmente o motivado políticamente,
- dirimir el problema de un nivel de comprensión común entre las diferentes partes potenciales con tendencias comunes religiosas y culturales y con orientaciones individualistas seculares no religiosas,
- o, en vistas a la falta de resonancia de la apelación a la tolerancia descontextualizada, la dificultad, por ejemplo, de contextualizar discursos relativos a derechos humanos en tradiciones culturales y religiosas ajenas al mundo europeo.

De esta forma, se tematizan aquellas cuestiones que caen fuera de la responsabilidad específica de las otras asignaturas. Se trata de un desafío particular, pero también de una posibilidad especial para el trabajo en el *área de aprendizaje de desarrollo global*, para el cual, en este grupo de asignaturas, se encuentra una base tan amplia como fundada. En este contexto, se deben retomar, sobre todo, experiencias y puntos de vista del aprendizaje ecuménico, donde se hace referencia a un aprendizaje interconfesional, interreligioso e intercultural para el desarrollo, como así también a la pedagogía de la paz y al tratamiento de conflictos sin violencia, a fin de poder entrelazar el pensamiento y las acciones globales y locales y, así, poder desarrollar una práctica de vida diferente.

4.3.4.2 Competencias parciales de la asignatura (enseñanza media)

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... obtener información sobre la difusión de las religiones y procesarla en función de los temas.
		1.2 ... reconocer y formular críticas sobre religiones desde perspectivas culturales distintas y en base a información obtenida de manera autónoma.
		1.3 ... seleccionar información sobre migración y pluralización de manera precisa e incluirla en el debate sobre el encuentro de culturas vs. la formación de un híbrido cultural.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... representar diferentes concepciones religiosas y filosóficas de las personas y reconocer las suposiciones en las que se basan.
		2.2 ... describir diferentes ideales culturales o religiosos de un mundo en desarrollo.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... analizar conflictos actuales entre las dimensiones de desarrollo del medio ambiente y de la economía desde diferentes perspectivas religiosas y filosóficas.
		3.2 ... analizar las posibilidades y los límites del desarrollo tecnológico y económico, y de la globalización desde el punto de vista ético y religioso.
		3.3 ... mencionar situaciones de conflictos de la historia religiosa y filosófica a modo de ejemplo y analizar las respectivas soluciones.
	4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... describir con ejemplos qué significado religioso o filosófico y qué responsabilidad se asigna al individuo, a la familia, al clan, a la comunidad y a sus gobiernos o representantes.
		4.2 ... analizar tensiones entre los diferentes niveles sociales y reconocer cómo repercuten en los procesos de desarrollo.
		4.3 ... explicar las posiciones éticas entre el comunitarismo y el universalismo en base a ejemplos.
		4.4 ... explicar el significado del diálogo en diferentes niveles de acción en base a ejemplos.

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Valorar	5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.	5.1 ... representar con ejemplos las condiciones culturales de diferentes orientaciones a valores y el carácter de reglamentaciones económicas y sociales resultantes y analizar estas cuestiones de manera crítica.
		5.2 ... problematizar el intento de transferencia de ideales normativos al nivel global.
		5.3 ... concientizarse sobre el carácter religioso/filosófico-cultural de la propia percepción y reflexionar sobre la incertidumbre en torno a lo propio y lo ajeno.
		5.4 ... reconocer de manera (auto)crítica que la percepción condicionada por el contexto también puede llevar a prejuicios y marginación.
	6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.	6.1 ... considerar los respectivos requisitos éticos y religiosos del modelo del desarrollo sostenible, de los derechos humanos y de otras resoluciones internacionales, y comprenderlos y valorarlos como principios de la formación de consensos globales y del diálogo intercultural sobre temas internacionales.
		6.2 ... reflexionar sobre la universalidad de principios para la formación de consensos globales y su relación con tradiciones religiosas y filosóficas.
		6.3 ... diferenciar entre cuestiones objetivas y cuestiones éticas y religiosas del desarrollo global, y representar su relación por medio de ejemplos.
		6.4 ... reflexionar sobre la relación entre la diversidad sociocultural y los procesos de desarrollo globales.
	7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar conclusiones propias.	7.1 ... mostrar tensiones y contradicciones de objetivos de políticas de desarrollo, originadas debido a ideales religiosos, modelos con base filosófica y factores reales.
7.2 ... evaluar proyectos de desarrollo en relación con sus posibilidades de realización con el trasfondo de intereses religiosos y condiciones culturales marco.		
7.3 ... evaluar medidas de desarrollo considerando los intereses de actores con motivaciones religiosas.		

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Actuar	<p>8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.</p>	<p>8.1 ... fundamentar éticamente la propia solidaridad con personas en determinadas situaciones, así como la propia responsabilidad compartida relativa al medio ambiente.</p> <p>8.2 ... evaluar en conversaciones y en base a nuevos conocimientos la orientación básica propia a la solidaridad y la responsabilidad compartida y continuar desarrollándola.</p>
	<p>9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y el trabajo conjunto.</p>	<p>9.1 ... reconocer la relación propia con normas éticas en cuestiones de desarrollo y analizarlas críticamente.</p> <p>9.2 ... convivir de manera constructiva con contradicciones entre posiciones con fundamentos religiosos/éticos y objetivos.</p> <p>9.3 ... realizar propuestas bien fundamentadas para resolver conflictos originados por posiciones religiosas o socioculturales contrapuestas e intereses antagónicos.</p> <p>9.4 ... embarcarse en diálogos con otras personas manteniendo una posición de respeto a los valores, y marcar claramente la posición propia.</p>
	<p>10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.</p>	<p>10.1 ... reconocer como algo dado la complejidad global y las contradicciones e incertidumbres éticas que conlleva y tratar el tema de forma constructiva.</p> <p>10.2 ... mantener abiertas las propias posturas con fundamento religioso/ético al tratar con la diversidad cultural y continuar desarrollándolas.</p> <p>10.3 ... formular posturas de acción vinculantes y congregantes como contribución a la humanización del mundo, a partir de las propias posturas con fundamentos éticos/religiosos.</p>
	<p>11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.</p>	<p>11.1 ... representar lo que puede y debería hacerse por el objetivo de un desarrollo viable a futuro en la vida privada, en la propia familia y en comunidades religiosas o grupos con intereses comunes.</p> <p>11.2 ... fundamentar éticamente la propia posición sobre medidas del desarrollo sostenible y, eventualmente, armonizarla con convicciones religiosas.</p>

4.3.4.3 Ejemplos de temas

Los ejemplos de temas formulados al nivel de las unidades didácticas y los proyectos pedagógicos no pretenden representar prioridades de contenido. Se trata de temas cercanos o probados en la práctica que muestran posibilidades para desarrollar competencias del área de aprendizaje en la clase específica (pero también de manera inter o transdisciplinaria).

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias*
1 Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión	1. Utopías y paraísos <ul style="list-style-type: none"> Modelos e ideales de “buena vida” en las religiones y en desarrollos filosóficos Comparación de paraísos islámicos y cristianos Ideas budistas de “Tierra Pura” 	2.1, 5.2
11 Cambios ambientales globales	2. Creación, origen del mundo y responsabilidad mundial <ul style="list-style-type: none"> Mitos de la creación y teoría del Big Bang Responsabilidad de la creación cristiana e islámica, responsabilidad por el mundo La discusión por la teoría de la destrucción ambiental como consecuencia de la teología de creación católica 3. La responsabilidad del individuo <ul style="list-style-type: none"> Bosquejos de la responsabilidad participativa en diferentes contextos culturales 	2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 8.1, 11.2 2.1, 4.1, 4.2, 8.1, 8.2, 10.1, 10.2, 10.3
17 Migración e integración	4. Lo ajeno/lo otro y lo propio <ul style="list-style-type: none"> Formas africanas del cristianismo o de filosofar control de natalidad como estrategia “racional” contra la “abundancia” de niños como signo de bendición y de poder 5. Diálogo interreligioso <ul style="list-style-type: none"> Invitación de representantes que se sienten pertenecientes a una tradición religiosa o decididamente no religiosa 	2.1, 4.4, 5.1, 5.3, 5.4, 9.2, 10.1, 10.2 4.4, 5.1, 5.3, 6.1, 7.1, 8.2, 9.1, 9.2, 9.4, 10.2
19 Cooperación para el desarrollo y sus instituciones	6. Religión como secreto de desarrollo – religión como motor de desarrollo <ul style="list-style-type: none"> Subordinación de la mujer justificada por la religión Escepticismo contra la educación moderna justificada por la religión Lucha por la validez de los derechos humanos para todos basada en la religión Intervención de las iglesias por un sistema educativo general y efectivo en los países en vías de desarrollo 	1.2, 2.1, 5.1, 6.2, 7.1, 7.2, 7.3, 9.3

* Los números de las competencias que pueden adquirirse/afianzarse en el marco de los respectivos temas se refieren a las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global y las competencias específicas que se les asignan (véase el cap. 4.3.4.2). Las competencias en negrita son los ejes principales.

<p>2 Globalización de modelos religiosos y éticos</p>	<p>7. Misión y colonialismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nueva perspectiva de “justicia” (contra el pensamiento de misión tradicional) que se refleja en el trabajo de ambas obras eclesiológicas (“Misereor” y “Pan para el Mundo”) • El gobierno indirecto en el norte de Nigeria • Friedrich Fabri y su legitimación religiosa en la misión colonial • (Auto)crítica al “eurocentrismo” y desarrollo de “perspectivas globales” en la política oficial de las iglesias en la actualidad • Elaboración de la historia colonial y de la historia de las misiones en las iglesias • “Aprendizaje global” contra “las limosnas” y la didáctica de las misiones como punto pedagógico central del trabajo educativo eclesiológico <p>8. Conversaciones sobre ética: Ética mundial Conocimiento y capacitación para criticar la concepción de la “ética mundial” y los esfuerzos por su implementación</p>	<p>1.1, 1.2, 2.2, 5.1, 5.2, 7.3</p> <p>2.1, 2.2, 3.2, 4.3, 4.4, 5.2, 6.1, 6.2, 9.3, 10.2</p>
<p>10 Oportunidades y riesgos del avance tecnológico</p>	<p>9. Ingeniería genética: Los límites de lo factible Conocer posturas cristianas/no religiosas-éticas/ islámicas judías/budistas... sobre la ingeniería genética</p>	<p>1.1, 3.2, 5.1, 5.2, 9.2, 10.1</p>
<p>17 Migración e integración</p>	<p>10. Migración y religión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diáspora africana católica • Jóvenes musulmanes en Europa 	<p>1.1, 1.2, 1.3, 4.1, 4.3, 5.1, 6.2, 6.4, 9.2, 9.3, 10.1–10.2</p>
<p>15 Pobreza y seguridad social</p>	<p>11. Pobreza y riqueza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lucha contra la pobreza como expresión de libertad interior y serenidad en tradiciones religiosas y filosóficas determinadas • Similitudes y diferencias entre los servicios de desarrollo eclesiológicos, ONG no religiosas, organizaciones humanitarias islámicas, etc. • “Teología de la liberación” como nueva orientación en las perspectivas de la iglesia internacional • Apoyo a las “inversiones éticas” mediante obras benéficas (Oikocredit) 	<p>2.1, 2.2, 3.2, 7.2, 7.3, 8.1, 8.2, 10.2</p>
<p>1 Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión</p>	<p>12. Diaconía en perspectiva intercultural e interreligiosa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diaconía evangélica y Cáritas • Colaboración interreligiosa entre organizaciones no católicas y obras benéficas • Trabajo social en grupos de base islámicos/organizaciones humanitarias islámicas • Compromiso social, ecológico y pacífico de grupos de monjes budistas • El compromiso de las ONG no religiosas y su fundamento • Grupos de mujeres cristianas-hindúes en la India • Campañas social-pastorales en comunidades de América Latina y Europa 	<p>2.1, 4.1, 7.3, 8.1, 8.2, 11.1</p>

18 Dominio político, democracia y derechos humanos (buena gobernanza)	13. Libertad religiosa y derechos humanos <ul style="list-style-type: none"> • Declaración de los Derechos Humanos en el Islam • El debate por los “valores asiáticos” • La contribución constructiva de las religiones para el desarrollo de los derechos humanos (en especial, en el área de los derechos económicos, sociales y culturales) 	2.1, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 9.1, 10.3
General	14. Religión comprometida y coraje civil <ul style="list-style-type: none"> • Diseños, juegos de simulación y participación de/en campañas dentro y fuera de la propia comunidad • Invitación de políticos y otras personas con poder de decisión sobre temas del cambio global 	3.1, 3.2, 8.1, 9.3, 11.1, 11.2

4.3.4.4 Ejemplo de tareas

Este ejemplo de clase no es apto como tarea de comparación, pero transmite exigencias de rendimiento para las correspondientes competencias del nivel de enseñanza media.

Turcos alemanes y alemanes árabes

Ömer nació en Turquía y vive desde niño con su familia en Berlín. La noche anterior, su padre fue agredido, presuntamente, por jóvenes radicales y ahora está internado en el hospital. Al día siguiente, Ömer se junta con sus amigos después de la escuela.

Christian: “Ömer, sabes que realmente siento vergüenza por lo que le hicieron a tu padre.”

Raschid: “¡Pero por favor! ¿Qué dices? ¿Por qué te da vergüenza? ¿Estabas ahí? ¡No! ¿Acaso esos asesinos son de tu barrio? ¿Tienes un hermano con cabeza rapada?”

Markus: “Se avergüenza de ser alemán.”

Kenan: “¿Y nosotros? ¿Acaso nosotros ya no somos alemanes? ¡Por favor! Ya es hora de que nos demos cuenta de que no nos pueden dividir así. Todas esas habladurías de ‘¡me avergüenzo de ser alemán!’ Solo cuando esta tontería termine...”

Murat: “Para ti es fácil hablar. Tú eres más alemán que turco. No llamas la atención, no te diferencias de los otros.”

Ömer: “¿Saben qué? ¡Me tienen cansado con eso de turcos, alemanes y árabes! ¡A mi me interesa si somos amigos o no!”

Dilek Zaptcioglu (1998): Der Mond isst die Sterne auf, Stuttgart, Wien, Bern, 128 y ss. (extracto editado)

Pasos de trabajo (tiempo necesario: una hora doble)

1. Leer el texto con los roles distribuidos y realizar una primera comprensión de la situación → ¿Qué ha sucedido?
2. Asimilación del conflicto en grupos pequeños
División de los grupos mediante tarjetas preparadas con los nombres de cada uno de los jóvenes y la tarea asignada
→ Exposición de los resultados en un póster
 - Desarrollo y resultado de la discusión en el grupo pequeño
 - Respuesta de los jóvenes (2ª parte de la tarea)
3. Presentación en plenario, preguntas
4. Continuar con una discusión en plenario (a continuación de la hora doble):
¿Qué podemos hacer para contribuir a una mejor convivencia?

Tareas

Christian	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionen en su grupo por qué se avergüenza Christian y sobre qué le sucede internamente. • ¿Qué podría contestar Christian a las afirmaciones de Raschid y Kenan? Escriban las respuestas en el póster en primera persona del singular.
Raschid	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionen en su grupo acerca de qué le molesta a Raschid y por qué le responde de ese modo a Christian. • ¿Qué le podría decir a Christian sobre su opinión de la culpa y la responsabilidad? Escriban la respuesta en el póster en primera persona del singular.
Kenan	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionen en su grupo acerca de qué le molesta a Kenan y por qué le responde de ese modo a Christian. • ¿Qué le podría decir a Christian sobre su opinión acerca de ser alemán y no ser alemán? Escriban la respuesta en el póster, completando la frase: "Solo cuando esta tontería termine..."
Murat	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionen en su grupo sobre qué le podría decir Murat a Kenan acerca de qué lo hace más alemán que turco desde el punto de vista de Murat. • Expliquen en el póster cuándo catalogamos a las personas como "extrañas".
Ömer	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionen en su grupo sobre cómo piensa Ömer sobre ser turco, alemán y árabe, y qué piensan ustedes mismos. • Expliquen en el póster qué podrían hacer los seis jóvenes para mejorar su amistad.

Referencias a competencias

Competencias principales

Competencias parciales espec.

2. Reconocimiento de la diversidad:	1 y 2
4. Diferenciación de niveles de acción sociales:	1
5. Cambio de perspectiva y empatía:	1 y 3
6. Reflexión crítica y toma de posición:	1 y 4
8. Solidaridad y responsabilidad compartida:	1
11. Participación y cooperación:	1

Expectativas

(Nivel normal en el nivel medio)

Los alumnos y alumnas pueden

1. comprender y formular la problemática de diversos niveles:
Violencia contra otros (racismo, jóvenes radicales de ultraderecha)
 - Culpa y responsabilidad individuales y colectivas, también las particularidades del “honor familiar”, culpa histórica
 - Diferenciación entre miembros de la cultura de acogida y personas con trasfondo migratorio (o a la inversa), el otro, identidad cultural, identidad del yo adolescente
 - Cultura mixta, diferencias graduales de las distinciones en la autopercepción y la percepción del otro
 - Existe la posibilidad de un trato humano más allá de las diferencias reales o imaginarias, esta posibilidad no solo puede describirse como utopía, sino también experimentarse como una realidad (amistad).
2. incorporar experiencias propias a la reflexión sobre los problemas mencionados y registrar la problemática general como relevante para la vida y apremiante.
3. llegar de modo independiente a posibles soluciones/opciones de acción concretas:
 - concepto clave “diálogo intercultural e interreligioso”
 - conceptos clave “estrategias de conflicto”, “prevención de violencia”

4.3.4.5 Bibliografía

Elsenbast, V., Schreiner, P., Sieg, U. (ed. 2005): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh

Groß, E., König, K. (ed. 2000): Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster y otras

Hämel, B.-I., Schreijäck, T. (ed. 2007): Basiswissen Kultur und Religion. 101 Grundbegriffe für Unterricht, Studium und Beruf, Stuttgart

Hirsch, K., Seitz, K. (ed. 2005): Zwischen Sicherheitskalkül, Interesse und Moral. Beiträge zur Ethik der Entwicklungspolitik, Frankfurt/M.

Kesselring, T. (2003): Ethik der Entwicklungspolitik. Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung, München

Krappmann, L., Scheilke, C. T. (ed. 2003): Religion in der Schule – für alle?! Die plurale Gesellschaft als Herausforderung an Bildungsprozesse, Seelze

Ministerio de Culto, Juventud y Deporte de Baden-Württemberg (en cooperación con el sector de ética y educación de IZEW; Principios ético-filosóficos en las prácticas preparatorias) (ed. 2005): Ethik im Fachunterricht. Entwürfe, Konzepte, Materialien. Für allgemeinbildende Gymnasien und berufliche Schulen

Renz, A., Leimgruber, S. (ed. 2002): Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster

Rohbeck, J. (ed. 2004): Ethisch-philosophische Basiskompetenz, Dresden

Scheunpflug, A., Treml, A. K. (ed. 2003): In Gottes Namen: Religion. Edition Ethik kontrovers. Publicación anual de la revista "Ethik und Unterricht"

Schicktanz, S., Tannert, C., Wiedemann, P. (ed. 2003): Kulturelle Aspekte der Biomedizin. Bioethik, Religionen und Alltagsperspektiven, Frankfurt/M.

Schreijäck, T. (ed. 2000): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster y otras

Schreijäck, T. (ed. 2003): Religionsdialog im Kulturwandel. Interkulturelle und interreligiöse Kommunikations- und Handlungskompetenzen auf dem Weg in die Weltgesellschaft, Münster y otras

Schreijäck, Thomas (ed. 2001): Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie, Freiburg-Basel

Simon-Opitz, N. (2002): Zur ethischen Begründung nachhaltiger Entwicklung: Eine Untersuchung ausgewählter Konzepte, Aachen

Weiß, W. (ed. 2002): Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster

4.3.5 Economía

(extraído sin modificaciones de la 1ª edición del año 2007)

Gerd-Jan Krol und Andreas Zörner

4.3.5.1 Contribución de la Formación en economía al área de aprendizaje de desarrollo global

Escasez y mercado como paradigmas centrales de la economía

La dimensión económica del desarrollo abarca tareas, legitimidades y categorías específicas (códigos)¹²⁹. Así, por ejemplo, la eficacia es un típico valor económico, la pregunta por la eficacia de una medida es una pregunta económica genuina y un análisis económico debe preguntarse por la eficacia de los actos económicos. En general, los actos económicos se orientan en base a cálculos de costos y utilidad. Para las empresas, el foco de atención se centra en la rentabilidad, la maximización de beneficios y el incremento del rendimiento. Socialmente, esto sirve, entre otras cosas, para evitar el desperdicio: de esta manera, los recursos ahorrados sirven para otras posibilidades de uso. ¿Cómo se debe entender esto?

En el sentido de la teoría económica, en general, los bienes son escasos. Esto también se aplica a los recursos disponibles para las economías. Esta visión, quizás algo sorprendente a primera vista, está relacionada con la concepción económica de escasez. En el sentido económico, la escasez no significa solo que los bienes disponibles son muy reducidos (como el agua en el desierto), sino también que no tenemos suficientes medios disponibles (recursos, factores de producción, ingresos, etc.) para satisfacer todas las necesidades en simultáneo. Esto rige para individuos, como así también para empresas y sociedades. La economía se trata de la administración de la escasez e implica cubrir en la mayor medida posible, y bajo el dogma universal de la escasez, las necesidades de las personas con bienes (mercancías y servicios), para cuya fabricación se utilizan recursos (también naturales) y factores de producción (el “stock de capital”), y desarrollar procedimientos, de acuerdo con los cuales se asignan los bienes en una sociedad, de modo que se cubran, en primer lugar, las necesidades más urgentes, pero también se eviten repercusiones negativas en la provisión de bienes en el futuro. La administración es una función clave de la existencia humana y no una cuestión para brindar prioridad a intereses empresariales, sino que sirve a objetivos sociales.

La teoría económica trabaja de forma intensiva con el mercado como mecanismo de regulación para la provisión y el intercambio de bienes y recursos escasos. En mercados que funcionan, las acciones de maximización de utilidades basadas en intereses individuales llevan tanto a un uso eficiente de factores de producción y recursos (asignación), como así también a un suministro de bienes escasos mediante la “vía indirecta” del interés de los beneficios.

Estos fundamentos de la teoría económica clásica han sido formulados para los países indus-

¹²⁹ Karpe, J., Krol, G.-J.: Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung, en: Krol, G.-J., Kruber, K.-P. (1999): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung?, págs. 21–48

trializados bajo las condiciones marco actuales. La amenaza de escasez de los bienes de libre disposición, como los recursos naturales, podía preverse tan poco, como la integración internacional de los procesos económicos entre estructuras económicas extremadamente heterogéneas. Los interrogantes actuales del desarrollo sostenible y de la globalización son ahora el motivo para continuar desarrollando la teoría. El rendimiento económico permanente como una dimensión meta del desarrollo sostenible, por ejemplo, se podría definir como una administración que garantiza el stock natural de capital a largo plazo y proporciona nuevas oportunidades para obtener ingresos compatibles con las necesidades sociales y ecológicas a través de inversiones. Esto es posible mediante el ahorro (evitar el consumo) y se financia por medio de la toma de créditos que se alimenta con los beneficios futuros de las inversiones.¹³⁰ El mundo de la economía está ampliamente de acuerdo con que, a tal fin, es necesario el crecimiento económico.

En el mundo real, factores muy diversos influyen en el funcionamiento de los mercados. Algunos factores esenciales de los mercados perfectos son, por ejemplo, la transparencia de los mercados y el acceso libre a ellos, así como la existencia de una gran variedad de participantes del lado de la oferta y la demanda. A nivel real, los mercados son, en mayor o menor medida, imperfectos, ya sea desde el punto de vista del acceso físico a los mercados o del acceso a la información (por ej., falta de infraestructura de transporte, posibilidades de comunicación insuficientes, etc.), debido a la falta de transparencia del mercado, debido a constelaciones de poder unilaterales a través de monopolios u oligopolios en el lado de la oferta y/o de la demanda (por ej., oligarquías en países en vías de desarrollo con concentración de poder político y económico), o debido a que existan restricciones de ingreso a los mercados como efectos secundarios (no deseados) de regulaciones estatales.

Desafíos económicos de la globalización

En el marco de las resoluciones de sostenibilidad, la interacción de la economía con las otras dimensiones de desarrollo de la ecología y la justicia social tiene un papel central en diferentes condiciones marco institucionales y naturales en economías industriales, de transición, en vías de desarrollo y emergentes. En vista del suministro básico asegurado de materiales o, en la comparación internacional, de la abundancia de material, en muchos países industrializados, los desafíos económicos están vinculados, más bien, con temas como garantizar la competencia global, el futuro del trabajo y la relación con la previsión ecológica. Uno de los conceptos clave en esta materia es la “reforma ecológica de la sociedad industrializada”.

En los países en vías de desarrollo, el aseguramiento de la satisfacción de las necesidades humanas básicas, la reducción de la escasez absoluta, de la pobreza y de las dificultades de aprovisionamiento, la protección ante el despotismo, la libertad para el desarrollo de potenciales individuales y el aseguramiento del futuro son los objetivos político-económicos centrales. El crecimiento económico es imprescindible para la superación de la pobreza y el

¹³⁰ Véanse las disposiciones contenidas en las Constituciones de los Estados Federados y la Ley Fundamental alemana acerca de la prohibición de que la toma neta de créditos supere la suma de inversiones en el presupuesto público correspondiente.

aprovisionamiento de poblaciones en crecimiento. De este modo, para el PNUD¹³¹, el comercio y las inversiones son estrategias determinantes para alcanzar los Objetivos del Milenio¹³² en el marco de un crecimiento compatible con el medio ambiente y en materia social. Dichas estrategias no solo sirven para reducir la pobreza. Los estudios demuestran que el comercio y las inversiones, a menudo, también fomentan objetivos de justicia¹³³. La igualdad de posibilidades en el acceso a los mercados nacionales e internacionales incrementa las posibilidades de crecimiento de un país y, al mismo tiempo, es de fundamental importancia para la mejora sostenible de la justicia en una sociedad. Es evidente que muchos Estados que abren su economía nacional al mercado internacional y, por ejemplo, facilitan las condiciones marco para la fundación de empresas, logran avances en el desarrollo, mientras que los Estados, a los que el comercio internacional pasa por al lado o que construyen barreras de acceso para las actividades económicas, pierden en la comparación internacional.

En el tratamiento económico de la globalización, entran en competencia enfoques que se pueden observar como prolongación de desarrollos antiguos y aquellos que ven en ella algo nuevo¹³⁴:

- El punto de vista más bien tradicional ve la globalización como una integración creciente de las economías nacionales que continúan existiendo. Los gobiernos nacionales cooperan para enmarcar las fuerzas del mercado, canalizarlas y proyectar los desarrollos económicos a nivel nacional e internacional, manteniendo los progresos sociales nacionales.
- Los “globalistas” comparan el poder económico de las empresas transnacionales y el poder estatal y llegan a la conclusión de que estos Estados han perdido la influencia sobre sus economías nacionales debido a las integraciones internacionales de los mercados y al poder de los grandes grupos empresariales. Así, sostienen que los Estados solo actúan como un tipo de instancia de mediación entre las fuerzas globales y los mercados locales y que la política de la economía debe adaptarse a esta nueva situación y no a la inversa.
- Los “transformistas” destacan el descenso de los costos en virtud de la superación de barreras, en especial, debido a las nuevas posibilidades de las tecnologías de la comunicación y la información, la “destrucción del espacio a través del tiempo”, la producción justo a tiempo y la capacidad resultante de la “economía internacional” para cooperar en tiempo real. Este grupo observa condiciones completamente nuevas en este contexto.

¹³¹ United Nations Development Programme

¹³² ODM, Objetivos de Desarrollo del Milenio, <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

¹³³ Banco Mundial (2006): Informe sobre el desarrollo mundial 2006. Equidad y desarrollo. Edición especial para la Bundeszentrale für politische Bildung (Central Federal de Educación Política) de Düsseldorf

¹³⁴ Wollenberg, K. (2004): Globalisierung als Gegenstand wirtschaftswissenschaftlicher Betrachtung – ein historischer Überblick. En: Meier-Walser, R. C., Stein, P. (ed.): Globalisierung und Perspektiven internationaler Verantwortung, München

Wollenberg se remite, especialmente, a: Thomson, G.: Economic globalization? En: Held, D. (ed. 2000): A globalizing world. Culture, economics, politics, London, New York, pág. 85 y ss., y Zürn, M. (2001): From Interdependence to Globalization, en: Handbook of International Relations, London, pág. 238 y ss.

Llama la atención que estos enfoques elaboran importantes líneas de desarrollo que no rigen de la misma forma para todos los países y ámbitos. La integración de las economías internacionales está caracterizada por grandes diferencias. En especial los países más pobres quedaron excluidos hasta ahora. Así, por ejemplo, la “división digital” es una característica de las diferencias entre los países. Mientras que en algunos países en vías de desarrollo a menudo solo 3% de la población tiene las condiciones para el acceso a internet, otros países en vías de desarrollo construyen un floreciente sector de servicios digitales para los países industrializados. Ante la pregunta si los países pobres siguen pobres porque quedan excluidos por la globalización o, si quedan excluidos de la globalización porque son pobres, los economistas tienden más bien a la primera afirmación.

Economía y sostenibilidad

La economía está integrada a otras dimensiones de desarrollo de diversas maneras. Así, reacciona a insumos de otros sistemas parciales, depende de ellos y, al mismo tiempo, es proveedor de servicios para estos sistemas.

El Postulado desarrollado en Río sobre la igualdad del medio ambiente y del desarrollo implica que el objetivo de conservación relativo, en especial, a la naturaleza debe armonizarse con la noción de progreso relacionada con la economía y la sociedad, la erradicación de la pobreza y otros desarrollos.¹³⁵ Esta cuestión remite a diferentes “lógicas” de las dimensiones de desarrollo medio ambiente y economía. Mientras que la sostenibilidad, en el sentido de la ecología, tiene como objetivo la protección de los recursos (naturales), la economía no puede prescindir de su uso, aun cuando, en la actualidad, se está intentando separar el crecimiento económico del consumo de recursos. En conclusión, el desarrollo económico debe coordinar las diferentes lógicas de las dimensiones en igualdad de condiciones o integrarlas hasta cierto punto. En este marco, también se deben compensar, precisamente, las diferentes prioridades en los países industrializados y los países en vías de desarrollo. Ni la protección ambiental ni la imposición de estándares sociales pueden perjudicar una mejor satisfacción de necesidades de las personas, en particular, en los países pobres.

Para superar las disparidades económicas internacionales, los países en vías de desarrollo reclaman que los países industrializados abran aún más el acceso a sus mercados, que se supriman las trabas comerciales y que se creen reglas justas para el intercambio económico internacional. Las relaciones de tensión que esto atrae en vistas a los propios intereses económicos, al mercado de trabajo y a los estándares sociales, no deben ser dejadas de lado en una consideración realista de los conflictos que deben solucionarse en camino a la coherencia social y económica. Si se transfirieran los estándares de los países industrializados a los países en vías de desarrollo, estos perderían sus ventajas competitivas. Se trata solo de un ejemplo en este contexto para el problema de que las “buenas intenciones” no siempre tienen buenos resultados. La economía contempla estos problemas.

Desde los años 70 y cada vez con mayor intensidad, en las ciencias económicas, se discuten

¹³⁵ Eisermann, D. (2003): Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. En: InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (ed.): Themendienst 13

las posibles consecuencias de la finitud de los recursos naturales y no sustituibles para procesos de desarrollo a largo plazo y el crecimiento económico que conlleva (entre otros, Club de Roma - Los límites del crecimiento).¹³⁶

Una gran cantidad de observaciones indican que las personas, por lo general, valoran más la satisfacción de necesidades a corto plazo que a largo plazo. De la misma manera, se manifiesta que los recursos sin costo y de libre acceso no son utilizados de modo ahorrativo, aunque, debido a un uso excesivo, se ponga en riesgo la existencia de los recursos a largo plazo. Esta situación se presenta también, y en especial, en el caso de empresas, cuyas decisiones estratégicas en mercados de capital liberalizados están cada vez más sujetas a horizontes a corto plazo.

El enmarcado de las economías de mercado en dirección a la sostenibilidad es, por lo tanto, un importante punto de intersección entre el sistema económico y el político: la política debe diseñar las condiciones marco dentro de las cuales los actores persigan sus objetivos, conforme a las necesidades ecológicas, económicas y en materia de políticas de desarrollo. Estas circunstancias solo pueden esperarse cuando los ciudadanos colaboran y brindan su respaldo. Un ejemplo de esta tríada de la organización marco puede verse en la introducción de un régimen (internacional) de derechos de generación de emisiones, en el cual la imputación de los costos pueda acoplarse a los causantes con una transferencia de recursos de norte a sur. Después de acordar una cantidad, en general, reducida de derechos de emisión, los países del hemisferio sur pueden poner a disposición de los países industrializados los derechos de emisión aún no utilizados en caso de una distribución adecuada (por ej., misma distribución per cápita). Este procedimiento puede llevarse a cabo a precios de escasez y, así, obtener tiempo para el desarrollo de sendas de desarrollo viables a futuro. Quien desacredite esto como tráfico moderno de indulgencias, dificulta la búsqueda de soluciones para atenuar los conflictos de modo cooperativo entre la ecología, la economía y el desarrollo.

La economía como elemento indispensable del área de aprendizaje de desarrollo global

Si el desarrollo global se comprende como un desafío para el proceso educativo, como lo destacan los documentos de las conferencias de las Naciones Unidas de Río de Janeiro y Johannesburgo, la educación deberá convertir a la integración y la especificidad correspondiente de los sistemas parciales de desarrollo sostenible y, de este modo, de la economía, en el objeto de estudio. Es decir que la Educación para el desarrollo sostenible no puede subsistir sin una educación económica con bases especializadas. Del mismo modo, la educación económica puede brindar protección contra una absolutización de lo económico y ayudar a reconocer la integración de la acción económica (del sistema económico) en la política, la sociedad y el medio ambiente.

¹³⁶ Meadows, D. et al. (1972): Grenzen des Wachstums – auch bereits im 19. Jh. wurden Wachstumsgrenzen diskutiert. Véase el economista Thomas Malthus, quien afirmaba, en 1798, que la producción de alimentos se enfrentaría a límites naturales por el veloz crecimiento de la población.

La educación económica ayuda a distinguir hasta dónde llegan la moral individual y la responsabilidad como solución a los problemas y dónde se chocan contra los límites del sistema¹³⁷, dónde tienen una función las máximas de acción empresariales, dónde se deben considerar las condiciones marco de las economías nacionales y dónde resultan efectivas, hoy en día, las estructuras económicas internacionales en la globalización y requieren de un diseño.

Hasta ahora, la formación en economía es una asignatura escolar en solo pocos Estados federados alemanes. En la mayoría de los casos, es parte de una asignatura integradora, en la cual se aplican varias perspectivas específicas, como así también interrogantes y cuestiones relativas al desarrollo global. En la asignatura integradora, existe la posibilidad de evidenciar la diversidad de accesos internacionales específicos y perspectivas de problemas de la economía y de otras disciplinas científicas, así como sus respectivas posibilidades recíprocas de establecer referencias y complementarse. De este modo, el trabajo interdisciplinario puede tener una base más transparente.

Sin embargo, el área económica no puede pretender que los alumnos y alumnas se conviertan en expertos y expertas en economía de modo tal que, por ejemplo, puedan analizar de manera integral decisiones de localización de empresas internacionales. No obstante, sí deberían poder analizar parámetros importantes de situaciones de acción y decisiones desde la perspectiva económica y, en base a esto, poder asumir una postura fundamentada. Asimismo, también deberían poder evaluar temas económicos en sus contextos ecológicos, sociales o políticos.

En este marco, también tiene un papel importante su propio entorno vital, sus propias perspectivas de acción, y su propio contacto con procesos de globalización económicos y de otra índole. De esta manera, no solo se deben integrar las referencias inmediatas de los entornos vitales, como, por ejemplo, el consumo privado, sino también las experiencias con la globalización transmitidas por los medios o las expectativas personales y profesionales a futuro. Si la clase de economía contiene elementos que preparen para la vida profesional, estas competencias ganarán importancia. Dichas competencias, por lo general, tienen como objetivo facilitar la capacidad de acción en el contexto internacional.

Los alumnos y alumnas del nivel medio deberían poseer las competencias parciales específicas mencionadas en la siguiente lista, las cuales pueden ser adquiridas mediante diferentes temas y contenidos (véase el punto 4.3.5.3 Ejemplos de temas).

¹³⁷ Bayertz, K. (1995): Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung. En: ders. (Ed.): Verantwortung. Prinzip oder Problem?, Darmstadt, págs. 3–71

4.3.5.2 Competencias parciales de la asignatura (enseñanza media)

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... obtener información sobre temas y desarrollos económicos (por ejemplo, de fuentes puestas a disposición) y procesarla de forma autónoma.
		1.2 ... obtener información sobre temas económicos, teniendo en cuenta los aspectos políticos, sociales y ecológicos y establecer conexiones.
		1.3 ... reconocer el significado de información para el resultado de procesos de decisiones en el mercado.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... diferenciar sistemas económicos: desde la economía de subsistencia hasta el mercado globalizado.
		2.2 ... analizar la dependencia de los procesos económicos de condiciones marco sociales, políticas y ecológicas en diferentes partes del mundo.
		2.3 ... reconocer procesos del mercado como procesos de búsqueda con resultado abierto para resolver problemas.
		2.4 ... reconocer los intereses económicos de países industrializados y en vías de desarrollo a nivel macroeconómico y en relación con diversos grupos de la población.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... reconocer los desencadenantes y los efectos interconectados del cambio tecnológico, social y ecológico para desarrollos económicos internacionales.
		3.2 ... utilizar parámetros económicos, como producto nacional bruto, ingreso, inversión, consumo, producción, y comercio exterior, en el análisis de procesos de globalización y desarrollo y reconocer su valor.
3.3 ... analizar procesos de globalización y desarrollo económicos en base a la sostenibilidad.		

4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... reconocer los efectos de la globalización en el hogar propio y el consumo individual.
	4.2 ... dar ejemplos de cambios que hayan surgido en el municipio propio debido a la globalización.
	4.3 ... reconocer la fuerza decreciente del Estado nacional en relación con la economía y la necesidad que esto conlleva de una cooperación internacional.
	4.4 ... analizar la acción de empresas en función de su tamaño y el grado de su integración en el mercado.

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Valorar	5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.	5.1 ... estimar el efecto de estímulos, así como de costos (esperados) y utilidad, para la elección de alternativas de acción. 5.2 ... concientizarse sobre la relación de las posturas y decisiones económicas con la situación y la localización al emitir un juicio. 5.3 ... comprender valores ajenos en las decisiones económicas y contraponerlos con los propios.
	6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.	6.1 ... analizar tensiones entre el desarrollo económico y el cumplimiento de los derechos humanos. 6.2 ... representar y evaluar procesos de globalización como oportunidades y riesgos. 6.3 ... relacionar su postura sobre problemas económicos internacionales con el modelo del desarrollo sostenible.
	7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar conclusiones propias.	7.1 ... elaborar objetivos y criterios económicos para proyectos de desarrollo sostenible. 7.2 ... considerar las condiciones marco y diversos intereses al evaluar medidas de desarrollo. 7.3 ... contemplar consecuencias a corto y a largo plazo al analizar medidas de desarrollo económicas.

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Actuar	<p>8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.</p>	<p>8.1 ... reconocer posibilidades de acción económica individuales y respaldar, así, un desarrollo económico sostenible.</p> <p>8.2 ... desarrollar soluciones en diferentes niveles sociales para la imposición de objetivos económicos en el sentido de la sostenibilidad.</p>
	<p>9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y el trabajo conjunto.</p>	<p>9.1 ... desarrollar ideas para soluciones cooperativas de problemas, en los que se superpongan los intereses comunes a través de conflictos de distribución y poder.</p> <p>9.2 ... exponer enfoques que puedan solucionar los conflictos económicos entre los países industrializados y los países en vías de desarrollo mediante el comercio y la cooperación económica.</p> <p>9.3 ... realizar propuestas sobre el desarrollo de estímulos económicos que contribuyan a la solución de problemas en el sentido del desarrollo sostenible.</p>
	<p>10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.</p>	<p>10.1 ... desarrollar objetivos de orientación para situaciones económicas problemáticas complejas.</p> <p>10.2 ... fundamentar la postura propia con respecto a un futuro económico incierto.</p>
	<p>11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.</p>	<p>11.1 ... contribuir a un desarrollo sostenible en su rol de consumidores y están dispuestos a hacerlo.</p> <p>11.2 ... contribuir a la formación de las condiciones marco para el desarrollo sostenible.</p>

4.3.5.3 Ejemplos de temas

Los ejemplos de temas formulados para las unidades y los proyectos pedagógicos no implican la representación de prioridades de contenido. Se trata de temas cercanos o probados en la práctica que grafican las posibilidades de adquirir competencias del área de aprendizaje durante una clase específica (pero también de modo inter o transdisciplinario).

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias*
4 Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo	1. Producción en camino alrededor del mundo Fabricación de un bien en el marco de la división internacional del trabajo (por ej., industria automotriz o textil)	2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3, 6.1, 6.2, 11.1
13 Globalización de economía y trabajo	2. Comercio justo	2.1, 2.2, 2.3, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2, 6.2, 6.3, 8.1, 8.2, 9.2, 9.3, 11.1
7 Educación	3. ¿Se justifica invertir en educación? Costos y utilidades de la educación desde una perspectiva de desarrollo individual y social	5.1, 5.3, 10.2
9 Protección y uso de recursos naturales y obtención de energía	5. El mercado: ¿Solo causa o también solución de problemas ambientales?	2.1, 2.3, 3.3, 4.2, 5.1, 9.3, 10.1
11 Cambios ambientales globales	6. Protección internacional del clima a través del comercio con certificados	2.3, 3.3, 4.3, 5.1, 6.3, 7.1, 7.2, 7.3, 8.2, 9.1, 9.3
10 Oportunidades y riesgos del avance tecnológico	7. De la paloma mensajera a internet La importancia de la tecnología de la comunicación para decisiones, procesos y estructuras de la economía	3.1, 3.3, 4.1, 4.3, 5.1, 6.2, 7.3
13 Globalización de economía y trabajo	8. Globalización en la región y el día a día	1.1, 1.2, 2.2, 2.3, 3.3, 4.1, 4.2, 5.1, 6.2, 6.3, 7.3, 10.2, 11.1
	9. Decisiones relativas a la localización de empresas	2.2, 2.3, 3.2, 4.2, 5.1, 7.3
	10. Globalización y empresas multinacionales: Estándares ambientales y sociales en riesgo	2.1, 3.3, 4.3, 6.1, 6.2
18 Dominio político, democracia y derechos humanos (buena gobernanza)	11. ¿Cuándo y cómo funcionan los boicots de compras?	2.2, 6.1, 7.3, 8.1, 11.1
	12. Desarrollo económico y derechos humanos	2.2, 3.3, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2, 9.3

* Los números de las competencias que deben ser adquiridas/reforzadas en los respectivos temas se refieren a las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global y a las competencias específicas que se les asignan (véase el cap. 4.3.5.2): las competencias en negrita son los ejes principales.

4.3.5.4 Ejemplo de tareas: Decisiones de localización de DaimlerChrysler

Condiciones para la clase

La tarea se refiere al campo temático 13 “Globalización de economía y trabajo”. Para una perspectiva económica de la problemática es importante que los alumnos y alumnas conozcan el significado de costos y estímulos de decisiones de sujetos económicos. Al mismo tiempo, deberían tener presente (al trabajar en la tarea parcial 2) un circuito económico simple. Se espera que sepan que las decisiones empresariales son sancionadas por los consumidores y que las empresas que trabajan en mercados desconocidos deben partir de consumidores con intereses propios. En la clase anterior, se debe haber tematizado la cuestión de las decisiones de localización de empresas internacionales.

Tiempo de trabajo: 45 minutos

Lectura del texto: 8 minutos

1. Tarea parcial: 10 minutos
2. Tarea parcial: 17 minutos
3. Tarea parcial: 10 minutos

Tema: Traslado de la producción a Sudáfrica

1ª tarea parcial

Describe brevemente la **situación de los intereses** de los trabajadores mencionados en el texto (M 1) y de la empresa DaimlerChrysler.

2ª tarea parcial

Analice en base a este ejemplo, cuáles son los problemas típicos de una economía globalizada.

3ª tarea parcial

Asuma una postura con respecto a esta tesis: desde el punto de vista de la política para el desarrollo, se debe celebrar cuando el trabajo de Alemania se desplaza a países en vías de desarrollo o países emergentes como Sudáfrica.

MATERIALES

M 1: Emplazamientos y perspectivas

Wilfred Mestile es uno de los trabajadores privilegiados de Sudáfrica. Desde hace siete años, vive en el nuevo barrio de Sunnyridge, un asentamiento fundado por DaimlerChrysler para sus trabajadores. Mestile, de 42 años, vive en una casita de 45 metros cuadrados con su hija y su esposa. [...] Mestile se dedica a montar el tanque de nafta en los Mercedes Clase C, normalmente 40 horas por semana, pero, desde marzo, 45 horas por semana porque hay muchos pedidos. Con los adicionales por horas extra y bonos, llega a ganar 860 euros brutos por mes.

También Thomas Langenbach trabaja en el Mercedes Clase C, pero en el área de pintura en la fábrica de Daimler en Bremen. Todos los días debe viajar una hora desde Bremerhaven, donde vive en una pequeña casa con su mujer y sus tres hijos. Antes podían compartir el viaje desde Bremerhaven, pero ahora los horarios de trabajo son tan diferentes que, a menudo, tiene que viajar solo. Este hombre de 44 años gana 2.825 euros brutos por mes y trabaja 35 horas por semana. [...]

Artur Ziebarth también trabaja para Daimler, pero en la fábrica de Sindelfingen. Es mecánico de camiones especializado e instala cables eléctricos en el Clase C. Este joven de 32 años gana 2.904 euros brutos por mes y vive con su mujer y sus tres hijos en el sótano de los suegros. Los adicionales de los antiguos turnos nocturnos le venían muy bien, pero como "Daimler ahorra", ya casi no se hacen turnos nocturnos. [...]

Mestile en Sudáfrica, Langenbach en Bremen, Ziebarth en Sindelfingen: los tres trabajan en la misma empresa, montan el mismo auto, y los tres sufrieron experiencias desafortunadas en esta última semana [...]: en Sudáfrica, los trabajadores exigen, actualmente, un ocho por ciento de incremento salarial. La gerencia de la fábrica amenaza constantemente con trasladar la producción a la India o Namibia. Allí se puede montar estos lujosos vehículos con menores costos. Al mismo tiempo, en la central de Daimler de Stuttgart, el jefe de Mercedes les solicitó a los presidentes del Consejo Empresarial de todas las fábricas alemanas que se ahorren 500 millones de euros anuales, de lo contrario, se eliminarían 6.000 puestos de trabajo en Sindelfingen y la producción se trasladaría a Sudáfrica y Bremen. [...]

Para los economistas, es lógico que una empresa quiera incrementar sus ganancias. [...] Para los empleados, en cambio, esa lógica no es tan lógica. Esto es algo que también sintió Helmut Lense, Presidente del Consejo Empresarial en la fábrica de Stuttgart-Untertürkheim, cuando [...] tuvo que asumir un compromiso con más de mil trabajadores de Daimler en una reunión de la empresa. [...] Con gran esfuerzo, Lense, quien también ocupa un puesto en el directorio del sindicato IG-Metall, tuvo que convencer a los empleados de que, a partir de 2007, ganarían apenas 2,8 por ciento menos de sueldo, que el personal de la cantina, de seguridad de la fábrica y los trabajadores de la imprenta en el futuro deberían trabajar cuatro horas más y que las pausas pagas para todos serían reducidas. [...]

[Mestile en Sudáfrica, Langenbach en Bremen, Ziebarth en Sindelfingen:] Los tres saben que Mercedes el año pasado fue el área más exitosa del grupo empresarial Daimler con 3.100 millones de euros de ganancia, pero también saben que los fabricantes de automóviles ganan aún más (por ejemplo, BMW) y que la lógica del valor para el accionista* es importante hoy en día. Asimismo, les duele la noticia de que, para McKinsey,** uno de cada diez empleados de Daimler no es necesario. [...] Finalmente, en el periódico se puede ver a diario que las empresas realmente están trasladando sus producciones hacia Europa del Este o hacia Asia.

Markus Grill, en colaboración con: Nikola Sellmair, Mathias Rittgero: Kampf unter Brüdern. En: stern.de del 28/07/2004, <http://www.stern.de/wirtschaft/arbeit-karriere/arbeit/527557.html>

* Valor de las acciones de los propietarios de acciones, ** Importante consultora empresarial

Expectativas

Expectativas de rendimiento (nivel medio) Las formulaciones parten de la definición de las respectivas competencias parciales y establecen una referencia con el contenido de la respectiva tarea parcial.	
1. Tarea parcial Referencia a las competencias: 1.1 AFB: I	1.1 Los alumnos y alumnas pueden obtener información sobre temas y desarrollos económicos (por ejemplo, de fuentes puestas a disposición) y procesarla de forma autónoma. Se deben mencionar: Trabajador: seguridad del ingreso y del puesto de trabajo Empresario (DaimlerChrysler): ganancia, satisfacción de las exigencias de los propietarios de las acciones (valor para el accionista)
2. Tarea parcial Referencia a las competencias: 3.3, 5.1, 5.2, 7.2 AFB: II	Los alumnos y alumnas pueden: 3.3 analizar procesos de globalización y desarrollo económicos en base a la sostenibilidad. 5.1 estimar el efecto de estímulos, así como de costos (esperados) y utilidad, para la elección de alternativas de acción. 5.2 concientizarse sobre la relación de las posturas y decisiones económicas con la situación y la localización al emitir un juicio. 7.2 considerar las condiciones marco y diversos intereses al evaluar medidas de desarrollo. Los alumnos y alumnas deben representar correctamente la mayoría de las consecuencias mencionadas de procesos de globalización, que, en general, no pueden catalogarse como positivas o negativas: <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de globalización ofrecen, fundamentalmente, ventajas y desventajas, oportunidades y riesgos a las sociedades afectadas. • Por lo general, dichas consecuencias no están distribuidas de modo parejo entre los diferentes miembros de las sociedades o sujetos económicos. • Así, sobre todo, los consumidores de los países desarrollados pueden comprar mercadería producida a un valor muy económico si las empresas eligen sus emplazamientos donde pueden producir de manera más económica. • Al mismo tiempo, como trabajadores, pueden ser amenazados o verse afectados por reducciones salariales, más trabajo o una mayor inseguridad del puesto de trabajo. • Los trabajadores desean obtener un salario, en lo posible, alto por su trabajo, pero, al mismo tiempo les interesa que “su empresa” sea competitiva en el mercado internacional y que la participación en el mercado se mantenga o incremente.
3. Tarea parcial Referencia a las competencias: 6.2, 7.2, 7.3, 8.2, 9.2 AFB: III	Los alumnos y alumnas pueden: 6.2 representar y evaluar procesos de globalización como oportunidades y riesgos. 7.2 considerar las condiciones marco y diversos intereses al evaluar medidas de desarrollo. 7.3 contemplar consecuencias a corto y a largo plazo al analizar medidas de desarrollo económicas. 8.2 desarrollar soluciones en diferentes niveles sociales para la imposición de objetivos económicos en el sentido de la sostenibilidad. 9.2 exponer enfoques que puedan solucionar los conflictos económicos entre los países industrializados y los países en vías de desarrollo mediante el comercio y la cooperación económica.

Los alumnos y alumnas asumen una postura argumentativa sobre la tesis y contemplan de forma contundente varios de los siguientes aspectos:

- Los traslados de los centros de producción pueden tener consecuencias positivas o negativas en función del punto de vista.
- Consecuencias positivas desde el punto de vista de la política de desarrollo serían el afianzamiento de la economía y la creación de puestos de trabajo en los países en vías de desarrollo y países emergentes, así como la reducción de la migración que podría tener lugar en otra situación, y la estabilización económica y política a nivel general.
- Los efectos negativos para Alemania podrían ser la correspondiente pérdida de puestos de trabajo y los costos sociales que esto acarrea, así como la generación de crisis y demás presiones de reforma, lo que pondría en peligro la aceptación como medida de política de desarrollo.
- Las formas de cooperación exitosas podrían brindar nuevos impulsos positivos, tanto a los países en vías de desarrollo, como así también a Alemania.

4.3.5.5 Bibliografía

Banco Mundial (2006): Informe sobre el Desarrollo Mundial 2006: Igualdad de oportunidades y desarrollo. (Weltentwicklungsbericht 2006. Chancengerechtigkeit und Entwicklung) Edición especial para la Agencia Federal de Educación Cívica, Düsseldorf

Bayertz, K. (1995): Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung. En: ders. (ed.): Verantwortung. Prinzip oder Problem?, Darmstadt, págs. 3–71

Dörner, D. (1992): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen, Reinbek

Eisermann, D. (2003): Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. En: InWent – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (ed.), Themendienst 13

Homann, K., Blome-Drees, F. (1992): Wirtschafts- und Unternehmensethik, Göttingen

Karpe, J., Krol, G.-J. (1999): Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung, en: Krol, G.-J., Kruber, K.-P.: Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung?, págs. 21–48

Krol, G.-J., Zoerner, A., Karpe, J. (1999): Sozialökologische Kartographierung. Ein Instrument zur Förderung von Nachhaltigkeit in Umweltbildungsprozessen, editado por la Oficina Federal de Medio Ambiente, Münster

Suchanek, A. (2001): Ökonomische Ethik, Tübingen

4.4 Nivel secundario básico: Ámbito de competencias de matemática, ciencias naturales y tecnología

4.4.1 Matemática

Matemática – Parte didáctica de la asignatura

Kristina Reiss, Stefan Ufer, Volker Ulm, Gabriele Wienholtz

4.4.1.1 Contribución de la asignatura Matemática al área de aprendizaje de desarrollo global

La matemática es una ciencia de estructuras. Estas estructuras se encuentran integradas con firmeza en el mundo real, donde constituyen las bases para la creación de modelos adecuados. Precisamente en procesos afectados por la inseguridad y en los cuales no hay una salida sencilla ideal, la identificación de variables adecuadas y su permanente evaluación tienen un rol muy importante para poder reconocer estructuras y tendencias, incluso, en un aparente desorden. Seguramente, la tarea original de la matemática no sea definir indicadores, por ejemplo, el estado de una sociedad o su cambio, pero, ciertamente, puede realizar contribuciones esenciales para la valoración y la estimación de su significado. Con ayuda de la matemática, las “sensaciones de relaciones” pueden convertirse en correlaciones estadísticamente aseguradas o en hipótesis. Debido a su aceptación universal, la matemática tiene la posibilidad de fundamentar el análisis del desarrollo sostenible y la viabilidad global a futuro, y estructurar procesos complejos para todos.

En los últimos años, la clase de matemática ha cambiado, sobre todo, debido a la introducción de estándares educativos nacionales (por ejemplo, CMEC 2003). En este sentido, se ve afectada, en particular, la mayor acentuación de resultados de aprendizaje relativos a competencias matemáticas (véase Klieme et al., 2003). No solo se trata de contenidos de aprendizaje específicos, sino también, de cómo estos contenidos se pueden aplicar en diferentes contextos del mundo real. El *área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible* es un contexto de aplicación tal con relevancia ecológica, económica, social y política.

Los estándares educativos diferencian las ideas principales de la matemática y las competencias matemáticas generales. Las ideas principales (cifras, medición, espacio y forma, relaciones funcionales, datos y azar) están marcadas por el contenido y presentan áreas parciales esenciales de la asignatura. Las competencias generales (argumentar, solucionar problemas, modelar, utilizar representaciones, utilizar elementos simbólicos, formales y técnicos, comunicar) describen formas de trabajo que tienen especial relevancia para la asignatura. La matemática es una asignatura base, de modo tal que, en principio, de todos los ámbitos de competencias pueden surgir aspectos para el *área de aprendizaje de desarrollo global*. Sin

embargo, hay una referencia especial a contenidos en el marco de las ideas principales *Relaciones funcionales y Datos y azar*, que, por tal motivo, se contemplarán a continuación a modo de ejemplo.

El concepto de la función no solo es central para la matemática como ciencia, sino también en relación con sus aplicaciones. Los estándares educativos mencionan que, en la clase, se trata de utilizar las funciones para la descripción de relaciones cuantitativas y de analizar e interpretar dichas relaciones. En este marco, son esenciales los problemas reales en los cuales se vuelve clara la relevancia práctica del trabajo matemático. Explícitamente, se mencionan las funciones lineales, las funciones cuadráticas y las funciones exponenciales que deben utilizarse para la descripción y la elaboración de problemas (CMEC 2003). El manejo de datos es otra área central en la matemática y en la clase de matemática. Al leer las exigencias de los estándares educativos, también se evidencia la relación con la práctica. En concreto, se trata de recopilar datos, registrarlos y representarlos, de evaluar representaciones y tablas gráficas de estadísticas, interpretar datos, reflexionar y evaluarlos con argumentaciones basadas en datos (CMEC 2003).

No se debe solo a las exigencias específicas y curriculares que se establezca la referencia con los estándares educativos. Más bien, este acceso se ofrece porque, con los objetivos del *área de aprendizaje de desarrollo global* y los estándares educativos para la asignatura Matemática, se pueden identificar aspectos de una filosofía común de la educación. Así se lee en el preámbulo de los estándares educativos para el nivel medio en la asignatura Matemática, apoyándose en Winter (1995), quien asegura que la clase de matemática debe contribuir a que los alumnos y alumnas “puedan percibir y comprender fenómenos y procesos técnicos, naturales, sociales y culturales con ayuda de la matemática, y puedan evaluarlos a través del uso de perspectivas matemáticas” (CMEC 2003, pág. 6). Si bien aquí no se encuentran literalmente los conceptos *Reconocer* y *Valorar*, se los ve reflejados.

Las ideas principales están diseñadas de modo tal que describan de forma acumulativa el conocimiento que debe adquirirse. Por lo tanto, a lo largo de las diferentes clases, van surgiendo una y otra vez puntos de relación con el *área de aprendizaje de desarrollo global* que respaldan la adquisición de competencias. En concreto, al recoger, elaborar y representar datos, así como al modelar conjuntos de datos, como, por ejemplo, en procesos de desarrollo, surgen posibilidades de aprendizaje a través de tipos de funciones individuales mediante la adecuación precisa de parámetros. Asimismo, se pueden comparar diferentes modelos en función de su adecuación a los datos recopilados y evaluar las afirmaciones y los pronósticos que se desprenden de dichos modelos. No obstante, el *área de aprendizaje de desarrollo global* no ofrece solo un contexto de aplicación auténtico para conceptos matemáticos. La adquisición de competencias en esta área de aprendizaje también lleva a obtener conocimientos sobre cómo los pronósticos se suceden en base a modelos matemáticos. La comprensión del trabajo matemático posibilita a los alumnos y alumnas un manejo reflexivo y crítico de datos y modelos y de las afirmaciones que surgen de los modelos sobre problemas sociales, ecológicos, económicos y políticos del desarrollo global. El *área de aprendizaje de desarrollo global* ofrece diversas posibilidades para estructurar los desafíos globales con la matemática. Las ideas principales mencionadas deben considerarse un primer enfoque con

la mirada puesta en las siguientes propuestas. Desde el punto de vista de los contenidos, a través de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, se contemplan problemas centrales de este mundo. En este contexto, se debe reconocer en qué contribuye la matemática a un debate sobre esta problemática, qué valoraciones resultan y qué posibilidades de acción se abren con ello. De este modo, elaborar modelos y compararlos y adaptar parámetros son la tarea central de la matemática.

Las competencias parciales específicas que a continuación se mencionan hacen referencia implícita y explícita a los estándares educativos para el nivel medio. Así, se abordan las denominadas competencias matemáticas generales mediante actividades como la comunicación o la modelación. En particular, las competencias parciales específicas muestran diversas posibilidades para las aplicaciones matemáticas y respaldan, de este modo, una preocupación central de los estándares educativos.

4.4.1.2 Competencias parciales específicas de la clase de Matemática para el nivel medio en función de las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... utilizar las posibilidades de la comunicación global (medios, internet) para la obtención de datos cuantitativos sobre globalización y desarrollo.
		1.2 ... comprender y evaluar representaciones gráficas y tablas con datos sobre temas globales.
		1.3 ... obtener datos sobre temas seleccionados del desarrollo global y sobre el proceso de sostenibilidad, y representarlos con orientación a los problemas.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... formular preguntas matemáticas adecuadas para el análisis de desarrollos globales en diversas situaciones, y reconocer y describir diferencias o estructuras comunes.
		2.2 ... diferenciar factores cuantificables y no cuantificables en la descripción de diversidades socioculturales y naturales y tratarlos de modo diferenciado.
		2.3 ... comprender que diferentes modelos de desarrollos globales, dado el caso, generan diferentes resultados, incluso en el mismo contexto objetivo, que, eventualmente, solo describen partes de forma correcta y, por lo tanto, siempre hace falta realizar adaptaciones.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... reconocer el carácter de modelo de las descripciones matemáticas del mundo y utilizar dichos modelos para temas del desarrollo sostenible.
		3.2 ... crear pronósticos para el desarrollo global futuro a través de la formación de modelos y evaluar su fiabilidad.
	4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... analizar la influencia de condiciones marco locales/ regionales del desarrollo global en base a modelos de parámetros.
		4.2 ... describir el significado y las consecuencias de los modelos matemáticos para los niveles de acción del desarrollo global desde el individuo hasta el nivel mundial.

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Valorar	<p>5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.</p>	<p>5.1 ... reconocer usos e interpretaciones divergentes de los resultados matemáticos sobre temas del desarrollo global con el trasfondo de diferentes sistemas de valores y culturas.</p> <p>5.2 ... concientizarse sobre las implicancias de modelos matemáticos sobre temas del desarrollo global para la esfera personal y otras personas.</p>
	<p>6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.</p>	<p>6.1 ... ponderar diferentes modelos matemáticos sobre una problemática del desarrollo global y evaluar su significado para el desarrollo sostenible.</p> <p>6.2 ... interpretar la selección de modelos matemáticos sobre temas del desarrollo global, así como la fuerza expresiva de los datos creados con el trasfondo de los intereses sociales y de la formación de consensos internacionales (por ej., en conferencias internacionales).</p> <p>6.3 ... evaluar de manera crítica representaciones de datos y pronósticos sobre temas del desarrollo global y analizar su fiabilidad.</p>
	<p>7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar conclusiones propias.</p>	<p>7.1 ... evaluar la concepción de medidas de desarrollo en base a datos y modelos matemáticos desde el punto de vista de las diferentes partes implicadas.</p>

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Actuar	8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.	8.1 ... reconocer que la matemática provee a muchas otras ciencias de principios y herramientas y, por tal motivo, carga con un alto nivel de responsabilidad profesional. 8.2 ... incorporar la idea de que, con afirmaciones matemáticas, análisis y pronósticos matemáticos, se puede contribuir a la estructuración y formación de ideas y a la responsabilidad social para un desarrollo sostenible.
	9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y el trabajo conjunto.	9.1 ... analizar el rol de la matemática con estándares vigentes internacionalmente para un discurso racional sobre temas del desarrollo global. 9.2 ... utilizar las posibilidades de la matemática para la objetivación de la comunicación y la comprensión intercultural en cuestiones sobre el desarrollo global.
	10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.	10.1 ... estimar posibilidades y límites de los métodos matemáticos en su acción para la reducción de la complejidad del cambio global. 10.2 ... asegurar la capacidad de actuar en el cambio global en el ámbito personal y profesional a través de la elección de métodos matemáticos adecuados.
	11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.	11.1 ... reconocer los ámbitos de acción propios en función de datos de cuestiones globales y utilizarlos en el marco de objetivos económicos, políticos, sociales y ecológicos. 11.2 ... estimar y corregir las consecuencias y la eficacia de las acciones propias en relación con los objetivos del desarrollo global, utilizando recursos matemáticos.

4.4.1.3 Ejemplos de temas

Los ejemplos de temas formulados para las unidades didácticas están divididos en las ideas principales *Relaciones funcionales* y *Datos y azar*. En este marco, no pretenden representar prioridades de contenido, sino que se trata de temas cercanos o probados en la práctica que muestran posibilidades para desarrollar competencias del área de aprendizaje en la clase específica (pero también de manera inter o transdisciplinaria).

	Campos temáticos	Ejemplos de temas	Competencias
Relaciones funcionales	6 Salud y enfermedad	• Frecuencia y propagación de enfermedades en los diferentes países y en el desarrollo histórico	1.1, 1.2, 3.1, 3.2 , 7.1
	9 Protección y uso de recursos naturales y obtención de energía	• Representación de recursos energéticos, producción y consumo de energía en el transcurso del tiempo. Pronósticos para el futuro	1.1 , 3.2 , 4.2, 5.1, 6.2, 6.3, 8.2
	10 Oportunidades y riesgos del avance tecnológico	• Descomposición radioactiva en el ejemplo de centrales atómicas	2.1, 3.2, 8.1 , 8.2, 9.1
	11 Cambios ambientales globales	• Datos climáticos y cambio climático en el ejemplo del calentamiento global	1.1, 1.2, 2.3 , 3.1, 4.1, 3.2 , 4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 8.2, 9.1, 9.2, 11.1, 11.2
	12 Movilidad, desarrollo urbano y tránsito	• Desarrollo temporal del tránsito vial y de la emisión de gases de escape en diferentes países	1.1, 1.2, 4.1, 4.2 , 5.1, 8.2, 11.1
	13 Globalización de economía y trabajo	• Intereses y amortización en créditos privados y estatales • Desarrollos en la bolsa	1.1, 1.2 , 8.1 , 8.2, 9.2
	14 Estructuras demográficas y desarrollos	• Crecimiento demográfico en diferentes regiones del mundo	1.1 , 1.2, 2.2, 2.3 , 3.1, 3.2, 3.3, 6.1

	Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias
Datos y azar	5 Agricultura y alimentación	<ul style="list-style-type: none"> Necesidad de agua en el hogar, en diferentes países o a nivel internacional 	1.1, 1.2, 1.3, 2.3, 3.2 , 4.1, 5.1, 11.1
	6 Salud y enfermedad	<ul style="list-style-type: none"> Provisión de médicos, parteras y medicamentos en países industrializados o en vías de desarrollo 	1.1, 1.2, 3.2, 6.2, 6.3, 7.1
	7 Educación	<ul style="list-style-type: none"> Educación y trabajo en países industrializados o en vías de desarrollo: del trabajo infantil a la universidad elitista 	1.1, 1.2, 2.2, 3.2 , 7.1 , 9.2
	8 Tiempo libre globalizado	<ul style="list-style-type: none"> Influencias de los viajes de vacaciones sobre el medio ambiente y la economía de los países destino 	1.1, 1.2, 2.1, 4.1, 3.2 , 4.1, 11.1
	9 Protección y uso de recursos naturales y obtención de energía	<ul style="list-style-type: none"> Producción y consumo de energía en el hogar, la región, en diferentes países y a nivel internacional Huella ecológica 	1.1, 1.2, 1.3 , 11.1 , 11.2 1.1, 2.2, 4.1, 4.2, 11.1
	13 Globalización de economía y trabajo	<ul style="list-style-type: none"> Crisis y auges: Datos sobre endeudamientos estatales, deudas per cápita, producto nacional bruto y mercados de trabajo 	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 5.1, 6.2, 6.3, 8.2 , 9.2
	14 Estructuras demográficas y desarrollos	<ul style="list-style-type: none"> Datos y consecuencias del cambio demográfico en Alemania y a nivel internacional 	1.1, 1.2, 2.1, 3.2 , 4.2, 6.2
15 Pobreza y seguridad social	<ul style="list-style-type: none"> Financiación de sistemas sociales, como, por ej., jubilaciones y seguros de desempleo Televisión, computadora y una fuente de arroz: distribución del bienestar en el mundo 	2.1, 2.3, 3.2 , 8.2 1.1, 1.2, 2.1, 11.1	

4.4.1.4 Bibliografía

Blum, W., Roppelt, A., Müller, M. (2013): Kompetenzstufenmodelle für das Fach Mathematik. En: A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle y C. Pöhlmann (ed.), IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I (págs. 61–73), Münster

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2003): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss, Bonn

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2004): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich, Bonn

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2004): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss, Bonn

Frey, K. (2012): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun, Weinheim, Basel

Herget, W. (2001): Produktive Aufgaben für den Mathematikunterricht – Sekundarst. I, Berlin

Hinrichs, G. (2008): Modellierung im Mathematikunterricht, Heidelberg

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.E. y Vollmer, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn: Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF, por sus siglas en alemán)

Langkamp, G. & Hull, J. (2007): Quantitative Reasoning & the Environment, Upper Saddle River (materiales del libro: www.enviromath.com)

Modellieren mit Mathe: <http://www.blikk.it/blikk/angebote/modellmathe/> (consultado el 08/01/2016)

Quantitative Environmental Learning Project: <http://seattlecentral.edu/qelp/index.html> (consultado el 08/01/2016)

Winter, H. (1995): Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, 6, págs. 37–46

Matemática – Ejemplo de clases

Antonius Warmeling





4.4.1.5 Ejemplo de clases orientado a la adquisición de competencias: Erradicar la pobreza extrema, un objetivo de desarrollo global (a partir de la clase 8)

Sobre el tema





El término “pobreza” no solo hace referencia a la falta de ingresos y, de este modo, la falta de vestimenta, alimentación, vivienda, salud y educación, sino también al estado de discriminación social que esta situación acarrea. Las causas y consecuencias son increíblemente complejas. A modo de ejemplo, las causas de la pobreza y el hambre pueden ser tanto la guerra, las malas cosechas, los cambios climáticos, o la falta de trabajo, como las relaciones de dependencia injustas que, a menudo, se influyen mutuamente. Asimismo, la pobreza material, con frecuencia, está acompañada de la pobreza no material, porque las personas no tienen acceso a la educación y a la asistencia sanitaria.

Pobreza hay en todo el mundo, pero se refleja de diferentes formas. Junto con las crecientes crisis y los riesgos ecológicos, forma parte de los mayores desafíos para un desarrollo sostenible en todos los niveles de acción. La pobreza absoluta o la pobreza extrema indican, según una definición del Banco Mundial, una pobreza que está identificada con un ingreso aproximado de un dólar por día y por persona (actualmente, USD 1,25). En el mundo actual, aproximadamente 1.200 millones de personas integran esta categoría.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio determinados a principios del milenio por la comunidad internacional en el marco de las Naciones Unidas “fueron la promesa de defender los principios de dignidad humana, igualdad y equidad, y de liberar al mundo de la pobreza extrema. Los ODM, con un total de ocho objetivos y una serie de metas mensurables y con plazos definidos, establecieron las bases para resolver los más grandes desafíos del desarrollo de nuestro tiempo” (Ban Ki-Moon 2014¹³⁸).

 <p>1 ERRADICAR LA POBREZA EXTREMA Y EL HAMBRE</p>	<p>El porcentaje de personas que pasa hambre y es extremadamente pobre debe reducirse a la mitad.</p>	 <p>2 LOGRAR LA ENSEÑANZA PRIMARIA UNIVERSAL</p>	<p>Debe garantizarse que, en todo el mundo, los niños puedan concluir su educación primaria.</p>
 <p>3 PROMOVER LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS Y EL EMPODERAMIENTO DE LA MUJER</p>	<p>El desarrollo no es posible sin mujeres, por lo que se debe lograr la igualdad de los géneros.</p>	 <p>4 REDUCIR LA MORTALIDAD DE LOS NIÑOS MENORES DE 5 AÑOS</p>	<p>La mortalidad infantil, a menudo generada por la falta de vacunas, etc., debe reducirse en dos tercios.</p>

¹³⁸ Del prólogo del Informe de 2014 de las Naciones Unidas sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Millenniums-Entwicklungsziele), informe 2014 <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf> (consultado el 08/01/2016)

 <p>5 MEJORAR LA SALUD MATERNA</p>	<p>El índice de mortalidad materna, con frecuencia, está relacionado con la falta de asistencia y embarazos prematuros. Dicho índice debe reducirse en tres cuartos.</p>	 <p>6 COMBATIR EL VIH/SIDA, LA MALARIA Y OTRAS ENFERMEDADES</p>	<p>Se debe detener la propagación del VIH, de la malaria y de otras enfermedades y se debe revertir la situación.</p>
 <p>7 GARANTIZAR LA SOSTENIBILIDAD DEL MEDIO AMBIENTE</p>	<p>Se debe cuidar el sustento y, al mismo tiempo, se debe mejorar la satisfacción de necesidades básicas de las personas, por ej., el acceso al agua potable.</p>	 <p>8 FOMENTAR UNA ALIANZA MUNDIAL PARA EL DESARROLLO</p>	<p>Los países industrializados y en vías de desarrollo deben asumir conjuntamente su responsabilidad por la lucha contra la pobreza.</p>

© United Nations

Sensibilizar a los alumnos y alumnas con la complejidad de este desafío y capacitarlos para la participación es un objetivo central del *área de aprendizaje de desarrollo global* en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible. La clase de matemática puede poner a disposición referencias para la formación de ideas, así como para la toma de decisiones y la ejecución de acciones, tanto para cambiar puntos de vista personales, como así también para desarrollar y modificar la práctica social.

En el presente ejemplo de clases, se estudia en qué medida pueden alcanzarse tres Objetivos de Desarrollo del Milenio acordados en base a criterios antes del año 2015 y qué pronósticos pueden brindarse en relación con el alcance de nuevos objetivos en el marco de una agenda post 2015. En este marco, se debe tomar conciencia del proceso de formación de modelos necesario con sus suposiciones y limitaciones, para que las respuestas provistas por la matemática puedan hacer referencia de manera adecuada a la situación de partida y el objetivo perseguido. En particular, debe quedar claro que los datos disponibles, incluso si están diferenciados regionalmente, solo permiten realizar afirmaciones limitadas sobre condiciones reales de pobreza y sus respectivas causas y consecuencias. Para la clase en el nivel secundario básico, se debe considerar, además, que los procesos y algoritmos que allí se conocen o aprenden deben alcanzar para poder elaborar el modelo de manera adecuada.

En estas condiciones, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (y, a partir de 2015, los Objetivos de Desarrollo Sostenible acordados - ODS¹³⁹) resultan muy adecuados para un estudio en la clase de matemática, dado que están sujetos a una revisión continua del alcance de los objetivos por parte de las Naciones Unidas en sus informes regulares. Los alumnos y alumnas pueden estudiar y evaluar los datos existentes, y, de este modo, elaborar pronósticos. Para poder realizar estudios en las clases 8 a 10, se han seleccionado los objetivos 1, 4 y 5 e indicadores correspondientes porque

- pueden comprenderse en este nivel de desarrollo (a partir de 14 años),
- de este modo, puede reconocerse fácilmente la relación entre objetivo e indicador
- se evidencian desarrollos de interpretación lineal.

¹³⁹ El ejemplo de clase puede continuar desarrollándose para determinados ODS más allá de 2015. Para más información sobre el estado de los ODS y sus indicadores, véase: <http://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300> (consultado el 06/01/2016)

Este ejemplo es adecuado también para distinguir procesos exponenciales y lineales, en particular, en la clase 10 o las siguientes, tal como describe en detalle Heinz Böer (2009, pág. 63 y siguientes).

Cuadro de competencias (para todas las actividades)

En la clase del ejemplo ilustrado, se busca estimular, especialmente, las competencias principales 1, 3, 4, 6, 7 y 8 del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Los tres niveles de exigencia que se mencionan en la tabla para el nivel medio describen los niveles en relación con las evaluaciones de desempeño y las respuestas para los alumnos y alumnas. Los niveles más altos de exigencia incluyen a los más bajos. A raíz de las respectivas condiciones marco, los grupos de aprendizaje y las prioridades específicas, pueden producirse diferentes exigencias que, eventualmente, deben complementarse con exigencias específicas e interdisciplinarias.

Competencia específica	Competencia técn.	Nivel de exigencia 1 (mín.)	Nivel de exigencia 2	Nivel de exigencia 3 (máx.)
Los alumnos y alumnas pueden ...				
... investigar en función de tareas datos y términos técnicos de las medidas contra la pobreza, la desnutrición, la mortalidad infantil y materna*.	1.1–3	... investigar términos técnicos específicos y extraer información específica de una tabla predeterminada [M (X.) ¹ event. M (X.) ³].	... aplicar términos técnicos investigados y extraer información específica de tablas predeterminadas [M (X.) ¹ y M (X.) ³].	... aplicar términos técnicos de manera segura, extraer información de tablas, así como investigar datos en fuentes de internet (en inglés) del Banco Mundial.
... representar gráficamente datos sobre medidas contra la pobreza, la desnutrición, la mortalidad infantil y materna* para poder interpretarlos al desarrollar actividades.	1.2, 1.3	... representar correctamente el desarrollo temporal de indicadores en un diagrama de puntos.	... utilizar un programa de cálculo para la representación de diagramas de puntos sobre desarrollos globales y regionales.	... crear un diagrama de puntos sobre desarrollos globales y regionales con ayuda de un programa de cálculo con toda la información necesaria y que sea fácil de interpretar.
... determinar el desarrollo lineal de indicadores de pobreza, desnutrición, mortalidad infantil y materna* y realizar pronósticos para 2015 y 2030.	3.1–2	... describir el desarrollo temporal de indicadores sobre los objetivos analizados en base a los puntos de datos conocidos mediante una recta y, de esta manera, llegar a pronósticos de reconocimiento gráfico.	... determinar la función de los desarrollos analizados mediante la sección del eje “y”, y determinar un triángulo de pendiente y, de este modo, obtener pronósticos sobre el alcance de objetivos.	... describir el desarrollo temporal de indicadores con ayuda de la herramienta de tablas “Trendgerade” y obtener información sobre la obtención de objetivos del correspondiente Objetivo del Milenio a través de la función establecida.

* en función del eje central en la selección de las tareas por parte de los alumnos y alumnas.

... interpretar el desarrollo lineal de pobreza, desnutrición, mortalidad infantil y materna* y analizar su pertinencia.	3.2, 4.2, 6.3, 8.2	... interpretar el desarrollo lineal (mediante la recta reconocible determinada) y formular pronósticos posibilitados mediante una prolongación de tendencia (2015, 2030) y analizar su pertinencia.	... utilizar la función determinada para los pronósticos (2015, 2030) sobre el desarrollo de pobreza, desnutrición, mortalidad infantil y materna*, analizarlos críticamente y estimar su efecto sobre un desarrollo sostenible.	... reconocer y discutir los principios (datos absolutos y relativos), las suposiciones y las limitaciones del modelo para la obtención del objetivo y deducir enfoques para una responsabilidad personal compartida del desarrollo sostenible.
... investigar y comparar datos regionales sobre medidas contra la pobreza, la desnutrición y la mortalidad infantil y materna* con ayuda de una función.	1.3, 3.1, 3.2, 4.1, 7.1, 8.2	... analizar los datos preparados sobre una región seleccionada en referencia a la pobreza, desnutrición y mortalidad infantil y materna* y evaluarla en comparación con el desarrollo internacional.	... analizar por medio de la función los datos investigados (dado el caso, con ayuda*) sobre el desarrollo de la pobreza, desnutrición y mortalidad infantil y materna* en la región del mundo seleccionada y contrastarlos con otra región.	... buscar las razones de los diferentes datos estudiados y analizados de forma autónoma sobre el desarrollo de la pobreza, desnutrición, mortalidad infantil y materna*.
... reconocer relaciones entre los objetivos de desarrollo investigados y sus condiciones marco y explicarlas, así como debatir sobre posibilidades y límites de los análisis matemáticos y de la propia colaboración para un desarrollo sostenible.	7.1, 8.2	... debatir dentro del grupo y en las etapas de reflexión conjuntas sobre las posibilidades de acción propias en relación a la pobreza, la desnutrición y la mortalidad infantil y materna*.	... vincular dentro del grupo y en las etapas de reflexión conjuntas su investigación modelo sobre el desarrollo de la pobreza, desnutrición y mortalidad infantil y materna*, al menos de manera básica, con situaciones y procesos reales en estas áreas de conflicto y asumir una postura al respecto.	... reconocer, por lo menos de manera básica, la complejidad y las interacciones de las áreas del desarrollo analizadas, así como la contribución de los recursos matemáticos para su análisis y asumir una postura propia sobre las posibilidades de desarrollo sostenible.

* en función del eje central en la selección de las tareas por parte de los alumnos y alumnas.

Desarrollo de la clase, campos temáticos y tareas

El tema “erradicación de la pobreza extrema, un objetivo de desarrollo global” es apto para un proyecto en la asignatura matemática a partir de la clase 8. A continuación, se describe a modo de ejemplo un desarrollo de la clase que divide el proyecto en cuatro etapas.

Etapas de introducción (2–3 horas): Para establecer una referencia real con la temática de la pobreza y para que los alumnos y alumnas puedan seleccionar su tarea guiados por el interés, se realiza una introducción al tema con un video. A tal fin, pueden utilizarse, por ejemplo, películas de proyectos de Pan para el Mundo (véase el enlace en el apartado relativo a la bibliografía en la pág. 331), por ejemplo, *Angola – Gemeinsam in eine bessere Zukunft*. En el diálogo inicial, se trata de introducir la complejidad de las causas de la pobreza y de la violación de los derechos humanos fundamentales. Ante la pregunta de cómo encarar el tema, se puede hablar de la responsabilidad global compartida sin desencadenar reacciones simplemente caritativas. A continuación, se asigna a los alumnos y alumnas la tarea de interiorizarse en los Objetivos de Desarrollo del Milenio 1, 4 y 5, y de optar por trabajar sobre uno de estos objetivos. A tal fin, véase el sitio “No excuse 2015” sobre la campaña del milenio de las Naciones Unidas en Alemania (www.un-kampagne.de, en alemán), el sitio “We can end poverty” (www.endpoverty2015.org, en inglés), y el sitio “Podemos erradicar la pobreza 2015” (<http://www.un.org/es/mdg/summit2010/>, en español). Después, los alumnos y alumnas deben formar grupos de entre dos a cuatro personas y en función de sus intereses. El docente debe prestar atención a que cada objetivo sea seleccionado, como mínimo, una vez. Para la reflexión final, resulta conveniente que, por lo menos, dos grupos tengan que realizar la misma tarea. Luego, todos los grupos reciben las tareas que corresponden a “su” Objetivo de Desarrollo del Milenio (en primer lugar, sin material). La tarea será informarse sobre diferentes definiciones de pobreza y trabajar con “su objetivo” y los indicadores dados y esclarecer todos los conceptos que no estén claros (tarea parcial a). Una parte de la próxima hora de clase deberá utilizarse para dialogar sobre lo investigado y sobre las preguntas que surjan del trabajo realizado.

Análisis de datos (3–6 horas): En esta etapa clave, los alumnos y alumnas, en primer lugar, representan gráficamente los datos del material M (X)1 y trabajan sobre la cuestión de cómo se puede representar gráficamente la “tendencia” visible mediante una recta. Dado que la ayuda al respecto hace referencia al entorno educativo *Modellieren mit Mathe* (Modelar con matemática) y puede resultar útil trabajar con un programa de cálculo, cada grupo debería tener a disposición (como mínimo) una computadora con acceso a internet.

Dos observaciones al respecto:

- Por motivos de espacio, en la tarea b), solo se hace referencia a la ayuda de Excel (OpenOffice funciona de modo similar). Desde luego, la representación también se puede realizar muy bien con GeoGebra. Los enlaces a tal fin son los siguientes: <http://www.blikk.it/angebote/modellmathe/ma9475.htm> (consultado el 09/01/2016) y <http://www.blikk.it/angebote/modellmathe/ma9476.htm> (consultado el 09/01/2016).
- Las tareas del documento “Extreme Armut – Hunger lebenslänglich” (Pobreza extrema - Hambre para toda la vida): https://www.blikk.it/angebote/modellmathe/documents/Datenanalyse_extreme_Armut.pdf (consultado el 09/01/2016) son tan generales que también pueden utilizarse para abordar los temas de este ejemplo de clases. El docente puede poner a disposición de los alumnos y alumnas las ocho tarjetas de trabajo en formato DIN-A5 también en formato físico (con papel laminado). Un ejemplar cada dos grupos sería suficiente.

Esta parte de los trabajos no resulta fácil para los alumnos y alumnas porque es posible que la mayoría solo haya experimentado en la clase aquellos ejemplos en los que todos los puntos se encuentran exactamente sobre una recta. Aquí se los confronta con el problema de que, si bien se encuentra una tendencia lineal interpretable, en principio, no es clara para determinarla como recta.

Mientras que los datos conocidos de $M \times 1$ ya posibilitan un juicio sobre si el objetivo establecido para 2015 será alcanzado o no, esto mismo no será posible para la visión 2030. Para poder arriesgar un pronóstico, no es imprescindible que se conozca la función, pero, como mínimo, sí una recta de compensación. Tal como se establece en la ayuda, esto puede realizarse tanto a mano como digitalmente. A continuación, se discuten los resultados en el grupo y se toman las primeras medidas para la etapa de presentación. En esta etapa, el docente debe brindar ayuda, si no se logra establecer de inmediato la comparación del desarrollo de los datos absolutos con aquel de los porcentajes.

La tarea parcial d) tiene una función de memoria y diferenciación. Se trata de una tarea particularmente exigente porque, en primer lugar, se deben investigar, procesar, y representar datos de forma autónoma y, después, se deben comparar con los resultados de la primera parte de esta etapa. Los grupos que necesiten demasiado tiempo para el análisis de los datos de $M \times 1$ pueden omitir esta tarea. Para todos los otros, se dispone de un sistema de ayuda por niveles.

- Para los grupos que no logran realizar el análisis de la complicada estructura de la página del Banco Mundial, se encuentra disponible el material $M(X)2$ que el docente deberá poner a disposición si se solicita.
- Si esto no alcanzara, el docente también podrá entregar a los grupos la tabla terminada. Los alumnos y alumnas solo deberán decidirse por una región y elaborar sus datos en comparación con el desarrollo a nivel internacional.

En esta etapa, como así también en la tercera, los alumnos y alumnas trabajan, principalmente, de manera autónoma, con responsabilidad propia y de modo cooperativo. El docente debe lograr el marco organizativo, mantenerse en segundo plano simplemente como asesor,

y ofrecer ayuda en caso de ser necesario. Sería positivo que los diferentes grupos vayan dialogando con el docente sobre el estado de su trabajo.

Etapa de presentación (2 horas): El trabajo está orientado a un producto. Es bueno que los grupos realicen pósters que luego serán presentados ante sus compañeros en una visita a un museo. Para la realización del póster, se debe estimar una hora, si esta parte no puede dejarse como tarea para el hogar. Para la realización de la visita al museo, se requiere de otra hora, en la cual muchos alumnos y alumnas se den cuenta de que las cuestiones planteadas presentan importantes uniones transversales.

Etapa de reflexión y evaluación (2 horas): A modo de conclusión se realizará una retrospectiva reflexiva y una evaluación, en lo posible, incorporando el punto de vista de un experto, por ej., alguien de una ONG que se ocupe de la lucha contra la pobreza. En primer lugar, se presentarán los resultados que la matemática arroja en vistas a la obtención de los objetivos actuales y de la agenda post 2015. Aquí, no debe faltar la mirada crítica sobre las regiones, siempre y cuando los alumnos y alumnas lo hayan incorporado en sus investigaciones. En este marco, se debe abordar preguntas como:

- ¿Cuáles son las posibles causas de nuestros resultados (obtención/no obtención de los objetivos)?
- ¿Qué tan fiables son nuestros pronósticos?
- ¿Cuáles son las consecuencias para el desarrollo sostenible?

Por otro lado, se presenta aquí la posibilidad de tematizar las uniones transversales entre los diferentes Objetivos de Desarrollo del Milenio y, por ejemplo, representarlos en un mapa conceptual (véase el apartado de expectativas). Finalmente, se debería discutir acerca de qué puede hacerse en el entorno privado y social para fomentar el cumplimiento de los objetivos.

Tareas y materiales

Tarea 1: Analicen el combate de la pobreza extrema

Hacia fines del milenio se reunieron ante las Naciones Unidas representantes de alto grado de 189 países, la mayoría de ellos Jefes de Estado y Jefes de Gobierno, y acordaron ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio que deberían lograrse antes de 2015. En este contexto, deben trabajar sobre el **primer objetivo de desarrollo**:



Erradicar la pobreza extrema y el hambre

El logro del objetivo de desarrollo para el área de la pobreza extrema se mide con ayuda del siguiente indicador:

Entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas con ingreso diario per cápita inferior a 1,25 dólares debe reducirse a la mitad.

Proceso post 2015

Desde 2013, existen diferentes grupos de trabajo dedicados a determinar objetivos para un desarrollo sostenible posterior a 2015. Actualmente, en esta área, se está discutiendo, entre otros temas, lo siguiente:

En 2030, ya no puede haber pobreza extrema, es decir que el porcentaje de personas con un ingreso diario per cápita inferior a 1,25 dólares debería ser igual a cero.

Realicen las siguientes tareas con M 1.1 y agrupen los resultados en una carpeta.

Realicen un póster donde se representen sus resultados y, dado el caso, también cálculos importantes.

Prepárense para la discusión final dentro del grupo de trabajo, en la cual se tratará de establecer una relación entre las investigaciones y los desafíos reales de la lucha contra la pobreza, así como de dialogar sobre las posibilidades de contribución propia para un desarrollo sostenible.

- a) Trabajen en detalle con “su” objetivo y el indicador establecido. Aclaren dentro del grupo o mediante una investigación, el significado de determinados conceptos que no estén claros para el grupo (por ej. desarrollo sostenible). Calculen cuánto dinero tendría su familia por mes si fueran extremadamente pobres.
- b) Investiguen ...
 - ... el desarrollo temporal de la cantidad de personas extremadamente pobres desde 1990 hasta 2015.
 - ... el desarrollo temporal del porcentaje de personas extremadamente pobres y comparen. Ayuda: para obtener información sobre cómo crear un diagrama de puntos con ayuda de una herramienta de cálculo, ingresen a <http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma9075.htm> (consultado el 09/01/2016)
- c) Determinen una función lineal que describa bien los datos del desarrollo internacional de la pobreza extrema y evalúen si el objetivo post 2015 podrá alcanzarse con el desarrollo actual de la situación. Ayuda: en el apartado de aprendizaje (*Lernparcours*) B de la sección *Extreme Armut - Hunger lebenslanglich* (Pobreza extrema - Hambre para toda la vida) del entorno de aprendizaje *Modellieren mit Mathe* (Modelar con matemática), hay información sobre cómo representar gráficamente datos y crear, por ej., una

línea de tendencia <http://www.blick.it/angebot/modellmathe/ma0030.htm> (consultado el 09/01/2016).

- d) Para los grupos que hayan terminado rápido el trabajo: La Corporación Financiera Internacional (IFC) ha definido diferentes regiones para los países en vías de desarrollo: <http://data.worldbank.org/maps2015>. Elijan una de estas regiones y busquen las cifras correspondientes en la base de datos del Banco Mundial "Poverty and Inequality". Si hiciera falta más ayuda, el docente puede entregar al grupo una tarjeta de estudio (M 1.2) o también la tabla lista (M 1.3). Comparen los desarrollos en esta región con los desarrollos globales.

MATERIALES para la tarea 1

M 1.1: Tabla 1: Pobreza extrema

Todas las regiones de desarrollo Desde 1990	1990 0	1993 3	1996 6	1999 9	2002 12	2005 15	2008 18	2010 20
Personas con menos de 1,25 dólares (mill.)	1908,6	1910,3	1703,8	1742,6	1639,2	1389,5	1302,3	1214,8
Porcentaje de la población	46,1 %	43,7 %	37,1 %	36,2 %	32,6 %	26,5 %	23,9 %	21,7 %
Población (mill.)	4139,0	4369,3	4594,7	4818,5	5033,2	5244,4	5454,2	5597,3

Fuente: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=poverty-and-equity-database> (consultado el 10/01/2016)

M 1.2: Información sobre las regiones de la investigación

Ingresen la siguiente dirección en el navegador: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=poverty-and-equity-database> (consultado el 10/01/2016).

En **series**, busquen el indicador correspondiente (poverty = pobreza), en **country**, la región y en **time**, el período.

A continuación, en **download** (arriba a la derecha), pueden descargar un archivo de Excel a su computadora con sus datos.

M 1.3: pobreza extrema por regiones (porcentaje de los pobres extremos)

Por regiones Desde 1990	1990 0	1993 3	1996 6	1999 9	2002 12	2005 15	2008 18	2010 20
Asia Oriental	56,24	50,72	35,9	35,58	27,61	17,11	14,34	12,48
Europa y Asia central	1,91	2,92	3,87	3,79	2,26	1,33	0,47	0,66
América Latina y el Caribe	12,24	11,41	11,09	11,86	11,86	8,66	6,47	5,53
Medio Oriente y África del Norte	5,75	4,76	4,79	5,01	4,17	3,45	2,7	2,41
África subsahariana	56,53	59,4	58,09	57,89	55,69	52,31	49,15	48,48
Sur de Asia	53,81	51,7	48,61	45,11	44,28	39,43	35,98	31,03

<http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=poverty-and-equity-database> (consultado el 10/01/2016)

Tarea 2:**Investiguen sobre el combate del hambre y de la desnutrición**

Hacia fines del milenio se reunieron ante las Naciones Unidas representantes de alto grado de 189 países, la mayoría de ellos Jefes de Estado y Jefes de Gobierno, y acordaron ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio que deberían lograrse antes de 2015. En este contexto, deben trabajar sobre el **primer objetivo de desarrollo**:

**Erradicar la pobreza extrema y el hambre**

El logro del objetivo de desarrollo para el área del hambre y la desnutrición se mide con ayuda del siguiente indicador:

Entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas que sufren hambre debe reducirse a la mitad. Este porcentaje se mide en función del porcentaje de personas desnutridas en la población total.

Proceso post 2015

Desde 2013, existen diferentes grupos de trabajo dedicados a determinar objetivos para un desarrollo sostenible posterior a 2015. Actualmente, en esta área, se está discutiendo, entre otros temas, lo siguiente:

En 2030, ya no puede haber más hambre ni desnutrición, es decir que el porcentaje de personas con desnutrición debe ser igual a cero.

Realicen las siguientes tareas con M 2.1 y agrupen los resultados en una carpeta.

Realicen un póster donde se representen sus resultados y, dado el caso, también cálculos importantes.

Prepárense para la discusión final dentro del grupo de trabajo, en la cual se tratará de establecer una relación entre las investigaciones y los desafíos reales de la lucha contra la pobreza, así como de dialogar sobre las posibilidades de contribución propia para un desarrollo sostenible.

- a) Trabajen en detalle con “su” objetivo y el indicador establecido. Aclaren dentro del grupo o mediante una investigación, el significado de determinados conceptos que no estén claros para el grupo. Por ejemplo, se debe saber cuándo una persona es considerada desnutrida (en inglés, undernourished)
- b) Investiguen ...
 - ... el desarrollo temporal de la cantidad de personas con desnutrición desde 1990 hasta 2015.
 - ... el desarrollo temporal del porcentaje de personas con desnutrición y comparen. Ayuda: para obtener información sobre cómo crear un diagrama de puntos con ayuda de una herramienta de cálculo, ingresen a <http://www.bliikk.it/angebote/modellma-the/ma9075.htm> (consultado el 09/01/2016)
- c) Determinen una función lineal que describa bien los datos del desarrollo internacional del porcentaje de personas que sufren desnutrición y evalúen si el objetivo post 2015 podrá alcanzarse con el desarrollo actual de la situación. Ayuda: en el apartado de aprendizaje (*Lernparcours*) B de la sección *Extreme Armut - Hunger lebenslänglich* (Pobreza extrema - Hambre para toda la vida) del entorno de aprendizaje *Modellieren*

mit Mathe (Modelar con matemática), hay información sobre cómo representar gráficamente datos y crear, por ej., una línea de tendencia <http://www.blikk.it/angebot/modellmathe/ma0030.htm>.

d) Para los grupos que hayan terminado rápido la primera tarea:

La Corporación Financiera Internacional (IFC) ha definido diferentes regiones para los países en vías de desarrollo: <http://data.worldbank.org/maps2015>. Elijan una de estas regiones y busquen las cifras correspondientes en la base de datos del Banco Mundial "Health Nutrition and Population Statistics". Si hiciera falta más ayuda, el docente puede entregar al grupo una tarjeta de estudio (M 2.2) o también la tabla lista (M 2.3). Comparen los desarrollos en esta región con los desarrollos globales.

MATERIALES para la tarea 2

M 2.1: Tabla 1: Desnutrición en los países en vías de desarrollo a nivel mundial

Año desde 1990	1991 1	1992 2	1993 3	1994 4	1995 5	1996 6	1997 7	1998 8	1999 9	2000 10	2001 11
Cant. de mill.	890,8	902,5	901,6	918,3	874,4	843,3	837,2	823,4	821,1	827,6	845,7
Porcentaje (%)	22,88	22,77	22,11	21,85	20,48	19,40	18,95	18,34	18,06	18,00	18,10
Año desde 1990	2002 12	2003 13	2004 14	2005 15	2006 16	2007 17	2008 18	2009 19	2010 20	2011 21	2012 22
Cant. de mill.	837,8	836,6	829,7	825,5	803,4	785,9	776,4	766,8	756,4	737,7	728,4
Porcentaje (%)	17,72	17,42	17,01	16,74	16,11	15,58	15,23	14,90	14,55	14,10	13,78

M 2.2: Información sobre las regiones de la investigación

Ingresen la dirección en el navegador. En **series**, busquen el indicador correspondiente (nutrition = nutrición; undernourished = desnutrición; prevalence = proporción), en **country**, la región y en **time**, el período. A continuación, en **download** (arriba a la derecha), pueden descargar un archivo de Excel a su computadora con sus datos.

M 2.3: Desnutrición por regiones

Año desde 1990	1991 1	1994 4	1997 7	2000 10	2003 13	2006 16	2009 19	2012 22
Asia Oriental (mill.)	399,2	334	296,7	290	278,1	262,1	235,5	220
Porcentaje (%)	24,7	19,9	17,1	16,2	15,2	14,0	12,3	11,3
América Latina (mill.)	59,9	59,8	59,3	56,7	55,6	52,5	45,2	43,3
Porcentaje (%)	15,4	14,6	13,9	12,9	12,2	11,3	9,9	9,3
Medio Oriente (mill.)	9,2	12,3	15,2	15,8	19,5	20,7	22,4	19,1
Porcentaje (%)	7,1	8,2	8,8	8,7	8,6	9,1	9,2	9,1
África subsahariana (mill.)	114,2	157,6	160,9	162,7	166,6	160,4	162,1	160,8
Porcentaje (%)	29,0	32,6	30,3	28,8	27,3	24,6	23,1	21,5
Sur de Asia (mill.)	305,9	347,6	296,2	290,9	309,1	300,4	294,7	279,4
Porcentaje (%)	26,6	28,4	22,8	21,2	21,5	19,8	18,7	17,0

Fuente: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=health-nutrition-and-population-statistics>

(consultado el 09/01/2016)

Tarea 3: Analicen la disminución de la mortalidad infantil

Hacia fines del milenio se reunieron ante las Naciones Unidas representantes de alto grado de 189 países, la mayoría de ellos Jefes de Estado y Jefes de Gobierno, y acordaron ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio que deberían lograrse antes de 2015. En este contexto, deben trabajar sobre el **cuarto objetivo de desarrollo**:



Reducir la mortalidad infantil

El logro del objetivo de desarrollo para el área de mortalidad infantil se mide con ayuda del siguiente indicador:

Entre 1990 y 2015, la mortalidad de niños menores a cinco años debe disminuirse en dos tercios.

Proceso post 2015

Desde 2013, existen diferentes grupos de trabajo dedicados a determinar objetivos para un desarrollo sostenible posterior a 2015. Actualmente, en esta área, se está discutiendo, entre otros temas, lo siguiente:

En 2030, ya no puede haber más casos de muerte evitables de recién nacidos y niños menores a cinco años, es decir que el porcentaje de niños que mueren por causas que pueden evitarse debe ser igual a cero.

Realicen las siguientes tareas con M 3.1 y agrupen los resultados en una carpeta.

Realicen un póster donde se representen sus resultados.

Prepárense para la discusión final dentro del grupo de trabajo, en la cual se tratará de establecer una relación entre las investigaciones y los desafíos reales de la lucha contra la pobreza, así como de dialogar sobre las posibilidades de contribución propia para un desarrollo sostenible.

- a) Trabajen en detalle con “su” objetivo y el indicador establecido. Aclaren dentro del grupo o mediante una investigación, el significado de determinados conceptos que no estén claros para el grupo (por ej., desarrollo sostenible y tasa de mortalidad infantil).
- b) Investiguen ...
 - ... el desarrollo temporal de la cantidad de casos de mortalidad infantil en niños menores a cinco años desde 1990 hasta 2015.
 - ... el desarrollo temporal del porcentaje de casos de mortalidad infantil en niños menores a cinco años y comparen.
- c) Determinen una función lineal que describa bien los datos del desarrollo internacional de la tasa de mortalidad infantil en niños menores a cinco años y evalúen si el objetivo post 2015 podrá alcanzarse con el desarrollo actual de la situación. Ayuda: en el apartado de aprendizaje (*Lernparcours*) B de la sección *Extreme Armut - Hunger lebenslanglich* (Pobreza extrema - Hambre para toda la vida) del entorno de aprendizaje *Modellieren mit Mathe* (Modelar con matemática), hay información sobre cómo representar gráficamente datos y crear, por ej., una línea de tendencia <http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma0030.htm> (consultado el 09/01/2016).

d) Para los grupos que hayan terminado rápido la primera tarea:

La Corporación Financiera Internacional (IFC) ha definido diferentes regiones para los países en vías de desarrollo: <http://www.worldbank.org/en/country>. Elijan una de estas regiones y busquen las cifras correspondientes en la base de datos del Banco Mundial “World Development Indicators”. Si hiciera falta más ayuda, el docente puede entregar al grupo una tarjeta de estudio (M 3.2) o también la tabla lista (M 3.3).
Comparen los desarrollos en esta región con los desarrollos globales.

MATERIALES sobre la tarea 3

M 3.1: Mortalidad infantil a nivel internacional en niños menores a 5 años

Año desde 1990	1990 0	1991 1	1992 2	1993 3	1994 4	1995 5	1996 6	1997 7	1998 8	1990 9	2000 10	2001 11
Tasa (cada 1000 nacimientos)	90,2	88,9	87,9	87	86,1	84,9	83,7	82,1	80,3	78,1	75,8	73,3
Cantidad (mill.)	12,67	12,39	12,03	11,62	11,25	10,91	10,62	10,40	10,21	9,99	9,75	9,47
Año desde 1990	2002 12	2003 13	2004 14	2005 15	2006 16	2007 17	2008 18	2009 19	2010 20	2011 21	2012 22	2013 23
Tasa (cada 1000 nacimientos)	70,7	68	65,3	62,7	60,1	57,7	55,3	53,1	51,2	49,1	47,2	45,6
Cantidad (mill.)	9,17	8,85	8,53	8,22	7,93	7,66	7,40	7,14	6,93	6,68	6,47	6,29

M 3.2: Información para la investigación de la mortalidad infantil en niños menores a 5 años en las regiones

Ingresen la siguiente dirección en el navegador: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>. En **series**, busquen el indicador correspondiente (health = salud; mortality = mortalidad), en **country**, la región y en **time**, el período. A continuación, en **download** (arriba a la derecha), pueden descargar un archivo de Excel a su computadora con sus datos.

M 3.3: Tasa de mortalidad infantil en niños menores a 5 años en las regiones

Tasa de mortalidad cada 1000 nacimientos con vida (menores a 5 años) en los países en vías de desarrollo

Regiones	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2008	2011	2013
Asia Oriental y Pacífico	59	55,3	50,6	44,2	36,9	30,4	25,5	21,8	19,5
Europa y Asia Central	55,7	54,4	51,6	44,6	38,1	33,1	28,6	25	23
América Latina y Caribe	55,1	48,1	41,3	34,8	29,4	25,3	22,3	19,8	18,2
Medio Oriente y Norte de África	67,4	60,3	53,8	47,1	40,9	35,5	30,5	27	25,5
África subsahariana	179	174,8	168,9	160,1	146,1	129,2	113,1	99,2	92,2
Sur de Asia	129,4	118,6	108,1	97,5	87,1	77,4	69,3	61,6	56,6

Fuente: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>
(consultado el 09/01/2016)

Tarea 4: Analicen la reducción de la mortalidad materna

Hacia fines del milenio se reunieron ante las Naciones Unidas representantes de alto grado de 189 países, la mayoría de ellos Jefes de Estado y Jefes de Gobierno, y acordaron ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio que deberían lograrse antes de 2015. En este contexto, deben trabajar sobre el **quinto objetivo de desarrollo**:



Reducción de la mortalidad materna

El logro del objetivo de desarrollo para el área de mortalidad materna se mide con ayuda del siguiente indicador:

Entre 1990 y 2015, la mortalidad materna debe reducirse en tres cuartos del porcentaje actual.

Proceso post 2015

Desde 2013, existen diferentes grupos de trabajo dedicados a determinar objetivos para un desarrollo sostenible posterior a 2015. Actualmente, en esta área, se está discutiendo, entre otros temas, lo siguiente:

La mortalidad materna debe reducirse a menos de 70 casos de muertes por cada 100.000 nacimientos de niños con vida a nivel internacional.

Realicen las siguientes tareas con M 4.1 y agrupen los resultados en una carpeta.

Realicen un póster donde se representen sus resultados.

Prepárense para la discusión final dentro del grupo de trabajo, en la cual se tratará de establecer una relación entre las investigaciones y los desafíos reales de la lucha contra la pobreza, así como de dialogar sobre las posibilidades de contribución propia para un desarrollo sostenible.

- a) Trabajen en detalle con “su” objetivo y el indicador establecido. Aclaren dentro del grupo o mediante una investigación, el significado de determinados conceptos que no estén claros para el grupo (por ej. desarrollo sostenible y tasa de mortalidad infantil).
- b) Investiguen ...
 - ... el desarrollo temporal de la cantidad de mujeres que han muerto dando a luz de 1990 hasta 2015.
 - ... el desarrollo temporal de la tasa de mujeres que han muerto en ese período y comparen.
- c) Determinen una función lineal que describa bien los datos del desarrollo internacional de la tasa de mortalidad materna y evalúen si el objetivo post 2015 podrá alcanzarse con el desarrollo actual de la situación. Ayuda: en el apartado de aprendizaje (*Lernparcours*) B de la sección *Extreme Armut - Hunger lebenslänglich* (Pobreza extrema - Hambre para toda la vida) del entorno de aprendizaje *Modellieren mit Mathe* (Modelar con matemática), hay información sobre cómo representar gráficamente datos y crear, por ej., una línea de tendencia <http://www.blikk.it/angebote/modellmathe/ma0030.htm> (consultado el 09/01/2016).
- d) *Para los grupos que hayan terminado rápido la primera tarea:*
La Corporación Financiera Internacional (IFC) ha definido diferentes regiones para los

países en vías de desarrollo: <http://www.worldbank.org/en/country>. Elijan una de estas regiones y busquen las cifras correspondientes en la base de datos del Banco Mundial “World Development Indicators”, en la sección de salud (*Health*). Si hiciera falta más ayuda, el docente puede entregar al grupo una tarjeta de investigación (M 4.2) o también la tabla lista (M 4.3). Comparen los desarrollos en esta región con los desarrollos globales.

MATERIALES para la tarea 4

M 4.1: Desarrollo de la mortalidad materna a nivel internacional

Año	1990	1995	2000	2005	2010
Cantidad de años desde 1990	0	5	10	15	20
Fallecimientos cada 100.000 nacimientos con vida	380	360	330	270	230
Cantidad de muertes maternas	523 000	478 000	427 000	361 000	310 000

Fuente: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>
(consultado el 09/01/2016)

M 4.2: Información para la investigación de la mortalidad materna en las regiones

Ingresen la siguiente dirección en el navegador: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators> (consultado el 09/01/2016), En **series**, busquen el indicador correspondiente (health = salud; maternal = maternal), en **country**, la región y en **time**, el período. A continuación, en **download** (arriba a la derecha), pueden descargar un archivo de Excel a su computadora con sus datos.

M 4.3: Muertes maternas cada 100.000 nacimientos con vida en las regiones (solo países en vías de desarrollo)

Región	1990 0	1995 5	2000 10	2005 15	2010 20
Asia Oriental y Pacífico	170	150	130	110	82
Europa y Asia Central	61	54	44	35	31
América Latina y Caribe	150	130	110	95	90
Medio Oriente y Norte de África	160	130	110	97	83
Sur de Asia	550	460	370	280	220
África subsahariana	990	930	830	680	560

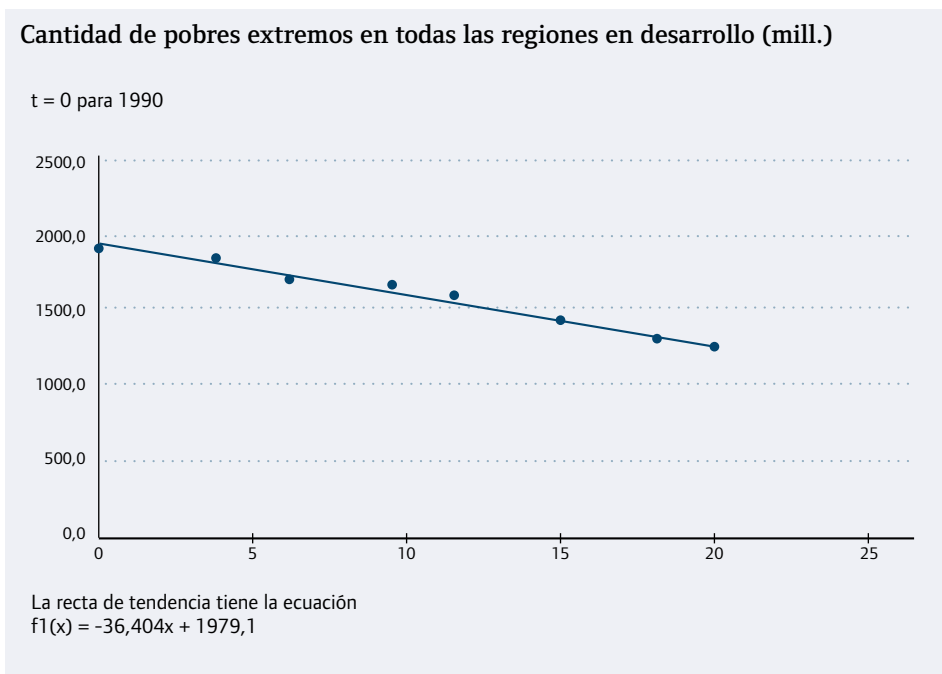
Fuente: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>
(consultado el 09/01/2016)

Expectativas relacionadas con las tareas

1ª tarea¹⁴⁰

Nivel de exigencia 1:

- a) Los conceptos desconocidos podrían ser “milenio”, “indicador” o “ingreso per cápita”. Para poder imaginarse la situación de las personas extremadamente pobres, cada alumno debería calcular qué cantidad de dólares tendría su familia en esa situación. Para un hogar de tres personas son, en total, USD 3,75 por día y USD 112,5 por mes. Con un conversor de moneda en internet, se puede calcular rápidamente qué cantidad de euros (o cualquier otra moneda) representa ese monto.
- b) Los alumnos y alumnas representan la cantidad en millones y los porcentajes en el período a partir de 1990 en dos diagramas de puntos en un papel milimetrado y, eventualmente, hacen referencia a los primeros logros al utilizar una herramienta de cálculo para la realización de los diagramas. Los alumnos y alumnas no deberían unir los puntos, sino simplemente describir la trayectoria de la nube de puntos por medio de una recta realizada a ojo.

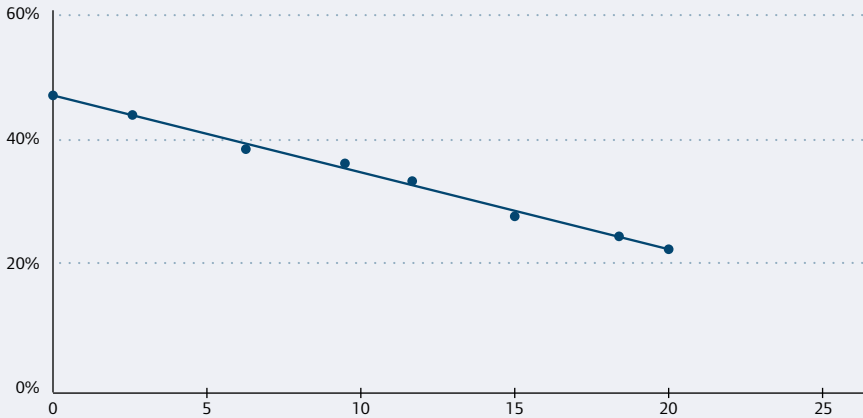


El diagrama debería contener una distribución y rotulación de ejes lógicas, así como un título.

¹⁴⁰ Las expectativas de las otras tres tareas se encuentran en el portal de internet www.globaleslernen.de.

Porcentaje de población extremadamente pobre en todas las regiones en desarrollo

t = 0 para 1990



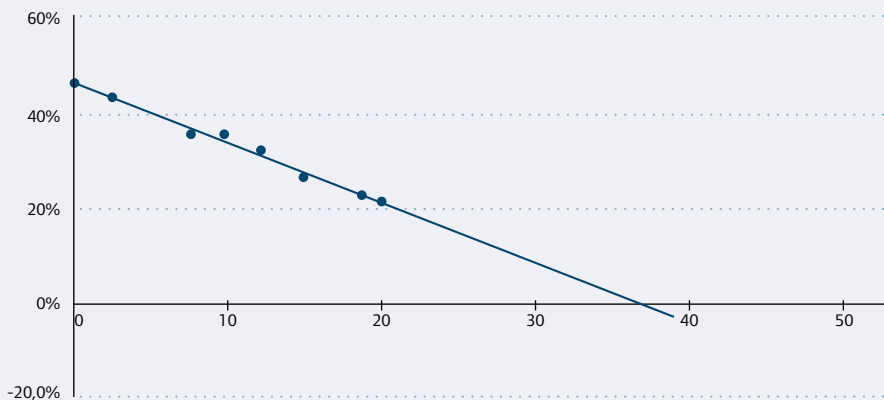
La recta de tendencia tiene la ecuación
 $f_2(x) = -0,0125x + 0,4641$

- c) El desarrollo hasta 2015 debe extraerse de los datos conocidos. La magnitud objetivo prevista para 2015 puede leerse si se prolonga la recta por fuera del diagrama en $t = 25$ o determinarse buscando nuevos datos. Dicha magnitud oscila alrededor de los 1.000 millones de personas o el porcentaje, 15 %. El objetivo preestablecido (reducción a la mitad del 46 % original) ya fue alcanzado en 2010, mientras que la cantidad recién se reducirá a la mitad, como temprano, en 2015.

En este nivel de exigencia, no se debe elaborar la igualdad de la función lineal. El desarrollo hasta 2030 puede leerse mediante la prolongación de la recta fuera del diagrama en $t = 40$. A tal fin, el diagrama debe continuarse hacia la derecha con una segunda hoja.

Porcentaje de población extremadamente pobre en todas las regiones en desarrollo

t = 0 para 1990

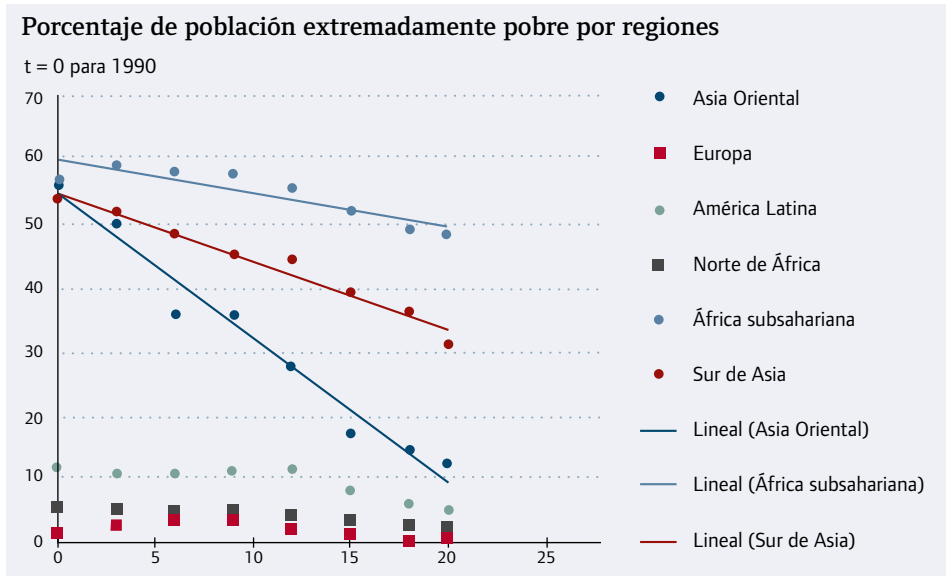


Si el desarrollo continúa de este modo, el porcentaje de las personas extremadamente pobres podría llegar a cero en $t = 37$ (es decir 2027).

- d) En este nivel de exigencia, no se espera que se trabaje sobre la tarea parcial o sí, pero con ayuda de M (X.)³.

Nivel de exigencia 2:

- a) Como en el nivel de exigencia 1, pero con mayor seguridad en la aplicación correcta de los conceptos específicos relevantes.
- b) Los alumnos y alumnas deberían poder crear el resultado con una herramienta de cálculo, como así también elaborar las causas de las diferencias en el retroceso de la cantidad y del porcentaje de las personas extremadamente pobres. Debido a que, entre 1990 y 2010, la cantidad de personas en los países en vías de desarrollo se ha incrementado de aprox. 4.100 millones a aprox. 5.600 millones, los porcentajes hacen referencia siempre a cada vez más personas. De esta forma, las cifras absolutas disminuyen a menor velocidad que los porcentajes.
- c) En el diagrama realizado con la herramienta de cálculo, los alumnos y alumnas deberían poder dibujar la recta de tendencia a ojo y determinar la función mediante la sección de ejes y un triángulo de pendiente y su posición cero. Desde luego, el uso de la *recta de tendencia* de la caja negra también es posible, si trabajan con el material auxiliar *Modellieren mit Mathe* (Modelar con matemática).
- d) Aquí, los alumnos y alumnas deberían realizar, como mínimo, un intento de búsqueda con ayuda del material M (X.)². Si resulta infructuoso, el docente puede entregarles el material M (X.)³. En función de la región seleccionada, deberían poder evidenciar que los desarrollos son (totalmente) distintos al desarrollo internacional, por ejemplo, mediante la comparación de las inclinaciones de las rectas de tendencia o de los pronósticos hasta 2030.



Los mayores éxitos se obtuvieron, por ejemplo, en Asia Oriental ($f_3(x) = -2,2636x + 54,732$), en el África subsahariana, seguramente, no se alcanzará la reducción a la mitad del porcentaje original de 60 % ($f_4(x) = -0,5155x + 60,041$), en el Sur de Asia, tampoco se puede alcanzar el objetivo antes de 2015 ($f_5(x) = -1,0812x + 54,961$). En las otras tres regiones, los porcentajes de pobreza se mueven claramente en un nivel más bajo. El objetivo de reducción a la mitad, por ejemplo, en América Latina, tampoco podrá alcanzarse. Sin embargo, como consecuencia de la Declaración del Milenio, el porcentaje de pobreza se ha reducido notablemente.

Las posibles causas del desarrollo insatisfactorio, por ejemplo, en el África subsahariana, podrían ser la incertidumbre en el ámbito político (por ejemplo, debido a guerras civiles), las condiciones injustas (por ejemplo, enriquecimiento de las elites, la explotación por parte de grupos empresariales transnacionales), las especificaciones estructurales de las condiciones del mercado internacional o las "catástrofes naturales", como períodos de sequía que se repiten una y otra vez.

Nivel de exigencia 3:

a) – c): Como en el nivel de exigencia 2

d) Los grupos de alumnos y alumnas logran buscar y representar por su cuenta (dado el caso, con ayuda del material M (X.)²) los datos sobre la región seleccionada, así como realizar una comparación del desarrollo en la región elegida con el desarrollo a nivel internacional. Los alumnos y alumnas están en condiciones de utilizar las posibilidades de la herramienta de cálculo (recta de tendencia con ecuación de función). Para una primera comprensión de la regresión, se puede recurrir a un procedimiento dinámico con GeoGebra que también se encuentra descrito en el material auxiliar de *Modellieren mit Mathe (Modelar con matemática)*. Se espera una pertinencia de los pronósticos más exhaustiva con respecto a los niveles de exigencia 1 y 2, así como que se establezca la relación entre la compleja realidad y el desarrollo de las propias posibilidades de acción viables a futuro.

Pertinencia de los pronósticos:

- Fundamentalmente, los pronósticos se basan en las modificaciones lineales del indicador seleccionado. Este modelo ya no podrá utilizarse, a más tardar, al calcular tasas de pobreza negativas (es decir, aprox. desde 2027). Incluso se espera que se desista del modelo lineal ya con anterioridad, dado que las tasas de pobreza cerca del cero comenzarán a retraerse cada vez con más lentitud.
- Las rectas de tendencia consideran el desarrollo desde 1990. Sin embargo, se reconoce que el desarrollo de los porcentajes de pobreza se ha modificado con la aprobación de los Objetivos del Milenio. Así, por ejemplo, los porcentajes en el África subsahariana y también en el Sur de Asia comenzaron a reducirse en mayores proporciones, mientras que, en Asia Oriental, el retroceso es menor desde 2012.
- En principio, los pronósticos para períodos de tiempo prolongados (en este caso, superior a 15 años hasta el 2030) poseen un alto grado de incertidumbre.
- Los pronósticos matemáticos de este tipo se basan en la actualización tendencial de datos existentes, cuya fiabilidad es difícil de estimar y que no consideran los desarrollos inesperados (como el incremento de los precios de los alimentos ocasionado por la crisis financiera de 2008) ni los efectos de retroalimentación.

Posibilidades de acción propias:

- Modificación del propio estilo de vida (por ejemplo, comer menos carne)
- Comprar productos justos
- Compromiso político (por ejemplo, en ONG de desarrollo)

Posibles conexiones entre los objetivos de desarrollo estudiados:
(sin pretender ser exhaustivos)

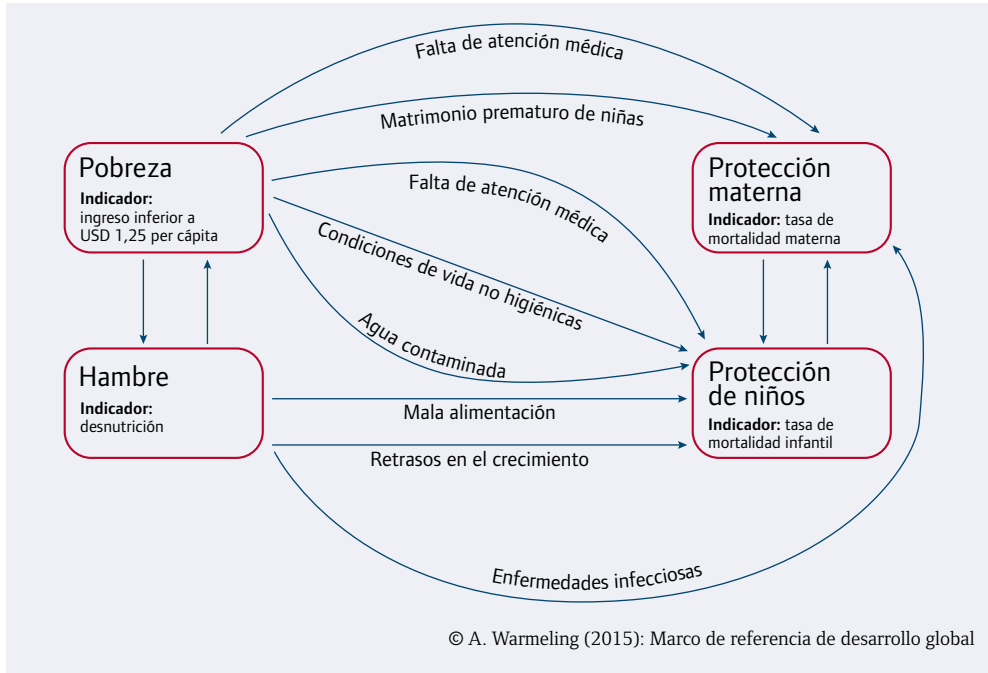


Fig.11: Posibles conexiones entre los objetivos de desarrollo estudiados

4.4.1.6 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje

La base de la evaluación del rendimiento escolar es el seguimiento continuo con el trasfondo de las competencias específicas que deben adquirirse, así como el diálogo con los alumnos y alumnas, en especial, durante la etapa de trabajo en grupo, en la que los alumnos y alumnas deberían ser guiados en relación con las competencias que se deben adquirir. En este marco, se debe procurar no generar la impresión de que el objetivo principal del proyecto es evaluar desempeños. Los alumnos y alumnas deberían más bien poder ir adquiriendo la posibilidad de evaluar de modo realista sus rendimientos con respecto a los objetivos aspirados en clase, reconocer necesidades de aprendizaje y controlar el propio proceso de aprendizaje.

Por medio del diálogo con los alumnos y alumnas, los docentes reciben información importante acerca de la efectividad de la clase y esto les permite gestionar el transcurso de tal forma que sea posible la ayuda individualizada.

Durante la etapa de trabajo en grupos y la posterior presentación y discusión de los resultados en la clase, se presentan suficientes oportunidades y puntos de referencia para la evaluación de rendimientos, los cuales deben acordarse en base a los fundamentos y criterios de la asignatura y al estado de desarrollo de los alumnos y alumnas. Además de las competencias específicas de la clase de matemática (seleccionadas para la unidad pedagógica) y de las competencias principales generales del *área de aprendizaje de desarrollo global*, se trata también de competencias multidisciplinares, como la capacidad de trabajar en equipo y una creciente capacidad de reflexión.

Los criterios de evaluación se orientan en función de las exigencias y los objetivos de la disciplina y multidisciplinarios, pero, en especial, en función de los niveles del cuadro de competencias diseñado para la unidad pedagógica y de las expectativas establecidas. De este modo, no solo cumple una función el hecho de cumplir con las exigencias, sino que también tienen un rol los progresos individuales de aprendizaje.

4.4.1.7 Bibliografía y fuentes de datos

Banco Mundial: Base de datos mundial: <http://databank.worldbank.org/data/>
Para consulta: qué país corresponde a qué región: <http://data.worldbank.org/country>

Böer, H. (MUED, 2009): Millenniums-Entwicklungsziele; en: Expertenmethoden im Mathematikunterricht, Nottuln-Appelhülsen

Brot für die Welt, Projektfilme:
<http://www.brot-fuer-die-welt.de/mediathek/projektfilme.html?type=Audio>
(consultado el 09/01/2016)

Campaña del Milenio de la ONU en Alemania: No Excuse 2015,
<http://www.un-kampagne.de/>

Cassel-Gintz, M., Hardenberg, D. (2002): Syndrome des Globalen Wandels als Ansatz interdisziplinären Lernens in der Sekundarschule, Berlin,
<http://www.transfer-21.de/daten/texte/SyndromtextHarenberg.pdf>
(consultado el 09/01/2016)

Herget, W.: Die etwas andere Aufgabe. Regelmäßiger Beitrag in der Zeitschrift „mathematik lehren“, Seelze

MUED (Mathematik-Unterrichts-Einheiten-Datei) e.V.:
<http://www.mued.de/docs/initiative.pdf> (consultado el 09/01/2016)

Naciones Unidas: We can end Poverty, <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

Rat für nachhaltige Entwicklung: UN vermisst nachhaltige Entwicklung neu,
<http://www.nachhaltigkeitsrat.de/index.php?id=8595> (consultado el 09/01/2016)

4.4.2 Clase de ciencias naturales (Biología, Química y Física)

Burkhard Schroeter, Sascha Bernholt, Hendrik Härtig, Udo Klinger, Ilka Parchmann¹⁴¹

4.4.2.1 Contribución de las asignaturas de las Ciencias naturales, Biología, Química y Física al área de aprendizaje de desarrollo global

La clase de ciencias naturales ofrece diversas posibilidades para colocar la adquisición de los contenidos específicos de la clase en el contexto de las dimensiones del desarrollo global (ecológico, económico, social y político) y para reforzar las correspondientes competencias. Debido a que los contenidos de las tres asignaturas del área de las ciencias naturales, Biología, Química y Física, evidencian diferencias en mayor o menor medida, a continuación, se desarrolla el *área de aprendizaje de desarrollo global* para las tres asignaturas, en parte, de modo específico, pero también, en parte, de modo inter y transdisciplinario. De este modo, se posibilita una aplicación flexible en las diferentes estructuras escolares y en las asignaturas de los Estados federados.

En especial, se acentúan las conexiones con la currícula actual y se especifican relaciones con:

- Los conceptos básicos y las competencias de los estándares educativos comunes de los Estados federados (CMEC 2005a–c).
- Los planes de estudios y la currícula principal nuevos, elaborados en base a estos estudios.
- Los contextos actuales¹⁴² de la clase de ciencias naturales (OCDE 2000, véase Wodzinski, 2013).
- El discurso sobre la educación ambiental y la Educación para el desarrollo sostenible en la clase de biología.
- Las unidades pedagógicas existentes en el contexto del desarrollo global.

En los estándares educativos comunes para los Estados federados, los **contenidos específicos de la clase de biología** se estructuran según tres conceptos de base *sistema, estructura/función y desarrollo* (véase CMEC 2005a). Dentro de estos tres conceptos específicos, se ofrecen puntos de conexión que tematizan la influencia del ser humano sobre sus condiciones vitales, así como sobre su entorno. Así, en el concepto de base *sistema*, se establece un vínculo con los sistemas de la sociedad, como, por ejemplo, los sistemas económico y social. Sobre el concepto de base *desarrollo*, se afirma que “el ser humano modifica directa o indirectamente los sistemas vivos” (CMEC 2005a, pág. 9). En particular, en la clase, se deben incluir aspectos y dimensiones globales del desarrollo sostenible al trabajar con ecosistemas.

¹⁴¹ El aporte ha sido desarrollado en base a “Naturwissenschaftlicher Unterricht am Beispiel der Biologie” de Mayer, Gropengießer, Harms (2007) de la 1ª edición del Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* (2007). Algunas partes del aporte original fueron tomadas o modificadas con el consentimiento de los autores.

¹⁴² En este marco, se considera *contexto* a una parte de la vida cotidiana, del entorno vital, de la tecnología o de la historia que tiene la misma importancia, tanto para los alumnos y alumnas, como para la ciencia, y que puede tematizarse de forma adecuada con recursos escolares.

No obstante, todos los contenidos de la clase referidos a la humanidad (por ejemplo, la alimentación, la salud, la reproducción y el desarrollo) no solo deben considerarse en base a las condiciones de vida en países industrializados, sino también en el contexto de países en vías de desarrollo y emergentes, y se deben establecer en contextos globales (véase Menzel & Bøgeholz 2005).

La estructuración de los **contenidos específicos de la clase de química** en los estándares educativos de la CMEC tiene lugar mediante los cuatro conceptos de base *reacción química*, *relaciones partícula-sustancia*, *relaciones de propiedades de la estructura y energía*. Sobre estos cuatro conceptos de base se tematiza, en diferentes contextos, la interacción de la humanidad con el mundo corpóreo en relación con la sociedad, la economía y el medio ambiente. “Al mismo tiempo, se sensibiliza a los alumnos y alumnas con un uso sostenible de los recursos. Aquí se incluye el manejo responsable de químicos y de aparatos electrónicos y electrodomésticos en hogares, laboratorios y medio ambiente, así como la experimentación consciente de la seguridad” (CMEC 2005b, pág. 6). Estos conocimientos deberían fluir también en la consideración de temas relevantes para la sociedad, por ejemplo, alimentos, energías regenerativas o el uso de materias primas. En este marco, se debe brindar a alumnos y alumnas la capacidad de “corroborar argumentos desde su punto de vista teórico e ideológico, y de tomar decisiones correctamente, autodeterminadas y con responsabilidad” (CMEC 2005b, pág. 10).

En los estándares educativos, los **contenidos específicos de la clase de física** se clasifican según áreas de competencia y conceptos de base. En este contexto, los conceptos *energía*, *materia*, *sistema e interacción* hacen referencia, en primer lugar, al área de competencia de conocimiento específico (véase CMEC 2005c). Con los conceptos específicos es posible acercarse a los problemas del desarrollo global desde una perspectiva específica física, por ejemplo: “los sistemas estables son sistemas en equilibrio.” “Los equilibrios alterados pueden producir corrientes y oscilaciones.” “La energía útil puede obtenerse de fuentes no renovables y regenerativas.” “En el transporte de la energía, solo se puede utilizar una parte de la energía utilizada.” (CMEC 2005 pág. 9). Estos conceptos pueden aplicarse en ejemplos como el cambio climático, las corrientes marinas o en aspectos del suministro energético. Los ámbitos de competencia también ofrecen posibilidades de conexión si los alumnos y alumnas utilizan sus conocimientos para solucionar problemas (F 3)¹⁴³, atribuir fenómenos a relaciones físicas (E 1), buscar en diferentes fuentes (K 3) o evaluar riesgos en tecnologías modernas en base a conocimientos físicos (B 3).

Para una **clase inter y transdisciplinaria de ciencias naturales** se debe intentar recurrir a los conceptos de base descritos en los estándares educativos para cada una de las disciplinas y unificarlos en una base específica común. A tal fin, por ejemplo, en el plan de estudios de ciencias naturales de Renania Palatinado, se resumieron los once conceptos base de las asignaturas biología, química y física en siete conceptos comunes: *sistema*, *estructura – propiedad – función*, *materia – partícula*, *reacción química*, *interrelación*, *concepto de energía y desarrollo*. Dichos conceptos forman las estructuras internas de las asignaturas y brindan

¹⁴³ Para más información sobre el significado de las abreviaturas, véase CMEC 2005 a,b,c y cap. 4.4.2.2

referencia para el diseño de la clase en campos temáticos, a los que se deben vincular las cuestiones relativas al *área de aprendizaje de desarrollo global*. En este marco, la diferencia central en la interacción directa de las asignaturas es asimilable objetivamente a los temas más bien disciplinarios, por ejemplo, de la biología. Así, surge una forma integral de contemplación que coincide con los objetivos del *área de aprendizaje de desarrollo global* (véase el documento del Ministerio de Educación, Ciencia, Juventud y Cultura de Renania-Palatinado de 2010).

4.4.2.2 Competencias parciales de la asignatura

El *área de aprendizaje de desarrollo global* posibilita la adquisición de competencias específicas, como así también generales. En el área de las asignaturas de las ciencias naturales, esto puede lograrse mediante la coordinación o una unión de biología, química y física en etapas de proyectos o, dado el caso, en una asignatura de ciencias naturales. Sin embargo, la representación de competencias parciales específicas relevantes que pueden adquirirse en el *área de aprendizaje de desarrollo global* sigue, en primer lugar, a la orientación disciplinaria de las asignaturas de las ciencias naturales en base a los estándares educativos, dado que estos solo se disponen de manera separada para las tres asignaturas en todo el territorio alemán.

La división en los ámbitos de competencias *Reconocer*, *Valorar* y *Actuar* realizada en el Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* aspira a un concepto de competencias integral que se vincula con experiencias prácticas y posibilidades de implementación en cada asignatura a través de la formulación de once competencias principales y competencias parciales específicas que se asignan a cada una de ellas. En el ámbito de competencias *Reconocer*, es primordial la adquisición y el procesamiento de información. En el área de las ciencias naturales, se utilizan, a tal fin, las posibilidades de comunicación internacionales (por ejemplo, medios, internet) y modelos de pronósticos y de descripción específicos (por ej., los modelos climáticos del IPCC). Los temas del *área de aprendizaje de desarrollo global* precisan un punto de vista sistémico, por ejemplo, en la consideración de problemas ambientales globales o enfoques alternativos del suministro energético, utilizando competencias analíticas para poder seleccionar, reunir y combinar información específica. En este marco, los contenidos específicos de las asignaturas de las ciencias naturales representan un conocimiento de referencia que debe relacionarse interdisciplinariamente con perspectivas sociales y personales.

El ámbito de competencias *Valorar* existe ya con la misma denominación en los estándares educativos de las tres asignaturas de las ciencias naturales (Höttecke 2013). En ambos sistemas, se trata de la competencia de poder reflexionar críticamente, de cambiar de perspectiva y de reconocer y tomar en consideración normas, valores, intereses, puntos de vista o emociones que llevan a la acción. La discusión crítica y reflexiva de grupos de la sociedad o de la acción propia hace referencia, en especial, al rol de las personas en dilemas ecológicos (por ejemplo, el conflicto entre la explotación y el mantenimiento de la biodiversidad) o sociales (por ejemplo, las ventajas y desventajas del diagnóstico preimplantacional). El ámbito de competencias *Valorar* incluye, tanto el aprendizaje del cambio de perspectiva y la reflexión crítica, como así también la adquisición de estrategias de decisión racionales (véase Höttecke 2013).

En el ámbito de competencia *Actuar*, se apela al rol activo de los alumnos y alumnas. Las tareas de aprendizaje en las asignaturas de las ciencias naturales están orientadas a la creatividad y la predisposición a la innovación de alumnos y alumnas, por ejemplo, en cuanto a un uso más sostenible de los recursos naturales en el marco del suministro energético. En este contexto, también cumple un papel importante la consideración de las diferentes perspectivas, pero, en mayor medida, en relación con la generación de opciones de acción nuevas

y de la evaluación de las consecuencias resultantes, lo cual puede ir acompañado de la iniciación y la aplicación de proyectos, por ejemplo, en el análisis del aislamiento térmico del edificio escolar y las recomendaciones para una optimización.

La representación a modo de ejemplo de las relaciones más estrechas entre los ámbitos de competencias del Marco de referencia y los contenidos de las asignaturas de las ciencias naturales grafica la relevancia para el *área de aprendizaje de desarrollo global*. Las asignaturas de las ciencias naturales contribuyen notablemente a la adquisición de las competencias generales para un desarrollo viable a futuro, orientándose, a tal fin, a las ideas principales del *área de aprendizaje de desarrollo global – modelo del desarrollo sostenible, modelo de niveles de acción sociales, manejo de la diversidad, cambio de perspectiva, orientación al contexto y al entorno vital*. El desafío de la clase específica e inter y transdisciplinaria radica en la conexión de las competencias parciales específicas y los temas con las once competencias principales del área de aprendizaje en tareas orientadas al contexto y situaciones de aprendizaje. Las interacciones y los conflictos de intereses entre las cuatro dimensiones del desarrollo sostenible en diversos niveles de acción son importantes para las competencias específicas y los temas de las tres asignaturas.

Competencias parciales específicas de la clase de ciencias naturales para el nivel medio, en relación con las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global

En el siguiente cuadro, se especifican las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* desde el punto de vista de las asignaturas de las ciencias naturales. Al concretar los ámbitos de competencias generales *Reconocer, Valorar y Actuar* mediante competencias parciales específicas, se establece una relación con los estándares educativos de la CMEC a través del uso de formulaciones de los estándares educativos, de la aceptación de las formulaciones de la 1ª edición del Marco de referencia desarrollo global (Mayer et al., 2007) y de modificaciones. Cada asignatura posee una abreviatura correspondiente para establecer el vínculo con los estándares educativos de la educación media (CMEC 2005 a, b, c) (ejemplo: química E8 hace referencia al estándar 8 en el área de competencias de adquisición de conocimientos: “Los alumnos y alumnas muestran relaciones entre desarrollos sociales y conocimientos de la química a modo de ejemplo”).

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... utilizar las posibilidades de la comunicación global (medios, internet) para el desarrollo de temas específicos en el contexto internacional. (biología K4, K7/química K1, K2/física K3)
		1.2 ... comprender problemas ambientales como problemas en grandes escalas temporales-espaciales. (biología K8)
		1.3 ... procesar información de pronósticos, modelos y escenarios futuros. (biología K4, K6/química E7)
		1.4 ... recopilar información relevante sobre los sistemas ecológicos, económicos y sociales afectados, y establecer relaciones causales. (biología K7/física E2, B2)
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ...reconocer la diversidad biológica y material y su integración en niveles atómicos, genéticos, ecológicos y de organismos. (biología F2.5/química F1.5)
		2.2 ... reconocer la dimensión ecológica, económica y cultural de la diversidad biológica y material.
		2.3 ... reconocer la reducción de la diversidad natural y los riesgos que esto conlleva.
		2.4 ... reconocer la diversidad de la especie Homo sapiens, así como la diversidad de formas de vida socioculturales.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... debatir sobre las intervenciones de la humanidad en la naturaleza y los criterios para dichas decisiones. (biología F3.8/química B5/física B3)
3.2 ... relacionar las dimensiones económica/social/política con el medio ambiente y reconocer los entrelazamientos. (biología K8/física B4)		
3.3 ... comprender los criterios básicos del desarrollo sostenible. (biología F1.8)		
3.4 ... comparar los problemas del desarrollo sostenible y de la política de desarrollo desde el punto de vista de diferentes países.		
3.5 ... indicar, a modo de ejemplo, conexiones entre desarrollos sociales y conocimientos de las ciencias naturales. (química E8/física B2)		

<p>4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.</p>	<p>4.1 ... analizar problemas de políticas (de desarrollo) desde el punto de vista de las ciencias naturales en diferentes niveles (individuo, sociedad).</p> <p>4.2 ... reconocer las posibilidades de acción económicas, tecnológicas, sociales y ecológicas para una interacción sostenible con la naturaleza en diferentes niveles de decisión. (biología B7/química B3/física B2)</p> <p>4.3 ... describir el comportamiento de productores, proveedores de servicios y consumidores en base a ejemplos del consumo de materia prima y energía en áreas como alimentación, medicamentos y cosméticos, vestimenta, energía.</p>
--	--

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Valorar	<p>5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.</p>	5.1 ... describir la biodiversidad en el marco de su importancia para un desarrollo sostenible de la vida en vistas a diferentes condiciones.
		5.2 ... reflexionar sobre la diversidad cultural y las formas de conducta orientadas a valores de las personas, por ejemplo, en relación con la división del trabajo, la alimentación y la relación con la naturaleza.
		5.3 ... describir el comportamiento del hombre como formador, usuario, destructor y regenerador de ecosistemas. (biología F3.8, B5)
		5.4 ... interiorizarse y reflexionar sobre las perspectivas de grupos afectados por conflictos socioecológicos.
		5.5 ... discutir y evaluar afirmaciones relevantes para el desarrollo desde diferentes perspectivas (química B5)
	<p>6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.</p>	6.1 ... distinguir entre afirmaciones descriptivas o explicativas (de las ciencias naturales) y normativas (éticas). (biología B1/química E2)
		6.2 ... valorar diferentes medidas y modos de comportamiento para la conservación de la salud. (biología B2)
		6.3 ...reconocer la división de las personas en razas como algo que no tiene fundamentos biológicos y tomar posición sobre el racismo con el trasfondo general de los derechos humanos.
		6.4 ... evaluar (con ejemplos) los conocimientos y métodos destacados en los medios que sean relevantes para el desarrollo, teniendo en cuenta valores socialmente negociables. (biología B3/química K8)
<p>7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar conclusiones propias.</p>	7.1 ... describir y valorar los efectos de las intervenciones humanas en un ecosistema. (biología B5/ física B2).	
	7.2 ... evaluar ejemplos de formas de utilización de ecosistemas que sean compatibles con el medio ambiente y con el entorno social. (biología B7)	
	7.3 ... valorar la influencia de circuitos y corrientes internacionales de material mediante medidas de desarrollo concretas o decisiones políticas, en función del aspecto del desarrollo sostenible. (biología B6)	
	7.4 ... valorar las diferentes opciones de acción para medidas de desarrollo concretas, teniendo en cuenta las condiciones marco y los intereses fundados en relación con su viabilidad a futuro.	

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Actuar	<p>8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.</p>	<p>8.1 ... desarrollar y defender opciones de acción propias de un modo de vida compatible con el medio ambiente en el sentido de la sostenibilidad. (biología B7)</p> <p>8.2 ... reconocer, reflexionar y expresar su responsabilidad compartida en procesos del cambio global.</p>
	<p>9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y el trabajo conjunto.</p>	<p>9.1 ... considerar correctamente la relación de población, estándar de vida y necesidad de recursos (materia prima, energía, alimentación, espacio) al discutir sobre conflictos. (química K9/física F4)</p> <p>9.2 ... realizar contribuciones en diálogos sobre el desarrollo para el combate de la pobreza con la apertura necesaria y una postura respetuosa.</p>
	<p>10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.</p>	<p>10.1 ... resaltar con instrumentos adecuados (por ej. balance ecológico, valoración de las consecuencias ambientales) las opciones de acción en temas complejos del desarrollo sostenible. (biología B7)</p> <p>10.2 ... deducir posibles consecuencias mediante la formación de modelos, pronósticos y escenarios. (biología E12/química E7/física E3)</p> <p>10.3 ... registrar relaciones entre enfermedades infecciosas y densidad demográfica, movilidad, turismo a sitios alejados e higiene, y utilizarlas para la propia acción.</p> <p>10.4 ... desarrollar estrategias de resolución de conflictos de intereses en camino a un desarrollo sostenible y sondear posibilidades de implementación. (biología B7/química B6)</p>
	<p>11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.</p>	<p>11.1 ... deducir diferentes opciones de acción individuales y sociales en diferentes ámbitos (consumo, tiempo libre, medios), ponderando oportunidades y riesgos, y teniendo en cuenta el conocimiento de las ciencias naturales. (física B2, B3)</p> <p>11.2 ... debatir los límites de los puntos de vista exclusivamente físicos, químicos o biológicos y las posibilidades de acción y deducir claves para la propia acción a partir de las conclusiones del debate. (biología E8/química B4/física B1)</p>

4.4.2.3 Ejemplos de temas

Las competencias solo pueden adquirirse en base a una situación. De este modo, para su adquisición, se requiere un marco de acción temático en el que los contenidos y las competencias específicos se conviertan en el objeto de la clase y los procesos de aprendizaje a través de diversos métodos. Las posibilidades para la adquisición de competencias específicas o interdisciplinarias del *área de aprendizaje de desarrollo global* se abren, sobre todo, mediante el uso dirigido de contextos (véase Wodzinski 2013).

En este marco, por “contexto” se entienden aspectos de aplicación individuales, sociales o tecnológicos, que resultan relevantes y lógicos para los alumnos y alumnas (OCDE 2000). Mediante el uso de contextos, se enlazan contenidos específicos con temas relevantes para los alumnos y alumnas y la sociedad. El criterio de la relevancia es necesario porque una selección de contextos nunca puede ser completa y, en el trascurso del cambio social, requiere de una constante actualización.

Para simplificar la capacidad del Marco de referencia para vincularse a la práctica escolar, a continuación, se mencionan ejemplos de temas con estímulos cercanos a la clase. Esta lista se complementa con un detalle de unidades pedagógicas publicadas, así como con un resumen de materiales en línea, a los que se puede acceder fácilmente (ambas cuestiones, en las plataformas de internet del Marco de referencia www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html y www.globaleslernen.de).

Los ejemplos de temas no intentan representar prioridades de contenidos o un canon de temas, y pueden completarse en cualquier momento. Se trata de temas cercanos o temas probados en la práctica que ilustran las posibilidades de adquirir competencias del área de aprendizaje en la clase específica (o también de manera inter o transdisciplinaria). Los ejemplos de clases publicados (ver arriba), por lo general, están descritos desde la perspectiva de una asignatura. Sin embargo, en la mayoría de los casos, pueden observarse más o menos puntos de relación explícitos con las otras asignaturas. Otra fuente para propuestas de temas de las ciencias naturales (y estímulos para cooperaciones específicas) son la currícula principal/los programas de otras asignaturas, en especial, de las ciencias de la tierra/geografía.

Propuestas de temas de las ciencias naturales para el área de aprendizaje de desarrollo global

Las indicaciones de competencias hacen referencia al cuadro anterior relativo a las competencias: la primera cifra remite a la competencia principal del Marco de referencia, la segunda, a la competencia parcial específica asignada.

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias
1 Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción con animales. Protección de la naturaleza o alimentación en el ejemplo de peces, ballenas y delfines • Uso de materia prima en la comparación internacional • Ecosistemas – protección/uso económico en el ejemplo de la selva tropical y las llanuras de marea • Comprensión de la naturaleza en diferentes culturas 	3.1, 5.2, 5.3, 9.1
4 Mercancías de todo el mundo: producción, comercio y consumo	<ul style="list-style-type: none"> • Biodiversidad: una forma de subsistencia que proteger • Bienes de consumo de todo el mundo (alimentos, vestimenta, juguetes ...) • Sostenibilidad de la obtención de materias primas para nuestros bienes de consumo • Agua virtual – el consumo de agua en la producción de bienes 	2.3, 4.3, 5.1, 5.3, 11.1
5 Agricultura y alimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Materia prima renovable – competencia entre alimentación y obtención de energía • Producción de alimentos en diferentes economías agrícolas (industrial vs. biológicodinámica; monocultivo vs. cultivo mixto) • Consecuencias del creciente consumo de carne • ¿Qué tan sostenible es una instalación de biogás? 	2.2, 3.5, 5.2, 11.1
6 Salud y enfermedad	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentación y hambre en el mundo: malnutrición/ desnutrición y sus consecuencias • El agujero de la capa de ozono – causas, consecuencias y posibilidades de influencia • La distribución global de virus en el ejemplo del SIDA y del ébola y su combate 	1.3, 3.5, 6.2, 8.1
7 Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos de posibilidades y límites de la contribución de las ciencias naturales para un desarrollo sostenible 	6.1, 11.2

<p>9 Protección y uso de recursos naturales y obtención de energía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Energía solar – El uso térmico de la energía solar (entre otros, el sueño de Desertec) • Biodiversidad y seguridad alimentaria (diversidad de cultivos y plantas y alimentación mundial; ingeniería genética, biopiratería y soberanía alimenticia) • Materia prima renovable – de la colza al biodiésel • De la madera al papel; ¿Es posible un consumo no perjudicial para el medio ambiente? • Reciclar en lugar de producir basura • Energía eólica como alternativa – producción, transporte, distribución, uso, costos • Comparación de casas que ahorran energía • Consecuencias de la materia sintética en la vida cotidiana: el océano plástico • Contaminación del agua por la minería, procesos de producción industriales y agrícolas • Exploración de una reserva de biosfera 	<p>Relación posible con casi todas las competencias</p>
<p>10 Oportunidades y riesgos del avance tecnológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hidrógeno. Fuente energética con futuro • La trampa de la energía fósil • Acumuladores de energía móviles del futuro • Energía nuclear en un mundo globalizado. Fukushima y el cambio energético • Fracking. ¿Tecnología viable a futuro o nuevo riesgo ambiental? 	<p>1.4, 3.1, 3.5, 7.1, 8.2</p>
<p>11 Cambios ambientales globales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El cambio climático global. Causas, consecuencias y medidas • Riesgo, mantenimiento y uso sostenible de la biodiversidad 	<p>1.3, 2.3, 5.1, 5.3, 7.1, 8.2, 10.2</p>
<p>12 Movilidad, desarrollo urbano y tránsito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Balance de la contaminación por el tránsito creciente (transporte terrestre, aéreo, acuático) • Árboles en la ciudad – ¿autóctonos o exóticos? • El desarrollo de la movilidad. De la bici al auto y a la inversa • Contaminación auditiva y lumínica: causas, consecuencias y medidas 	<p>1.2, 3.5, 5.5, 6.2, 10.4</p>
<p>13 Globalización de economía y trabajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La huella ecológica • Calidad y efectos de las etiquetas ecológicas • Procesos de trabajo automatizados 	<p>4.2, 10.1</p>
<p>15 Pobreza y seguridad social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de un proyecto de desarrollo desde el punto de vista de las ciencias naturales en cooperación con una ONG 	<p>1.4, 3.3, 3.5, 5.2, 7.4, 9.2, 10.4</p>
<p>19 Cooperación para el desarrollo y sus instituciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación para el desarrollo y diversidad de especies. El ejemplo de Madagascar 	<p>1.4, 3.4, 4.1, 7.1, 7.2, 7.4</p>
<p>20 Gobernanza mundial - política del orden internacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Riesgo y conservación de bienes comunes globales (por ej. clima, mares, control de enfermedades contagiosas) 	<p>1.1, 4.1, 7.4, 10.4</p>
<p>21 Comunicación en el contexto global</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Electrónica justa - ¿Un bello sueño? 	<p>1.1, 8.1, 11.1</p>

4.4.2.4 Ejemplo de clases orientado a competencias: Viabilidad a futuro del suministro energético en un mundo globalizado (clase 10)

Fundamentación de la selección del tema

El tema “Viabilidad a futuro del suministro energético” resulta apto para ilustrar objetivos y enfoques de una clase para fomentar perspectivas globales en el sentido de la educación para un desarrollo sostenible por distintos motivos: concierne a todas las personas en todas partes del mundo y debe conducir a una pronta solución en armonía con los principios de la sostenibilidad acordados internacionalmente. Sobre el tema existe ya una gran cantidad de propuestas didácticas específicas conceptuales, incluyendo materiales probados, así como tareas y experimentos para diferentes asignaturas, de modo tal que debería ser posible la implementación en la clase escolar regular. El tema relaciona diferentes perspectivas específicas y posibilita una discusión común dentro de las ciencias naturales, pero también fuera de ellas. De este modo, se abarcan todos los campos de competencias formulados para las ciencias naturales y es posible hacer una diferenciación por intereses y capacidades. Asimismo, se pueden visualizar los entrecruzamientos de los procesos de decisión individuales, locales, nacionales y globales. El tema tiene importancia para la vida cotidiana de todos los alumnos y alumnas y se encuentra en discusiones relevantes para la sociedad y en los discursos científico-técnicos y trabajos de investigación. Para un tratamiento amplio del tema, se ofrece también una conexión de perspectivas biológicas (por ejemplo, plantas energéticas), químicas (por ejemplo, acumuladores de energía) y físico-técnicas (por ejemplo, transporte de energía). El tema proporciona diferentes accesos para la implementación de conceptos didácticos específicos, así como para la consideración de resultados de la investigación general y específica del aprendizaje y de la enseñanza. Así, por ejemplo, se pueden tratar y fomentar los intereses de alumnos y alumnas, tanto mediante vías de una contextualización (“aprendizaje basado en contextos”), como así también, a través de la estructuración de actividades (por ejemplo, en el sentido de un aprendizaje basado en investigación). En particular, se ofrece una cooperación con la asignatura ciencias de la tierra/geografía, la cual contempla los procesos territoriales desde las ciencias naturales y sociales.

Cuadro de competencias

En la clase del ejemplo ilustrado, se busca estimular, fundamentalmente, las competencias principales 1, 4, 5 y 11 del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Los tres niveles de exigencia que se mencionan en la tabla para un nivel de enseñanza media describen los niveles en relación con las evaluaciones de desempeño y las respuestas para los alumnos y alumnas. Los niveles más altos de exigencia incluyen a los más bajos. A raíz de las respectivas condiciones marco, los grupos de aprendizaje y las prioridades específicas, pueden producirse diferentes exigencias que, eventualmente, deben complementarse con exigencias específicas e interdisciplinarias.

Competencia específica	Competencia técn.	Nivel de exigencia 1 (mín.)	Nivel de exigencia 2	Nivel de exigencia 3 (máx.)
En base a los conocimientos específicos de la clase de ciencias naturales, los alumnos y alumnas pueden ...				
1. ... adquirir información relevante sobre el suministro de energía y su desarrollo.	1.1, 1.4	... procesar aspectos del suministro de energía y reproducirlos, con la ayuda correspondiente.	... seleccionar información adecuada sobre el suministro energético a partir de diferentes fuentes y estructurarla de modo correcto e independiente.	... procesar información sobre el suministro energético proveniente de diferentes fuentes de manera independiente, y evaluarla y estructurarla en función de su idoneidad el procesamiento de tareas acordadas.
2. ... reconocer diferentes responsables de toma de decisiones y niveles de acción en el suministro de energía.	4.1, 4.3	... reconocer hogares particulares, empresas comerciales e instituciones políticas como responsables de la toma de decisiones y describirlos en su papel para el suministro energético.	... ilustrar relaciones que existen entre los diferentes niveles de acción y los responsables de la toma de decisiones en el ámbito del suministro energético.	... indicar interdependencias e intereses contrapuestos en el suministro de energía globalizado y estimar futuros desarrollos.
3. ... evaluar a actores del suministro de energía mediante un cambio de perspectiva.	5.4, 5.5	... describir deseos y expectativas propios y de otros actores en relación con el desarrollo del suministro de energía.	... aceptar perspectivas de diferentes actores del suministro de energía y contrastar sus estrategias de desarrollo.	... comprender diferentes perspectivas y las decisiones con respecto a un suministro de energía viable a futuro y valorarlo críticamente con el trasfondo de las propias convicciones.
4. ... abogar por un suministro de energía sostenible.	11.1	... desarrollar posibilidades propias, perseguir objetivos de un suministro de energía sostenible y fundamentarlos desde el punto de vista de las ciencias naturales.	... agrupar conceptualmente diferentes estrategias de un suministro de energía globalizado para un desarrollo sostenible.	... apropiarse de las diferentes opciones de acción individuales y sociales en diversos entornos vitales para un suministro de energía sostenible y ponderarlas desde el punto de vista de las ciencias naturales, considerando sus ventajas y riesgos.

Desarrollo de la clase

Debido a que la clase de ciencias naturales está organizada de otra manera en el nivel secundario básico, la propuesta para la clase tiene varias vías de aplicación. Así, las tres asignaturas, biología, química y física, con sus respectivos temas centrales pueden trabajar en conjunto en una etapa de proyectos común, pero el tema también puede tratarse en una asignatura integrada de las ciencias naturales.

El desarrollo propuesto para la clase está dividido en cuatro etapas (ver tabla). En la **Etapa de motivación (I)** se despierta el interés por el tema en los alumnos y alumnas en base a un ejemplo actual. A tal fin, se busca activar conocimientos previos. Posteriormente (**II Etapa específica**), tiene lugar la introducción a una etapa específica de preparación en grupos pequeños (2-3 alumnos y alumnas) mediante el procesamiento independiente de materiales sobre alguna de las tres asignaturas biología, química o física (**IIa Introducción, IIb Asimilación específica**). En la siguiente **etapa específica (IIc)** (intercambio específico), se produce un intercambio entre los pequeños grupos sobre los temas trabajados en la etapa IIb, el cual debe realizarse por separado para cada una de las asignaturas de las ciencias naturales. Después de haberse familiarizado con un tema predeterminado (preguntas guía), los alumnos y alumnas se transmiten los conocimientos adquiridos como expertos en el posterior intercambio específico. En un rompecabezas de grupos **etapa de expertos (III)**, se elaboran posturas preestablecidas en grupos de 5-6 alumnos y alumnas sobre el futuro del suministro energético desde diferentes perspectivas y con ayuda del experto presente en cada grupo y, a continuación, se presentan y discuten los resultados en plenario en una **etapa de presentación y discusión (IV)** (véase Höttecke & Hartmann-Mrochen 2013).

Tarea parcial	Contenido/objetivo	Forma de trabajo	Tiempo
I. Etapa de motivación	Introducción en base a un ejemplo actual	Presentación, diálogo, toda la clase	15–45 min
II. Etapa específica: a. Introducción	Resumen de las preguntas guía específicas y de los temas centrales, formación de grupos	Diálogo informativo y presentación con toda la clase	30–45 min
II. Etapa específica: b. Asimilación específica	Procesamiento de temas centrales específicos en base a preguntas y materiales preparados	Trabajo controlado por los alumnos y alumnas en grupos pequeños de 2-3 personas sobre temas de biología, física y química (por ej., con ayuda de mapas conceptuales y/o de métodos de cluster/moderación)	2 x 45 min
II. Etapa específica: c. intercambio específico	Intercambio entre grupos de 2-3 personas sobre los puntos centrales de su asignatura resp.	En grupos específicos de biología, física y química, los alumnos y alumnas intercambian información sobre los resultados de sus ejes centrales trabajados.	2 x 45 min
III. Etapa de expertos	Asimilación de diferentes perspectivas y posiciones sobre el futuro de la obtención de energía	Rompecabezas grupal: trabajo de expertos en grupos de 5–6 alumnos y alumnas (con la perspectiva seleccionada sobre el futuro de la obtención de energía).	2 x 45 min
IV. Etapa de presentación y discusión	Intercambio de los resultados, reflexión	Plenario: presentación grupal y discusión de los resultados	45–90 min

I. Etapa de motivación: Para la introducción, pueden emplearse recortes de películas, informes de periódicos, publicidades, etc. para ilustrar la relevancia de la temática. Contenidos adecuados serían, por ejemplo, las consecuencias del uso de fuentes de energía fósiles, debates sobre el uso competitivo de superficies de cultivo para alimentos y biocombustibles, propuestas para el cambio energético o artículos de periódicos sobre política y tecnología energética en los últimos 50 años (véase Haupt 2011).

Como alternativa, se puede empezar con un breve juego de roles de representantes de diferentes intereses para el desarrollo de una política energética y de recursos sostenible que, al terminar la unidad pedagógica, se retomará o continuará en base a los puntos de vista trabajados.

II. Etapa específica: El objetivo de la preparación específica debe ser reconocer y elaborar aproximaciones específicas a la temática compleja. Los métodos adecuados a tal fin son el desarrollo de mapas conceptuales o de métodos de moderación. A continuación, los participantes de los pequeños grupos de cada asignatura reunirán los conocimientos sobre las diferentes preguntas guías de “su” asignatura y mencionarán preguntas abiertas para continuar con la asimilación de contenidos. Los alumnos y alumnas trabajarán el tema desde el punto de vista específico. Con este objetivo, se deben utilizar puntos de conexión con los conocimientos previos. En la etapa específica, se trata tanto de aclarar cuestiones específicas (“¿cómo funciona un panel solar?” o “¿qué necesita la colza para crecer?”), como así también de unificar y comparar criterios de evaluación (la etapa específica se representa concretamente a continuación de este resumen sobre el desarrollo de la clase en el **apartado Fundamentación específica** – pág. 349).

III. Etapa de expertos: En la etapa de expertos, los diferentes expertos de cada uno de los grupos específicos se reunirán en grupos nuevos relacionados por temas, como un rompecabezas grupal. En base a ello, cada uno de los grupos debe elaborar una **postura específica sobre el futuro del suministro de energía** desde las diferentes perspectivas y fundamentarla. Los puntos centrales de cada uno de los grupos pueden ser:

1. El punto de vista de una empresa proveedora de energía
2. El punto de vista de una cooperativa de campesinos de Brasil
3. El punto de vista de una pequeña familia en Alemania
4. El punto de vista de una ONG
5. El punto de vista de un director de ponencias en el Ministerio de Energía

Del mismo modo, se puede optar por otras perspectivas desde el punto de vista de un país en vías de desarrollo o un país emergente. En esta etapa, las tareas exceden el punto de vista de las ciencias naturales, los alumnos y alumnas trabajarán la perspectiva en cuestión en el marco de una búsqueda dirigida a través de internet.

A modo de ejemplo, a continuación, se mencionan posibles preguntas desde tres diferentes puntos de vista: desde el **punto de vista del presidente de una gran empresa proveedora de servicios energéticos** (1) que cotiza en bolsa resultan preguntas como las siguientes:

- *¿Qué formas energéticas prometen los mayores réditos?*
- *¿Cómo afectan las condiciones políticas marco (por ej. prorrateo de la energía verde, el fin de la energía atómica) a las ventas y las ganancias de la empresa?*
- *¿Qué políticas empresariales surgen de las condiciones políticas y sociales marco?*

Desde el **punto de vista de una cooperativa de campesinos de Brasil** (2), la relación entre la participación en el mercado globalizado y la producción tiene especial importancia para las necesidades básicas de la propia sociedad. Así, por ejemplo, la propia alimentación se encuentra en una relación de tensión con respecto a la producción de biocombustibles en las naciones industrializadas (precios del maíz). En este marco, surgen preguntas como las siguientes:

- *¿El uso de las superficies agrícolas para la producción de biocombustibles encarece los alimentos?*
- *¿Los campesinos deberían luchar por derechos de exportación?*
- *¿Se puede justificar el abandono de la rotación de cultivos en el uso extensivo de la tierra?*

Desde el **punto de vista de una pequeña familia en Alemania** (3), se pueden analizar los crecientes costos energéticos de la vida y la movilidad:

- *¿Cuánto cuesta anualmente el cambio a las energías renovables en una casa de familia/ en una familia promedio de tres personas?*
- *¿Vale la pena cambiar a un auto híbrido ecológico, si se tienen en cuenta los costos de adquisición y de funcionamiento?*
- *¿Se debe priorizar vivir en el campo, a pesar de la lejanía con el lugar de trabajo, antes que vivir en la ciudad (con una buena red de transporte público)?*

Asimismo, cada uno de los grupos puede ocuparse de temas propios/generales y presentar los resultados en la discusión final, por ejemplo, al trabajar en base a la siguiente tarea: *Desarrollen una perspectiva viable a futuro para el suministro de energía en el año 2050.*

IV. Etapa de discusión: En esta etapa, los grupos de expertos presentan en plenario las diferentes posiciones elaboradas para la discusión. A continuación, se pueden ilustrar las distintas posiciones a través de un debate a modo de juego de roles.

Fundamentación específica

Dado que la propuesta de clases interdisciplinaria realizada se halla, en parte, fuera del área de especialización de algunos docentes, a continuación, se realiza una representación de la etapa específica (IIb, IIc) desde la perspectiva de cada una de las asignaturas.

Biología: Antes de iniciar la unidad pedagógica, se debería realizar una etapa de preparación específica, donde, además de tratar temas como energía y formas de energía (energía radioactiva, energía química), se traten también principios básicos de la fotosíntesis, factores abióticos y conocimientos básicos en contextos ecológicos.

El tema central de la **etapa específica IIb** radica en los **cultivos agrícolas como fuentes energéticas**. En este marco, se deben comparar diferentes plantas, tanto de Europa Central, como de los Trópicos y Subtrópicos, con sus exigencias ecológicas desde el punto de vista del uso como fuentes energéticas. *¿Qué plantas/componentes de las plantas sirven como fuentes de energía? ¿Qué necesita la colza/el maíz para crecer?* Las particularidades de la vía C4 de la fijación del CO₂ pueden utilizarse como clave para diferentes eficiencias energéticas de la fotosíntesis C3 y C4.

El objetivo de la primera hora de clase de la etapa específica IIb es que los alumnos y alumnas puedan evaluar las necesidades ecológicas de los diferentes cultivos agrícolas y las consecuencias de un suministro que cubra las necesidades pero que sea económico y ecológico. Especialmente, se debe tematizar la problemática de la utilización del suelo y de la competencia del cultivo de plantas energéticas y del cultivo de alimentos. Si se trabaja el tema con mayor profundidad, los alumnos y alumnas pueden estimar la eficiencia energética de la fotosíntesis C3 y C4 y realizar una contabilización a través de un cálculo de costos/utilidad, así como mediante la estimación del balance de CO₂ del cultivo de plantas agrícolas como fuentes de energía. Asimismo, existe el objetivo superior de que los alumnos y alumnas puedan llegar a estimar en qué medida la materia prima renovable puede considerarse una alternativa a las fuentes de energía fósiles.

El tema central de la segunda hora de clase de la etapa específica IIb consiste en los efectos ecológicos de la plantación de “cultivos energéticos” en amplias superficies. *¿Qué consecuencias tienen los monocultivos para la biodiversidad?* La comparación de los monocultivos en Europa Central en la agricultura industrializada y ecológica y las consecuencias de los monocultivos en los Trópicos y Subtrópicos con la utilización del suelo y el desplazamiento constante de los ecosistemas naturales debe ayudar a estimar cuáles son las consecuencias para los animales y las plantas autóctonas.

El objetivo de esta clase es que los alumnos y alumnas reconozcan los efectos de los monocultivos para los ecosistemas naturales y la biodiversidad. También se deben poder evaluar las consecuencias socioeconómicas de una plantación correspondiente en países emergentes y en vías de desarrollo. En caso de que el tema se trate con mayor profundidad, los alumnos y alumnas pueden evaluar las consecuencias en el patrimonio genético y para la flora y fauna autóctonas.

En la **etapa específica IIc**, se resumen los resultados de las dos primeras horas de clase (etapa específica IIb). De esta forma, pueden compararse las ganancias y las consecuencias negativas para la naturaleza (por ejemplo, biodiversidad) y para las personas (energía vs. alimentos) de una plantación a gran escala de cultivos agrícolas como fuentes de energía. En este marco, se brinda especial importancia a la perspectiva global: *¿Qué consecuencias tiene la plantación a gran escala de cultivos agrícolas que se utilizan como fuentes de energía para las estructuras económicas y sociales de países productores si se exporta la energía a los países industrializados? ¿Qué consecuencias genera para las personas de la región agrícola la competencia entre superficies para cultivos agrícolas que se utilizan como fuente de energía y cultivos agrícolas para la producción de alimentos?*

Química: Para introducir la unidad pedagógica, se debería asegurar que se dispone de los conocimientos específicos previos necesarios (clases de sustancias principales de la química orgánica, grupo de homólogos, productos de oxidación de hidrocarburos, así como energías de enlace, y aspectos energéticos de las reacciones químicas). En este marco, se deben tratar expresamente temas como tipos de reacción (en especial, reacciones redox), así como propiedades y consecuencias de productos de combustión.

En la **etapa específica IIb** se trabaja el **camino de las fuentes de energía hacia una energía útil**, en base al ejemplo de colza y petróleo. De este modo, se deben considerar diferentes aspectos (obtención, procesamiento tecnológico y químico, balance ecológico, consecuencias ecológicas) (materiales, por ejemplo, de Bader, Nick & Melle 2001). Por último, se deben estudiar el aceite de colza y el biodiésel en relación con sus propiedades, como así también compararlas con aquellas de la gasolina convencional: *¿Cómo es el balance de CO₂ de los diferentes combustibles? ¿Cuáles son los respectivos productos de combustión? ¿Cómo sería un balance justo y equilibrado?*

El objetivo de la primera hora de clase de la etapa específica IIb es que los alumnos y alumnas puedan diferenciar entre los diferentes combustibles, diferenciando tanto la estructura química y la fabricación, como así también las diferentes propiedades de la materia y, de este modo, diferenciando profundamente las clases de materia de la química orgánica. Con vistas a la fabricación y al uso, deben estimar las consecuencias económicas y ecológicas de un posible suministro que cubra las necesidades. Los alumnos y alumnas pueden mencionar los aspectos del balance de CO₂ y tenerlos en cuenta para realizar la comparación de los diferentes combustibles.

En la **segunda hora de clase de la etapa específica IIb**, el tema son los acumuladores químicos de energía. Aquí, los alumnos y alumnas deben conocer las posibilidades del almacenamiento químico de energía. *¿En qué se diferencian los sistemas baterías y acumuladores? ¿Y las pilas de combustible?* En este marco, el foco principal vuelve a ser la comparación de los diferentes sistemas, pero también la consideración de condiciones para escenarios centrales, descentralizados y locales en un suministro de energía correspondiente, por ejemplo, para el tránsito automovilístico. Los alumnos y alumnas deben poder mencionar y describir posibilidades alternativas del suministro de energía para autos. Así, deben concientizarse sobre los desafíos tecnológicos que deben afrontarse para continuar con el uso de las diferentes tecnologías, en especial, en relación con la obtención, el almacenamiento y el transporte de hidrógeno. En general, al finalizar, los alumnos y alumnas deben poder estimar en qué medida un motor de hidrógeno puede ser una alternativa a las fuentes de energía fósil.

En la **etapa específica IIc**, se resumen los resultados de las dos primeras horas de clase (etapa específica IIb). En este marco, se comparan las ventajas y desventajas de un suministro de energía móvil en base a energías renovables (en el motor de combustión) con un concepto de accionamiento alternativo (auto eléctrico). La comparación está destinada a trabajar sobre la cuestión de qué diferencias deben considerarse para un suministro de energía sostenible en el área de transporte. Aquí, el uso de los recursos petrolíferos no sostenibles para combustibles o materias primas tiene un nivel de relevancia equivalente al de los impactos ambientales ocasionados por el tránsito y la industria como consideraciones regionales, pero también en el nivel global en relación con el comercio de emisiones de CO₂: *¿En qué se diferencia la situación de países emergentes con gran crecimiento (demanda abrupta de autos, creación de infraestructura necesaria) y de países industrializados (alta demanda de autos que se mantiene en el tiempo, infraestructura existente pero, dado el caso, que debe ser modificada)?* En este contexto, se pueden analizar también las posibilidades de integración entre las regiones con alto consumo energético/consumo de combustibles y posibles regiones productoras en base al ejemplo del hidrógeno/de la disociación del agua con ayuda de la energía solar (por ejemplo, en desiertos).

Física: Dos temas distintos forman el eje principal de la preparación específica: 1. El transporte de energía eléctrica (corriente continua y corriente alterna, transformación, pérdidas de rendimiento) y 2. Las fuentes energéticas (energía eólica, energía solar, energía nuclear). Los contenidos específicos deberán transmitirse previamente en la clase específica o se debe reactivar como conocimiento previo en la clase de introducción del objetivo de la clase (etapa específica IIa). Dentro de este ámbito, resultan de especial importancia los contenidos como corriente alterna y corriente continua, resistencia eléctrica, pérdidas de potencia, transformación y motor eléctrico, conductores eléctricos en las casas como energía, fuentes de energía, formas de energía. A partir de los conocimientos propios de los alumnos y alumnas sobre circuitos de corriente simples, corriente continua y corriente alterna, transformación y pérdidas de rendimiento, los alumnos y alumnas aprenderán, en la **primera hora de clase de la etapa específica IIb**, cómo está estructurada la red de conexión nacional y europea y podrán explicar qué ventajas tiene dicha estructura. Los alumnos y alumnas realizarán un resumen con fuentes actuales en Alemania y en qué medida se las puede describir como centralizadas o descentralizadas. Los alumnos y alumnas podrán explicar, como mínimo, el transporte convencional de energía eléctrica desde una fuente hacia el usuario. Si el tema se trata con mayor profundidad, los alumnos y alumnas podrán estimar las exigencias y los efectos que resultan de un tipo de suministro descentralizado. En especial, en función de altos niveles de carga, dependencias regionales, consumos nocturnos y posibilidades de almacenamiento, surgen exigencias especiales a las redes que, en el futuro, deberán ser consideradas. Por último, los alumnos y alumnas deberán orientarse a la primera pregunta guía: *¿En qué medida son viables a futuro los programas de suministro de energía nacionales y centrales en relación con la integración creciente de energías renovables?*

En la **segunda** hora de clase de la **etapa específica IIb**, los alumnos y alumnas deben evaluar fuentes de energía desde el punto de vista de su utilidad y de la relación costo-beneficio. Los diferentes costos por un lado y las dependencias geográficas por el otro deben llevar a los alumnos y alumnas a la conclusión de que los programas de energía descentralizados por sí solos no alcanzan en la práctica. En comparación con los programas de energía centralizados,

fósiles o nucleares, esta conclusión lleva al reconocimiento de que una modificación de las fuentes de energía ocasiona indefectiblemente también cambios en todo el programa de suministro, tanto con respecto a las redes, como así también a una decisión soberana. La profundización en relación con los costos o el balance de CO₂ de las diferentes fuentes podría proveer información importante adicional. La segunda pregunta guía posible para este momento de la clase sería: *¿Qué factores deben considerarse en el uso común de fuentes de energía fósiles y renovables?* Un resumen de la información sobre el transporte de energía y sobre las fuentes de energía en un intercambio específico (etapa específica IIc) abre, a su vez, una dimensión global. Este marco, resultan las siguientes preguntas guía a modo de conclusión: *¿En qué medida brinda nuevas posibilidades la internacionalización de los mercados energéticos? ¿Qué perspectivas deben tenerse en cuenta?*

4.4.2.5 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje

A partir de las competencias específicas seleccionadas y del cuadro de competencias para el proyecto de la clase, resultan objetivos de aprendizaje (adaptados por niveles), así como puntos de referencia para la observación y el diálogo sobre el desarrollo del aprendizaje. Estos puntos de referencia deberían darse a conocer a los alumnos y alumnas a tiempo y complementarse con exigencias (que aquí no se mencionan) sobre las competencias generales (por ejemplo, capacidad de cooperación y presentación). Un desafío especial para los docentes resulta de la posibilidad abierta de organizar la clase, para la cual se ofrece una evaluación de rendimiento en base a carpetas, cuadros de reflexión o una evaluación recíproca de los alumnos y alumnas (véase Winter 2008; Paradies, Wester & Greving 2005).

Los pasos necesarios para una evaluación y devolución adecuadas son los siguientes:

1. Hacer operativas las competencias específicas seleccionadas para la unidad pedagógica para cada una de las etapas.
2. Continuar con la elaboración de criterios para la delimitación del nivel de rendimiento, a fin de posibilitar la implementación en notas y hacerlo comprensible.
3. Seleccionar métodos de observación adecuados en acuerdos de aprendizajes abiertos y organizar devoluciones individuales.

4.4.2.6 Bibliografía

Bader, H. J., Nick, S., Melle, I. (2001): Nachwachsende Rohstoffe. Die Natur als chemische Fabrik. Lehrmaterialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I. Fachagentur Nachwachsender Rohstoffe e.V., Gülzow

Bögeholz, S., Barkmann, J. (2005): Rational choice and beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität. En: Klee, R.; Sandmann, A., Vogt, H. (ed.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. Volumen 2, Innsbruck, págs. 211–224

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2005a): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Resolución de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia del 16/12/2004

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2005b): Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. Resolución de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia del 16/12/2004

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2005c): Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Resolución de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia del 16/12/2004

Eggert, S., Hössle, C. (2006): Bewertungskompetenz im Biologieunterricht. Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule, 55, 1, págs. 1–10

Eissen, M., Backhaus, D., Dick, M. (2008): Rohstoffe und Gesellschaft – PdN-Chis 4, págs. 35–40

Gerling, J. P.; Wellmer, F.-W. (2005): Wie lange gibt es noch Erdöl und Erdgas? – ChiuZ 4, págs. 236–245

Gropengießer, H., Kattmann, U. (1994): Lehren fürs Leben. Biologie in der Schule 43, págs. 321–328

Haupt, P. (2011): Die Chemie im Spiegel einer Tageszeitung. Artículos de los años 2008 a 2010. Sistema de biblioteca e información de la Universidad de Oldenburg

Höttecke, D. (2013): Bewerten – Urteilen – Entscheiden. Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 24 (2), págs. 4–12

Höttecke, D., Hartmann-Mrochen, M. (2013): „Flugobst“ unter der Lupe. Mit einem Planspiel urteilen und entscheiden. Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 24 (2), págs. 27–33

Kreysa, G. (2010): Irrungen und Wirrungen um Biokraftstoffe. Biokraftstoffe sind nicht per se nachhaltig – ChiuZ 5, págs. 332–338

Lips, K., Rech, B. (2010): Silizium-Photovoltaik. Energie der Zukunft – PdN-ChiS 2, págs. 10–14

Mayer, J. (2004): Qualitätsentwicklung im Biologieunterricht. Zeitschrift für den Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Unterricht, 57, 2, págs. 92–99

Mayer, J., Gropengießer, H., Harms, U. (2007): Naturwissenschaftlicher Unterricht am Beispiel der Biologie. En: Appelt, D., Siege, H. (ed.): Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung*, Bonn

Meissner, D. (2010): Energie für das Jahr 2050. Nachhaltige und CO₂-freie Energieversorgung für eine Stabilisierung des Weltklimas – PdN-ChiS 2, págs. 6–10

Menzel, S. & Bögeholz, S. (2005): Lernvoraussetzungen für Biodiversity Education in Deutschland und Chile am Beispiel endemischer Medizinalpflanzen. En: Korn, H. & Feit, U. (ed.): Treffpunkt biologische Vielfalt V., Bonn, págs. 97–103

Menzel, S., Bögeholz, S. (2006): Vorstellungen und Argumentationsstrukturen von Schülerinnen und Schülern der elften Jahrgangsstufe zur Biodiversität, deren Gefährdung und Erhaltung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften Jg. 12, págs. 199–217

Ministerio de Educación, Ciencia, Juventud y Cultura de Renania-Palatinado (ed. 2010): Rahmenlehrplan Naturwissenschaften, Mainz

OCDE (2000): Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000, París

Paradies, L., Wester, F., Greving, J. (2005): Leistungsmessung und -bewertung, Berlin

Rost, J., Lauströer, A., Rack, N. (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule, 52 (8), págs. 10–15

Rost, J. (2005): Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28/2, págs. 14–18

Sgoff, D., Bader, H.J. (2004): Wände als Wärmespeicher – Modellversuche zu neuen Baustoffen – Chemkon 2, págs. 66–68

Sommer, C., Mayer, J. (2001): Unterrichtseinheit: Nachhaltige Nutzung der biologischen Vielfalt, 3 volúmenes, Köln, Alemania

Steinhäuser, K. G. (2007): Nachhaltige Chemie und REACH – PdN-ChiS 5, págs. 6–9

Tamme, R.; Schaube, F. (2010): Thermische Energiespeicher – Übersicht und Ausblick – NiU-C 116, págs. 6–10

WBGU – Consejo Asesor sobre el Cambio Climático (2006): El futuro de los mares - demasiado cálido, demasiado alto, demasiado agrio (Die Zukunft der Meere – zu warm, zu hoch, zu sauer), Berlin

Winter, F. (2008): Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 3^a ed. sin mod., Baltmannsweiler

Wodzinski, R. (2013): Bewertungskompetenz im Unterricht anbahnen. Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 24 (2), 13–16

Würfel, P. (2010): Wie Solarzellen funktionieren – PdN-ChiS 2, págs. 19–22

4.5 Nivel secundario básico: Educación física

Petra Gieß-Stüber, Ansgar Thiel

4.5.1 Contribución de la Educación física al área de aprendizaje de desarrollo global

El deporte es el mayor movimiento civil de Europa. En “el año europeo de la educación a través del deporte” (2004), había más de 100 millones de personas organizadas en más de 700.000 asociaciones deportivas de los Estados miembro de aquel entonces que ascendían a 15. Solo la Confederación Deportiva Olímpica Alemana (DOSB, por sus siglas en alemán) posee más de 27 millones de socios en 89.250 asociaciones deportivas.¹⁴⁴ En vistas a esta gran masa de personas interesadas en el deporte, es que, hoy en día, el deporte se ha convertido en una dimensión política y económica importante. Pero también la alta relevancia social internacional que se le otorga al deporte permite observar sus funciones: desde el entretenimiento masivo de los medios, pasando por la integración sociocultural, y hasta el fomento de la salud. Por último, pero no menos importante, el deporte es, actualmente, un importante factor ecológico, tanto como causante de daños, como así también como protector del medio ambiente. Así, se pueden establecer relaciones con todas las dimensiones del *área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible*.

Como herramienta para el entendimiento entre los pueblos en la retórica política, el deporte tiene una amplia tradición. El deporte es considerado una “dimensión antropológica” (Eichberg 2001, pág. 44) con identidad cultural y reglas y valores vigentes a nivel internacional. En particular, debido a su globalidad, el deporte sirve como un campo de aprendizaje ideal para el *área de aprendizaje de desarrollo global*. El deporte de alto rendimiento es, desde los primeros Juegos Olímpicos de la Edad Moderna, un sistema con estructuras globales temporales y sociales. La organización de los deportes de alto rendimiento abarca a todo el mundo, las reglas para las comparaciones de rendimiento de las diferentes clases de deporte rigen a nivel internacional y también están representadas por organizaciones globales. Los protagonistas de muchos deportes, los atletas y entrenadores, a menudo, son conocidos en todo el mundo. La integración de los deportes de alto rendimiento con las empresas comerciales y los eventos mediáticos producen diversas dependencias mutuas. Para poder tener altos rendimientos en muchos deportes, numerosos clubes apelan a una migración laboral internacional. El deporte es un medio de “conversación social” internacional. El uso de internet y del idioma mundial, el inglés, les posibilita a los fanáticos participar de foros de discusión sobre “sus equipos” que, a veces, se encuentran a miles de kilómetros de sus lugares de residencia. Al mismo tiempo, la práctica deportiva también depende de tradiciones y sistemas de valores regionales específicos que, en el nivel individual, marcan las culturas de movimiento y las

¹⁴⁴ <http://www.dosb.de>

prácticas corporales y, en el nivel organizativo, llevan a importantes diferencias nacionales en la organización de los deportes masivos y de los deportes nuevos. En vistas a la relación sistémica hombre-naturaleza, al movimiento se le asigna una función decisiva para la investigación y la apropiación del espacio.

La relevancia ecológica del deporte surge de la creciente importancia de las actividades físicas autoorganizadas en la naturaleza en el tiempo libre. En las sociedades urbanas más grandes, el mantenimiento del área de movimiento y las posibilidades para moverse son un tema importante.

El deporte, el juego y el movimiento ofrecen gran cantidad de referencias para la escenificación pedagógica y la reflexión en el marco del *área de aprendizaje de desarrollo global*. En este marco, se debe tener en cuenta que, también en el nivel secundario básico, el objetivo central de la educación física es sentar una base de destrezas específicas relativas al movimiento, ampliar experiencias físicas y de movimiento, y abrir un acceso a la actividad física. Al centrarse en las posibilidades de acción y experiencias corporales en el campo de la movilidad, del juego y del deporte, la educación física ostenta una característica única en el marco del canon de asignaturas a la hora de transmitir contenidos educativos. Así, por ejemplo, se puede estimular el aprendizaje social e intercultural, especialmente, en formas de organización corporales y centradas en el movimiento. Debido al alto nivel de relevancia que posee la comunicación no verbal en la clase de educación física, a la popularidad internacional e intergeneracional de valores y normas del deporte, pero también a la experiencia integral con prácticas desconocidas y encuentros personales auténticos, la probabilidad de un entendimiento integrador e intercultural entre personas de diverso origen cultural, social, religioso y regional en el marco de la actividad deportiva es mucho más alta que en otros ámbitos de actividades. A esto se suma que la clase de educación física es la asignatura preferida de muchos alumnos y alumnas, algo que se ha comprobado empíricamente. El alto nivel de aceptación de la asignatura, por un lado, permite esperar una amplia predisposición a reflexionar de manera crítica y analítica sobre temas relevantes en el plano político y social a través del ejemplo del deporte. Por otro lado, se puede presumir que las áreas problemáticas del desarrollo global podrán ilustrarse especialmente bien en base a ejemplos deportivos, ya que los asuntos sociales que deben discutirse tienen aquí una relación particularmente estrecha con el nivel de acción del entorno vital de los alumnos y alumnas.

En las directivas y los programas actuales, se plantea la tarea (doble) de desarrollar, tanto la cultura del deporte y del movimiento, como así también la personalidad. La relación entre estas tareas con temas del desarrollo global refuerza, además de la dimensión *Actuar*, las competencias principales de las áreas *Reconocer* y *Valorar*. Los planes educativos actuales no prevén clases teóricas en el nivel secundario básico. Los temas del *área de aprendizaje de desarrollo global* deben relacionarse estrechamente con la práctica deportiva y lograr posibilidades de aplicación en proyectos de forma inter o transdisciplinaria.

4.5.2 Competencias específicas en el contexto del desarrollo global

El deporte en la escuela puede realizar una importante contribución para la adquisición de las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Asimismo, al conectar varios objetivos de aprendizaje y desarrollar un trabajo conjunto interdisciplinario, la clase de educación física puede convertirse en el punto central a través del cual se ejercitan también de forma activa contenidos de aprendizaje abarcados por otras asignaturas de manera lúdica a través de sistemas de interacción basados en el movimiento. Los proyectos extracurriculares pueden sacar mucho provecho de las áreas orientadas al movimiento.

Reconocer

Muchas formas de manifestación y numerosos focos de tensión del deporte pueden explicarse solo a través de conocimientos básicos de otras asignaturas. Por tal motivo, el trabajo inter y transdisciplinario es un requisito importante para la orientación a las cuestiones del desarrollo global. El análisis de las relaciones socioeconómicas en el deporte fomenta, por ejemplo, la mirada y la comprensión de funciones y consecuencias del desarrollo económico. Las relaciones internacionales del sistema de deporte de alto rendimiento con la política, la economía y los medios, permiten preguntarse, por ejemplo, por qué algunas competencias deportivas de alto nivel, como, por ejemplo, la Pelota Vasca, se restringen a regiones pequeñas, mientras que otros deportes, por ejemplo, el fútbol, son patrocinados, en muchas partes del mundo, por empresas internacionales y se transmiten en los medios a nivel global. De forma similar, el estudio de la idea de un deporte internacional que reúna a los pueblos fomenta la comprensión de las posibilidades de participación de las personas en los diferentes contextos regionales, sociales y culturales. Así, la igualdad de oportunidades, la justicia y el entendimiento intercultural son obligaciones autoimpuestas centrales del movimiento olímpico y forman parte de proyectos de la cooperación para el desarrollo del deporte. Al mismo tiempo, la radicalización del principio del triunfo en el deporte tiene consecuencias que contradicen los valores tradicionales. De esta forma, el deporte es un tema muy adecuado para fomentar la comprensión de los efectos globales no buscados de una orientación dominante a los rendimientos por parte de la sociedad. Este potencial se debe considerar como complementario del tiempo de movimiento en la clase de educación física.

Valorar

Los desarrollos globales en el deporte tienen, a menudo, una naturaleza muy compleja y no resulta sencillo dividirlos en un esquema de bueno/malo. A modo de ejemplo, se puede tomar el dopaje como la desviación más discutida en el deporte, no solo como una falta de los atletas, sino como un efecto estructural, en el cual, entre otros, tiene un papel importante la prevención de desventajas anticipadas, la presión debido al entorno deportivo y la estrechez de la biografía de los atletas debido a una fijación completa con el deporte. Precisamente la globalización del deporte, con la radicalización de las exigencias de la economía, la política y los medios, intensifica la situación extrema de atletas y entrenadores, quienes, de por sí, ya tienen una gran presión, dado que las permanentes derrotas implican, en definitiva, la mayor debacle posible. Los alumnos y alumnas deberían poder analizar la pregunta de qué es sostenible o viable a futuro en este caso, y estar en condiciones de formar sus propias opiniones sobre el lado oscuro del deslumbrante mundo del deporte de alto rendimiento que para tantos resulta tan atractivo. En desarrollos regionales del deporte, es importante adquirir

conocimientos sobre el origen y el significado de formas deportivas populares limitadas geográficamente. A modo de ejemplo, el “Klootschießen” es un deporte frisio que ha crecido históricamente, que posee raíces regionales y culturales, y que está relacionado con la conservación de usos y costumbres de otros tiempos. Asimismo, se debe evaluar críticamente la instrumentalización de las competencias deportivas internacionales con objetivos políticos nacionales, el manejo de las condiciones de igualdad en el deporte de alto rendimiento comercializado, en el cual se enfrentan diferentes naciones con distintas condiciones socioeconómicas e infraestructurales. Con la mirada puesta en los deportes de masas, los alumnos y alumnas deben poder valorar la concreción de los efectos de integración que se le asignan al deporte. En este marco, surge la pregunta de si la fuerza integradora del deporte realmente es tal, como se sostiene políticamente. ¿Alcanza el deporte para integrar a las personas con trasfondo migratorio? Los alumnos y alumnas deben poder reflexionar también sobre las condiciones en las que las asociaciones deportivas pueden resultar atractivas para la realización de deporte por parte de personas con trasfondo migratorio, para quienes dichas organizaciones son más bien ajenas, y qué espacios alternativos existen para la integración mediante la actividad deportiva.

Actuar

Las unidades de aprendizaje relacionadas con la práctica deportiva ofrecen muchas posibilidades para aplicar los contenidos del *área de aprendizaje de desarrollo global* en acciones concretas. Así, por ejemplo, se pueden tematizar la cultura deportiva y del movimiento de otros países y estudiar los ejercicios corporales de diferentes culturas y épocas históricas. De este modo, se brinda la posibilidad a alumnos y alumnas de conocer diferentes interpretaciones culturales de los deportes conocidos. El objetivo es, por un lado, el reconocimiento de la integración cultural de la propia acción, pero, por el otro, la aceptación de una posible “distancia corporal” entre personas de otra orientación religiosa u otro origen regional desde el punto de vista de los ideales del contacto físico socialmente permitido, el nudismo (parcial) o la expresión corporal de emociones. La experimentación concreta de estos contenidos mediante el movimiento y el juego, no solo amplía el propio horizonte, sino también el espectro de acción de los alumnos y alumnas. En el deporte, se puede adquirir y reforzar la competencia de acción, como así también se puede lograr la comunicación exitosamente casi sin hacer uso de la lengua, y conocer dónde se encuentran los límites de una comunicación puramente corporal y aprender las reglas de la convivencia deportiva. La ventaja de la educación física es la traducción de contenidos al movimiento físico cercano al propio entorno vital que representa un elemento importante de la clase también en el marco de proyectos y de estadias en residencias escolares. En estas condiciones marco, se origina gran cantidad de posibilidades para perseguir los objetivos orientados a la acción del *área de aprendizaje de desarrollo global* y para adquirir competencias de acción.

4.5.3 Competencias parciales específicas de la clase de Educación física para el nivel medio en función de las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	1.1 ... adquirir información sobre la diversidad de tipos de deportes regionales e internacionales y sobre la organización del deporte global. 1.2 ... reconocer y representar a través de los medios de comunicación la integración del deporte con la economía, la televisión y la política.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	2.1 ... describir y asignar regionalmente las reglas y los rituales de diferentes movimientos culturales en base a ejemplos.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	3.1 ... analizar los efectos de las aspiraciones internacionales de "mayor rapidez", "mayor altura", "mayor distancia" en base a valores tradicionales del deporte. 3.2 ... reconocer y describir los efectos de las actividades deportivas individuales y colectivas sobre el medio ambiente natural. 3.3 ... analizar las razones del surgimiento de los deportes de moda.
	4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	4.1 ... describir los rasgos fundamentales de la organización de los deportes a nivel local, nacional e internacional. 4.2 ... registrar con ejemplos el significado del desarrollo de formas deportivas para diferentes niveles sociales y grupos destinatarios.

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Valorar	5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.	5.1 ... comprender y aceptar diferentes puntos de vista sobre el cuerpo humano en otras culturas y religiones.
		5.2 ... comprender las formas de juego y de movimiento de otras sociedades y épocas históricas.
	6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.	6.1 ... asumir una postura sobre el desarrollo del deporte internacional de alto rendimiento con el trasfondo de los derechos humanos y los valores básicos del deporte.
		6.2 ... analizar el significado de la idea popular de justicia y reflexionar sobre la transferencia de este valor a otros ámbitos de la vida.
	7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar a conclusiones propias.	7.1 ... estudiar y evaluar la problemática del reclutamiento internacional de jóvenes en el deporte pago y la transferencia de jugadores en el deporte pago.
		7.2 ... analizar el desarrollo reciente de los Juegos Olímpicos o de los campeonatos mundiales de fútbol, teniendo en cuenta diferentes intereses, así como el rol de los medios, y elaborar una valoración propia.

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
Actuar	<p>8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.</p>	<p>8.1 ... percibir las formas de discriminación en el deporte y desarrollar contribuciones para su reducción.</p> <p>8.2 ... mostrar en un ejemplo concreto (dado el caso, en el entorno cercano) cómo la actividad deportiva puede ser compatible con el medio ambiente.</p>
	<p>9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y el trabajo conjunto.</p>	<p>9.1 ... representar intervenciones para la reducción de conflictos entre fanáticos en un ejemplo concreto.</p> <p>9.2 ... (desarrollar y) probar reglas de juego alternativas para verificar si se producen efectos positivos.</p>
	<p>10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.</p>	<p>10.1 ... representar de modo discursivo y convincente los límites propios (o de un ídolo) en relación con el esfuerzo por lograr una buena forma y el éxito deportivo.</p>
	<p>11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.</p>	<p>11.1 ... presentar y fundamentar sus propios objetivos de un desarrollo sostenible del deporte a través de afirmaciones fundamentales.</p>

4.5.4 Ejemplos de temas

Los ejemplos de temas formulados para las unidades y los proyectos pedagógicos no pretenden ser completos ni implican la representación de prioridades de contenido. Se trata de temas cercanos que grafican las posibilidades de fortalecer o desarrollar competencias del *área de aprendizaje de desarrollo global* en la clase de educación física, pero también de manera inter o transdisciplinaria.

Campo temático	Ejemplos de temas	Competencias
1 Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida: diversidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Juego armónico o competitivo? • Diversidad de culturas de juego, baile y movilidad • Desarrollar juegos/Inventar reglas • Baloncesto en sillas de ruedas/balón para ciegos 	1.1, 2.1, 3.1 1.1, 2.1, 5.2, 8.1, 8.2, 9.2 1.1, 3.3, 4.2 10.1
2 Globalización de modelos religiosos y éticos	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos Olímpicos en la Antigüedad y en los tiempos modernos • Religión y deporte 	1.2, 3.1, 6.1, 7.2 1.1, 2.1, 5.1, 8.1
3 Historia de la globalización	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión colonial de deportes • De amateur a profesional 	1.1, 2.1, 5.2 3.1, 6.1, 10.1
6 Salud y enfermedad	<ul style="list-style-type: none"> • Deporte y salud • Dopaje 	3.3, 10.1, 11.1 3.1, 6.1, 10.1, 11.1
7 Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo y espíritu • Deporte e inclusión 	2.1, 3.1, 10.1 5.1, 8.1, 9.2, 11.1
8 Tiempo libre globalizado	<ul style="list-style-type: none"> • Turismo deportivo y turismo de aventura • Turismo sostenible • Deportes de moda y eventos escénicos (del hip-hop al flashmob) 	1.1, 3.2, 3.3, 11.1 3.2, 11.1 1.1, 1.2, 3.3, 4.2
9 Protección y uso de recursos naturales y obtención de energía	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación ecológica • fit4nature. Practicar deporte según puntos de vista ambientales • Estrategias de sostenibilidad de las asociaciones deportivas 	3.2, 8.2 3.2, 8.2, 11.1 1.1, 3.2, 4.2, 8.2
10 Oportunidades y riesgos del avance tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Deporte al límite. Deporte y tecnología (por ejemplo, deportes de motor) 	1.1, 1.2, 3.2, 11.1
12 Movilidad, desarrollo urbano y tránsito	<ul style="list-style-type: none"> • De paseo en bicicleta • Movimientos urbanos 	1.1, 8.2, 11.1 1.1, 2.1, 8.2
13 Globalización de economía y trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Asociaciones deportivas como empresas comerciales • Comercialización y marketing del deporte 	1.2, 7.1 1.2, 6.1, 7.2, 11.1

14 Estructuras demográficas y desarrollos	<ul style="list-style-type: none"> Entrenamiento y edad Tendencias globales: por siempre joven y deportes anti-age 	10.1 3.3
16 Paz y conflicto	<ul style="list-style-type: none"> Competencia y fairplay Alegría y enojo con los fanáticos ¿Cómo puede contribuir el deporte a la paz y al entendimiento? (por ej. football4peace, fútbol callejero para la tolerancia) 	6.1, 6.2, 7.2, 9.2 1.2, 8.1, 9.1 6.2, 8.1, 9.2, 11.1
17 Migración e integración	<ul style="list-style-type: none"> Migrantes en la transferencia de futbolistas profesionales. Migrantes en el fútbol de tiempo libre Reclutamiento internacional de jóvenes en el deporte pago 	4.1, 4.2, 6.1 1.1, 7.1
18 Dominio político, democracia y derechos humanos (buena gobernanza)	<ul style="list-style-type: none"> Dependencia histórica y social de oportunidades de participación en el deporte (en el ejemplo del desarrollo del fútbol femenino) Instrumentalización y boicot de grandes eventos deportivos 	4.2, 8.1, 11.1 1.2, 6.1, 7.2, 11.1
19 Cooperación para el desarrollo y sus instituciones	<ul style="list-style-type: none"> Proyectos de cooperación para el desarrollo mediante el deporte 	4.2, 11.1
21 Comunicación en el contexto global	<ul style="list-style-type: none"> Deporte en los medios 	1.2, 7.2

4.5.5 Ejemplo de clase orientado a competencias: Fútbol global (clase 10)

El fútbol es un ejemplo prácticamente ideal para el sistema global. La gran mayoría de las personas de casi todos los países conoce las reglas básicas del fútbol. El fútbol es un deporte que se juega en todo el planeta. Pero también es un importante factor de distracción, uno de los temas más usuales de conversación en casi todos los continentes y, además, es una forma de identificación nacional y regional en un mundo cada vez más globalizado. La tematización teórica de la organización internacional del fútbol en relación con un deporte activo, prevista en casi todos los planes educativos de la clase de educación física del nivel secundario básico, parece ser particularmente adecuada para vincular competencias específicas y competencias principales relevantes del *área de aprendizaje de desarrollo global*.

El fútbol es un objeto excepcional para una unidad pedagógica en perspectiva global, dado que influye en la sociedad como un todo, es un factor importante de la economía, sirve como medio para perseguir intereses políticos, e influye en la política a nivel internacional. Asimismo, los grandes eventos deportivos tienen también importantes efectos en el medio ambiente.

En el fútbol de alto nivel, hay una organización de competencias internacional que no solo influye en las políticas deportivas, sino que también tiene un alto nivel de influencia general y política.

- Eventos como el campeonato mundial de fútbol masculino son consumidos por más de miles de millones de personas a nivel internacional. En el “negocio” del fútbol detrás de los objetivos deportivos, también hay intereses económicos de un sistema económico globalizado.
- Los clubes deportivos tienen fanáticos en todo el mundo. Los derechos de transmisión de los juegos forman parte de los recursos financieros más importantes. Por lo tanto, es de gran importancia participar en determinados formatos de competencias, como, por ejemplo, la Liga de Campeones.
- En el fútbol de alto nivel, tiene lugar una migración laboral a nivel internacional que no solo se caracteriza por el intercambio de jugadores dentro de las principales ligas del mundo, sino también por el desplazamiento de jóvenes de las ligas “periféricas” (por ejemplo, de África, Sudamérica) a los centros de alto rendimiento (España, Inglaterra, Alemania, Francia, Italia).
- Los clubes más importantes tienen sus redes de reclutamiento en todo el mundo. Los intermediarios de los deportistas y scouts organizan el “negocio” no solo con los jugadores importantes, sino también con jóvenes atletas que deben cambiar sus lugares de residencia siendo solo adolescentes: dejan a sus familias, aprenden nuevos idiomas y deben apropiarse de culturas y costumbres ajenas. Estos jóvenes jugadores deben adecuarse a sus nuevos equipos que se caracterizan por una competencia extrema y despiadada, y donde su interlocutor más cercano, muchas veces, es simplemente su entrenador, su asesor o el fisioterapeuta.

Con la unidad pedagógica *Fútbol global*, los alumnos y alumnas deben obtener la posibilidad de apropiarse activamente de las razones del desarrollo global del fútbol de alto nivel y de sus consecuencias. La idea central es llevar adelante un juego de roles, en el cual los alumnos

y alumnas representen determinados modelos de roles simples y estereotipados para comprender los efectos de la estructura del fútbol como deporte global sobre las acciones de las partes implicadas.

Para poder establecer una relación con temas y competencias del *área de aprendizaje de desarrollo global*, los alumnos y alumnas deben poder comprender la relación entre objetivos, reglas y prácticas deportivas experimentadas. A tal fin, se alternan fases activas, en las cuales los equipos se enfrentan jugando al fútbol, con fases de instrucción, en las cuales se establecen las tareas, se negocian los diferentes roles y se elaboran estrategias. Las posibilidades pedagógicas de este juego de roles se hallan, especialmente, en la fase de reflexión, en la cual los alumnos y alumnas discuten y debaten sobre sus experiencias en el juego de roles y lo aprendido. El potencial del *Fútbol global* puede explotarse al máximo en una clase interdisciplinaria de varias horas. Los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de observar el fútbol detrás de bambalinas, de reconocer en qué medida la acción de los jugadores, entrenadores, managers, etc., puede estar influenciada por intereses no deportivos y con qué obligaciones se ven confrontados los jugadores.

Además de las perspectivas meta de la sostenibilidad (rendimiento económico, justicia social, compatibilidad ecológica, política democrática), se trabajan los siguientes campos temáticos del Marco de referencia: 1. Diversidad de valores, culturas y condiciones de vida, 8. Tiempo libre globalizado, 13. Globalización de economía y trabajo, 17. Migración e integración.

Cuadro de competencias

En la clase del ejemplo ilustrado, se busca estimular, fundamentalmente, las competencias principales 1, 4, 6, 7, 9 y 10 del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Los tres niveles de exigencia que se mencionan en la tabla hacen referencia a la clase 10 y describen los niveles en relación con las evaluaciones de desempeño y las respuestas para los alumnos y alumnas. Los niveles más altos de exigencia incluyen a los más bajos. A raíz de las respectivas condiciones marco, los grupos de aprendizaje y las prioridades específicas, pueden producirse diferentes exigencias que, eventualmente, deben complementarse con exigencias específicas e interdisciplinarias.

Las expectativas de competencias requieren el consentimiento temático sobre la unidad pedagógica. Así, por ejemplo, se podrían distribuir informes de prensa actuales junto con las distribuciones de los juegos y al mismo tiempo preparar para la fase de reflexión.

Competencia específica	Competencia técn.	Nivel de exigencia 1 (mín.)	Nivel de exigencia 2	Nivel de exigencia 3 (máx.)
Los alumnos y alumnas pueden ...				
... aplicar las capacidades específicas aprendidas al fútbol.		... jugar al fútbol siguiendo las reglas y respetando un rol determinado asignado.	... jugar al fútbol siguiendo las reglas, aceptar un rol específico y aplicar instrucciones estratégicas.	... jugar al fútbol siguiendo las reglas y aplicar exitosamente roles importantes asignados, así como instrucciones estratégicas exigentes.
... analizar la aplicación y los efectos de las reglas del fútbol.	1.1, 4.2, 9.2	... emplear sus conocimientos de reglas de fútbol internacionales (FIFA) para el análisis de experiencias de juego propias y procesos de juegos de conocimiento general.	... analizar críticamente las reglas de fútbol internacionales (FIFA) y reconocer sus efectos sobre los procesos del deporte.	... fundamentar los efectos de las reglas de fútbol internacionales (FIFA), en especial, con respecto al comportamiento de los jugadores y a las posibilidades de carrera de los jugadores jóvenes.
... reconocer, analizar y valorar los procesos de desarrollo globales en el fútbol profesional.	1.2, 7.1	... describir con ejemplos procesos de desarrollo global del fútbol y establecer una relación con la migración laboral internacional.	... reconocer procesos de desarrollo globales de la comercialización en el fútbol y evaluarlos con el ejemplo de la transferencia de jugadores.	... asumir una postura crítica sobre procesos de desarrollo global en el fútbol y de transferencia de jugadores, y presentar argumentos para establecer límites a la aceptación de la comercialización en el fútbol profesional.
... reflexionar sobre el sistema del deporte de elite en relación con conflictos centrales.	6.1, 8.1, 10.1	... describir las condiciones marcadas por la competencia del deporte de alto rendimiento y analizarlas críticamente en base a ejemplos.	... explicar las presiones del sistema en el deporte de alto nivel orientado a la competencia y a la victoria, y reflexionar sobre las consecuencias de la libertad de acción individual.	... analizar críticamente los límites de la competencia y de la presión por el rendimiento en el deporte y desarrollar propuestas para fomentar la igualdad de oportunidades.

Idea de juego y desarrollo de la clase

Dos equipos juegan al fútbol en varias etapas. La idea de juego puede adaptarse como se desee al tamaño del grupo y a los campos de juego disponibles. Una parte de los alumnos y alumnas asume roles determinados que pueden encontrarse en el fútbol profesional. En las pausas, pueden implementarse los roles en el marco de la interacción entre los distintos actores: por ejemplo, un mánager de un equipo puede intentar comprar un jugador bueno de

otro, o un asistente puede ofrecerle a un jugador lesionado un “remedio secreto”, con el cual podrá volver a jugar rápidamente.

Los goles se contarán de manera ininterrumpida. El director del juego (por lo general, el docente) modificará los escenarios de juego una y otra vez durante el juego. Por ejemplo, en las pausas, los jugadores pueden ser asesorados, “tratados”, vendidos, o se pueden llevar adelante estrategias de equipo, discutir tácticas y formaciones.

El juego convencional del fútbol también será complementado mediante un juego de roles. Dado que los goles anotados en el juego se cuentan y solo al finalizar todo el partido se podrá determinar el ganador, los alumnos y alumnas estarán obligados siempre a actuar estratégicamente en sus roles. Los posibles escenarios de juego contienen las típicas presiones presentes en el fútbol internacional.

Preparación

El evento se anunciará a los alumnos y alumnas mediante una hoja informativa con los datos necesarios. Así, se presentarán las reglas de juego con las cuales todos deben familiarizarse con anticipación, dado que el comienzo de la 1ª hora de clase está previsto tan solo para responder preguntas. La hoja informativa hace referencia a que en los días previos al evento se deberá prestar especial atención a los sucesos en los juegos de fútbol que se transmiten en los medios.

Distribución de los roles

- Jugadores sin limitaciones:
 - Los alumnos y alumnas involucrados juegan sin limitaciones.
 - Los jugadores tienen diferentes valores (jugadores sin goles anotados: 100 €, por cada gol se incrementa el valor del jugador en 50 €, los arqueros también tienen un valor de 100 €. Por cada victoria en el juego individual, se incrementa el valor del arquero en 10 €).

- Jugadores jóvenes provenientes de otros países y sin conocimientos del idioma:
 - El alumno o la alumna debe utilizar tapones para los oídos que le dificulten la comunicación. Puede tomar clases con un profesor de idioma (en ese caso, se le quitan los tapones después de dos clases de idioma), pero estas horas tienen lugar durante el tiempo de charla estratégica. Para que pueda faltar a la charla estratégica, debe pedirle permiso al entrenador durante el tiempo de charla. Sin embargo, esto solo es posible mediante un diálogo no verbal.
 - La única persona con la que se puede comprender sin limitaciones es su asesor de juego, pero su presencia está prohibida durante la charla estratégica dentro del equipo. Es decir que, para poder hablar con el asesor, el jugador debe abandonar la charla del equipo.

- Jugadores jóvenes con pocos recursos económicos:
 - El jugador juega sin zapatillas.
 - El asesor de jugadores le ofrece al jugador zapatillas en cuanto haga tres goles.
 - El jugador tiene solo un contrato a corto plazo.
 - El mánager hace que la prolongación del contrato dependa de la valoración del jugador por parte del entrenador y del éxito del equipo.

- Jugador lesionado:
 - Los jugadores sufrirán lesiones solo por medio del azar. Cada jugador tira el dado antes del juego y el que obtenga un 6, sufrirá una lesión.
 - A los jugadores lesionados se les atará levemente las piernas, de modo tal que puedan seguir corriendo, pero que su libre movimiento se vea restringido. Los jugadores lesionados jugarán en toda la primera fase.
 - En la primera fase de charlas estratégicas, los jugadores y el entrenador deben decidir si el jugador lesionado puede continuar jugando.
 - El jugador lesionado puede recibir un remedio de su asesor que sane su lesión. Sin embargo, este remedio se encuentra en la lista de drogas que se consideran dopaje. La probabilidad de ser descubierto es de 1:2. Si opta por el remedio, se le quitará el lazo de las piernas. En ese caso, se les comunicará a los jugadores y al entrenador que el jugador se encuentra nuevamente en buen estado de salud. Sin embargo, en la siguiente fase, será sometido a análisis por parte del control de dopaje.
 - Como alternativa, el jugador puede ir a un médico. El tratamiento médico se realizará durante la fase de juego. Si el jugador va al médico, entonces el equipo deberá resolver la fase con un jugador menos.
- Asesor (1 por equipo):
 - El asesor es el interlocutor más cercano de los jugadores en las negociaciones sobre el sueldo y el tiempo de vigencia del contrato.
 - El asesor determina los valores de los jugadores y negocia con el mánager los cambios en los contratos.
 - El asesor también administra los “remedios no oficiales” (drogas no permitidas, médicos, curanderos).
- Mánager (1 por equipo):
 - El mánager recluta jugadores, decide las formas del contrato y transmite a los jugadores las expectativas del club.
 - El mánager puede comprar jugadores de otros equipos o poner dinero a tal fin. Para estimular la venta de un jugador, el mánager puede ofrecerle garantías de que jugará o el puesto que desee.
 - El mánager del equipo A posee un total de 1000 euros para el juego, el mánager del equipo B, 750 euros.
 - El equipo que posea el mayor valor en términos de jugadores, obtiene 2 goles de bonificación al finalizar el juego.
- Entrenador (1 por equipo):
 - El entrenador decide sobre la formación y la táctica.
 - El entrenador tiene derecho a solicitar charlas con los jugadores en cualquier momento.
- Control de dopaje:
 - El control de dopaje puede realizarse a los jugadores durante las fases de charlas. Esto se simula con un dado. Si se obtiene un 1 o un 6, el jugador implicado deberá

- decir si ha tomado un remedio prohibido. En todos los demás casos, no se podrá preguntar al jugador si ha ingerido algún medicamento no permitido.
- En caso de resultado positivo, al equipo se le descontarán 4 goles, el jugador no podrá volver a jugar, y deberá ubicarse en un “banco de tramposos”.
- Periodista de “Revista de fútbol internacional” (este rol puede ser asumido por dos alumnos y alumnas o alumnas):
 - El periodista trabaja para un portal de internet que se lee a nivel internacional.
 - Los informes sobre los jugadores que aparecen en este portal, incrementan su valor y, por consiguiente, también su popularidad.
 - El periodista intenta entrevistar a la estrella del equipo en las pausas del juego (el jugador con la mayor cantidad de goles).
 - En caso de una entrevista, los jugadores faltan a la charla general.
 - Debido a la entrevista del periodista, los jugadores se vuelven más atractivos para mánagers de otros equipos, lo que significa que intentarán adquirirlos.
 - Periodista de “Revista especializada” (este rol puede ser asumido por dos alumnos y alumnas o alumnas):
 - El periodista es la “memoria” del juego y retiene todos los datos (goles anotados, valores de los jugadores, etc.). Así, puede presentar los resultados al finalizar.
 - Director del juego (docente/practicante):
 - Dirige el evento (con una postura reservada y solo cuando se lo necesita). Brinda impulsos en las fases de charlas estratégicas (véase el resumen del desarrollo de la hora). La función de árbitro puede asignarse a los alumnos y alumnas.

Requisitos espaciales y específicos para la tarea

- Gimnasio en el que puedan jugar dos equipos enfrentados
- Banco de suplentes, dispuestos de modo tal que sea posible realizar charlas estratégicas grupales e individuales
- 2 pizarrones con varios marcadores lavables para charlas de equipo
- Dados, dinero para el juego, varias cintas elásticas, 4 tapones para los oídos, material para escribir (cuadernos, lapiceras)

- Resumen del desarrollo de la hora

1ª hora doble

Minutos	Contenido de la unidad
20	Explicación del juego, asignación de roles
5	Calentamiento
5	Fase de charla estratégica (no dirigida)
7	Primera fase de juego
10	Fase de charla estratégica (dirigida 1: el director del juego brinda impulsos, se modifican los roles)
7	Segunda fase de juego
10	Fase de charla estratégica (no dirigida)
7	Tercera fase de juego
5	Momento para refrescarse y relajarse
14	Resumen intermedio (se cuentan los puntos) y reflexión en los equipos
Tiempo de movimiento: 31 minutos	

2ª hora doble

Minutos	Contenido de la unidad
10	Fase de charla estratégica (dirigida 2: el director del juego brinda impulsos, se modifican los roles)
5	Calentamiento
10	Fase de charla estratégica (no dirigida)
15	Cuarta fase de juego
15	Fase de charla estratégica (dirigida 3: el director del juego brinda impulsos, se modifican los roles)
15	Quinta fase de juego
5	Momento para refrescarse y relajarse
15	Resumen intermedio (se evalúa la cantidad de puntos obtenida) y reflexión en los equipos
Tiempo de movimiento: 40 minutos	

Reunión posterior

Para mantener una buena cantidad de tiempo de movimiento en el marco de la clase de Educación física, la charla final y la reflexión se realizan en la siguiente clase.

Fases de charla estratégica (dirigidas)

En las fases de charla estratégica dirigidas, los entrenadores deciden la formación para el próximo juego. De la misma manera, los mánagers y asesores de juego tienen la posibilidad de interactuar con otras personas de su equipo o del otro.

Ejemplos:

- El asesor llama al jugador lesionado y le ofrece un remedio secreto para curarse
- El entrenador cambia los jugadores o reprende al jugador porque ha faltado a una charla del equipo
- El mánager se pone en contacto con algún jugador
- El periodista entrevista a jugadores, el entrenador reacciona ante la falta del jugador sancionándolo
- Los jugadores hablan entre ellos (por ejemplo, deben intentar entenderse con el jugador lesionado o con el jugador con los taponos)

En este marco, los alumnos y alumnas a los que se han asignado los roles deben reflexionar sobre lo que desean alcanzar (por ejemplo, el jugador lesionado quiere jugar, recibe sustancias prohibidas, debe usarlas, debe ponderar la moral personal y los riesgos).

El director del juego puede intervenir en las fases de charla y, por ejemplo, incitar a los alumnos y alumnas con roles específicos a la realización de alguna acción (en lo posible, de manera abstracta, por ejemplo, “ponte en contacto con el jugador xy”).

Charla final: Posibles preguntas para reflexionar

(determinadas de acuerdo con las competencias específicas del ejemplo de clase)

- ¿Cómo han vivido el juego? ¿Les ha resultado divertido? ¿Les ha parecido justo?
- ¿Se sintieron bien en sus roles?
- ¿Qué obligaciones experimentaron al desempeñar sus papeles?
- ¿En qué medida ven al fútbol de alto nivel diferente a como lo consideraban antes?
- ¿Qué papel tienen el juego limpio y la humanidad en el fútbol de alto nivel?
- ¿En qué medida hay igualdad de oportunidades en el fútbol de alto nivel?
- ¿Cuál es el mayor interés de cada uno de los actores presentes en el fútbol de alto nivel (jugadores, entrenadores, mánagers o asesores)? ¿A qué conflictos llevan los diferentes intereses?
- ¿En qué medida influye el hecho de querer ganar sobre la comprensión de otras personas?
- ¿Qué tan lejos llegarían ustedes como jugadores, entrenadores, mánagers o asesores para poder tener éxito?
- ¿Cómo se podría hacer que el fútbol de alto nivel fuera más humano?

Resultados/presentación

- Realización de una carpeta: Documentación breve del proyecto y del propio rol:
 - ¿Qué he aprendido del fútbol de alto nivel?
- Informes periodísticos breves sobre las diferentes perspectivas de los actores para la página web de la escuela (“los periodistas” deberán asumir la tarea de redacción).
- Para una amplia evaluación, los resultados de las intervenciones del mánager, del control de dopaje y del periodista pueden ser registrados y darse a conocer a nivel general (en forma de informes breves que serán presentados en la siguiente hora).

Objetivo

(dependiente de conocimientos previos y condiciones marco de la implementación)

- Los alumnos y alumnas conocen el fútbol como un juego que se juega en casi todas partes del mundo y cuyas reglas se prefijan en el marco internacional de la FIFA y son conocidas, por lo menos, en sus rasgos generales por las personas de todo el mundo.
- Los alumnos y alumnas están en condiciones de reconocer y explicar los procesos de desarrollo global y las interrelaciones en el fútbol profesional
- Los alumnos y alumnas pueden manejar informes de los medios sobre el fútbol de manera crítica, teniendo en cuenta que se trata de un deporte globalizado de alto nivel. Aquí, reconocen, en particular, las interacciones de la economía, del deporte, de la televisión y de la política, así como los intereses individuales, y saben que puede haber un conflicto de intereses.
- Los alumnos y alumnas entienden que las diferentes condiciones en las distintas regiones también implican desigualdad de oportunidades para el fútbol. Asimismo, entienden las obligaciones y dificultades en las cuales se encuentran los jugadores, sobre todo, las de aquellos que siendo muy jóvenes deben abandonar sus países para poder ser exitosos en el más alto nivel.
- Los alumnos y alumnas pueden mencionar condiciones iniciales importantes para la participación en el “negocio” del fútbol en diferentes partes del mundo. Asimismo, conocen a los actores que deciden si los jugadores jóvenes tendrán posibilidades o no y lo que se les exige a los jóvenes como contraprestación.
- A través de la forma escenificada del fútbol, bajo la condición de “búsqueda de talentos”, se anula la ausencia fundamental de consecuencias del juego deportivo. Los alumnos y alumnas pueden comprender la situación del jugador profesional y analizar críticamente el significado de competencia y de presión. Así, reconocen que la competencia por un puesto en un equipo de alto rendimiento es demasiado grande y, por consiguiente, también la presión de jugar bien. De este modo, están en condiciones de mencionar los actores que ejercen presión sobre los jugadores y de explicar por qué razón lo hacen.

- Los alumnos y alumnas reconocen las presiones del sistema del deporte de alto nivel que resultan de que el éxito en la competencia es prioritario e influye todas las acciones. Además, pueden explicar cómo las condiciones estructurales restringen la libertad de acción de cada una de las personas y que la libre decisión según los principios morales (por ejemplo, contra el dopaje), para muchos jugadores, no es tan sencilla, dado que hay demasiado en juego.

4.5.6 Evaluación de rendimientos y diálogos sobre el desarrollo del aprendizaje

La base de la evaluación del rendimiento escolar es el seguimiento continuo con el trasfondo de las competencias específicas que deben adquirirse, así como el diálogo con los alumnos y alumnas, quienes deberían más bien poder ir adquiriendo la posibilidad de evaluar de modo realista sus rendimientos con respecto a los objetivos aspirados en clase, reconocer necesidades de aprendizaje y controlar el propio proceso de aprendizaje.

Por medio del diálogo con los alumnos y alumnas, los docentes reciben información importante acerca de la efectividad de la clase y esto les permite gestionar el transcurso de tal forma que sea posible la ayuda individualizada.

A través de la etapa práctica, la reflexión final conjunta y la breve carpeta que, eventualmente, deben realizar o los informes periodísticos, se presentan suficientes oportunidades y puntos de referencia para la evaluación de rendimientos, los cuales deben acordarse en base a los fundamentos y criterios de la asignatura y al estado de desarrollo de los alumnos y alumnas. Además de las competencias específicas de la clase de educación física y de las competencias principales generales (seleccionadas para la unidad pedagógica) del *área de aprendizaje de desarrollo global*, se trata también de competencias multidisciplinares, como la capacidad de trabajar en equipo y una creciente capacidad de reflexión.

Los criterios de evaluación se orientan en función de las exigencias y los objetivos de la disciplina y multidisciplinares, pero, en especial, en función de los niveles del cuadro de competencias diseñado para la unidad pedagógica. De este modo, no solo cumple una función el hecho de cumplir con las exigencias, sino que también tienen un rol los progresos individuales de aprendizaje.

4.5.7 Bibliografía

Bauer, K. (2010): Jugendkulturelle Szenen als Trendphänomen, Münster

Cachay, K., Wagner, C., Riedl, L., Thiel, A. (2005): Produkte des Spitzensports. En: Breuer, C., Thiel, A. (ed.): Handbuch Sportmanagement (S. 158–173), Schorndorf

Eisenberg, C. (2004): Fußball als globales Phänomen. Historische Perspektiven. Bundeszentrale für politische Bildung, Aus Politik und Zeitgeschichte, págs. 7–15, www.bpb.de/apuz/28255/fussball-als-globales-phaenomen (consultado el 10/01/2016)

Falcons, M., Maguire, J. (2005): Globetrotters and local heroes? Labor migration, basketball, and local identities, *Sociology of Sport Journal*, 22(2), págs. 137–157

Giulianotti, R., Robertson, R. (2002): Die Globalisierung des Fußballs: ‚Glokalisierung‘, transnationale Konzerne und demokratische Regulierung. En: Lösche, P., Ruge U., Stolz K. (red.): Fußballwelten. Zum Verhältnis von Sport, Politik, Ökonomie und Gesellschaft (págs. 219–251), Opladen

Le Monde diplomatique:

- Dominique de Guilledoux (2008): Für wen kickst du, Chérif? Fußballer zwischen Algerien und Frankreich. En: *Le Monde diplomatique* del 08/08/2008, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!832903> (consultado el 10/01/2016)
- David Garcia (2010): Dreck am Ball. Die Geschäfte der Fifa. En: *Le Monde diplomatique* del 11/06/2010, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!421299> (consultado el 10/01/2016)
- David Garcia (2012): Fußball für alle. Geld und Gleichheit im größten Sport der Welt. En: *Le Monde diplomatique* del 08/06/2012, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!586669> (consultado el 10/01/2016)
- Niels Kadritzke (2012): Wo das Geld spielt. Die neue Ökonomie des Fußballs. En: *Le Monde diplomatique* del 08/06/2012, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!532669> (consultado el 14/12/2012)

Neuerburg, H.-J. (2014): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sport, Deutsche Sportjugend, Frankfurt/M., https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/bne_broschuere_2014.pdf (consultado el 10/01/2016)

Riedl, L., Cachay, K., Thiel, A. (2006): Make or Buy? Nachwuchsförderung und Fremdrekrutierung im globalen Spitzensport. *List-Forum für Wirtschaft und Finanzpolitik*, 31 (3), págs. 271–283

Stamm, H., Lamprecht, M. (2008): Sport im Prozess der Globalisierung. En: Weis, K., Gugutzer, R. (ed.): Handbuch Sportsoziologie (págs. 100–109), Schorndorf

Thiel, A., Riedl, K. und Cachay, K. (2005): Spitzenfußball und Globalisierung. Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 46 (2), 50–62.

Wojciechowski, T. (2005): Sportentwicklung zwischen Amerikanisierung und Globalisierung; Sport und Gesellschaft – Sport and Society 2 (1), págs. 3–20.

Zeyringer, K. (2014): Fußball. Eine Kulturgeschichte, Frankfurt/M.

DVD con hojas de trabajo sobre el fútbol y la Educación para el desarrollo sostenible:
Die Welt ist rund: Fußballträume – Fußballrealitäten
<http://www.lehrer-online.de/welt-ist-rund.php> (consultado el 10/01/2016)

4.6 Formación profesional

Cooperación para la organización del desarrollo global en la formación y capacitación profesional

(extraído de la 1ª edición de 2007)*

Konrad Kutt, Heinrich Meyer, Barbara Toepfer

4.6.1 Observaciones previas al encargo

La formación profesional abarca, además de aprox. 350 profesiones del sistema dual en escuelas y empresas, formaciones profesionales escolares que ofrecen una calificación parcial o completa (en especial, año de preparación profesional, diferentes formas de escuelas de formación profesional, institutos de formación profesional, institutos superiores de formación profesional e institutos de enseñanza media que posibilitan también la obtención de certificados de educación general de escuelas de formación básica, y hasta títulos de tecnicaturas superiores o bachillerato), así como la capacitación profesional.

Con este trasfondo, no es posible realizar reflexiones específicas para cada profesión, curso de formación o lugar de aprendizaje en el marco de este texto. Así, se optará, más bien, por formular competencias generales de la formación profesional, así como áreas de aprendizaje y preguntas guía, que pueden servir de orientación para los expertos en la creación de nuevas reglamentaciones laborales y planes de estudios, como así también para el personal de formación profesional en empresas y escuelas formadoras de profesionales, en la implementación curricular de reglamentaciones y planes de estudios existentes. En este marco, el

* Las afirmaciones de la contribución deben relativizarse o volverse a redactar en diferentes puntos ocho años después de la primera publicación. En un ámbito tan complejo como dinámico, como la formación profesional, en los últimos años, se han producido muchos desarrollos pero también omisiones y nuevos desafíos, sobre todo, por los rápidos procesos de globalización y la necesidad de crear una estrategia de sostenibilidad general (véase al respecto la resolución del Bundestag del 05/03/2015, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/041/1804188.pdf> (consultado el 10/01/2016).

El “programa de reconocimiento y aplicación” propuesto en la 1ª edición del Marco de referencia en 2007, continúa siendo actual como base de decisiones de políticas. Así, solo se ha llevado a cabo en relación con pocos modelos experimentales y ha logrado alcanzar las exigencias de los reglamentos de formación solo de manera marginal (véanse los complementos de la lista de bibliografía, cap. 4.6.9). Por tal motivo, existe una gran necesidad de acción en el marco del programa de acción mundial para la “Educación para el desarrollo sostenible”. El enfoque conceptual de integrar más el *área de aprendizaje de desarrollo global*, es decir los procesos de globalización, en la educación para el desarrollo sostenible, también es muy importante para la formación profesional.

De las 329 profesiones (estado al año 2013), en el último año, se han vuelto a organizar más de 1/3 con las primeras referencias al *área de aprendizaje de desarrollo global* o en el contexto de la sostenibilidad. Los estudios y modelos experimentales muestran posibilidades de aplicación en los entornos escolares y empresariales. Desde la política educativa se reconoce el significado de la revisión de esta importante área educativa con el trasfondo de la idea principal del desarrollo sostenible (véase al respecto Kutt (2013):

http://inbak.de/files/bbne_im_spiegel_oeff_meinungen_2-13.pdf; consultado el 10/01/2016). Sin embargo, a pesar del creciente significado del *área de aprendizaje de desarrollo global*, aún falta una posición predeterminada del perfil profesional “Desarrollo global y sostenible”. Su coordinación y aplicación requiere la cooperación de los interlocutores sociales, los responsables a nivel federal y regional, los centros de formación, las escuelas y las empresas, así como de los institutos superiores (no en última instancia, en relación con la formación docente). La base podría ser un análisis objetivo estándar actual que se base en un trabajo de investigación realizado en el año 2010 para el MFCED, así como algunos trabajos de investigación y proyectos descentralizados.

objetivo es crear procesos educativos profesionales, de modo tal que posibiliten la cooperación en el diseño del desarrollo global. Esta competencia para la cooperación en el diseño se cataloga como objetivo de la acción profesional, pero también de la acción privada y social de los alumnos y alumnas.¹⁴⁵

En el centro de nuestras explicaciones, se encuentra la primera formación profesional en la cual el fomento del aprendizaje para toda la vida representa un desafío central.

La formación profesional se orienta al principio laboral, es decir, a las exigencias laborales y empresariales concretas en los diferentes campos de trabajo. A partir de este punto, se formulan objetivos y competencias laborales específicos y generales. Por tal motivo, un programa para la integración de temas referidos al *área de aprendizaje de desarrollo global* en la teoría y la práctica de la formación profesional, debe ser compatible con el desarrollo profesional, así como con la realidad actual de la formación y la educación profesional.

La base de las siguientes reflexiones son los objetivos educativos destinados a la competencia de acción profesional, en los que se basan las instrucciones para la elaboración de planes de estudios de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia para la clase referida a la formación profesional en las escuelas de formación profesional y su coordinación con reglamentaciones de capacitación del Estado para profesiones reconocidas desde 1996 (en la versión de la CMEC del 2000).

El modelo existente para el desarrollo de la competencia de acción profesional y desarrollado para la formación profesional se diferencia en la estructura de representación del modelo de las competencias principales como se utiliza directamente para las asignaturas en el área de educación general (véase 3.2), en el sentido de que la competencia de acción profesional reúne competencias parciales individuales (competencia teórica/específica, personal, social, metódica y de aprendizaje) en el modelo de la "acción (profesional) completa" (planificar, ejecutar, verificar, corregir, evaluar) para el desarrollo de la currícula y la implementación, y resulta vinculante para la formación profesional. Por razones técnicas, no puede haber divergencias con esta definición de competencias prioritaria para todos los programas.

En consecuencia, el grupo de trabajo de expertos en formación profesional ha desarrollado un programa específico referido a la formación profesional con el título "Cooperación para la organización del desarrollo global en la formación y capacitación profesional". De esta forma, se pone a disposición un programa que puede utilizarse para el trabajo sobre un currícula en cada una de las profesiones y formaciones profesionales con sus campos de aprendizaje y asignaturas concretas. Así, se expone un entrecruzamiento de las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* con el modelo de la competencia de acción profesional.

¹⁴⁵ En el 1^{er} capítulo del Marco de referencia, se explica el concepto "desarrollo global". En el apartado 4.6.3, se establecen las relaciones entre la formación profesional y la sostenibilidad ecológica, social y económica.

Las siguientes disposiciones parten de la base de que, como mínimo, por un tiempo de transición, en el nivel secundario básico, los alumnos y alumnas deben alcanzar las competencias del *área de aprendizaje de desarrollo global*, sobre las cuales la formación profesional debería continuar desarrollándose.

Debido al carácter innovador de la temática para la formación profesional y a la limitación de las normas para la creación de reglamentaciones profesionales, el apartado 4.6.8. contiene reflexiones complementarias para un programa de reconocimiento o aplicación.

4.6.2 Objetivos del programa “Cooperación para la organización del desarrollo global en la formación y capacitación profesional”

La integración del *área de aprendizaje de desarrollo global* en la amplia competencia de acción y organización de la formación profesional es un desafío para los actores de la formación profesional en Alemania. Los objetivos y contenidos para el desarrollo global aún no han sido muy diferenciados en los preámbulos y solo se pueden encontrar individualmente y de manera poco específica en algunos campos de aprendizaje de ciertos programas.

Por lo tanto, este programa describe competencias relativas a la formación profesional orientadas en función de las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global*, a fin de poder integrar aspectos de la globalización en la competencia de acción profesional al desarrollar planes educativos y programas en cada una de las carreras de formación profesional.

En este marco, se debe

- ilustrar la necesidad de establecer relaciones entre la competencia de acción general y profesional y las competencias del desarrollo global en la acción profesional;
- cumplir los requisitos necesarios para poder formular competencias y contenidos específicos referidos a lo profesional en base a las recomendaciones generales para los campos laborales que ayuden a la integración del *área de aprendizaje de desarrollo global* en campos laborales específicos;
- proponer crear un programa de investigación e implementación ligado a la práctica en vistas a la limitación de las especificaciones curriculares marco, en el cual se incluyan todos los sitios de aprendizaje de la formación profesional y las áreas profesionales seleccionadas, pero, en especial, que las partes implicadas y los responsables de la capacitación profesional se contemplen en la formación profesional. En este marco, también se debe ilustrar, en base a ejemplos de buenas prácticas seleccionados, cómo puede tratarse el *área de aprendizaje de desarrollo global* en la clase;¹⁴⁶
- demostrar cómo se puede llevar a cabo una integración en clases en el marco del enfoque de campos de aprendizaje mediante un ejemplo de tarea (véase 4.7.7).

¹⁴⁶ Véanse las afirmaciones en el apartado 4.6.8, así como las contribuciones de Meyer/Toepfer 2004, págs. 9–21, 31–54 y Jäger www.epiz-berlin.de, así como www.dblernen.de

4.6.3 Reflexiones generales

La competitividad económica, la compatibilidad ecológica, el cumplimiento de los estándares sociales y de la responsabilidad social, así como el respeto de los derechos humanos son componentes indispensables de un desarrollo sostenible. En la Cumbre de Río de 1992, la comunidad internacional acordó trabajar en esta dirección. En este contexto, la educación tiene una tarea clave con la integración de los actores sociales, así como de empresas y de organizaciones no gubernamentales.

El *área de aprendizaje de desarrollo global* abarca temas de la cooperación y de la convivencia en economías nacionales y sociedades y entre ellas, teniendo en cuenta diferentes desarrollos y disparidades desde el punto de vista ecológico, económico, social, político, cultural y comunicativo. Los desafíos de la globalización afectan a todos los miembros de la sociedad.

Los problemas de la globalización requieren esfuerzos específicos para el diseño conjunto del desarrollo global. Asimismo, se trata de desarrollar proyectos y perspectivas de vida propios, de modo tal que, incluso, los tiempos de desocupación y el tiempo libre puedan organizarse de manera viable a futuro. La formación profesional debe transmitir esta competencia a los jóvenes con perspectivas laborales futuras poco prometedoras.

El *área de aprendizaje de desarrollo global* puede contribuir en este sentido, dado que, entre otras cuestiones, trata temas relativos a la cooperación y convivencia y las relaciones de intercambios en niveles interpersonales y empresariales desde perspectivas que, hasta ahora, no habían sido consideradas en las especificaciones y recomendaciones curriculares o habían sido contempladas de manera muy vaga.

La formación profesional con su función en materia profesional y de formación general, en principio, incluye la predisposición a dar forma a la globalización con ánimo pedagógico. Se trata de una exigencia, sobre todo, en vistas al futuro y que no puede describirse con exactitud, pero que hace referencia a “comportarse”, a actuar. A tal fin, se debe iniciar y/o estabilizar un proceso, en el cual se adquiera conocimiento de forma continua, se adopten nuevas posiciones, se las evalúe y se las pueda aplicar en la acción.

Las relaciones de la acción laboral con la globalización se representan de maneras diversas desde diferentes perspectivas de los afectados. Los efectos de la globalización sobre la percepción y el uso del espacio, del tiempo y de la comunicación, así como sobre tradiciones condicionadas por culturas, valores y modelos de comportamiento, solo pueden describirse con dificultad. Por lo tanto, la cooperación en el diseño del desarrollo global está sujeta, en gran medida, a la comunicación intercultural. En consecuencia, la competencia de comunicación intercultural es una de las competencias decisivas, tanto en la actividad profesional, como así también para la acción en el contexto personal y social. Asimismo, esta competencia incluye también capacidades básicas, como el cambio de perspectiva y el aprendizaje de otras culturas. De este modo, también se convierte en una base indispensable para innovaciones y desarrollos creativos, lo cual se expresa, tanto en los estándares educativos, como así también en todos los nuevos programas de las escuelas de formación general. La competencia de acción profesional intercultural es un área de cualificación sobre la cual, en el futuro, se debe y puede construir.

La competencia de acción amplia en la formación profesional está orientada curricularmente a los procesos de negocios y de trabajo y, según el estado actual de la didáctica de la formación profesional, es adquirida en procesos de enseñanza/aprendizaje, principalmente, orientados a la acción. Por tal motivo, la capacidad de cooperar en el diseño del desarrollo global se debe transmitir integrada en campos y situaciones de aprendizaje. A modo de ejemplo, a través de métodos experimentales, se forman ámbitos de competencias laborales relativos a las áreas Reconocer, Valorar y Actuar de manera integradora, así como en función de la situación laboral, en los campos de aprendizaje de las profesiones y las carreras de formación. Solo de esta forma se puede concretar de forma sostenible el objetivo central de la formación profesional, el desarrollo de la competencia de acción profesional con competencias teóricas/específicas, humanas, personales y sociales, así como competencias metódicas y de aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos globales.¹⁴⁷

¹⁴⁷ CMEC 2000, pág. 4; Bader 2004, pág. 20 y sig.

4.6.4 Competencias de la Formación profesional en el área de aprendizaje de desarrollo global

En este apartado, se presentan ideas de cómo se pueden relacionar las competencias generales descritas para el *área de aprendizaje de desarrollo global* con las competencias referidas a lo profesional. Como ya se ha mencionado, en principio, esto es un constructo auxiliar, dado que aún se debe trasladar a un concepto de competencia de acción profesional. A tal fin, se requiere más trabajo de investigación y desarrollo (véase el apartado 4.6.8).

En la columna izquierda, se encuentran detalladas las competencias principales a las cuales se aspira en el *área de aprendizaje de desarrollo global* en el nivel secundario básico y sobre las que debe desarrollarse la formación profesional (sin embargo, como ya se ha mencionado, en el nivel secundario básico, estas competencias, primero, deben transmitirse con la implementación del Marco de referencia de modo sistemático).

Las competencias (parciales) mencionadas en la columna derecha referidas a la formación profesional están compuestas por grupos de competencias que aún deben especificarse. Dichas competencias han sido complementadas abajo con contenidos que deben dejar claro cómo se puede trabajar el tema de la globalización y del desarrollo sostenible en carreras de formación (capacitación) profesional. Se trata de propuestas con el objetivo de poder brindar, en lo posible, una gran libertad de acción en la implementación curricular para las currículas internas y los perfiles específicos de cada escuela.

Los alumnos y alumnas pueden ...

	Competencias principales	Competencias parciales relacionadas con la asignatura
		Los alumnos y alumnas/aprendices ...
Reconocer	1. Obtención y procesamiento de información ... obtener información sobre cuestiones relativas a la globalización y el desarrollo y procesarla en función de los temas.	... <i>obtienen</i> información con apoyo limitado sobre temas de la globalización a partir de medios adecuados y que <ul style="list-style-type: none"> • se encuentre en el contexto de los objetivos de aprendizaje de campos de aprendizaje seleccionados, • se refiera a situaciones de acción que otorguen cualificaciones profesionales, • ilustre especificidades de el/los ámbitos/s en diferentes países/regiones del mundo, • posibilite la comparación de aspectos, como condiciones de producción, estructuras y deformaciones de la formación profesional, trabajo y factores determinantes de los sistemas de ocupación y económicos. ... <i>extraen</i> afirmaciones fundamentales de la información obtenida con métodos adecuados de edición de textos, así como métodos específicos de ciencias profesionales de referencia, en base a preguntas guía o trabajos sobre cuestiones relativas a la globalización.
	2. Reconocimiento de la diversidad ... reconocer la diversidad sociocultural y natural en Un Mundo.	... <i>identifican</i> y <i>comparan</i> en el mundo laboral propio, así como de otros países y regiones, especificidades <ul style="list-style-type: none"> • culturales y/o • sociales, • económicas, • políticas, • ecológicas.
	3. Análisis del cambio global ... analizar de manera objetiva el proceso de globalización y desarrollo con ayuda del modelo de desarrollo sostenible.	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>diferencian</i> dimensiones del cambio global de trabajo profesional y problemáticas profesionales, • ... <i>destacan</i> cambios relativos a la cuestión en la acción empresarial, las interacciones económicas, los conflictos y las influencias políticas.
	4. Diferenciación de niveles de acción ... reconocer los niveles de acción desde el individuo hasta el nivel mundial en sus respectivas funciones para procesos de desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>determinan</i> niveles de acción específicos en el trabajo desde el individuo hasta el nivel global y los representan en base a ejemplos, • ... <i>describen</i> las posibilidades de procesos de desarrollo en el sentido del desarrollo sostenible en niveles de acción seleccionados.

	Competencias principales	Competencias relacionadas con la formación profesional
		Los alumnos y alumnas/aprendices ...
Valorar	<p>5. Cambio de perspectiva y empatía ... concientizarse sobre las orientaciones a valores propias y ajenas en el marco de su importancia para la proyección de la vida, apreciarlas y reflexionar al respecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>realizan</i> un cambio de perspectiva entre las personas, culturas, religiones y etnias marcadas por la globalización, sobre todo, en vistas a su situación laboral y económica, • ... <i>se trasladan</i> a situaciones laborales en su modelo (de acción) y las explican en base a estructuras sociales y económicas relevantes, • ... <i>interpretan</i> diferencias en las relaciones de acción, cooperación e intercambio entre los países, las regiones económicas y las empresas, partiendo de procesos laborales y comerciales en el trabajo y la acción laboral en relación con la adquisición, la producción y la venta, así como el consumo/ uso de bienes.
	<p>6. Reflexión crítica y toma de posición ... asumir una posición mediante la reflexión crítica sobre temas de la globalización y del desarrollo y orientarse, a tal fin, a la formación de consensos internacionales, al modelo del desarrollo sostenible y a los derechos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>reflexionan</i> críticamente sobre ideales e intereses de personas con poder de decisión político y económico y promotores de poder, así como sobre diferentes escenarios futuros posibles en torno al desarrollo global, y los relacionan con el modelo del desarrollo sostenible, • ... <i>analizan y evalúan</i> el contexto de posibilidades de preparación individuales y de grupos específicos en materia de trabajo profesional, organizaciones laborales y empresariales, tecnología, economía y sistema social, así como de la conservación de la capacidad de trabajar de las personas a través del aprendizaje para toda la vida, • ... <i>asumen una posición</i> sobre el control democrático del poder económico y las posibilidades de cooperación de los trabajadores.
	<p>7. Valoración de medidas de desarrollo ... elaborar enfoques para la valoración de medidas de desarrollo, teniendo en cuenta los diferentes intereses y las condiciones marco, y llegar conclusiones propias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>evalúan</i> proyectos de cooperación económica y, al hacerlo, • ... <i>engloban</i> a diferentes grupos de interés y situaciones de partida, así como referencias normativas de partes afectadas y condiciones políticas marco.

	Competencias principales	Competencias relacionadas con la formación profesional
		Los alumnos y alumnas/aprendices ...
Actuar	<p>8. Solidaridad y responsabilidad compartida ... reconocer las áreas de responsabilidad compartida para la humanidad y el medio ambiente, y aceptarlas como desafíos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>determinan</i> su responsabilidad compartida en contextos de acción laboral, • ... <i>desarrollan</i> alternativas y escenarios de acción y los prueban de forma ficticia en grupos de aprendizaje o, concretamente, en empresas de formación/entornos escolares.
	<p>9. Comprensión y resolución de conflictos ... contribuir a la resolución de conflictos y la superación de barreras socioculturales y definidas por intereses, a través de la comunicación y el trabajo conjunto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>desarrollan</i> estrategias y utilizan métodos de aprendizaje intercultural para superar barreras y solucionar conflictos que, a menudo, se producen en dentro de las empresas o entre ellas, como situaciones de comunicación con diferentes trasfondos culturales, • ... <i>prueban</i> y <i>fijan</i> estas estrategias en situaciones de aprendizaje escolares y en la vida cotidiana laboral, • ... <i>reflexionan</i> al respecto en el grupo de aprendizaje/con colegas.
	<p>10. Capacidad de acción en el cambio internacional ... asegurar la capacidad de acción social en el cambio global, sobre todo, en el área personal y profesional, mediante la apertura y la predisposición a la innovación, así como a través de una reducción adecuada de la complejidad, y soportar la incertidumbre de situaciones abiertas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>analizan</i>, <i>desarrollan</i> y <i>fijan</i> su apertura y predisposición a innovar en contextos de acción laboral y desarrollan alternativas de acción en escenarios referidos a la actividad profesional, • ... <i>manejan</i> de manera flexible sus ideas y competencias, teniendo en cuenta la imprevisibilidad del futuro, • ... <i>manejan</i> el fracaso y las inseguridades de manera reflexiva y sin estrés.
	<p>11. Participación y cooperación ... perseguir objetivos del desarrollo sostenible en el área privada, escolar y profesional. Asimismo, están en condiciones de hacerlo gracias a su decisión madura y pueden participar en la aplicación de dichos objetivos en el nivel político y social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>están preparados</i> para comprometerse en campos de actividad seleccionados según sus propias reflexiones y prioridades para el desarrollo sostenible social, privado y profesional.

4.6.5 Las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global y el modelo de la competencia de acción profesional

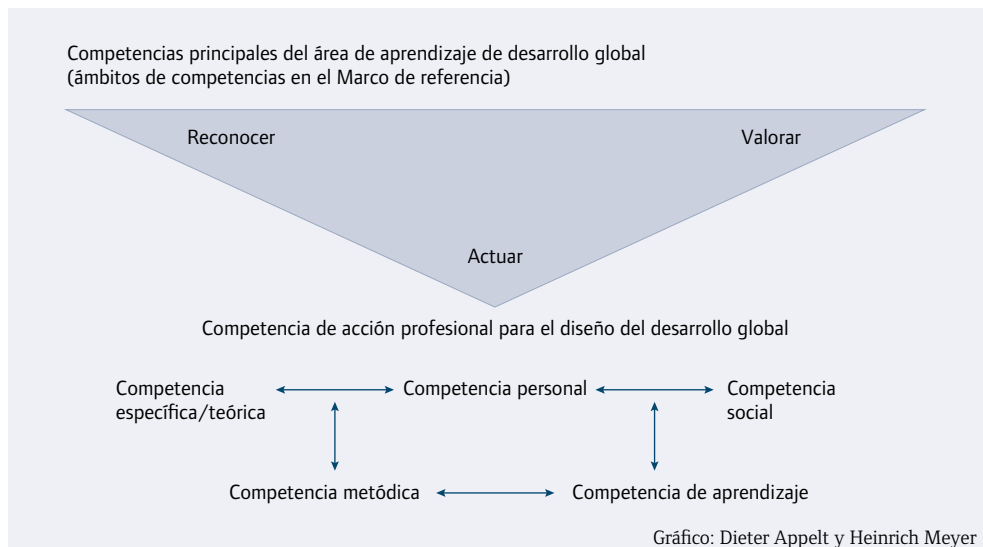


Fig. 12: Relación de los modelos de competencia

La comparación deja en claro que, en la implementación de las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* para el sistema escolar de formación general, el ámbito de competencias actuar se divide en competencias parciales. En el modelo de la competencia de acción profesional, esto es diferente. Las competencias parciales están referidas, sobre todo, a la acción y los escenarios de aprendizaje deben desarrollarse íntegramente de modo tal que capaciten para la acción profesional concreta y prudente.

Si, de todos modos y de acuerdo con el Marco de referencia, se parte de las competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global*, se deberá proceder siendo consciente de que, al preparar e implementar en la currícula los reglamentos profesionales, se deberá tomar como guía para la acción el modelo de la competencia de acción profesional integral para la “cooperación para la organización del desarrollo global”. Aquí se incluyen las competencias parciales estrechamente relacionadas: competencia teórica/específica, competencia personal, competencia social, en las cuales también se despliega la competencia metódica y la competencia de aprendizaje. Su adquisición es el objetivo del diseño curricular y referido a procesos de los procesos de formación en cada una de las profesiones. En este marco, se originan temas/contenidos correspondientes que pueden integrarse en los campos de aprendizaje de los planes de estudios relativos a profesiones o a campos profesionales, los programas y planes de estudios de formaciones específicos, así como en medidas de perfeccionamiento profesional.

4.6.6 Campos temáticos y preguntas guías para la evaluación orientada a competencias/Nuevo diseño de planes de estudios y reglamentos de formaciones, así como de capacitaciones profesionales

Campos temáticos en el contexto de la formación profesional: Cooperación para el diseño del desarrollo global en la formación profesional

A continuación, se trabaja sobre el desarrollo de la competencia integral de cooperación para el diseño que debe transmitirse en temas y contenidos relevantes (a modo de ejemplo) mediante las competencias parciales de la competencia de acción profesional. Estas propuestas están dirigidas a sitios de aprendizaje como escuelas, empresas y centros de enseñanza, así como a quienes brindan capacitación profesional, y hacen referencia a procesos de trabajo y negocios específicos de la profesión/de la empresa/del sector y de los alumnos y alumnas. Estas competencias ya han sido descritas como grupo de competencias en el punto 4.6.4.

Como temas relevantes para la adquisición de estas competencias de cooperación para el diseño de desarrollos globales se proponen los siguientes:

1. Aspectos de sostenibilidad y desarrollos globales en la acción profesional
 - a) Uso de recursos/producción ecológica, gestión de calidad y auditorías.
 - b) Relaciones entre producción y consumo.
 - c) Condiciones laborales y de organización, estándares de la formación profesional y estándares sociales en el sector, en Alemania, en la Unión Europea y en otras partes del mundo, como, por ejemplo, en regiones de la cultura árabe.
 - d) composición intercultural del personal/de la estructura de clientes.
 - e) objetivos empresariales/organización empresarial/cultura empresarial en Alemania, en la Unión Europea y en otras partes del mundo.
2. Interrelaciones económicas (globales)
 - a) En el área de los mercados de adquisición y ventas de bienes y servicios, incluyendo el uso de recursos naturales.
 - b) Comunicación (digital) directa e indirecta con clientes y proveedores de diferentes estructuras económicas, sociales, políticas, culturales y éticas/religiosas.
3. Globalización de la producción/competencia
 - a) Estructuras de información,
 - b) Integración de empresas/desplazamiento de puestos de trabajo.
 - c) Estructuras de competencia, poder económico, financiero y político.
 - d) Economía monetaria y política empresarial (valor para accionistas vs. sostenibilidad).

4. Condiciones marco políticas, sociales y legales de la economía/del trabajo
 - a) Diseño político-económico y relativo a políticas normativas, legal, relativo a disposiciones y sociopolítico del mundo laboral y económico/de la acción económica y social a través de instituciones nacionales e internacionales, así como asociaciones.
 - b) Consecuencias económicas, ecológicas, sociales y políticas del diseño de economía y trabajo/profesión.

Estos campos temáticos deben concretarse en función del aspecto laboral y del rubro, y ejecutarse en campos y situaciones de aprendizaje.

Preguntas guía para la evaluación/Nuevo diseño de planes de estudios y reglamentos de formaciones, así como de capacitaciones profesionales

Los planes de estudios y los reglamentos de la formación profesional dual requieren el desarrollo de amplias competencias de acción profesional y están compuestos por las competencias parciales ya descritas, así como por la competencia de acción personal y social.

Sin embargo, los análisis de los planes de estudios de la formación profesional escolar de profesiones seleccionadas (por ejemplo, para profesiones del rubro gastronómico: Meyer/Toepfer 2004, 39 y sig.) indican que, en el nivel de los campos de aprendizaje, por lo general, dominan los objetivos y contenidos específicos y teóricos relacionados con la profesión. Las relaciones con las competencias de acción integrales profesionales y personales, así como sociales, y la consideración adecuada de la sostenibilidad y del desarrollo global se encuentran totalmente ausentes. Lo mismo sucede en el terreno de la capacitación profesional. Los planes de estudios de las formaciones profesionales empresariales se conforman con la elaboración de listas de capacidades y conocimientos. No obstante, en las situaciones de aprendizaje profesionales específicas de temas y contenidos adecuados pueden incorporarse dimensiones de competencias, incluyendo aspectos del desarrollo global. Sin embargo, para la adquisición de competencias en el *área de aprendizaje de desarrollo global*, se precisan propuestas de aprendizaje adicionales por parte del personal docente y de capacitación.

La estrategia perseguida aquí para la evaluación/el nuevo diseño de planes de estudios y reglamentos de formaciones es tan compatible con el encargo educativo de la escuela de formación profesional, como con el de una formación en empresas. En general, la escuela de formación profesional debe “capacitar para el cumplimiento de las tareas en el trabajo, así como para la cooperación en la preparación del mundo laboral y de la sociedad con responsabilidad ecológica y social”¹⁴⁸.

¹⁴⁸ CMEC 2000, Instrucciones, pág. 8; CMEC 1991; véase Meyer, Toepfer 2004, 41 y ss.; Bader 2004, pág. 13 y ss.

La evaluación curricular/el nuevo diseño de planes de estudios y de reglamentos de formaciones, así como de capacitaciones profesionales en relación con la competencia de acción profesional para la cooperación en el diseño del desarrollo global puede fomentarse a través de la contemplación de las siguientes preguntas guía:

¿Qué se entiende en una profesión/formación profesional específica por un programa de desarrollo orientado a competencias para una acción profesional, privada y social independiente en estructuras educativas viables a futuro?

- ¿Qué objetivos y temas profesionales del desarrollo global se mencionan y cómo se dimensionan?
- ¿Los objetivos están descritos como competencias que deben adquirirse? En caso afirmativo, ¿cuáles son y cómo deben adquirirse? ¿Están orientados a la apertura y a la reflexión con respecto a nuevos desarrollos? ¿Cómo pueden evaluarse?
- ¿Cómo puede aplicarse la participación de los alumnos y alumnas en relación con el diseño en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos como principio constitutivo?
- ¿Cómo está descrita la apertura de las empresas, de las escuelas y de la clase con respecto a organizaciones no gubernamentales, partes interesadas e instituciones de cooperación para el desarrollo en vistas a modelos viables a futuro de la acción empresarial sostenible? ¿Qué modificaciones/complementos son necesarios?

¿Cómo pueden considerar al desarrollo global los campos de aprendizaje específicos?

¿Cómo y en qué medida pueden los campos de aprendizaje adoptar competencias y temas del *área de aprendizaje de desarrollo global*? ¿Cuáles pueden ser las contribuciones de campos de acción y de aprendizaje (suficientemente complejos) de las profesiones específicas y las formaciones profesionales para el desarrollo de situaciones de aprendizaje referidas al ámbito profesional, privadas y sociales, para la participación en el diseño del desarrollo social?

- ¿Cómo se relacionan las competencias necesarias para la participación en el diseño del desarrollo global con el contexto de la acción profesional?
- ¿Qué experiencias y consideraciones de empresas, por ejemplo, a través de acuerdos empresariales, de asociaciones internacionales como el Pacto Mundial existen que puedan incluirse como tema?
- ¿Cómo pueden contemplarse los procesos de trabajo y de negocios en las áreas de compras, producción y ventas en general, tanto considerando los puntos de vista económicos, como así también los ecológicos, sociales y políticos? ¿Es útil la concentración en campos de aprendizaje seleccionados con sus posibilidades de diseño ejemplar y acorde a la situación? ¿En relación con qué temas (específicos laborales) pueden desarrollarse estas competencias? ¿Qué relaciones pueden incluirse de forma integradora en el área privada y social? ¿Cómo considera el nivel de exigencia las condiciones escolares, sociales y culturales heterogéneas de los alumnos y alumnas?

¿Cómo se estimula la apertura para el diseño y el aprendizaje orientado a la personalidad?

¿Qué posibilidades crea la estructura de los objetivos y contenidos orientados a las competencias de cada campo de aprendizaje para la apertura de procesos de aprendizaje? ¿Qué posibilidades de profundización existen/son necesarias en el marco de la capacitación profesional (posterior) y de la combinación con cualificaciones adicionales?

La predisposición y capacidad autodeterminadas,

- ¿cómo se transmiten para lograr un pensamiento previsor e interconectado sistemáticamente, el cambio de perspectiva y la creatividad?
- ¿cómo se fomentan para asumir la diversidad cultural y religiosa que caracteriza, tanto la acción profesional, como la acción privada y social?
- ¿cómo se aprenden de forma sistemática para el entendimiento y la cooperación interculturales y basados en valores? ¿En qué medida los medios utilizados respaldan los puntos de vista con perspectivas múltiples y las diferentes percepciones socioculturales?

¿Cómo se aborda la complejidad de las cuestiones globales en los campos de aprendizaje específicos?

¿Los campos de aprendizaje fomentan una estructura orientada a las competencias (suficientemente complejas) en el desarrollo de situaciones de aprendizaje que posibiliten procesos de formación profesional orientados a la acción e integrales?

- ¿Cómo incluyen las relaciones exigidas los campos temáticos del desarrollo global?
- ¿Cómo se pueden considerar en este marco las dimensiones económicas, ecológicas, sociales y políticas de la acción sostenible en relación con los grupos destinatarios?
- ¿Cómo se estimula la participación en el diseño (por ejemplo, económico, ecológico, social y organizativo) del trabajo profesional también en condiciones de empleo inseguras en contextos de empresas y sectores específicos, así como en contextos nacionales e internacionales?
- ¿Qué impulsos brindan los campos de aprendizaje para una acción orientada a valores, humana, social y solidaria, y para abogar por la justicia y la equidad a nivel internacional?

¿Cómo se consideran la inseguridad y las contradicciones?

¿Qué cuestiones de la planificación personal de la vida y del trabajo, del compromiso en la sociedad (mundial), pero también del manejo de dilemas individuales resultantes, por ejemplo, de la discrepancia entre voluntades con fundamentos éticos y deberes con fundamentos empresariales deben trabajarse en relación con contenidos y métodos?

- ¿Cómo pueden considerarse las posibles situaciones conflictivas? (por ejemplo, lesión de estándares sociales, derechos humanos, fuerte contaminación ambiental, trabajo infantil).
- ¿Cómo pueden ser tratadas con orientación a la acción y apertura para los resultados?
- ¿Cómo se puede dejar en claro en las empresas mediante acuerdos existentes y conceptos practicados que la administración y el trabajo sostenibles son reconocidos como principios a nivel nacional e internacional y ofrecen ventajas para la acción empresarial?

¿Cómo se realiza una diferenciación de grupos destinatarios según el nivel de rendimiento y trasfondo migratorio?

- ¿Qué diferenciaciones deben realizarse en la formación profesional?
- ¿Cómo se puede diferenciar por niveles en la formación profesional en el *área de aprendizaje de desarrollo global* entre alumnos y alumnas de rendimientos altos y alumnos y alumnas de bajos rendimientos?
- ¿Cómo pueden relacionarse competencias, contenidos y métodos específicos con grupos destinatarios con diferentes trasfondos migratorios?
- ¿Cómo se garantizan las particularidades regionales, por ejemplo, si el desarrollo global se ve reflejado en el microcosmos escolar o en la empresa de formación, por ejemplo, debido a una planta de personal multicultural, clientes, proveedores o comunidades de aprendizaje y barrios multiculturales?
- ¿Cómo se evalúa que una formación profesional cualificada no siempre lleve al empleo, sino que, en ciertas circunstancias, también se deban desarrollar perspectivas para un desempleo (temporal) y otros espacios de trabajo vacíos?

¿Cómo se coordinan e integran las reglamentaciones?

¿Cómo están integradas las reglamentaciones de la formación profesional (plan de estudios y programa marco de la formación) curricularmente en vistas a la cooperación en el diseño del desarrollo global?

- ¿Cómo están integrados los planes de estudio y programas profesionales (idiomas, matemática, economía/política/ciencias sociales, religión/ética, educación física...) en relación con las competencias y los contenidos? ¿Puede la organización de clases escolar considerarlos correctamente?
- ¿Cómo están coordinados el plan de estudios y el programa marco de la formación desde el punto de vista del *área de aprendizaje de desarrollo global*?
- ¿Qué indicaciones se puede brindar y sería deseable que se brinden en vistas a la cooperación de los sitios de aprendizaje (escuela, empresa, centros de formación fuera de la empresa/de varias empresas, sitios de enseñanza, etc.)? ¿De qué concepto de organización escolar y de la formación profesional parten estas indicaciones?
- ¿Qué referencias y coordinaciones hay entre la formación y la capacitación, qué calificaciones adicionales son posibles y lógicas y en qué competencias principales deberían basarse?

4.6.7 Ejemplo de tarea: “Bienvenido al HOTEL DE UN MUNDO”¹⁴⁹

(El ejemplo práctico de la formación profesional dual para profesiones relacionadas con la hotelería, en especial para personal de hotelería y restaurantes, fue probado en escuelas de formación profesional de Hesse, Alemania).

Información para docentes

En base a determinados aspectos de marketing, pero también a otras áreas de la política empresarial, como, por ejemplo, la política de personal, con este radioteatro se muestra cómo se pueden implementar los principios de la sostenibilidad en la industria hotelera. Por consiguiente, se trata de un modelo orientado a la acción, al cual, tanto docentes, como aprendices, pueden hacer referencia en el desarrollo y el diseño de situaciones de aprendizaje en toda una serie de campos de aprendizaje de las profesiones hoteleras y gastronómicas.

Las economías nacionales de todo el mundo orientan su desarrollo económico en función de indicadores y pronósticos de crecimiento. Las empresas operan internamente con indicadores como facturación, ganancias, productividad o rentabilidad. En este marco, en las escuelas de formación profesional, los aprendices aprenden a calcular e interpretar dichos indicadores. Sin embargo, no es usual que se pregunte por la sostenibilidad de decisiones empresariales en el contexto del desarrollo global. En este sentido, resultan más apreciadas (y, a menudo, también más sencillas) las estrategias a corto y mediano plazo, como la orientación a “valores de accionistas” o “valores de interesados” o la externalización que, en primer lugar, está relacionada con costos de producción y de personal más bajos, pero, sobre todo, que promete éxito. Al mismo tiempo, las empresas critican el bajo consumo interno y los costos comunes ocasionados por la alta desocupación. Para poder resolver estas contradicciones, se precisan estrategias en las que se considere el desarrollo sostenible en nuestra sociedad y que mantengan el equilibrio entre el bienestar empresarial y social, es decir, en la relación entre los aspectos económicos, ecológicos y sociales.

Entretanto, las normas y los estándares de las empresas hoteleras también se encuentran largamente difundidos y gozan de un amplio conocimiento. Sin embargo, quizás sea nueva la connotación en el contexto de la sostenibilidad y la viabilidad a futuro, dado que una administración “sostenible” se asemeja cada vez más a una administración “viable a futuro”. La protección ambiental, el accionar ecológico y el uso ahorrativo de los recursos, en muchos hoteles y restaurantes, se han convertido en elementos naturales de los servicios para muchos proveedores y consumidores. ¿Pero puede equipararse esto ya a una “administración sostenible”? ¿A una acción profesional y empresarial que, de este modo, contribuye a desarrollos locales, regionales y globales para que también las personas “en las sombras” de estos desarrollos se beneficien? Los problemas en el sector de servicios después de la extensión de la Unión Europea hacia el este son un ejemplo ilustrativo de lo limitados que son los desarrollos en el mercado laboral a nivel local y regional y lo poco que pueden controlarse.

¹⁴⁹ Autores: Prof. Dr. Heinrich Meyer y Barbara Toepfer; véase también: Meyer, H. y Toepfer, B. (ed. 2004): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele*. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, Bielefeld

A pesar de la gran cantidad de reglamentaciones, leyes y compromisos voluntarios, los gobiernos y las empresas de todo el mundo desprecian e incumplen los estándares ecológicos, económicos y sociales. Existen empresas que, para lograr una mejor apariencia y un mejor marketing, hacen uso público de determinados certificados que deberían garantizar el cumplimiento de dichos estándares, pero, al mismo tiempo, los incumplen. Algunas empresas de turismo ofrecen, por un lado, viajes en ámbitos como el “turismo de masas” y el “turismo sexual” y aceptan sin mayor remordimiento las consecuencias para los países de destino. Por el otro lado, las mismas empresas de turismo hacen publicidad con el lema “turismo sostenible”.¹⁵⁰ Estas realidades exigen empleados que puedan manejarse de modo competente con dichas contradicciones.

Con el Pacto Mundial de las Naciones Unidas se enfatiza la importancia del Programa 21, pero también de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social de Copenhague 1995, de la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los principios y derechos fundamentales en el trabajo, y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El conocimiento del Pacto Mundial y la discusión de sus temas son muy importantes para la determinación de la propia posición de los aprendices. Estos contenidos deberían ser objeto de la clase de formación profesional y, no solo en la asignatura “economía/política”, sino como un componente integral de una “educación para un desarrollo sostenible”, y siempre que los aprendices deban comprender o modelar los procesos de decisión empresariales. Las competencias de acción para la implementación del Pacto Mundial en empresas requieren de la inclusión de factores económicos (internacionales), sociales y ecológicos en el sentido del Programa 21, en procesos de tomas de decisión empresariales. En este marco, la cooperación entre organizaciones no gubernamentales y escuelas ofrece una importante posibilidad para demostrar, en base a proyectos de cooperación económica, cómo pueden diseñarse procesos (desde la creación de la prestación hasta las ventas) desde una perspectiva social y ecológica. En el año 2005, la ONU proclamó el comienzo del Decenio para la Educación para el desarrollo sostenible. La formación profesional también tiene la obligación de perseguir los objetivos educativos vinculados a esta temática.

Empleo de un radioteatro en la clase

El radioteatro esbozado a continuación hace referencia a los contextos mencionados en los siguientes objetivos y puede utilizarse para un primer acercamiento con elementos de un concepto hotelero orientado a la sostenibilidad y la cooperación en el diseño del desarrollo global. A partir de estos contenidos, pueden surgir otras tareas que trabajen con mayor profundidad sobre algunos aspectos como los siguientes:

- Elementos específicos culturales de la asistencia a huéspedes y adquisición de conocimientos mediante costumbres de vida y de consumo de determinados grupos de huéspedes.
- Equipamientos de habitaciones para huéspedes en otras culturas teniendo en cuenta aspectos de sostenibilidad.
- Costos y usos de productos de comercio justo.
- Planta de personal multicultural y desarrollo del personal.

¹⁵⁰ ver por ej. <http://www.viabono.de>

Estos contenidos pueden integrarse en campos de aprendizaje como: “postres”, “semanas de promociones”, “cocina regional, nacional e internacional”, o “trabajar en el servicio”, en el nivel básico, o, en el ciclo de especialización, en “asesoramiento y ventas en el restaurant”, “marketing”, “servicios económicos” o “servicio de mercadería”. Los conocimientos y las capacidades se profundizan, en especial, durante el tercer año, en la formación profesional específica, por ejemplo, en campos de aprendizaje como “trabajos en la recepción”, “dirección de servicios económicos”, “dirección de una estación” u “organización de eventos”.

Al trabajar con el radioteatro, pueden fomentarse, específicamente, las siguientes competencias del *área de aprendizaje de desarrollo global*¹⁵¹:

Los aprendices

1. Conocen conceptos y posibilidades de acción alternativas en el diseño y la comercialización de productos y servicios relacionados con la hotelería y la gastronomía (política de marketing) (2)
2. Valoran el uso de productos naturales para el equipamiento de las habitaciones de los huéspedes (2, 6)
3. Reconocen los motivos del equipamiento de las habitaciones de los huéspedes con orientación a la cultura de sus países de origen y asumen una postura al respecto (2, 6)
4. Reconocen y valoran el significado del uso cuidadoso de energía en el contexto del desarrollo sostenible (2, 3, 6)
5. Reconocen y valoran el uso de mercadería ecológica inocua y de productos de comercio justo como parte de una estrategia de marketing del proveedor del área turística (2, 8, 9)
6. Desarrollan estrategias de acción para continuar con el desarrollo de productos y servicios y para el desarrollo del personal, a fin de trabajar en un contexto de personal multicultural (9, 10, 11)
7. Continúan desarrollando el concepto ficticio con aspectos de la sostenibilidad o lo transfieren como paradigma a su centro de formación (11)
8. Reconocen la importancia de la cooperación del sitio de estudios en la formación y capacitación profesional (8).

Asimismo, la cooperación activa en el diseño del desarrollo es un objetivo tanto implícito como explícito de la clase en las escuelas de formación profesional. La amplia competencia de acción que deben adquirir alumnos y alumnas, comprendida como predisposición y capacidad de cada uno para comportarse de forma correcta, pensada y con responsabilidad social, en situaciones de acción sociales, profesionales y privadas, también contempla desarrollos y fenómenos globales de la acción empresarial y profesional.

¹⁵¹ La referencia a las competencias principales del área de aprendizaje “desarrollo global” y las competencias relacionadas con la formación profesional se encuentra indicada entre paréntesis (véase el cap. 4.6.4).

El radioteatro: “Bienvenido al HOTEL DE UN MUNDO”

Tarea: Leer con los papeles repartidos.

D: Directora, Mme. Bonnard

M: Directora de marketing, Sra. Scheufler

P: Jefe de personal, Sr. Kusumoto

Escena: Un diálogo ficticio de la dirección del hotel con la presidencia de la empresa “Laptop etcétera” (cliente) que se reunirá en el hotel con socios comerciales japoneses. La empresa quiere conocer el modelo empresarial del “Hotel de Un Mundo” para futuras reuniones y ha pedido una breve presentación.

D: Damas y caballeros, nuestra empresa lleva el nombre de “Hotel de Un Mundo” porque nuestra filosofía empresarial está esencialmente marcada por los principios básicos de la sostenibilidad, por el pensamiento internacional y la diversidad cultural. En este ambiente, ofrecemos a nuestros huéspedes una sensación de bienestar y confort difícil de encontrar en el panorama de la hotelería. Para nosotros, el huésped y sus necesidades y costumbres específicas son la prioridad. En este marco, nuestro objetivo yace en poder armonizar al hombre con la naturaleza, lo cual resulta particularmente importante para aquellos que viajan por negocios, dado que precisan este equilibrio interior para conservar su salud y rendimiento de manera permanente.

Tal vez podamos empezar simplemente por las instalaciones. El mobiliario en el área de la recepción, como así también en las habitaciones, el restaurante, y las salas destinadas a seminarios, ha sido fabricado exclusivamente a partir de maderas de uso como abedul, roble, haya y abeto.

P: En nuestra empresa, nos interesa contar con personal proveniente de distintas latitudes, cuyo proceso de selección se realiza a conciencia. Así, logramos que nuestros colaboradores y colaboradoras trabajen con una apertura difícil de alcanzar de otro modo. Los estereotipos y los prejuicios son parte de cada uno de nosotros, es algo totalmente normal. Sin embargo, son un tema que tratamos en nuestros círculos de calidad y nos sorprendemos una y otra vez de ver cómo las personas y las situaciones se representan de modos diferentes para cada uno. Debido a que nuestros colaboradores y colaboradoras están correspondientemente sensibilizados y cada uno de ellos carga con sus propias experiencias culturales, pueden abordar muy bien los deseos silenciosos de cada uno de nuestros huéspedes.

D: También nos preocupa que nuestros colaboradores y colaboradoras se valoren entre sí. Trabajo desde hace 25 años en la industria gastronómica y, lamentablemente, ya he tenido malas experiencias en este sentido. Pero para eso tenemos al Sr. Kusumoto, quien se encarga de la capacitación intercultural interna como parte del desarrollo del personal.

P: Pero volviendo a nuestro modelo empresarial: la selección de nuestros colaboradores y colaboradoras y nuestra política de producto son parte de la filosofía empresarial que también representamos e implementamos como franquiciadores.

D: Sabemos desde que han realizado su reserva que a la tarde recibirán a socios comerciales japoneses. Sobre este tema ya han mantenido un intenso contacto con nuestro *Commis de Rang* japonés, el Sr. Suwaki, con quien han conversado sobre los colores de la sala de reunión, qué platos y bebidas se ofrecerán y qué posibilidades hay para organizar la velada en nuestras instalaciones.

M: Así, pueden ir directamente a sus habitaciones y prepararse allí para las negociaciones, Pero tal vez quieran relajarse un poco. En ese caso, pueden tomar una ducha revitalizante con el gel de baño “Bergamotte” de la empresa The Body Shop que trae este producto de origen ecológico de Italia. No obstante, también pueden optar por despabilarse con una taza de té o café comercializados de forma justa: en su habitación, encontrarán una pequeña variedad al lado del calentador de agua y de la vajilla necesarios.

M: En su habitación, estarán en contacto de forma prácticamente constante con materiales fabricados en condiciones absolutamente ecológicas (siempre que podamos comprobarlo nosotros). Los materiales son algodón, lino o seda. Una parte del inventario ha sido fabricada en una cooperativa en Mozambique y Kenia. Tenemos contratos con cooperativas y pequeñas empresas, con las que podemos acordar la calidad que queremos en los productos. Así, nos proveen directamente y, en sus precios de venta, incluyen importes que les permiten brindar financiamiento a sus comunidades, en particular, sus escuelas y estaciones de salud. Nuestros contratos de suministro están pautados, como mínimo, por tres años, para que nuestros socios puedan crear empresas sólidas. Al transcurrir dicho plazo contractual, ellos asumen su propia comercialización y obtienen nuevos clientes. Sin embargo, por lo general, permanecen en nuestro círculo de proveedores. Asimismo, en cada habitación, podrán encontrar una carpeta con información sobre nuestros proveedores y los proyectos a los que ustedes están asistiendo con su estadía en nuestro Hotel de Un Mundo.

D: Gracias a nuestra política de personal, también podríamos evaluar bien qué deberíamos tener en cuenta para su reunión con los señores de Japón, con el objetivo de brindarles condiciones marco adecuadas para sus negociaciones comerciales. Hemos organizado una cena con marcados rasgos regionales, pero preparada en losa que también contiene elementos asiáticos. Así, en la selección del menú y de las bebidas, demostrarán un compromiso cultural que lleva su sello y que no permitirá que sus invitados se sientan en un lugar extraño o que adopten una postura de timidez.

M: En algunos casos, buscamos las competencias necesarias a través de embajadas y representaciones comerciales extranjeras. Para finalizar, hemos preparado una pequeña ceremonia de té para ustedes y sus huéspedes que tendrá lugar en la sala de conferencias. En este marco, procuraremos las bebidas y el entretenimiento necesarios que los japoneses consideraran importantes para poder construir relaciones comerciales.

M: La mayor parte de la materia prima de nuestro restaurant es de producción ecológica, por lo general, de productores de frutas y verduras, fábricas de jugos y apicultores regionales. Al seleccionar nuestras carnes y panes, prestamos especial atención a la selección de los animales y al control de los granos. La leche proviene directamente de una granja en Taunus. En general, nuestros contratos de suministro son de largo plazo y tienen un precio fijo. Si no

estamos conformes con la calidad, lo conversamos con nuestros proveedores. Debido a que acordamos precios fijos por tiempos determinados, nuestros proveedores no tienen el temor de sufrir presiones con los precios. Por otro lado, nos empeñamos en mantener estándares y calidades ecológicas de la mercadería, lo que exige un alto nivel de dedicación a los proveedores. Si efectuamos reclamos y, de todos modos, no se cumple con nuestras necesidades, rescindimos el contrato. Pero, por lo general, no es algo que suceda. El compromiso a largo plazo con los proveedores ha demostrado rendir buenos frutos.

D: Es decir que, en nuestro desayuno bufet, no encontrarán platos calientes con huevo, manteca envasada en porciones o vasos plásticos de yogurt. Nuestra variedad en el desayuno es relativamente acotada: té, café y cacao comercializados de manera justa, jugos de estación de fábricas de jugo locales y jugo de naranja de una cooperativa española, panes y panecillos de cereales de cultivo orgánico, diferentes mermeladas de la región y miel de comercio justo. A este surtido, se le agregan dos clases de queso de nuestra “lechería de la casa”, una variedad de jamón y una variedad de embutido y huevos orgánicos blandos. Las cantidades que se ponen a disposición son pequeñas y se reponen en el bufet en función de la necesidad, a fin de evitar generar muchos desechos. Naturalmente, todo deseo adicional de nuestros huéspedes será satisfecho (por ejemplo, si desearan huevos revueltos, un desayuno americano o alguna otra dieta especial).

M: Probablemente les llame la atención que nuestras mesas están dispuestas de forma diferente, incluso por las noches. Nuestros manteles y nuestra vajilla provienen de distintas cooperativas latinoamericanas que aún se encuentran en desarrollo. Es por este motivo que no todas las decoraciones son iguales y, de vez en cuando, tenemos algunos problemas con los suministros. Pero como ahora saben quién produce los platos, las tazas y los vasos, probablemente esto no será una molestia. Nuestros clientes, que, entretanto se han convertido en clientes fijos, afirman, más bien, que las pequeñas faltas y discrepancias son para ellos como “nuestra marca” y que, además, les gusta ver la diversidad de colores y decoración y disfrutan de los cambios.

D: Lógicamente, nuestros aprendices han recibido capacitación especial en este punto. Pueden informarle sobre el origen y la producción de la mercadería y comentarle sobre la filosofía empresarial del “Hotel de Un Mundo”. Desde luego, también hay huéspedes a los que no les despierta interés, pero muchos leen nuestros folletos de la mesa con la información de los productos y consultan al respecto.

P: La identificación de nuestros aprendices con nuestra casa es total. A diferencia de muchos otros aprendices, ellos se sienten reconocidos, incluso, en su situación de aprendices y pueden desplegar sus capacidades. Pero es más que eso. Ellos han escogido el sitio para realizar su formación y, desde luego, también nosotros los hemos escogido porque quieren más que trabajar en “una” empresa. El “Hotel de Un Mundo” les da la posibilidad de experimentar los propios principios de vida.

Naturalmente, nuestro programa no es para nada atractivo para muchos jóvenes, pero se sorprenderían de saber la cantidad de solicitudes que debemos rechazar. Y un dato no menor: no pocos de nuestros aprendices se convierten después en franquiciados en sus propias empresas familiares.

M: Ahora vamos a los precios. Desde luego, los productos de cultivo orgánico y de comercio justo son, a menudo, más caros que los productos convencionales. Sin embargo, gracias a que, por lo general, trabajamos con productos de temporada de la región, normalmente, no tenemos costos de adquisición de mercadería tan altos de alimentos y otros productos importados como las fresas en invierno o frutos exóticos como guarniciones de platos. Del mismo modo, nuestra variedad de vinos y bebidas alcohólicas es limitada y nuestros costos de almacenamiento son bajos.

Mediante la concesión de licencias a franquiciados, cuya administración y control, liquidación de personal y marketing, en general, asumimos nosotros mismos ya sea total o parcialmente, podemos prestar servicios económicos de nuestras empresas y de terceros, optimizando, al mismo tiempo, la organización del desarrollo del trabajo y el uso del procesamiento electrónico de datos, lo cual nos permite también ahorrar importantes gastos. Por tal motivo, estamos en condiciones de ofrecer nuestros servicios a precios habituales en el rubro y el lugar.

D: Con gusto, también les podemos recomendar otros hoteles de la cadena para futuras estadías en Hesse: los Hoteles de Un Mundo de Kassel, Marburgo, Offenbach del Meno, Wiesbaden y Bad Hersfeld. Todos hoteles que trabajan con la misma filosofía empresarial.

Les deseamos una estadía agradable y exitosa.

Pacto Mundial – Una fusión de empresas especial

El Pacto Mundial fue presentado en enero de 1999 en un discurso con motivo del Foro Económico Mundial de Davos. En aquella ocasión, Kofi Annan exhortaba a los líderes económicos de todo el mundo a comprometerse con la creación de fundamentos sociales y ecológicos para el respaldo de la nueva economía internacional y a procurar que la globalización fuera una buena noticia para todas las personas del mundo.

Al Pacto se unieron, entretanto, más de 3.500 empresas y organizaciones de todo el mundo (2006), entre ellas, 83 de Alemania, como el grupo Allianz, BASF, Bayer, BMW, Daimler-Chrysler, Deutsche Bank, Deutsche Telekom, Gerling Gruppe, Henkel, Lufthansa, SAP, Otto-Gruppe, y Volkswagen AG, así como, además de instituciones y asociaciones, las ciudades de Berlín y Núremberg.¹⁵²

¹⁵² <https://www.pactomundial.org/>

El Pacto Mundial se basa en nueve Principios que sus socios se comprometen a cumplir y fomentar de manera activa:

Derechos humanos:

Principio 1:

Las empresas deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos fundamentales, reconocidos internacionalmente, dentro de su ámbito de influencia.

Principio 2:

Las empresas deben asegurarse de que sus empresas no son cómplices en la vulneración de los Derechos Humanos.

Normas laborales:

Principio 3:

Las empresas deben apoyar la libertad de afiliación y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva.

Principio 4:

Las empresas deben apoyar la eliminación de toda forma de trabajo forzoso o realizado bajo coacción.

Principio 5:

Las empresas deben apoyar la erradicación del trabajo infantil.

Principio 6:

Las empresas deben apoyar la abolición de las prácticas de discriminación en el empleo y la ocupación.

Protección del medio ambiente:

Principio 7:

Las empresas deberán mantener un enfoque preventivo que favorezca el medio ambiente.

Principio 8:

Las empresas deben fomentar las iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental.

Principio 9:

Las empresas deben favorecer el desarrollo y la difusión de las tecnologías respetuosas con el medioambiente.

Asimismo, las empresas involucradas deben publicar en una página de internet pruebas de su compromiso con el Pacto Mundial en su actividad comercial.

El Ministerio de Asuntos Exteriores de Alemania expone la importancia también en relación con su política de derechos humanos.

Tareas

1. Evalúe el radioteatro y el Pacto Mundial según las siguientes preguntas guía:
 - ¿Qué elementos componen el modelo del “HOTEL DE UN MUNDO” y dónde radican las diferencias esenciales con los modelos convencionales de hotelería en Alemania/con su empresa de formación?
 - ¿Qué perspectivas del Pacto Mundial contempla el “HOTEL DE UN MUNDO”? ¿Qué aspectos del Pacto Mundial tienen un valor especial para usted? ¿Cómo trabajaría usted en su empresa para que estos aspectos puedan concretarse? ¿Qué ventajas tendría la empresa si se cumplieran estos principios?
2. ¿En qué aspectos de los tratados en el texto del “HOTEL DE UN MUNDO” desea profundizar? Desarrolle las primeras ideas para un planteo y la obtención de más información.
3. En Alemania, existe la fusión de empresas “compacta”. ¿Se trata de una forma idónea como base para un hotel o un restaurant? Busque información y asuma una postura al respecto.

4.6.8 Propuesta para un programa de reconocimiento y aplicación – Reflexiones generales

En el ámbito de la formación profesional, la pregunta por el sentido y las posibilidades de ejecución de un Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* se orienta a dos aspectos principales que resultan de exigencias sociopolíticas fundamentadas en teorías educativas y, por otro lado, de las exigencias provenientes del sistema de empleo y de la economía. A partir de esta situación, se deriva la exigencia cada vez más apremiante de desarrollar competencias para cooperar en el diseño del desarrollo global. Para la formación profesional dual se deben considerar los siguientes aspectos:

- El nivel de políticas de orden (reglamentaciones de formaciones y planes de estudios)
- El nivel de aplicación.

Tal como evidencia la experiencia en el desarrollo y la revisión de reglamentaciones de formaciones profesionales, se deben considerar ambos aspectos en simultáneo o, como mínimo, de manera interrelacionada. El perfil de la formación profesional contiene las capacidades, los conocimientos y las destrezas típicas de la profesión resumidas, mientras que el programa marco de la formación contiene la explicación de cómo puede estructurarse la transmisión de las capacidades, tanto desde una perspectiva técnica, como temporal.

Las reglamentaciones son las exigencias mínimas a las que una formación profesional actual de alto nivel no puede renunciar. Si bien describen los estándares actuales de la realidad contemporánea de la formación profesional, dejan suficiente espacio para integrar en la formación desarrollos futuros aún no previsible. En los últimos años, han surgido profesiones con más apertura y posibilidades de diseño más flexibles, las denominadas “profesiones abiertas”, que se caracterizan por diferentes posibilidades de elección, dependiendo de las circunstancias personales o empresariales. Al mismo tiempo, la formación y la capacitación profesional se cruzan, en especial, debido al constructo de “cualificaciones adicionales” que ha tomado mucho más valor.

En esencia, los interlocutores sociales (empleador y empleado) y el Gobierno Federal (por lo general, el Ministerio Federal de Educación e Investigación y el Ministerio Federal de Economía) son responsables de la nueva disposición de las profesiones, es decir, también de la revisión y, de este modo, la integración de nuevas competencias y nuevos contenidos. El Instituto Federal de Formación Profesional actúa como asesor científico en el proceso de adecuación de los grupos. Las reglamentaciones de formaciones profesionales para las empresas son coordinadas con los correspondientes planes de estudios de las escuelas de formación profesional. Asimismo, en ocasiones, se ven precedidas por la generación de nuevos trabajos de investigación sobre disposiciones para la formación profesional, por ejemplo, en forma de análisis de problemas, estudios de casos y análisis de actividades.

En la actualidad, no se llevará a cabo un proceso de renovación de disposiciones y reglamentaciones de formación profesional debido a un único desafío, como, por ejemplo, la cooperación en el diseño del desarrollo global. Sin embargo, la situación fue distinta al incluir la protección ambiental en la formación profesional, la cual adoptó un carácter de referencia propio, y, por tal motivo, los actores sociales pudieron solicitar la revisión de las disposiciones de la formación profesional exclusivamente por esta cuestión.

Por tal motivo, al integrar en la formación y capacitación profesional la sostenibilidad y la cooperación en el diseño del desarrollo global debe esperarse y utilizarse, básicamente, su nueva disposición. Sin embargo, dado que para las competencias y los contenidos no hay puntos de referencia o especificaciones, queda en manos del juego político de las fuerzas de la educación y en la conciencia de los interlocutores sociales, del BIBB e, incluso, de la CMEC, en qué medida se tiene en cuenta esta problemática y se ponen de acuerdo en formulaciones correspondientes en relación con las competencias y los contenidos. Por lo demás, en general, hay todo un conjunto de deseos de modificaciones teóricas específicas y tecnológicas, así como estructurales entre las cuales se podría “añadir” el *área de aprendizaje de desarrollo global*.

Las últimas experiencias con la consideración de la sostenibilidad en la formación profesional son más bien desilusionantes. En este marco, se evidencia lo difícil que resulta integrarla y anclarla en objetivos de aprendizaje y contenidos en relación con procesos de trabajo y de negocios. En este sentido, se objetan aspectos como la justiciabilidad, la posibilidad de control en exámenes intermedios y finales, los riesgos para la capacidad de formación profesional de las empresas, las dificultades de transmitir los objetivos de todas las empresas, la defensa de la capacidad de empleo.

En una de las nuevas disposiciones para la formación profesional para técnico industrial de julio de 2002 se lee sobre la estructura y los objetivos de la formación (art. 3): “... las posturas del perfil profesional, según el art. 4, apartado 1, n.º 1 a 4, se deben transmitir durante todo el tiempo de formación abarcando todo el campo laboral, como así también **considerando el aspecto de la sostenibilidad**”. Por lo menos, aquí aparece la palabra “sostenibilidad”. En las otras posturas de perfiles profesionales, no aparece la sostenibilidad o el *área de aprendizaje de desarrollo global*. En el plan de estudios de la formación profesional para técnico/a industrial, los objetivos con respecto a esta área también son relativamente abiertos: la “orientación a los procesos de negocios se complementa mediante la consideración de las diversas interacciones del sistema entre mercados, macroeconomía y sociedad. Las formulaciones de los objetivos en el sentido del principio de la sostenibilidad se deben interpretar en el desarrollo ecológico, social y económico (CMEC 2002).

En general, las escuelas de formación profesional deben tratar problemas centrales de nuestro tiempo en la clase de educación general y en la clase de formación profesional, como, por ejemplo, “... la convivencia pacífica de personas, pueblos y culturas en un mundo, sin perjuicio de la identidad cultural, la conservación de los medios de subsistencia naturales, y el aseguramiento de los derechos humanos” (CMEC 1991).

Fundamentación del programa

Las experiencias en el BIBB con el tema de la integración de asuntos innovadores y, en principio, controvertidos a nivel social muestran que es conveniente escoger un camino de exploración y concreción a través de estrategias orientadas a la participación, conferencias de actores, modelos experimentales, recopilaciones de ejemplos, etc., y que genere una mayor aceptación, una base más amplia y un mayor reconocimiento con pruebas de su factibilidad. Los modelos experimentales o las pruebas piloto similares podrían demostrar en áreas seleccionadas y predestinadas a nivel estratégico y específico, cómo se pueden implementar exigencias del *área de aprendizaje de desarrollo global*, de modo que a las competencias adqui-

ridas se pueda vincular también un nivel de eficacia concreto en el plano profesional y empresarial. Estos proyectos sirven para crear bases de legitimación y aceptación, anticipándose a decisiones de políticas educativas y, de este modo, liberar el camino para regulaciones de formación profesional consensuadas, o sirven para desarrollar y probar medidas auxiliares de acción e implementación con la práctica, después de la toma de decisiones relativas a políticas educativas.

La prioridad iniciada por el BIBB de la formación profesional para un desarrollo sostenible con los antecedentes de diálogos (2001-2003) para el desarrollo de un programa es un buen ejemplo para escoger una función activadora y moderadora del Estado, en lugar de una fijación inmediata en disposiciones.

Ejes centrales de trabajo del programa

En la situación actual de dificultades y resistencias esperables en la formación profesional, el grupo de trabajo de expertos en formación profesional del proyecto conjunto de la CMEC y del MFCED propone crear un programa de preparación/implementación orientado a la práctica para el *área de aprendizaje de desarrollo global*. Las competencias de esta área de aprendizaje son requeridas en casi todas las áreas de trabajo desde los puntos de vista de las políticas económicas y de empleo en mercados emergentes y las interacciones económicas crecientes.

El programa de preparación e implementación podría contener, entre otros, los siguientes puntos:

- **Diálogo, reconocimiento, aceptación y perspectiva**
Realización de aprox. 5-7 conferencias con actores en ámbitos profesionales y sectores seleccionados con las personas responsables, involucradas en la formación profesional en instituciones, oficinas competentes, asociaciones, etc. Entre ellos, se encuentran, principalmente, representantes de la práctica escolar y empresarial de formación profesional, de las asociaciones económicas y los gremios, así como de la ciencia. Por cada ámbito profesional/sector, 3-5 grupos de trabajos deberían identificar las competencias (parciales) y campos temáticos/temas clave correspondientes del *área de aprendizaje de desarrollo global*, describir perfiles de exigencias, realizar análisis de statu quo y definir necesidades de acción, mencionar desideratas de estudios y fomentos, etc.

Con estas conferencias de actores se introduciría un proceso de diálogo participativo para la exploración de las necesidades que surgen de la práctica y las posibilidades de su implementación y que debería estar tan orientado a la concientización y aceptación, como a la reflexión crítica y a las propuestas creativas.

- **Buenas prácticas**
Recopilación de buenos ejemplos, su documentación y elaboración para internet
Los trabajos iniciados del BIBB, del Centro informativo de pedagogía para el desarrollo (EPIZ, por sus siglas en alemán), y de otros actores, podrían ser continuados e integrados en la Agencia de Buenas Prácticas (Good-Practice-Agentur) creada por el BIBB y la DBU. Para estos ejemplos, se desarrollan criterios y una estructura de presentación

uniforme que se acompañarán con estrategias de la “transferencia activa” en las que el aprendizaje “hace escuela” a partir de buenos ejemplos de la práctica. Los esfuerzos educativos en el *área de aprendizaje de desarrollo global* obtendrían, así, un “rostro” con historias de éxito específicas de una dirección central permanente.

- Pruebas con modelos experimentales
A partir de las experiencias de la fase de diálogo y de la recolección de buenas prácticas, se introducen desarrollos con modelos experimentales y pruebas en áreas innovadoras con amplia orientación a la transferencia. Entre ellos, se encuentran los siguientes:
 - Módulos para la capacitación de docentes y formadores.
 - Programas para la cooperación en el diseño del *área de aprendizaje de desarrollo global* en la formación docente.
 - Métodos de implementación orientados a la experiencia, desarrollo de medios.
 - Desarrollo y prueba de trabajos y tareas, recolección de casos, etc.
 - Desarrollo y prueba de un medio conductor general para todas las profesiones (por ejemplo, un manual) para la sensibilización y la cualificación para la “cooperación en el diseño de la globalización” en la formación profesional.
 - Desarrollo de una concepción correspondiente para trabajos en el extranjero y períodos de prácticas, para proyectos de intercambio, encuentros y cooperaciones internacionales, así como su prueba y evaluación.
- Calificaciones adicionales
Desarrollo de módulos para calificaciones adicionales específicas de ciertas esferas o generales, por ejemplo, personal de turismo: “competencias específicas culturales y generales de la cultura para el trabajo en regiones específicas del continente africano”. Dichas calificaciones podrían ser certificadas, empleadas flexiblemente, como así también adquiridas de manera paralela a la formación profesional.
- Investigación
Investigación en el área de la didáctica de la formación profesional para la “formación profesional en tiempos de la globalización”, como, por ejemplo, sobre los siguientes temas:
 - Posibilidades y límites de acción para la cooperación en el diseño del desarrollo global en la vida laboral cotidiana.
 - Fundamentación científica y concretización del concepto de competencia específico de la formación profesional e identificación de intersecciones en la “cadena de valor añadido” del sistema educativo.
 - Investigación del objetivo de estudio: manejo de inconsistencias y contradicciones.
 - Análisis de exigencias de calificaciones y actividades, trabajando con lo extraño y la globalización.
 - Desarrollo de un programa general correspondiente para la formación profesional que abarque a todas las profesiones (o a todos los campos profesionales).
- Acompañamiento científico
El programa cuenta con acompañamiento científico para documentación, asistencia, provisión de servicios, evaluación y transferencia.

4.6.9 Bibliografía

Bader, R., Müller, M. (ed. 2004): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeld-Konzept, Bielefeld

Bader, R. (2004): Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischen Jahresplanungen für die Berufsschule, págs. 11–37. En: Bader, R., Müller, M. (ed.), ver arriba.

BLK – Comisión de la Federación y de los Estados para la Planificación de la Educación y la Promoción de la Investigación (2001): Aprender y forjar el futuro - Educación para el desarrollo sostenible (Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.) Congreso de la BLK del 12/13 junio de 2001 en Osnabrück. Materiales para la promoción del planeamiento de la educación y la investigación, Número 97, Bonn

BLK – Comisión de la Federación y de los Estados para la Planificación de la Educación y la Promoción de la Investigación (1999): Aprender y forjar el futuro - Educación para el desarrollo sostenible - Marco de orientación (Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen.) Materiales para la promoción del planeamiento de la educación y la investigación, Número 69, Bonn

BLK – Comisión de la Federación y de los Estados para la Planificación de la Educación y la Promoción de la Investigación (1999): Aprender y forjar el futuro - Educación para el desarrollo sostenible (Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.) Opinión de expertos sobre el programa de Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg, Universidad Libre de Berlín. Materiales para la promoción del planeamiento de la educación y la investigación, Número 72, Bonn

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (1980): Entorno en el aula. (Umwelt im Unterricht.) Resolución de la CMEC del 17/10/1980, Bonn

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (1997): Currículum marco para la formación profesional en hostelería, profesiones de formación Especialista en hostelería, especialista en hostelería, especialista en restauración, empleado de hotelaría. (Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe, Ausbildungsberufe Fachkraft im Gastgewerbe; Hotelfachmann/-frau; Restaurantfachmann/-frau, Fachmann/-frau für Systemgastronomie, Hotelkaufmann/-frau.) Resolución de la CMEC del 05/ 12/1997, Bonn, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Gastgewerbe97-12-05-idF-14-03-28_08.pdf (consultado el 10/01/2016)

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2002): Currículum marco para la formación profesional como empleado industrial. (Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau.) Resolución de la CMEC del 14/06/2002, Bonn,
<http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/industriekfm.pdf> (consultado el 10/01/2016)

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC): Acuerdo marco sobre la escuela profesional (Rahmenvereinbarung über die Berufsschule.) Resolución de la CMEC del 14 y 15/03/1991

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2000): Folletos para la elaboración de los planes de estudio marco de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) para la enseñanza relacionada con la ocupación en las escuelas de formación profesional y su coordinación con los reglamentos federales de formación para las profesiones de formación reconocidas. (Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.) Resolución de la CMEC del 15/09/ 2000

de Haan, G. (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspolitik, Número 1, www.blk21.de/daten/texte/kernthemen.pdf (consultado el 10/01/2016)

de Haan, G. (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. En: Politik und Zeitgeschichte, Bonn, Número 7–8, págs. 39–46

de Haan, G., Harenberg, D. (2000): Schule und Agenda 21 – Beiträge zur Schulprogrammentwicklung und Qualitätsverbesserung. Revista escolar, Número 7–8

Fischer, A. (1999): Lernfelder und nachhaltige Entwicklung – Potentiale für die ökonomische Bildung, págs. 383–408. En: Huisinga, R.; Lisop, I.; Speier, H.-D. (ed.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis, Frankfurt/M.

Fischer, A. (2000): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht (introducción), págs. 1–11

Fischer, A. (2000): Lernfelder und nachhaltige Entwicklung, págs. 1–14. En: http://www.sowi-online.de/journal/2000_1/fischer_lernfelder_nachhaltige_entwicklung.html (consultado el 10/01/2016)

Kutt, K. (2001): Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. En: BWP, Número 1

Kutt, K.; Mertineit, K.-D. (ed. 2000): Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Documentación de una charla de expertos del 25 y 26 de octubre de 2000 en Bonn. En: Umweltschutz in der beruflichen Bildung, Número 74, Bonn

Mertineit, K.-D., Exner, V. (2003): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erfolgreiche Praxisbeispiele aus Betrieben, Berufsschulen und Bildungsstätten, Köln, Alemania

Mertineit, K.-D., Nickolaus, R., Schnurpel, U. (2001): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn

Meyer, H., Toepfer, B. (ed. 2004): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, Bielefeld

Meyer, H., Toepfer, B. (2004): Nachhaltigkeit im Hörspiel: „Willkommen im EINE WELT HOTEL“. En: Meyer, H., Toepfer, B., véase arriba, págs. 9–21

Tiemeyer, E. (2005): Fachberater für nachhaltiges Wirtschaften (FANWI). Curriculumentwicklung und -erprobung, Projektevaluation und Ergebnistransfer, Soest

Tiemeyer, E., Wilbers, K. (2006): Berufliche Bildung und nachhaltiges Wirtschaften. Konzepte – Curricula – Methoden – Beispiele, Bielefeld

Toepfer, B. (sin año): Globales Lernen in der Beruflichen Schule, <http://www.globlern21.de/glberuf.html> (consultado el 10/01/2016)

Toepfer, B. (2002): Globales Lernen und Berufliche Schulen. En: Praxisbuch Globales Lernen. Solidarisch leben lernen e. V. (ed.), Frankfurt/M.

Trampe, W. (2001): Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. En: Seminar, Número 4, 2001, págs. 101–108

Complemento: Bibliografía nueva seleccionada

Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB): Experimentos modelo formación profesional para el desarrollo sostenible. (Modellversuche Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung),

<https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/33716.php> (consultado el 10/01/2016)

Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB) (ed. 2013), sin autor (Kuhlmeier, W., Vollmer, Th., Mohiric, A., Vollmers, B., Reichwein, W.): Der Förderschwerpunkt „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ aus Sicht der fachlichen und wissenschaftlichen Begleitung. Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Ficha informativa de los seis modelos experimentales del eje temático priorizado, Bonn, págs. 3–5 Kett-schau, I., Mattausch, N. (2002): Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum Ernährung/ Hauswirtschaft. HuW 1/2002

Kuhlmeier, W., Vollmer, T. (2013): Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung im Kontext der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. En: bwp@ Berufs und Wirtschaftspädagogik – online, Edición 24, 1–20, http://www.bwpat.de/ausgabe24/kuhlmeier_vollmer_bwpat24.pdf (consultado el 10/01/2016)

Kuhlmeier, W., Mohoric, A., Vollmer, Th. (ed.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Informes sobre la formación profesional, <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7453> (consultado el 10/01/2016)

Kuhlmeier, W., Vollmer, Th. (2015): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung Stand und Perspektiven, Número de formación profesional 151, 2015

Kutt, K. (2013): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Spiegel öffentlicher, politischer Verlautbarungen, Meinungen und Stellungnahmen – Eine kritische Bestandsaufnahme 2013, http://inbak.de/files/bbne_im_spiegel_oeff._meinungen_2-13.pdf (consultado el 10/01/2016)

Kutt, K. (2009): Globalisierung gestalten in der Berufsbildung, http://www.inbak.de/files/ausbilderhandbuch_globalisierung_ueberarbeitet_14.12.pdf (consultado el 21/01/2016)

Meyer, H., Stomporowski, St., Vollmer, Th. (ed.) (2009): Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – GInE – Abschlussbericht, Books on Demand Verlag, Norderstedt

Schlömer, T. (2009): Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften, München

Stomporowski, St. (2011): Das „Globale Welt-Hotel“ – Berufsbildung für nachhaltiges Handeln im Hotel- und Gaststättengewerbe

Stomporowski, S. (2011): Markierungspunkte für eine Fachdidaktik Nachhaltigkeit mit Beispielen aus dem Berufsfeld Ernährung. En: St. Stomporowski (ed.): Die Vitamine liegen unter der Schale, págs. 110–147, Baltmannsweiler

5 El área de aprendizaje de desarrollo global como trabajo de toda la escuela

Reiner Mathar

La globalización comprende cada vez más todos los entornos vitales de niños y jóvenes, cuya vida cotidiana está marcada por la influencia de productos fabricados internacionalmente. Los medios brindan panoramas diarios sobre otras partes del mundo y sobre el cambio global. Incluso la escuela es un microcosmos de este cambio y está determinado por la variedad. El área de trabajo y entorno vital futuros de niños y jóvenes también están sujetos a la economía, la política, al medio ambiente y a la sociedad en interacciones globales que influyen en su diseño vital. Para superar estos desafíos teniendo en cuenta la perspectiva del desarrollo sostenible, se esperan cada vez mayores prestaciones por parte de la educación.

Además de las **normas legales escolares**, de los planes educativos y programas, de los estándares educativos y de las recomendaciones de este Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global*, para la planificación de la Educación para el desarrollo sostenible (EDS) son importantes otros documentos y resoluciones (véase el cap. 1.2.3) que forman el marco y fomentan la aceptación de la EDS en diálogo con los propios actores y el entorno de la escuela.

El desarrollo sostenible, comprendido como una formación con viabilidad a futuro y auto-determinada de todas las áreas vitales, incluyendo los derechos humanos universales, así como las exigencias y oportunidades de la diversidad cultural, no es posible sin el aprendizaje correspondiente. El *área de aprendizaje de desarrollo global* establece una mayor prioridad que antes a esta relación de educación con procesos de desarrollo globales y sostenibles. Además de la escuela, esto concierne a otras áreas de la educación formal, como así también las áreas de educación no formales. En los informes de la UNESCO en el contexto del Decenio de la ONU para la Educación para el desarrollo sostenible (EDS), este aspecto tiene una importancia cada vez mayor (véase el informe de 2012¹⁵³). La Comisión Económica para Europa de las Naciones Unidas (CEPE)¹⁵⁴ también pone el foco de su estrategia en el desarrollo integral de la EDS. Por lo tanto, se exhorta a las escuelas a reflexionar sobre su propia acción con el trasfondo del modelo de una educación sostenible y a identificar las posibilidades de una (mayor) integración del pensamiento sostenible en cada una de las áreas. El desarrollo de toda “una escuela” como escuela en la que el desarrollo sostenible esté anclado en todos los niveles, requiere, además de la implementación curricular del *área de aprendizaje de desarrollo global*, el continuo desarrollo de la organización escolar.

¹⁵³ UNESCO (2012): Shaping the education of tomorrow, 2012 full-length report on the UN-Decade of Education for Sustainable development, Paris

¹⁵⁴ CEPE – Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa (2005): Estrategia para la EDS

Además de un mayor acuerdo entre las asignaturas y de la orientación al desarrollo sostenible, se trata del anclaje estructural de la sostenibilidad en la organización escolar y en la vida cotidiana escolar.

Las expectativas puestas en las escuelas exceden ampliamente el campo de la transmisión específica de conocimientos. En este contexto, son importantes las nuevas formas de cooperación local, las exigencias modificadas a las autoridades escolares y las mayores cooperaciones con el entorno local de la escuela. Las competencias cotidianas generales y vitales se trasladan cada vez más al foco del trabajo escolar de educación y repercuten en la clase especializada. La creación de escuelas de jornada completa fomenta estos desarrollos y amplía las perspectivas de un desarrollo escolar con establecimiento de prioridades. Además de determinar referencias temáticas en las asignaturas y áreas de aprendizaje, la institución educativa tiene mayor importancia como un todo gracias a la integración de contenidos en los diferentes elementos. Del mismo modo, la gestión escolar y el diseño de la vida en la escuela también deben tener como guía el desarrollo sostenible para poder hacer de las escuelas modelos para un desarrollo vital viable a futuro. De este modo, se intensifica la atención en **otras áreas además de la tarea central de la clase:**

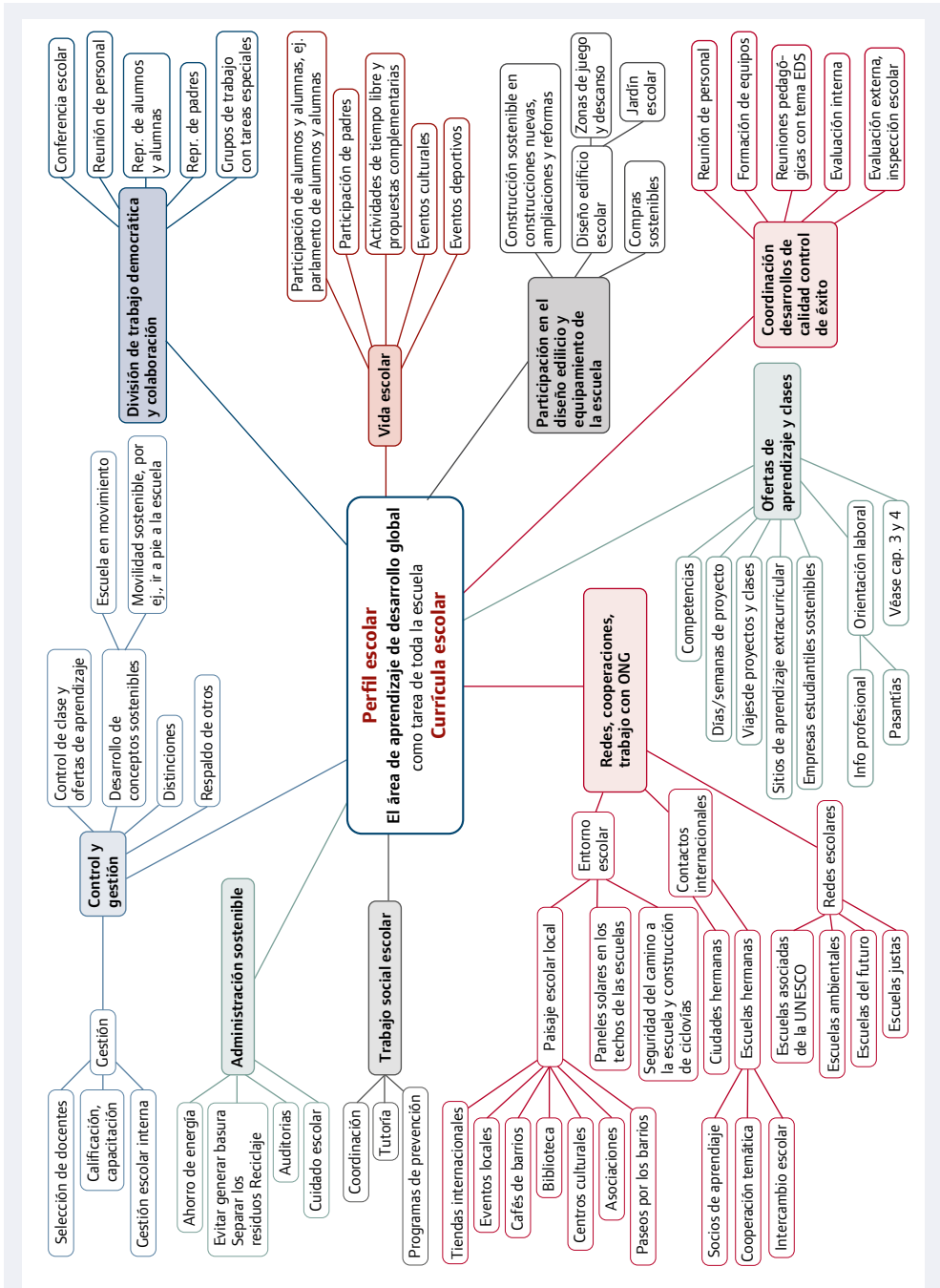
- Gestión escolar y control del desarrollo escolar.
- Distribución democrática de tareas y cooperación de los actores.
- Trabajo social escolar.
- Vida escolar y ofertas complementarias.
- Redes, cooperaciones y sociedades.
- Administración escolar, ciclos de los materiales y administración de recursos.
- Diseño edilicio y equipamiento.
- Desarrollo de la calidad y control del éxito.

Para cada uno de estos ejes centrales se pueden encontrar socios de cooperación que no solo asisten a los responsables en la escuela, sino que también, a menudo, han desarrollado propuestas de cooperación orientadas a la clase.¹⁵⁵

El programa del *área de aprendizaje de desarrollo global como tarea de toda la escuela* no es una especificación estructural cerrada, sino una plataforma abierta que respalda a las instituciones educativas en la fusión y el desarrollo de temas centrales ya existentes con elementos de la educación para un desarrollo sostenible o del aprendizaje global. Se trata de buenas escuelas según los criterios aceptados en general (entre otros, el rendimiento, el manejo de la diversidad, la calidad de las clases, la responsabilidad, la vida escolar y la escuela como una institución de aprendizaje), como así también en distinciones, por ejemplo, el Premio escolar alemán (Deutscher Schulpreis)¹⁵⁶. Se trata de una tarea para toda la comunidad escolar: las autoridades escolares, la dirección, los y las docentes, los alumnos y alumnas, los colaboradores y colaboradoras, los padres y las madres, los socios de cooperación y los amigos y amigas.

¹⁵⁵ Véase la categoría “Schulen für Globales Lernen” (<http://www.globaleslernen.de/de/schulen-fuer-globales-lernen>), así como, entre otros, el boletín informativo “Schulprofilbildung und Schulentwicklung” (Abril 2015; www.globaleslernen.de/de/newsletter) en la plataforma central de aprendizaje global.

¹⁵⁶ <http://schulpreis.bosch-stiftung.de>



© R. Mathar, Marco de referencia del área de aprendizaje de desarrollo global, 2015

Fig. 13: El área de aprendizaje de desarrollo global. Representación conceptual de áreas/tareas relativas a la escuela que pueden diseñarse/ejecutarse de forma sostenible en función del modelo del Marco de referencia para el desarrollo global.

5.1 Perfil de la escuela - programa escolar - currícula escolar

El perfil de la escuela, el programa y la currícula escolares son, en diferentes medidas, importantes instrumentos del desarrollo escolar como componentes que marcan los temas centrales y la planificación a corto plazo. En el anclaje estructural al que se aspira con la EDS en la educación formal¹⁵⁷ mediante el *área de aprendizaje de desarrollo global*, estos temas centrales deben tener el valor correspondiente en el perfil/programa/currícula escolar (para el desarrollo de la currícula escolar, véase el cap. 3.9). El trabajo en el programa escolar debería comprenderse como un proceso de diálogo abierto sobre los temas centrales y objetivos en el sentido del desarrollo sostenible. Muchas escuelas que han empezado de diferentes formas con este proceso para el aprendizaje sostenible, la educación ambiental u otras áreas de la Educación para el desarrollo sostenible, nos brindan sus ejemplos.



¹⁵⁷ Véase *Zukunftsstrategie 2015+* des Nationalkomitees für die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (Estrategia para el futuro 2015+ del Comité Nacional para el Decenio de la ONU de la Educación para el desarrollo sostenible), 2013, https://www.bne-portal.de/sites/default/files/BNE-Positionspapier-2015plus_deutsch.pdf (consultado el 10/01/2016)



Escuela Carl von Linné

En el año 2013, la escuela Carl-von-Linné obtuvo la distinción de **escuela justa**, como una de las primeras escuelas de Berlín en recibir dicho premio.

A tal fin, las escuelas cumplen con los siguientes criterios:

- Justicia con las personas en la escuela/cultura escolar democrática
- Justicia con el medio ambiente y el clima/responsabilidad ecológica
- Justicia con las personas en todo el planeta/aprendizaje global

Asimismo, se debe integrar el aprendizaje escolar en todo el programa escolar. La **escuela justa** ofrece a la gran variedad de actividades de las diferentes áreas de aprendizaje y asignaturas un hilo conductor a modo de orientación.

Justicia con las personas en la escuela/cultura escolar democrática

Participación en la elección sub18 – Puntajes justos en las fiestas deportivas escolares – Gran satisfacción de alumnos y alumnas y docentes en el trato mutuo (informe de inspección escolar)

Justicia con el medio ambiente y el clima/responsabilidad ecológica

Equipo de meriendas orgánicas – Elaboración y uso creativos de objetos en las instalaciones

Justicia con las personas en todo el planeta/aprendizaje global

El aprendizaje global tiene un papel muy importante en la clase y en las actividades de tiempo libre:

- Instalación “Aula global”
- Clases interdisciplinarias
- Equipo de comercio justo
- Bolelín informativo escolar sobre aprendizaje global
- Tema anual escolar “Escuela justa”
- Hermanamiento escolar con Senegal
- Participación en competencias escolares sobre sostenibilidad y aprendizaje global
- Cooperación con ASET e.V.

<http://linne.schule/joomla3/index.php/globales-lernen>



Escuela secundaria E.T.A. Hoffmann Bamberg

Miembro de la red de escuelas
asociadas de la UNESCO

Se las encuentra en más de 100 ciudades, distribuidas por toda la República Federal: aprox. 200 escuelas asociadas de la UNESCO. En todo el mundo, son aprox. 10.000 escuelas que trabajan en conjunto en la RedPEA (Red del Plan de Escuelas Asociadas) de los Estados miembro de la UNESCO. Se trata de la cultura de la paz que debe alcanzarse mediante la formación en derechos humanos, la educación democrática, el aprendizaje intercultural y global, y la educación en materia del medio ambiente y del patrimonio de la humanidad.

¿Qué significa esto para la escuela de bachillerato E.T.A. Hoffmann?

En la escuela asociada de la UNESCO, los alumnos y alumnas, docentes y padres y madres se orientan por las directivas de la UNESCO, por ejemplo, a través de las siguientes actividades:

- Integración con otras escuelas de la red UNESCO (regional, nacional, internacional)
- Jornada de proyecto internacional, por ej. de derechos humanos
- Proyectos educativos en Nepal y Tanzania
- Proyectos y exposiciones sobre el Patrimonio Cultural de la Humanidad Bamberg
- Contactos internacionales variados de alumnos y alumnas y docentes
- Educación medioambiental directa en el amplio recinto escolar

www.eta.bnv-bamberg.de/

5.2 Enseñar y aprender

La tarea principal de la escuela es la de enseñar y aprender en la clase y en las propuestas extracurriculares. En los cap. 3 y 4, el Marco de referencia brinda ayuda concreta para casi todas las asignaturas hasta el nivel de enseñanza media para el desafío de unificar las competencias centrales con los contenidos relevantes del *área de aprendizaje de desarrollo global* en la currícula escolar. Por lo general, esto solo puede realizarse paso a paso y mediante proyectos de prueba exitosos.



Escuela integral Sophie Scholl

Kooperative Gesamtschule Wennigsen

Proyectos de clases para todos orientados por temas

Para los alumnos y alumnas de la escuela integral **Sophie Scholl Gesamtschule Wennigsen (SSGS)**, situada cerca de Hannover, aprender en base a contextos es algo normal. El concepto: trabajar en proyectos de clases orientados por temas implica clases en contextos interdisciplinarios. Por año, cada clase trabaja en todas las ramas escolares, como mínimo, en un tema de un proyecto orientado de clase. La conferencia general fija dichos temas para cada año:

Por ejemplo, Desiertos (vivir en regiones extremas), agua, bosque, yo y todos - ¿De dónde y hacia dónde? India, Fascismo/neofascismo. Los contenidos se orientan a la currícula principal de las asignaturas, de las cuales, entre tres y cinco, trabajan en el proyecto orientado de la clase. Muchos temas se refieren al área del desarrollo global. El trabajo se aprecia al finalizar el período, cuya duración puede ser de hasta 8 semanas. Esto se realiza mediante una presentación conjunta para ser justo con la diversidad y la calidad de los resultados. Todas las clases de un año participan en el mismo proyecto. En el aprendizaje global en la escuela, se integran socios de cooperación extraescolares (por ej. "Weltklasse Wennigsen", "Bildung trifft Entwicklung"). El hermanamiento con la escuela Heritage School de Calcuta/India, también es un punto de referencia (intercambio escolar y "aulas indio-alemanas").

<http://www.kgs-wennigsen.de>

En este marco, se trata de la unificación de campos de contenidos específicos como la salud, la justicia y el desarrollo sostenible.¹⁵⁸ El Marco de referencia brinda ayuda sobre cómo pueden coordinarse las contribuciones de las diferentes asignaturas para el desarrollo de competencias en el *área de aprendizaje de desarrollo global* en una **currícula escolar** (véase el cap. 3.9).

¹⁵⁸ Reiner Mathar (2010): Gesundheit, Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung, gemeinsam in der Schule aktiv für die Förderung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. En: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 6, Kronach

Si los alumnos y alumnas deben ser apoyados e involucrados activamente en el desarrollo de competencias para el desarrollo de su propia vida en el sentido del desarrollo sostenible, entonces la cooperación en la escuela adquiere un significado especial. **La participación de los alumnos y alumnas** en la planificación y el desarrollo de propuestas y clases escolares tiene un gran valor. Los acuerdos y las reglamentaciones como expresión de formas de vida sostenibles solo son fidedignos y efectivos si se desarrollan con la participación de todos en un proceso de acción democrático. Los programas de competencias para la vida utilizados en la escuela deberían priorizar el aspecto social del desarrollo sostenible. También aquí se trata de la relación de enfoques ya existentes (aprender la democracia, mediación, prevención de violencia, escuela sin racismo...) con puntos del *área de aprendizaje de desarrollo global*.

El aprendizaje escolar no solo está limitado a la clase. Los proyectos extraescolares (o relacionados con la clase), como **viajes escolares y de proyectos**, la **visita extraescolar a sitios de aprendizaje** o la **cooperación con proyectos culturales**, son ampliaciones inevitables de las posibilidades de aprendizaje y experiencias, y revisten una gran importancia para el *área de aprendizaje de desarrollo global*. Las ofertas son variadas y pueden apreciarse bien mediante servidores educativos.¹⁵⁹



Desde hace 15 años, la KinderKulturKarawane (KKK) (Caravana de cultura infantil) con sus grupos culturales de jóvenes provenientes del Sur Global visita escuelas, por ejemplo, en **Hamburgo, Oschatz, Marburgo, Friburgo, Aquisgrán, Lindenberg y Oldemburgo** (incluso, entretanto, estas visitas ya se han repetido varias veces y se han convertido en una parte fija de la planificación anual escolar). En la presentación artística sobre el escenario y los talleres dirigidos por los jóvenes, los temas del desarrollo global se tratan como algo totalmente normal. El encuentro entre pares y la exhortación a colaborar llevan rápidamente a tomar contacto y al cambio de perspectiva. Los grupos de la KKK provienen de Ghana, Perú, Sudáfrica, Bolivia, Camboya o India, y ofrecen oportunidades ideales para aplicar los primeros conocimientos de las lenguas extranjeras español, inglés o francés. La acrobacia y los bailes tradicionales y modernos que se practican de forma conjunta se conectan con el deporte, los cantos corales y el uso de diferentes instrumentos en la clase de música. Con los grupos de teatro de la KKK, se puede hablar sobre el significado del teatro en Alemania y en sus países de origen. Sus obras, que, a menudo, son el punto cúlmine de sus presentaciones, abordan los temas más cercanos a los jóvenes, como problemas con los adultos, el miedo al futuro y la pobreza. www.kinderkulturkarawane.de

¹⁵⁹ véase al respecto la plataforma central de internet www.globaleslernen.de

5.3 Control y gestión

La dirección escolar adquiere una importancia especial en el desarrollo del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Por tal motivo, en el marco de la **calificación y capacitación de directivos escolares** y de supervisores escolares, se debe considerar la facilitación de una comprensión profundizada del modelo del desarrollo sostenible y de las medidas del desarrollo escolar que de allí se desprenden. Tanto la dirección, como la supervisión escolar, se encuentran ante el desafío de unificar los objetivos de la política educativa estatal con las tareas y los objetivos de las autoridades escolares. Si, por ejemplo, se debe adquirir algo “justo” y “ecológico” para la cantina, se requerirá una acción correspondiente de las autoridades escolares. Si los ciclos de materiales escolares deben organizarse de forma sostenible, se debe incluir al personal de las autoridades escolares. Todo esto puede ser parte de un programa educativo regional orientado al desarrollo sostenible.¹⁶⁰

Desde luego, la **selección de los docentes y la planificación de su capacitación** es esencial para el establecimiento de prioridades escolares. Asimismo, los estímulos a través de ascensos que refuercen el *área de aprendizaje de desarrollo global* con estructuras de responsabilidad, también pueden ser un elemento efectivo para la planificación de personal. Para el diseño de la dimensión social y cultural de un desarrollo sostenible en la escuela, es muy importante el equipamiento personal de los docentes. La **organización de propuestas de asistencia**, así como la **integración de trabajo social escolar** con la posibilidad de la **participación de los alumnos y alumnas** y la **inclusión de los padres y las madres** y de entidades asociadas a las escuelas, son un campo de acción que no debe descuidarse. Formas de organización probadas existen, por ejemplo, en **eventos deportivos y culturales, cafés de padres y cursos de cocina**.

Para el éxito de dichas medidas de desarrollo escolares, resulta decisiva la inclusión transparente **de las comisiones escolares**, las cuales deben compartir las responsabilidades. Dichas comisiones deberían poder identificarse con la formación de un perfil de sostenibilidad en el marco de sus tareas y posibilidades que pueden dar a conocer al público escolar en sus diversos aspectos.

El control en las escuelas más grandes se lleva a cabo, a menudo, mediante grupos de dirección o control. Además del **control de procesos del desarrollo escolar**, con frecuencia, estos grupos asumen la responsabilidad por propuestas para un uso óptimo de horarios flexi-

¹⁶⁰ En el programa “Schule gemeinsam verbessern” (Mejorar juntos la escuela) de Hesse, se juntan, por ejemplo, el presupuesto escolar del Estado y del representante municipal en un presupuesto conjunto con una amplia capacidad de cobertura mutua.

“Mejorar juntos la escuela significa también fomentar la utilidad de cooperaciones regionales para los alumnos y alumnas con padres y madres, empresas, asociaciones, etc. mediante la cooperación no solo de los responsables del proyecto. Los puntos centrales del trabajo en la prueba piloto son, asimismo, la gestión de calidad en las escuelas, la creación de un programa educativo regional, el fortalecimiento de la propia responsabilidad de las escuelas y los desarrollos de estructuras de gestión en las escuelas.”

<https://www.kreisgg.de/bildung/schulentwicklung/schule-gemeinsam-verbessern/> (consultado el 24/11/2014)
La variada colaboración de la escuela y el sistema de asistencia a menores o también la integración de escuelas en estrategias de sostenibilidad municipales o panoramas educativos regionales son otros ejemplos.

bilizados, por el **diseño concreto de horarios**, y el ritmo diario y anual. Estas especificaciones estructurales o propuestas tienen una importancia decisiva para la implementación de contenidos del modelo, dado que delimitan el espacio para propuestas de prueba y acuerdos curriculares, pueden ser motivadoras o desmotivadoras, y requieren un pensamiento orientado al modelo y a los alumnos y alumnas.

5.4 Recinto escolar, edificio, aulas y equipamiento

El recinto escolar, el edificio, las aulas y el equipamiento son expresión manifiesta de la autocomprensión escolar y del modelo social de la sostenibilidad. La nueva construcción de escuelas, sus reformas y ampliaciones ya no son realizadas solo por empresas constructoras, arquitectos o similares por encargo de las autoridades. **Los procesos de participación** de los posteriores usuarios se han convertido en algo natural, si bien no siempre es sencillo y se debe satisfacer a todos. Sobre todo, cuando se trata de construcciones y materiales sostenibles, y de programas energéticos y de suministro viables a futuro, se está ante un complejo proceso de aprendizaje de *todas* las partes implicadas. En este marco, las escuelas, pronto, se ven saturadas en su rol de tomadoras de decisiones y dependen del apoyo de sus socios. Sin embargo, las posibilidades de convertir un recinto escolar en construcción, ya sea propio o vecino, en un sitio fructífero para procesos de aprendizaje en materia de ciencias naturales, tecnología, economía, arte y con orientación profesional, son prácticamente ideales.

Con el equipamiento y la administración de los edificios se agrega otra dimensión de los procesos de aprendizaje para el desarrollo sostenible. **La adquisición pública sostenible** se ha convertido en un importante campo específico, para el cual ya hay gran cantidad de material auxiliar disponible.¹⁶¹ La confrontación realista con las posibilidades y los problemas que esto conlleva y su discusión en el entorno escolar con padres y madres, y amigos y amigas lleva a experimentar (si bien de ninguna forma mediante un camino directo) la sensación del proceso de aprendizaje y una sensación de autocomplacencia.

Mediante el desarrollo de programas de diseño (más) sostenible de ciclos de materiales y del **uso de recursos**, así como a través del diálogo, se confronta a los alumnos y alumnas con temas de la implementación del desarrollo sostenible y pueden desarrollarse competencias para un diseño vital propio. Por medio de la orientación al desarrollo sostenible surgen también enfoques para la solución de tareas educativas que a veces parecen banales y, con frecuencia, también molestas en el **área de la reducción y eliminación de residuos**, de la limpieza, del ahorro y del cuidado de instituciones públicas.

¹⁶¹ Véase también:

• http://www.nachhaltige-beschaffung.info/DE/Home/home_node.html (consultado el 10/01/2016)



Escuela Paulusschule

Escuela primaria católica
en Paulusplatz



Protección de recursos - Papel

Ahorrar papel – Juntar papel usado – Utilizar papel reciclado

Desde hace cinco años, en la escuela Paulusschule, existe una lista de correos electrónicos. Hoy en día, ya el 98 % de todas las familias está registrada en la lista, ahorrando, así, importantes costos en papel y fotocopias.

La tiendita de Paulus

Suministros escolares con el reconocimiento del Ángel Azul (Blauer Engel)

La tiendita de Paulus es, hoy en día, una institución fija. Con el respaldo de un adulto, son los alumnos y alumnas del cuarto grado, quienes la llevan adelante. De esta forma, no solo aprenden a manejar la materia prima con responsabilidad, sino también el dinero en efectivo. A la gran oferta de papel (cuadernos, carpetas, blocks de hojas y sobres de papel 100 % reutilizado), se suman también productos reciclados y aquellos de materia sintética orgánica y madera (con certificación FSC), así como cartón. De este modo, los niños y niñas se van familiarizando con materiales que no contaminan y con distinciones, a las que deberían prestar atención al comprar (Ángel Azul, FSC, PEFC).

Paquete para principiantes

El tercer grado embala para sus apadrinados

¡Aquí, los alumnos y alumnas de 3^{er} grado preparan todos los materiales escolares para los de primer grado a partir de productos ecológicos y de primera calidad a un valor muy accesible!

Separación de la basura

Seminario de residuos de la central de consumidores

Desde hace 4 años, los alumnos y alumnas separan sus propios residuos en la clase de manera autónoma. Inmediatamente después de las vacaciones de otoño, los alumnos y alumnas reciben un seminario de residuos que realiza la central de consumidores, creando, así, conciencia por el reciclaje y la protección de residuos. En el tercer grado de la escuela Paulusschule, los alumnos y alumnas aprenden mucho sobre la fabricación del papel y crean sus propias hojas de papel usado. De esta manera, después, ya están preparados para trabajar en la tiendita de Paulus.

<http://www.umweltschulen.de/audit/paulusschule/paulusschule.html>

Escuela internacional integral de Heidelberg



Escuela asociada a la UNESCO



Activos en la protección del medio ambiente con una auditoría ecológica

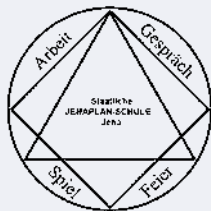
La Escuela internacional integral de Heidelberg (IGH) fue la primera escuela de Alemania en aplicar el reglamento CE que, hoy en día, derivó en el EMAS (Reglamento Comunitario de Ecogestión y Ecoauditoría), un sistema de normas europeas estandarizadas para la protección ambiental. Desde la primera certificación, en 1999, la IGH ha sido reconocida como escuela auditada con éxito en reiteradas oportunidades. En este marco, llevamos a cabo los pasos prescritos por el reglamento EMAS en nuestra vida cotidiana escolar. Así, anualmente, se analiza el consumo de energía, agua y materiales, el volumen de residuos, los espacios verdes y la movilidad para certificar que poseemos un comportamiento respetuoso del medio ambiente en estas áreas. A tal fin, con regularidad, se crea un programa ambiental con objetivos para mejorar. De su implementación se ocupa el equipo de medio ambiente, en el que participan la dirección escolar, docentes, alumnos y alumnas, representantes de la administración escolar, de la autoridad ambiental y de los responsables del área del medio ambiente. En cada clase, se eligen dos representantes de alumnos y alumnas para abogar por la protección del medio ambiente, quienes se reúnen semanalmente con los responsables del programa. El equipo E procura que la energía se maneje de manera correcta y coordina proyectos como “EEE-Erneuerbare Energien erleben” (Experimentar energía ecológica - EEE). Los folletos disponibles en la secretaría de la escuela sobre el tema son, al mismo tiempo, una ayuda para las clases que buscan sitios para que los alumnos y alumnas realicen prácticas o lugares para llevar a cabo visitas didácticas. La escuela recibe un respaldo económico de la ciudad de Heidelberg por todos los esfuerzos que realiza para ahorrar energía. Con este dinero se pudo, por ejemplo, adquirir paneles solares y una rueda de paletas para generar energía eólica. Con respecto a la basura, al agua, a la movilidad, a los espacios verdes, la salud y la alimentación, se realizan proyectos y los alumnos y alumnas que demuestran un compromiso especial reciben un certificado ambiental. Una declaración ambiental anual informa sobre el trabajo de la escuela. En el transcurso del trabajo realizado a través de los años, se han construido también redes extracurriculares. Así, la escuela IGH organizó un seminario con escuelas de cinco países europeos.

<https://igh-heidelberg.com> (consultado el 24/11/2014)

La escuela ofrece la posibilidad de probar, por ejemplo, **medidas para el uso sostenible de la energía** en un ámbito abarcable, pero también de experimentar los límites de dicha aplicación. Estas posibilidades se extienden desde el manejo ahorrativo y eficiente de los recursos limitados, pasando por la adquisición justa, socialmente sostenible y con respeto por el medio ambiente, y hasta la **alimentación sana con productos de producción ecológica y regional**. Así, el camino hacia grupos de trabajo correspondientes, exposiciones públicas en internet, ofertas de asignaturas optativas obligatorias y **empresas estudiantiles sostenibles**¹⁶², pero también hacia los contenidos principales de las asignaturas, no se encuentra tan lejos.

¹⁶² Véase entre otros:

- NaSch-Community: Netzwerk für Nachhaltige Schülerfirmen (Red de empresas estudiantiles sostenibles): <https://tinyurl.com/y4k488ra>
- Multiplikatoren-Netzwerk Nachhaltige Schülerfirmen (Red de multiplicadores de empresas estudiantiles sostenibles)



ESCUELA JENAPLAN de JENA

SchülerFAIRma

La idea de nuestra empresa estudiantil surgió en el contexto de los numerosos proyectos sociales e interculturales que un grupo de trabajo de nuestra escuela llevaba a cabo con nuestra escuela hermana del pueblo de Dulce Nombre, cerca de San Marcos, en Nicaragua. Para poder garantizar un marco estable para los proyectos existentes y planificados, se debía crear una nueva forma de financiamiento. A través de dos alumnas del grupo de Nicaragua, nació la idea de fundar una empresa estudiantil, cuyas ganancias fueran para el financiamiento del hermanamiento. Al mismo tiempo, esta empresa tiene el objetivo de inculcar a los alumnos y alumnas, docentes y coordinadores alemanes y nicaragüenses los temas del comercio justo, de un estilo de vida ecológico, de la ayuda mutua y del accionar conjunto y sin burocracias. En este marco, queremos generar un debate sobre estos temas e incitar a las personas a una forma de vida más consciente, lo cual no solo se orienta a los participantes y sus familias, sino a todos los miembros de la comunidad de Jena y de Dulce Nombre.

En nuestra escuela, tenemos una cafetería y realizamos bazares y ofrecemos servicio de catering (entre otros, en eventos escolares). La idea principal de nuestro trabajo es vender productos de comercio justo, principalmente, orgánicos o de producción local. Abogamos por una cooperación justa y un comportamiento de consumo consciente. Los productos de comercio justo los obtenemos, sobre todo, de la Eine-Welt-Laden (Tienda de Un Mundo) de Jena, con la que trabajamos de manera cercana.

Asimismo, tanto en la escuela, como en la Tienda de Un Mundo de Jena, se venden productos producidos en colaboración con los alumnos y alumnas de Nicaragua (por ejemplo, tortugas de arcilla de los niños alemanes, embaladas en bolsas de tela del centro de costura de Dulce Nombre) o fabricaciones de los alumnos y alumnas de Nicaragua (por ejemplo, alhajas). Los ingresos se destinan a Nicaragua para construir un salón de costura y una biblioteca, y proteger a las tortugas marinas, entre otros fines. Además, queremos destinar una parte de las ganancias a futuros viajes de intercambio.

La empresa estudiantil está dividida en varias secciones, en las que colaboran alumnos y alumnas desde la 4ª hasta la 13ª clase. Por el momento, hay un total de 44 alumnos y alumnas colaborando, quienes, a través de la empresa, también adquieren competencias para la vida laboral posterior.

<http://www.jenaplan-schule-jena.de>



Escuela Georg von Langen

Escuelas de formación profesional de Holzminden

GvL Trade – Cooperativa estudiantil sustentable

Somos una cooperativa estudiantil sostenible de las escuelas de formación profesional de Holzminden. Los alumnos y alumnas de la escuela de formación profesional en economía fundaron la cooperativa en el año 2005 y, desde entonces, la llevan adelante con diferentes grupos de alumnos y alumnas. De este modo, se encargan de las tareas de administración y comercialización de los productos fabricados en la escuela de formación profesional en técnicas del metal y de la madera. El artículo con mayor éxito de ventas es el asador profesional. En este marco, los alumnos y alumnas prestan atención a cumplir las reglas de la sostenibilidad, es decir, el manejo ahorrativo de los materiales, el reciclaje de materiales y la cooperación de toda la escuela en general. Los alumnos y alumnas deciden por sí mismos sobre el uso de las ganancias, pero, principalmente, se fomentan proyectos sociales. Así, este año (2014), los alumnos y alumnas decidieron que una parte de las ganancias sería destinada a las víctimas del tifón en Filipinas. A través de un contacto personal, se pudo distribuir la totalidad del dinero donado, así como utilizar en cosas necesarias para la vida de los damnificados.

<http://www.gvl-trade.de/>

5.5 Relaciones exteriores

Inclusión de la escuela en el municipio

Si la escuela incluye a su entorno en los procesos de aprendizaje sostenibles, también incluye nuevos campos de acción o los amplía. En este aspecto, se trata, sobre todo, de la comunicación de desarrollos económicos locales/regionales, de problemas sociales y ecológicos, es decir, de la cooperación en el diseño de los desafíos que pueden percibirse a nivel local.

De esta forma, la escuela puede dejar en claro que se interesa por los desarrollos locales y que reconoce al municipio, distrito o barrio como área de aprendizaje. Al mismo tiempo, dichos contactos tienen una importancia determinante para la **orientación profesional**, una de las principales tareas de la educación secundaria.

Esto requiere de iniciativas propias de las escuelas y genera cooperaciones con el mundo de la economía y la sociedad civil en campos de acción como los siguientes:

- Hermanamiento de ciudades
- Instalaciones solares en techos de escuelas
- Cafés de barrios y bibliotecas
- Servicios de traducción y otros servicios para el barrio
- Bicicleterías públicas
- Aseguramiento de los caminos escolares y creación de ciclovías
- Colaboración en eventos locales
- Creación de aplicaciones para atracciones turísticas y paseos.

5.6 Hermanamientos, cooperaciones y colaboración en redes

En numerosos casos, las escuelas celebran *hermanamientos* en la región, en otras partes del país o con escuelas/proyectos de otros países. A menudo, dichos hermanamientos se basan en la iniciativa de personas individuales y, muchas veces, están poco o nada integrados en una estrategia global o en el programa escolar. En este aspecto, el *área de aprendizaje de desarrollo global* ofrece la posibilidad de fijar estos hermanamientos con un objetivo común, con temas centrales de contenidos y mediante la integración escolar interna. Si las escuelas trabajan en sus hermanamientos con temas concretos y que son de interés para ambas partes, entonces será posible integrar dichos temas a la clase. Del mismo modo, se simplifica la seguridad de la planificación y la protección a largo plazo. El desarrollo de competencias, como el cambio de perspectiva, puede reforzarse mediante las propias experiencias. Los hermanamientos con instituciones del Sur Global abren posibilidades de integrar sus puntos de vista con mayor fortaleza. Las ofertas existentes y las plataformas de internet ofrecen un buen respaldo a tal fin.¹⁶³

Las posibilidades de comunicación mediante dispositivos con internet y con redes móviles son cada vez mayores para los alumnos y alumnas y forman parte de su vida cotidiana, incluso en los países del sur. Sin embargo, en las escuelas, aún se utilizan poco para proyectos hermanados. La integración sistemática en el proceso de formación y el debate crítico sobre la aparente libertad de comunicación puede brindar a alumnos y alumnas una **referencia para el propio uso de los medios sociales**.

En las diferentes clases de cooperación entre escuelas del hemisferio norte y escuelas/proyectos del hemisferio sur, se pueden distinguir entre *padrinazgos* y *hermanamientos*. Mientras el padrinazgo se centra en la ayuda de Alemania a una escuela o un proyecto, el hermanamiento versa, sobre todo, acerca del diálogo y del proceso de aprendizaje conjunto.

En el contexto de hermanamientos y cooperaciones, las **organizaciones no gubernamentales de cooperación para el desarrollo** adquieren una notable importancia como asesoras competentes de alumnos y alumnas y partes de proyectos y tareas concretos. En el programa del *área de aprendizaje de desarrollo global como tarea de toda la escuela*, esta posibilidad, utilizada, muchas veces, solo de manera esporádica, se desarrolla para lograr una colaboración más cercana y se convierte en un componente fijo del programa escolar. En este marco, las redes de países para el desarrollo asumen una tarea especial como mediadoras y entidades de control.¹⁶⁴

¹⁶³ Véase

- <https://www.globaleslernen.de/de/schulentwicklung/nord-sued-begegnungen> (consultado el 10/01/2016)
- El Programa de intercambio estudiantil para el desarrollo ENSA (<https://ensa.engagement-global.de/>) fomenta los hermanamientos entre escuelas de Alemania y países del sur, brindando respaldo a las estadias por proyectos en materia económica y de contenidos.

¹⁶⁴ Véase el sitio web de la "Arbeitsgemeinschaft der Landesnetzwerke" (Comunidad de trabajo de las redes regionales): <http://www.agl-einewelt.de/>

Los promotores del aprendizaje global son también importantes interlocutores para diferentes cooperaciones entre escuelas y organizaciones no gubernamentales. Un estudio sobre la difusión y la aplicación actual del Marco de referencia muestra¹⁶⁵ que las organizaciones no gubernamentales han continuado incrementando su importancia como contacto para las escuelas. En este contexto, la referencia común al modelo de competencias y a los campos temáticos del *área de aprendizaje de desarrollo global* facilita la cooperación.



Escuela Maria Ward Schule Bad Homburg



El hermanamiento escolar como alianza de aprendizaje

En el año 2012, PROBONO inició el hermanamiento entre la escuela Maria-Ward-Realschule de Bad Homburg, Alemania, y la escuela Dr. Asha Rose Migiro Girls´ Secondary School de Mwanza, Tanzania. Para ambas escuelas, desde el principio fue importante establecer el diálogo conjunto como punto central del intercambio.

Para iniciar el hermanamiento, fue una gran suerte que una bachillera de Bad Homburg quisiera ir inmediatamente como voluntaria por tres meses a la escuela de niñas de Tanzania y, allí, llevar a cabo primeros proyectos de diálogo. De este modo, llevó a cabo una presentación, de la nueva escuela hermana a las alumnas de Tanzania, comparó los horarios escolares en Alemania y en Tanzania, realizó un fotomosaico de la escuela alemana junto con las alumnas de Tanzania, y ayudó a fundar un grupo de trabajo en la escuela de Tanzania destinado al hermanamiento. Después, muchas alumnas quisieron participar de esta última actividad. El grupo de trabajo de Tanzania también tuvo gran repercusión en la escuela Maria-Ward: hubo claramente más postulantes que los que la actividad podía recibir. Las alumnas de dichas actividades mantuvieron correspondencia regularmente entre ellas. En especial, demostraron interés por el otro país, compararon los idiomas, las religiones y el rol de la mujer en Alemania y en Tanzania. Cada una de las escuelas realizó un cortometraje sobre su institución y lo envió a la escuela hermana y, actualmente, ambas trabajan en un periódico escolar común, donde, por ejemplo, se comparan las patronas de ambas escuelas, se discute el tema del uniforme escolar o, incluso, se comparan refranes de Alemania y Tanzania. Desde luego, en el futuro, también deberían realizarse viajes para que las niñas se encuentren, pero estos viajes no son una condición esencial para un diálogo exitoso.

¹⁶⁵ Engagement Global (2014): Valoración del uso del Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible (<http://www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html>)

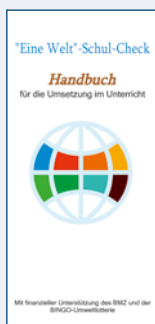
La integración de **competencias escolares** en el diseño de la Educación para el desarrollo sostenible puede ayudar a estimular a los alumnos y alumnas a realizar trabajos individuales o grupales sobre los temas principales de su escuela. Mediante la participación en competencias, como, por ejemplo, la competencia escolar del Presidente de Alemania *todos para UN MUNDO – UN MUNDO para todos* (en alemán, “alle für EINE WELT - EINE WELT für alle) o a través de las competencias del Ministerio de Medio Ambiente de Alemania, los alumnos y alumnas pueden experimentar el éxito, pero, sobre todo, valorar su trabajo.¹⁶⁶ Este mismo efecto se hizo presente también en los más de 1900 proyectos de la década que se destacaron en el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el desarrollo sostenible, entre los cuales se hallaba una gran cantidad de proyectos escolares que, en muchos casos, fueron realizados a través de hermanamientos o alianzas de cooperación.

¹⁶⁶ Resumen de competencias escolares y galardones:

- <http://www.globaleslernen.de/de/aktionen/wettbewerbe> (consultado el 10/01/2016)
- <https://www.bne-portal.de/de/auszeichnungen/> (consultado el 10/01/2016)
- <http://www.eineweltfueralle.de/>

5.7 Desarrollo de la calidad y control del éxito

De la **inspección escolar y la evaluación de calidad externa** se espera que añadan el *área de aprendizaje de desarrollo global* y su implementación en la escuela al centro de atención de la evaluación y valoración. En este marco, en el control de calidad, se podrían incluir los elementos anteriormente mencionados. Asimismo, la **autoevaluación** y el desarrollo escolar basado en ella revisten una especial importancia. El modelo del desarrollo escolar y las competencias desarrolladas en este contexto, así como los contenidos determinados en la currícula escolar del *área de aprendizaje de desarrollo global*, proveen, a tal fin, además de las especificaciones extracurriculares, la estructura para los procesos de evaluación y de desarrollo internos.



En base al proyecto "Eine Welt - Schul-Check" (Un mundo – Auditoría escolar), realizado por la **alianza Bündnis Eine Welt Schleswig-Holstein** (BEI) con escuelas, surgió un manual para la implementación del *área de aprendizaje de desarrollo global* que trata temas importantes y exhorta a la realización de proyectos interdisciplinarios: el diseño escolar intercultural, comidas y bebidas, materiales de uso y consumo, instalaciones y tecnología, edificios e instalaciones externas (eje temático central en las clases 7/8).

www.bei-sh.org/fileadmin/bei/dokumente/werbefaltblatt_eine_welt_schul_check.pdf
(consultado el 21.1.2016)

Un elemento importante de un desarrollo escolar orientado al desarrollo sostenible y auto-controlado debe ser el diálogo sobre las experiencias vividas con la implementación de decisiones tomadas de común acuerdo y el desarrollo del perfil.

Los criterios de calidad del *área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una Educación para el desarrollo sostenible* ponen a la escuela como un todo ante el desafío de posibilitar a alumnos y alumnas el desarrollo de competencias para el diseño de sus vidas y de su vida laboral con viabilidad a futuro, así como para la cooperación en la propia sociedad y la responsabilidad compartida en el marco global.

5.8 Bibliografía

Affolter, C., Mathar, R. (2008): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Qualitätsentwicklung im Schulsystem, eine Herausforderung für die Zukunft, Pädagogische Führung 2, 2008

CEPE - Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa (2005): Strategy for ESD, Genf

Grundschulverband (ed. 2013): Eine Welt – Unterrichts Anregungen für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Globales Lernen in Schulprofilen– Schritte in die Praxis, Número 132, Bremen

Jucker, R., Mathar, R. (ed. 2014): Schooling for Sustainable Development in Europe. Amsterdam, New York

Mathar, R. (2010): Gesundheit, Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung – Gemeinsam in der Schule aktiv für die Förderung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, en: Schulverwaltung (HE/RP), Número 6

Servicestelle Kommunen in der Einen Welt / Engagement Global (2013): Faires Beschaffungswesen in Kommunen und die Kernarbeitsnormen. Rechtswissenschaftliches Gutachten, Bonn

UNESCO (2012): Forjar la educación del mañana, 2012, Informe completo sobre el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el desarrollo sostenible, París

WBGU – Consejo Asesor sobre el Cambio Climático (2011): Mundo en transición - Contrato social para una gran transformación (Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation), Berlin (como descarga en www.wbgu.de)

6 El área de aprendizaje de desarrollo global en la formación de docentes

Bernd Overwien

6.1 Formación de docentes con responsabilidad compartida: desde enfoques comprometidos a estructuras sistémicas

La Educación para el desarrollo sostenible (EDS) y el *área de aprendizaje de desarrollo global* se han convertido en parte de la formación general de las escuelas alemanas. Del mismo modo, las escuelas superiores también quieren integrar la Educación para el desarrollo sostenible en el aprendizaje y la investigación, como se lee en una declaración de la Hochschulrektorenkonferenz (Conferencia de Rectores de Escuelas Superiores) (CRES 2009).¹⁶⁷ Las universidades y escuelas superiores de pedagogía son actores de la primera etapa de la formación docente en todo el territorio federal. Sin embargo, la aplicación de los objetivos de la declaración de la Conferencia de Rectores de Escuelas Superiores avanza lentamente, como lo demuestra un estudio realizado en Baden-Wurtemberg (Siegmund, A. y Jahn, M. 2014).¹⁶⁸ Si bien a nivel federal hay muchos actores y grupos de actores en las escuelas superiores que trabajan en las pedagogías o las ciencias de la educación, como así también, en parte, en las mismas asignaturas, con contenidos, sistemas y métodos de la Educación para el desarrollo sostenible, para una integración sistemática de sostenibilidad y perspectivas globales en la formación docente, se requiere de pasos más importantes en las escuelas superiores. En este marco, son muy importantes las redes, como la red de escuelas superiores de EDS de Baden-Wurtemberg (www.bne-hochschulnetzwerk.de), como plataforma de cooperación y para el intercambio de la investigación actual y la cooperación entre pedagogos y científicos.¹⁶⁹ Para el anclaje estructural del *área de aprendizaje de desarrollo global*, la fijación de objetivos y temas principales de cada una de las escuelas superiores es muy importante.

En principio, la formación docente del país se realiza en una primera etapa en escuelas superiores, una segunda que depende directamente de los Estados federados (seminarios) y en el área de especialización/capacitación de las instituciones regionales. Dentro de la primera etapa, se han modularizado ampliamente los estudios. En algunos Estados federados, dichos estudios llevan directamente al examen estatal, en otros, están compuestos por un estudio de grado y un máster.

¹⁶⁷ Hochschulrektorenkonferenz (2009): Hochschulen für nachhaltige Entwicklung, Bonn <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/hochschulen-fuer-nachhaltige-entwicklung/> (consultado el 10/01/2016)

¹⁶⁸ Siegmund, A., Jahn, M. (2014): Evaluation von Hochschulen in Baden-Württemberg. BNE in der Lehrerbildung im Rahmen des Projektes „Lernen über den Tag hinaus – Bildung für eine zukunftsfähige Welt. PH Heidelberg

¹⁶⁹ Véase Krahl, J.M.; Lude, A. (2013): Das Hochschulnetzwerk „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ Baden-Württemberg – Forschung, Lehre, Betrieb und Transfer, http://www.bne-hochschulnetzwerk.de/fileadmin/subsites/2f-biol-t-01/user_files/lude/Krahl_Lude_2013-Hrsg_BNE-Hochschulnetzwerk.pdf (consultado el 10/01/2016)

Universidad de Luneburgo: Semestre de Leuphana como propuesta de enseñanza interdisciplinaria

El semestre de Leuphana se ofrece a todos los estudiantes, incluso en todas las carreras docentes. Se trata de una propuesta de enseñanza interdisciplinaria con el elemento temático obligatorio “La ciencia asume responsabilidades – Sostenibilidad y responsabilidad en la sociedad” (los estudiantes asisten a las clases y seleccionan un seminario). A esto se añaden clases con temas centrales generales, metódicos, matemáticos, históricos y filosóficos. Por medio de un estudio complementario, este proceso continúa en el segundo semestre, a fin de que se fomente el pensamiento interdisciplinario y se transmitan competencias que exceden el puro conocimiento específico.

<http://www.leuphana.de/studium/bachelor/leuphana-semester.html> (consultado el 10/01/2016)

Iniciativa de estudiantes: Greening the University

Los estudiantes también trabajan por el objetivo del desarrollo sostenible. Así, por ejemplo, hay un grupo de estudiantes en la **Universidad Eberhard Karls de Tubinga** que se ha establecido el objetivo de dar vida al programa del desarrollo sostenible también en la enseñanza universitaria. En su universidad, trabajan para que el modelo del desarrollo sostenible quede anclado firmemente en la enseñanza y en la investigación. Asimismo, desean reducir a una medida compatible con el medio ambiente la huella ecológica de su universidad. A tal fin, han preparado folletos de trabajo, y realizado seminarios y propuestas concretas de cambio, como, por ejemplo, un “comedor sostenible”.

<https://uni-tuebingen.de/de/11247> (consultado el 10/01/2016)

Iniciativa de estudiantes: Paseo por Kassel con una mirada crítica del consumo

A partir de un seminario de la **Universidad de Kassel**, los estudiantes de la carrera docente han concebido un paseo por la ciudad con una mirada crítica del consumo. A modo de ejemplo, se han creado estaciones temáticas del paseo por la ciudad con tiendas de ropa y alimentos, así como empresas de suministro energético y de agua, que se han elaborado de tal modo que brindan una guía general y ponen a disposición compilaciones de material, a fin de que, en el futuro, los docentes de las escuelas puedan realizar paseos por la ciudad con una mirada crítica de manera independiente. Las guías de las estaciones fueron probadas exitosamente durante dos visitas turísticas con clases (clases 7/9). En el marco de este proyecto, el proyecto extraescolar “paseo por la ciudad con una mirada crítica del consumo” se integró en acuerdos escolares de aprendizaje. Los materiales del paseo remiten al Marco de referencia del *área de aprendizaje de desarrollo global*. Para poder respaldar la aplicación, se ha desarrollado una guía para los docentes que brinda ayuda y estímulos para el desarrollo individual de paseos por la ciudad.

https://www.unikassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Politikwissenschaften/FG_DidaktikderpolitischenBildung/KKS_OR_Station_Handy_1.1.pdf (consultado el 10/01/2016)

El estudio mismo se estructura en una parte científica, una parte didáctica y una parte de ciencias de la educación. A esto se agregan las prácticas o el semestre de práctica. En la actualidad, el servicio de preparación, que también ha sido modularizado en una serie de Estados federados, dura entre uno y dos años en función del Estado.

El anclaje de la EDS y del *área de aprendizaje de desarrollo global* requiere, en primer lugar, una integración de los contenidos relevantes en los sistemas de las asignaturas. En este marco, se requiere la cooperación de las respectivas sociedades de especialistas, en cuyos conocimientos se basan las “exigencias comunes de los Estados en la formación docente”.¹⁷⁰ Para acelerar este proceso más bien lento de la integración de nuevos contenidos en los sistemas específicos, los Estados federados podrían asumir las correspondientes especificaciones en los “acuerdos de objetivos y de rendimiento en la formación docente”. En la actualidad, la formación docente en Alemania se encuentra atravesando un proceso de cambio, lo que también trae consigo oportunidades. Gracias a la mayor modularización de los contenidos de aprendizaje en las universidades y escuelas superiores de pedagogía, surge, paso a paso, un mejor sistema de contenidos específicos, didácticos y de las ciencias de la educación y las ciencias sociales. Las competencias de los docentes, cada vez se proyectan más en las exigencias de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencias.¹⁷¹ Las “exigencias de contenidos comunes de los Estados federados” a las ciencias y las pedagogías con sus perfiles de competencias y contenidos, contribuyen a mejorar las estructuras y brindan también puntos de conexión para el *área de aprendizaje de desarrollo global*. En este proceso, las escuelas superiores se enfrentan a la tarea de fijar campos temáticos del desarrollo sostenible y procesos globales en módulos y reglamentos de estudios con mayor intensidad que hasta ahora. De este modo, también se deben incluir los principios profesionales dentro de una “escuela de la diversidad”.¹⁷²

Las partes integradores particularmente importantes para el *área de aprendizaje de desarrollo global* deben añadirse a las didácticas específicas y las partes de estudios relativas a las ciencias de la educación. En este contexto, se deben utilizar, especialmente, las etapas de prácticas y de semestres de prácticas. En este sentido, también continúa pendiente el paso de las numerosas iniciativas individuales para un enfoque sistémico del desarrollo sostenible en las escuelas de formación superior.

En la segunda etapa para los módulos orientados a lo específico del área de las clases y los módulos de selección, se ofrecen los contenidos del Marco de referencia para una integración. Del mismo modo, los trabajos finales y específicos también son aptos para la adquisición de competencias específicas. En la segunda y tercera etapa de la formación docente, hay enfoques prometedores que los responsables deben trasladar cada vez más a las estructuras de aplicación sistémicas.

¹⁷⁰ CMEC (2008/2015): “Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung” (Exigencias de contenidos comunes de los Estados federados para las ciencias y las didácticas especiales en la formación docente), Bonn

¹⁷¹ CMEC (2004): “Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften” (Estándares para la formación docente. Ciencias de la educación), Bonn

¹⁷² CMEC/CRES (2015): “Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz” (Formación docente para una escuela de la diversidad. Recomendación común de la Conferencia de Rectores de Escuelas Superiores y la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia), Bonn

Didáctica de geografía – Instituto de Tecnología de Karlsruhe (KIT) (1ª etapa)

En el marco del estudio del profesorado de geografía, la Educación para el desarrollo sostenible se integra regularmente en seminarios obligatorios de la didáctica específica. Aquí, las cuestiones fundamentales, así como los diferentes aspectos de la EDS en general y el desarrollo de competencias sistémicas y previsibles, tienen un papel central. En base a ejemplos probados de la práctica escolar, se reflexiona sobre el significado de estas competencias para la educación actual, así como para la clase de geografía. Así, se reflexiona en conjunto sobre cómo puede desarrollarse la clase para optimizar el desarrollo de competencias centrales de la EDS mediante temáticas adecuadas y accesos metódicos. De este modo, los estudiantes asumen la tarea de concebir ellos mismos pasos concretos para secuencias de clases seleccionadas. A continuación, estas propuestas son analizadas en una charla abierta desde el trasfondo de la compatibilidad con la EDS. El objetivo de este proceso es que los estudiantes del profesorado se capaciten en el diseño independiente de la clase de geografía conforme al Marco de referencia.

Educación para estudiantes de la carrera docente con eje en la crítica al racismo, Universidad de Hamburgo, Instituto de Educación Intercultural (1ª etapa)

En el Instituto de Educación Intercultural de la Universidad de Hamburgo, se ofrece el seminario de educación con eje en la crítica al racismo. El objetivo primordial del seminario es sensibilizar a los futuros docentes ante comportamientos racistas.

Entre el contenido, se hallan teorías críticas del racismo sobre el origen, la evolución histórica y los múltiples efectos del racismo, así como estudios empíricos sobre la discriminación institucional en escuelas, medidas concretas de intervención y análisis críticos de representaciones mediáticas y contenidos de aprendizaje. Los estudiantes aprenden a reconocer el propio enredo en estructuras racistas y a reflexionar sobre su propio posicionamiento. En este contexto, reciben indicaciones sobre puntos de asesoramiento, propuestas de capacitación y materiales de clase críticos. Debido a que la demanda supera a la oferta, se ha planificado ofrecer la educación con eje en la crítica al racismo de manera general en cooperación con asignaturas y didácticas específicas, intensificar sus contenidos y crear más relaciones con la práctica.

Proyecto de microcréditos

El grupo de proyecto **Globales Lernen Rheinland-Pfalz (Aprendizaje global de Renania Palatinado)**, un trabajo conjunto entre seminarios de estudiantes, escuelas y universidades, llevó a cabo una cooperación en el tema “microfinanciación/microcréditos” desde 2009 hasta 2013. En este marco, se contó con la participación de directores de la asignatura geografía de seminarios estatales universitarios de Tréveris, Kaiserslautern y Maguncia, y docentes y socios de la Universidad de Tréveris. En el marco de diversos seminarios de la Universidad de Tréveris, seminarios de didáctica específica y en prácticas especializadas de estudiantes y seminarios específicos para docentes en prácticas, se trabajó sobre este tema. La actividad consistió en la elaboración de materiales para la clase y trabajos finales por parte de estudiantes, docentes y docentes en prácticas. A través de eventos de formación, se logró captar a docentes como multiplicadores. La convocatoria a una competencia contribuyó a que muchas escuelas de Renania Palatinado traten cuestiones relativas al aprendizaje global.

<https://nachhaltigkeit.bildung-rp.de/unterstuetzung-fuer-schule/globales-lernen/projekt-mikrokredite/mikrofinanzierung.html> (consultado el 05/03/2019)

Por lo demás, en todas las etapas de la formación docente, además del anclaje en las asignaturas, también es importante el aprendizaje interdisciplinario y transdisciplinario, tanto en la formación docente, como así también en las escuelas. Los problemas globales, así como los objetivos de una Educación para el desarrollo sostenible, contienen, además de las perspectivas específicas, por lo general, una exigencia en relación a un pensamiento interconectado, a la percepción multiperspectiva y a la acción compleja en un sentido interdisciplinario (véase Moegling, K. 2010 y Peter, H., Moegling, K., Overwien, B. 2011). Solo si los docentes pueden aprovechar ofertas en su formación, en las cuales puedan experimentar teoría y práctica integradas con aprendizaje interdisciplinario en relación con proyectos del aprendizaje global, será realista entonces esperar de ellos que, posteriormente, puedan llevar a cabo con éxito un aprendizaje interdisciplinario en la práctica escolar.

En vistas a la dinámica de los procesos de globalización, así como a los trasfondos heterogéneos de muchas escuelas y no pocas ideas distorsionadas de la realidad en el Sur Global, las posibilidades de internacionalización de la formación docente deberían continuar desarrollándose. Al día de hoy continúa resultando difícil realizar las prácticas obligatorias en el exterior o, incluso, en el Sur Global: los futuros docentes tienen esta posibilidad solo en pocas escuelas superiores alemanas. Esto es posible, por ejemplo, en la Universidad de Colonia, donde las prácticas pueden realizarse en escuelas de Uganda, y en la Universidad de Flensburg, que tiene muy buenos contactos con Ghana.

6.2 Requisitos del área de aprendizaje de desarrollo global para la formación docente

A partir de la integración del *área de aprendizaje de desarrollo global* en la formación docente resulta una serie de requisitos, como se los puede leer en un memorando redactado por un grupo de trabajo de varios Estados federados en relación con todas las etapas de la formación docente.¹⁷³ Sobre todo en las primeras dos etapas, la formación docente debe diseñar el desarrollo de competencias de modo tal de estar a la altura de los desafíos particulares de la Educación para el desarrollo sostenible y, de este modo, también del *área de aprendizaje de desarrollo global*, como parte de su cualificación pedagógica general y específica. Entre las exigencias, se encuentra la conexión a los conceptos básicos de las propias asignaturas. Pero también son importantes las perspectivas inter y transdisciplinarias. Para la preparación de la clase de la escuela primaria, se debe tener en cuenta la estructura integral de las asignaturas, en las asignaturas de formación profesional, se trata, sobre todo, de la integración en la estructura de campos de estudio.

Las propuestas de clases en el *área de aprendizaje de desarrollo global* pueden diseñarse exitosamente cuando los conceptos básicos específicos y las competencias se relacionan de modo correcto con el modelo y con las once competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global*.

En el marco de la formación docente, se deberá adquirir una serie de puntos de vista, capacidades y predisposiciones.¹⁷⁴ De este modo, se parte de la base de que, en su adquisición, se consideran las tres etapas de la formación docente que, idealmente, deberían relacionarse entre sí:

1. Panoramas básicos y la comprensión de procesos globales actuales, así como la capacidad didáctica de incluirlos para la perspectiva de aprendizaje de alumnos y alumnas. En este marco, la atención se centra en la postura, el conocimiento y las competencias de acción.
2. El reconocimiento del modelo del desarrollo sostenible como base de la deducción analítica de desarrollos complejos y una orientación en las decisiones personales, sociales y políticas.
3. La capacidad de debatir por sí mismo y en el proceso de aprendizaje con alumnos y alumnas sobre las interacciones de los procesos globales en las cuatro dimensiones del modelo y de analizar conflictos de intereses y buscar soluciones.

¹⁷³ Véase. LENA – Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung (Red de habla alemana. Formación docente para un desarrollo sostenible) (2014): LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen. Ein Memorandum zur Neuorientierung von LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg (Formación docente para un desarrollo sostenible. De proyectos modelo e iniciativas a nuevas estructuras. Un memorando para renovar la orientación de la formación docente en Alemania, Austria, Suiza y Luxemburgo), Lüneburg

¹⁷⁴ Aquí no se trata de un catálogo de competencias dadas, sino de estímulos que, en función de las situaciones, deben concretarse o ampliarse (véase al respecto la propuesta de Lang-Wojtasik, G., 2014).

4. La predisposición a apropiarse de las once competencias principales del *área de aprendizaje de desarrollo global* y la capacidad de conectarlas con las competencias parciales correspondientes de las asignaturas propias y de terceros, así como de unificar competencias interdisciplinarias.
5. La percepción del significado de la diversidad cultural, como elemento distintivo de las estructuras de sociedades internacionales, para diversas acciones y posiciones, y la competencia de poder unificar las acciones y posiciones en un diálogo sobre el desarrollo futuro y en la resolución de conflictos.
6. La capacidad de analizar y valorar procesos de desarrollo en base a diferentes niveles de acción, desde el individual al nivel mundial, y dentro de las propias posibilidades de poder cooperar y reforzar esta competencia en los procesos de aprendizaje escolares. En este contexto, también es importante la adquisición de la capacidad de autorreflexión y autoposicionamiento.
7. La predisposición y la capacidad de integrar las contribuciones de las asignaturas propias al *área de aprendizaje de desarrollo global* en el diseño de una currícula propia de la escuela y, así, de utilizar las posibilidades de coordinación interdisciplinarias.
8. La predisposición y la capacidad de integrarse en procesos de desarrollo escolares que tengan como objetivo el desarrollo escolar integral en el sentido del desarrollo sostenible.

Las competencias de los docentes tienen su núcleo en la planificación dirigida y en la organización, así como el desarrollo y la reflexión de procesos de enseñanza y aprendizaje. En particular, se trata de dar clases, educar, capacidad de diagnóstico, emitir juicios, asistir y capacidad de innovar. Para alcanzar estas competencias, se requiere de un sólido conocimiento específico, de una orientación sobre la relación de las asignaturas escolares con las respectivas disciplinas y de la unión de perspectivas didácticas específicas y de las ciencias de la educación y las ciencias sociales.¹⁷⁵ En este marco, también se relacionan con aspectos inter y transdisciplinarios, dado que muchos objetos solo pueden incluirse interdisciplinariamente.

Los conceptos de competencia se refieren, por lo general, a contextos específicos de un ámbito. En este sentido, el *área de aprendizaje de desarrollo global* posee características de un ámbito que se refiere a un área objeto delimitada y al acceso al mundo de una Educación para el desarrollo sostenible. Además, si bien es inter y transdisciplinaria, también se refleja en cada una de las asignaturas. A diferencia de las áreas de aprendizaje integradoras, las asignaturas aquí contribuyen a un campo de objeto propio que excede contenidos específicos. El modelo del desarrollo sostenible y las tradiciones educativas, los accesos de contenidos y los métodos que conlleva son esenciales para las exigencias de competencias en el *área*

¹⁷⁵ Terhart, Ewald (ed. 2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission*, Weinheim

de aprendizaje de desarrollo global. Desde allí, se deben abrir corredores hacia los conocimientos específicos relevantes que deben vincularse con competencias profesionales a través de la didáctica específica y en la parte del estudio relacionada con las ciencias de la educación. En este marco, las competencias docentes para el área de aprendizaje se unen directamente a ideas vigentes sobre las competencias docentes generales. De esta manera, los eventos de capacitación para directores y directoras de seminarios de la carrera docente, incluyendo a actores importantes del área de aprendizaje, tal como se hace, por ejemplo, en el Centro de Formación Docente de la Universidad de Kassel, pueden tener un papel importante y brindar orientación para la división de tareas en un panorama de aprendizaje complejo como el que representa la “globalización” (véase también Fächter 2010).

6.3 Pasos de una integración sistémica del área de aprendizaje de desarrollo global en la formación docente

Tal como en otras áreas de innovación, se requiere de la capacitación de los formadores. En la **Primera etapa** en las escuelas superiores, resulta realista optar por un proceso dividido para los primeros accesos y, después, las profundizaciones del *área de aprendizaje de desarrollo global*. En las clases de las ciencias específicas, en las didácticas aplicadas y en las ciencias de la educación, se integran contenidos relevantes del área de aprendizaje y, de este modo, se preparan las competencias específicas. En los eventos centrales introductorios y de profundización, se tratan las relaciones con cuestiones globales y la sostenibilidad, dentro de cada acceso específico. Las ciencias específicas preparan desde diversas perspectivas su contribución particular para la conclusión del área de aprendizaje. Así, no solo se trata de contenidos adicionales, sino de la perspectiva global sobre los contenidos específicos. Las didácticas aplicadas analizan desde una perspectiva teórica la integración en conceptos educativos y específicos, así como en los modelos de competencia de cada asignatura, discuten los enfoques de contenidos y metódicos del área de aprendizaje dentro de la escuela y elaboran preguntas para la evaluación de resultados de aprendizaje. Aquí, como también en las ciencias de la educación, se producen propuestas de aprendizaje que posibilitan una percepción coherente del área de aprendizaje para los docentes. Las ciencias de la educación analizan tradiciones relevantes de la enseñanza y el aprendizaje del área de aprendizaje, trabajan sobre problemas relativos al manejo de cuestiones globales complejas (idealmente, también en la psicología pedagógica) y brindan referencias con bases en las ciencias sociales entre la formación escolar y las condiciones sociales (globales) marco. Del mismo modo, los seminarios de integración, los ejercicios y los eventos de enseñanza de ciencias, didáctica especializada y/o ciencias de la educación con proyectos también son útiles. En este contexto, se deben elaborar los aspectos de contenidos y de competencias esenciales del área de aprendizaje en el nivel de clases, nivel escolar y del entorno escolar. Idealmente, se incorporan módulos del *área de aprendizaje de desarrollo global* en la estructura de estudio/las disposiciones de estudio y/o contenidos y competencias del área de aprendizaje en módulos existentes (por ejemplo, sobre desarrollo escolar, condiciones sociales marco de escuelas, etc.).

Capacitación para docentes de escuelas superiores

Un curso universitario sobre la Educación para el desarrollo sostenible (EDS), en cooperación con la **Universidad de Klagenfurt** y con la ayuda de una ONG, reunió a formadores de docentes con expertos de las áreas de didáctica de la biología, ciencias de la educación, medio ambiente/Educación para el desarrollo sostenible, estudio de la acción, etc. El curso fue concebido como instrumento para la implementación de la Educación para el desarrollo sostenible en la formación docente, acentuándose un carácter procesal y participativo del trabajo. El curso piloto de cuatro semestres estaba dirigido a actores de la formación docente de escuelas superiores de pedagogía de Austria. Desde el contenido, se trataron las dimensiones estructurales de una Educación para el desarrollo sostenible. Su elaboración tuvo lugar en una “comunidad de aprendizaje e investigación”. Los participantes tenían el objetivo de ejecutar un proyecto científico de investigación y docencia en el área de la formación docente que esté estrechamente relacionado con la práctica laboral. En este contexto, se abogó por el desarrollo de la capacidad de reflexión y el continuo desarrollo del propio comportamiento docente. Entre las fases presenciales se trabajó en los proyectos en grupos de trabajo y de discusión institucionalizados y acompañados regionalmente (véase Steiner 2011).

Sitios de aprendizaje extraescolares en la formación docente

En la **Universidad de Kassel**, se prepara a futuros docentes en la primera etapa de la formación en el marco de exploraciones dentro de la didáctica de la biología, la política y la escuela primaria, para que reconozcan potenciales y se presten a utilizar espacios de aprendizaje extraescolares, por ejemplo, como se hace con las propuestas del invernadero de plantas tropicales de la Universidad de Kassel en Witzenhausen, que anualmente recibe la visita de aprox. 3000 alumnos y alumnas. Mediante diferentes propuestas de proyectos, allí, los alumnos y alumnas aprenden entre aspectos biológicos y políticos de la sostenibilidad. La propuesta “Muchas personas ponen nuestra mesa” tiene como objetivo relacionar la alimentación y la diversidad de plantas, así como los efectos de procesos a nivel internacional en nuestra vida cotidiana. Otro proyecto sobre el tema “chocolate” nos muestra las relaciones entre medio ambiente y desarrollo, todo aplicado a la planta de cacao.

Curso de certificación en EDS en el marco de la formación docente

El curso de certificación para la formación de multiplicadores de la EDS ha sido desarrollado por el **Centro de Educación para el Desarrollo Sostenible del Instituto Regional de Pedagogía y Medios** (Sarre, Alemania) y ya ha sido realizado cuatro veces con éxito. El curso está orientado a todos los docentes. El objetivo es convertir a los y las participantes en multiplicadores en el transcurso de un año escolar, a fin de fijar la EDS en la propia escuela. A tal fin, tienen lugar diez módulos de eventos, en los cuales se transmiten bases, métodos y contenidos interdisciplinarios de la EDS de manera cercana a la práctica, por ejemplo, a través de temas de alimentación, clima, energía, dinero, consumo, biodiversidad, etc.

Los módulos se realizan en cooperación con los socios de cooperación locales de la EDS y tienen lugar en un sitio de aprendizaje extraescolar de la EDS, con lo cual se produce una integración directa de práctica y actores. El certificado debe posibilitarles a los participantes implementar la EDS en su escuela como un concepto interdisciplinario y con futuro, e integrarla a la vida cotidiana de todas las partes implicadas.

Asimismo, para el *área de aprendizaje de desarrollo global*, se ofrecen eventos de capacitación en las didácticas específicas y partes del estudio de las ciencias de la educación. En este marco, también se pueden utilizar las etapas de prácticas y los semestres de prácticas. El *área de aprendizaje de desarrollo global* debe ser una parte consecuente e integral de todas las didácticas específicas. Así, se debe fomentar una cooperación de las ciencias de la educación, las ciencias específicas y las didácticas aplicadas, por ejemplo, mediante acuerdos de objetivos en las escuelas superiores.

En el marco de la nueva concepción (por ejemplo, en Renania del Norte-Westfalia) del área de aprendizaje de la clase de ciencias integradas como disciplina independiente con asignaturas de referencia, en la carrera docente para el nivel primario se presentan oportunidades para establecer el eje temático "*área de aprendizaje de desarrollo global/EDS*". Así, por ejemplo, en la carrera de docencia en ciencias integradas de la Universidad de Siegen hay una "carrera profundizada" con una oferta de cuatro seminarios, cuyos contenidos hacen referencia al modelo del desarrollo sostenible y al enfoque integrador de la EDS.

Dentro de la **Segunda etapa**, los módulos orientados a la materia del área de clases y módulos optativos se ofrecen para una integración. Siempre que esté previsto, en el área de las asignaturas optativas, también se presentan oportunidades, por ejemplo, en el ámbito "Desarrollar y diseñar escuelas". Del mismo modo, los trabajos finales y específicos también son adecuados para la adquisición correspondiente de competencias.

Dentro de la **formación y capacitación docente (tercera etapa)**, hay gran cantidad de ofertas de instituciones, ONG y proveedores privados. En este contexto, se debe hacer hincapié en que los docentes, a menudo, también se capacitan de modo individual en el marco de procesos de aprendizaje informales (véase Overwien 2013). Sobre este tema, existen resultados de estudios que documentan las formas de aprendizaje informales en la profesión docente, respaldados en una amplia base de datos de la investigación de capacitación. En comparación con otros grupos profesionales, los docentes se encuentran especialmente activos (Heise 2009). En este marco, se deben valorar fuertemente las posibilidades de aprendizaje informales (por ejemplo, portales de internet) como complemento de la estructura formal de la capacitación y la formación.

Administración del Senado para la Educación, la Juventud y la Ciencia, Berlín

Módulo de clases

Componente optativo 2:

Aprendizaje global. Modelos de clases para la integración de la Educación para el desarrollo sostenible y del Marco de referencia de la CMEC para el área de aprendizaje “Desarrollo global”

Competencias:

Los futuros docentes pueden concebir acuerdos de clases orientados a proyectos, teniendo en cuenta el modelo de desarrollo sostenible y las competencias principales del área de aprendizaje de desarrollo global.

Manual
Servicio de
preparación

Estándares	Posibles contenidos
<p>Los futuros docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifican clases para fomentar competencias específicas del área respectiva para proyectos de desarrollo seleccionados • analizan proyectos de desarrollo seleccionados desde la perspectiva del modelo para el desarrollo sostenible. • planifican clases desde la perspectiva del modelo para el desarrollo sostenible, a fin de fomentar las competencias principales del Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global para proyectos de desarrollo seleccionados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de selección y diseño para temas y tareas • Bases conceptuales del Marco de referencia • Competencias principales del Marco de referencia • Principios y problemas de la clase interdisciplinaria • Principios y problemas de la clase orientada a proyectos

Desde el año 2012, en el Servicio de preparación de la formación docente en Berlín, se ofrece un componente optativo relativo al aprendizaje global con una duración, como mínimo, de 10 horas o 4 semanas. La introducción del *área de aprendizaje de desarrollo global* se relaciona con el desarrollo de los modelos de clases. Así, se planifica el proyecto de implementación “Aprender en contextos globales en el ejemplo del aeropuerto de Berlín-Brandenburgo Willy Brandt” con dos seminarios de estudios. Los ponentes de los seminarios de biología, geografía e historia/ciencias sociales/ciencias políticas han creado, en el marco de sus prácticas escolares, bocetos para cada uno de los modelos de clases orientados a competencias que han sido publicados. Los diferentes módulos pueden ofrecerse para todos los seminarios. En 2014, se implementarán los temas “Un mundo de plástico” y “Abejas”.

- **Jornadas de proyectos sobre el aprendizaje global en el período de prácticas**

En el marco del Decenio de las NU para la “Educación para el desarrollo sostenible” (EDS), el **seminario estatal de didáctica y formación docente de Stuttgart** desarrolló un programa de capacitación como modelo para jornadas de proyectos en las escuelas. En 2011 y 2012, el foco estuvo en Brasil, en 2013 y 2014, “la ciudad”. Las propuestas contienen siempre una ponencia de introducción sobre el Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* y sobre el modelo de la Educación para el desarrollo sostenible. Los talleres se ofrecen para estudiantes en período de prácticas en todas las asignaturas. En el marco de un módulo optativo, anualmente, se llega a aprox. 80 participantes. www.gym.seminar-freiburg.de/Lde/812813 (consultado el 21/01/2016)

- **Anclaje sistémico de la EDS en la segunda etapa**

El **Seminario estatal de didáctica y formación docente de Meckenbeuren** fija los objetivos, los principios y las estrategias de la EDS sistemáticamente en el marco de la formación de docentes. Con el objetivo de lograr una cualificación básica, todos los estudiantes de la carrera docentes del seminario se familiarizan con un módulo básico de tres partes, cuya primera parte se realiza en la semana de introducción. Del mismo modo, todos los profesores nuevos también se familiarizan con los principios y las estrategias de la EDS en el marco de su cualificación. Así, pueden establecer relaciones con los respectivos planes educativos y desarrollar ideas para la integración en la planificación concreta de eventos o de clases. En este contexto, los esfuerzos resultan especialmente prometedores cuando los jóvenes colegas de la segunda etapa experimentan por sí mismos ejemplos de buenas prácticas en sus escuelas de formación y los integran en proyectos y propuestas correspondientes.

- **Uso del Marco de referencia en la formación de profesores en prácticas en el área de la didáctica de la geografía**

El Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global* está integrado, entre otros, en varios seminarios del estudio de la didáctica de la geografía. En el contexto de la tematización de conceptos de la Educación para el desarrollo sostenible, se lo presenta en detalle, por ejemplo, en el **seminario de estudios de Karlsruhe**. Cada practicante recibe un ejemplo y trabaja enfocado en su concepción, pero, sobre todo, con las competencias principales formuladas en las esferas “Reconocer”, “Valorar” y “Actuar”, en combinación con los 21 accesos tematizados. En base a esto, se analiza de modo crítico y constructivo el ejemplo de clase de geografía “Islas Galápagos” del Marco de referencia y se exhorta a diseñar una unidad pedagógica o secuencias de clases propias en base a los fundamentos conceptuales del Marco de referencia.

Instituto Regional de Formación Docente y Desarrollo Escolar (IR), Hamburgo

- **Segunda etapa: Taller regular interdisciplinario con participación de organizaciones no gubernamentales**

Según el Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global*, los practicantes de Hamburgo son impulsados a diseñar clases, desarrollar perfiles escolares, organizar clases interdisciplinarias y cooperar con socios extraescolares. La Educación para el desarrollo sostenible (EDS) y, en especial, el desarrollo del aprendizaje global en las asignaturas, así como en la cooperación de las asignaturas y en los campos de tareas (aquí, principalmente, en el seminario principal), son una parte constitutiva de la segunda etapa de la formación docente, según los estándares de la CMEC.

En el Instituto Regional de Hamburgo, 110 practicantes de tres profesorados (nivel básico y medio, bachilleratos y escuelas especiales) ya han preparado, llevado a cabo y evaluado cinco veces un taller de cuatro horas junto con directores de seminarios de siete áreas especializadas (formación profesional, geografía, historia, filosofía, política, religión, ciencias) y representantes de ocho ONG, así como continuado con el desarrollo de los resultados en los seminarios que han sido probados en escuelas de formación.

Los preparativos de los seminarios están a cargo de moderadores de los practicantes que se introducen en el campo temático respectivo con una ONG seleccionada. Debido al estímulo de los seminarios y al ánimo provisto por los directores de los seminarios, surgen, por lo general, ensayos de clases y trabajos para el 2° examen estatal.

- **Formación docente en el contexto del Marco de referencia de desarrollo global**

En el campo temático del aprendizaje global, se realizan diferentes capacitaciones con diversos socios de cooperación de diferentes ámbitos orientados al Marco de referencia para el *área de aprendizaje de desarrollo global*. En los últimos años, estas capacitaciones se enfocaron, principalmente, en los temas del Decenio de las Naciones Unidas, como, por ejemplo:

- Hamburgo viable a futuro: movilidad, consumo y ciudad
- Consumo de carne y producción de alimentos para animales
- Conflictos en torno a los recursos naturales y los derechos humanos
- Formas de hermanamientos escolares
- Modelos de clases de Hamburgo de aprendizaje global

Las ofertas de capacitación son seleccionadas por los docentes de Hamburgo en el marco de su obligación de capacitarse y probadas por IR. Se trata de abarcar técnica y didácticamente temas relevantes por sus contenidos para el respectivo grupo etáreo (sobre todo, campos de tareas “aprendizaje global”). En este sentido, el Marco de referencia con sus competencias y sus perspectivas globales y los estímulos del aprendizaje interdisciplinario ofrece ayuda para un aprendizaje estructurado. Otro elemento esencial de los eventos de capacitación es la transmisión de contactos con socios de cooperación (por lo general, ONG) y la valoración de materiales de clases adecuados.

Algunos Estados federados tienden a determinar ofertas de capacitación mediante acuerdos marco de criterios de calidad. Así, se facilita a las escuelas el acceso a eventos correspondientes de una gran variedad de ofertas. El área de aprendizaje debería integrarse también en los mismos criterios de calidad de las instituciones regionales. Mientras haya estructuras modulares, se debería encontrar un anclaje fijo. En este sentido, las series de capacitaciones con etapas prácticas serían ideales.

Las ofertas de capacitación y formación se encuentran relacionadas con los sitios de aprendizaje extraescolares en múltiples sentidos que se basan, en principio, en la posibilidad de complementar el aprendizaje escolar con fundamentos. Varios estudios desde la perspectiva de la didáctica de la geografía, la historia y las ciencias naturales (entre otros, Busse M. y Menzel, S., 2013 y Schockemühle, J., 2011) evidencian que las formas de aprendizaje activas son muy prometedoras y que se debe realizar una integración o, como mínimo, establecer una conexión de los procesos de aprendizaje con el aprendizaje escolar. En cooperación con representantes extraescolares del área de las organizaciones no gubernamentales, se pueden organizar encuentros con personas relacionadas con el contexto global. De esta forma, pueden surgir y respaldarse contactos para sociedades y alianzas globales.

Con herramientas del MFCED se ofrecen eventos correspondientes, entre otros, en el marco de proyectos de implementación del Marco de referencia. Debido al amplio espectro de asignaturas del área de aprendizaje, aún no se pueden cubrir todas las necesidades. Para el futuro, resulta clara también la necesidad de un asesoramiento sobre el desarrollo escolar general, así como sobre la creación de una currícula interna. En este marco, también se deben contemplar capacitaciones de la dirección escolar.

Las ofertas de capacitación y formación ya son diversas y, a menudo, pueden utilizarse de modo general (véase la "Virtuelle Akademie der Nachhaltigkeit" - Academia Virtual de la Sostenibilidad), pero, para continuar, requieren un proceso de desarrollo de una estructuración general y una integración más sistemática en la formación docente.

Capacitación de multiplicadores del Instituto Regional de Formación Docente de Brandeburgo (2ª etapa):

Educación para el desarrollo sostenible. Adquisición de competencias para la enseñanza y el aprendizaje orientados al futuro

En el contexto del Decenio de las NU de la EDS, el Marco de referencia ayudó a lograr distintos objetivos en la formación docente. **El Instituto Regional de Formación Docente de Brandeburgo** (InFor) considera al *área de aprendizaje de desarrollo global en el marco de una formación para un desarrollo sostenible* como un componente importante de la formación de futuros docentes, como así también para incrementar la calidad de la formación docente. El foco de atención del seminario se centra en ejemplos concretos del trabajo práctico: así, en base al proyecto “Experimentar la diversidad – aprender de los otros jugando: El sistema en Brandeburgo – Una contribución para el desarrollo del pensamiento global y la acción sostenible”, se discutieron motivos de aprendizaje concretos. “El Sistema” se ha establecido como objetivo ofrecer oportunidades a niños y jóvenes de bajos recursos de Venezuela a través de las herramientas de la música y fomentar sus potenciales. La orquesta juvenil integra a los jóvenes más pobres y los acerca a la música. En base a este ejemplo, se desarrolló un modelo de clase con estudiantes de la carrera docente que se empleará en la clase de música y de español.

Véase el video: http://www.bildung-brandenburg.de/el_sistema/idee.php?id=2
(consultado el 10/01/2016)

Academia Virtual de la Sostenibilidad

En la **Universidad de Bremen**, se fundó la Academia Virtual de la Sostenibilidad, donde se ofrecen eventos para docentes sobre temas de la sostenibilidad sin costo alguno. Los estudiantes pueden presenciar presentaciones a nivel científico y obtener material adicional. Entre las propuestas, se ofrece una serie de clases sobre el campo temático *Educación para el desarrollo sostenible*. Una introducción ilustra las necesidades y el contexto internacional del enfoque. Otras clases individuales introducen los conocimientos teóricos y los trasfondos. Así, se representa el nivel de desarrollo de la EDS en Alemania y se discuten los conocimientos sobre los efectos de la EDS y las posibilidades de integración en la educación.

Una serie de propuestas de clases se adecua también para la formación docente, por ejemplo, en el área de la formación profesional, si se trata, por ejemplo, de la EDS y la gestión o la EDS y la administración. También se abordan temas fundamentales del desarrollo sostenible y del cambio social o, incluso, las consecuencias del cambio climático. <http://www.va-bne.de/>

6.4 Bibliografía

Busse, M., Menzel, S. (2013): Globales Lernen in Botanischen Gärten – Evaluation von Bildungsangeboten im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis. En: Overwien, B., Rode, H. (ed.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe*, Opladen, págs. 107–138

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2004): Estándares para la formación de profesores. *Educación (Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften)*, Bonn

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) (2008/2015): Requisitos de contenido nacional para la ciencia de la asignatura y la didáctica de la asignatura en la formación del profesorado. (*Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*), Bonn

Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia (CMEC) y Conferencia de Rectores de Escuelas Superiores de Alemania (HRK) (2015): Formación de profesores para una escuela de la diversidad. (*Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt.*) Recomendación conjunta de la Conferencia de Rectores de Escuelas Superiores de Alemania y de la Conferencia de Ministros de Educación y Ciencia, Bonn

Conferencia de Rectores de Escuelas Superiores de Alemania (HRK) (2009): Universidades para el desarrollo sostenible (*Hochschulen für nachhaltige Entwicklung*), Bonn, <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/hochschulen-fuer-nachhaltige-entwicklung/> (consultado el 10/01/2016)

Füchter, A. (2010): *Lernlandschaft „Globalisierung“: mit Lerninseln den Kompetenz- und Wissenserwerb in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern fördern*, Immenhausen

Heise, M. (2009): *Informelles Lernen von Lehrkräften: Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*, Münster

Künzli-David, C. (2007): *Zukunft gestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*, Bern y otras

Lang-Wojtasik, G. (2014): *Global Teacher für die nachhaltige Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten*. En: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 1/2014

Moegling, K. (2010): *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Lernens*, Immenhausen

Overwien, B. (2013): Informelles Lernen – ein Begriff aus dem internationalen Kontext etabliert sich in Deutschland. En: Hornberg, S., Richter, C., Rotter, C. (ed.): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft, Münster, págs. 97–112

Peter, H., Moegling, K., Overwien, B. (2011): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie, Immenhausen

Rauch, F., Steiner, R., Streissler, A. (2008): Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept. En: Bormann, I., Haan, G. de (ed.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden, págs. 141–157

Schockemühle, J. (2011): Regionales Lernen21+ – Konzeption und Evaluation. En: Messmer, K., Niederhäusern, R. v., Rempfler, A., Wilhelm, M. (ed.): Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften, Münster, págs. 82–108

Siegmund, A., Jahn, M. (2014): Evaluation von Hochschulen in Baden-Württemberg. BNE in der Lehrerbildung im Rahmen des Projektes „Lernen über den Tag hinaus – Bildung für eine zukunftsfähige Welt, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Steiner, R. (2011): Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kompetenzmodell, Fallstudien und Empfehlungen, Münster

Terhart, E. (ed. 2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission, Weinheim

Anexo

Kontakt | Newsletter | Inhaltsverzeichnis | Impressum + A - A



PORTAL GLOBALES LERNEN



Startseite > Willkommen

Startseite

Aktuelles >

Aktionen >

Bildungsmaterialien >

Schulen für Globales Lernen >

Theorie und Praxis Globales Lernen >

Orientierungsrahmen >

Globale Entwicklung (OR) >

Service >

Die EWIK >

Suche

Das Portal Globales Lernen der Eine Welt Internetkonferenz (EWIK) ist das zentrale deutschsprachige Internetangebot zum Globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

Es bietet einen umfangreichen kostenlosen Service zu Online-Bildungsmaterialien, Aktionen, Veranstaltungen und Hintergrundinformationen.

Sie möchten Unterricht gestalten



Für den Unterricht bietet das Portal zahlreiche Materialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zum kostenlosen Download an.

Bildungsmaterialien

Sie möchten sich weiterbilden



Wir bieten Ihnen in unserem Veranstaltungskalender eine Zusammenstellung aktueller Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich des Globalen Lernens an.

Veranstaltungen und Weiterbildungen

Orientierungsrahmen Globale Entwicklung



Sie möchten mehr über den Orientierungsrahmen erfahren? Hier finden Sie Umsetzungsprojekte, Materialien und Veranstaltungen.

Orientierungsrahmen

Sie möchten aktuelle Informationen



Dann melden Sie sich für unseren monatlichen, kostenlosen Newsletter an. Er informiert jeweils über ein Schwerpunktthema des Globalen Lernens.

Newsletter

Sie möchten Hintergrundinformationen



Sie möchten mehr über das Konzept Globalen Lernens erfahren oder die theoretischen Diskussionen und Ansätze kennenlernen?

Hintergrundinformationen zum Globalen Lernen

Sie möchten mehr über die EWIK erfahren



Die EWIK ist ein Zusammenschluss von über 90 Organisationen und Institutionen, die Infos zum Globalen Lernen im Internet zentral zur Verfügung stellen.

Die EWIK

Gefördert von ENGAGEMENT GLOBAL im Auftrag des:



Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Besuchen Sie uns auf





Newsletter bestellen

Anmelden

Bitte bewerten Sie uns

Geben Sie dem Portal

www.globaleslernen.de

El Portal de aprendizaje global ofrece un acceso rápido y general a todas las ofertas de información y capacitación sobre aprendizaje global/EDS.

Los grupos destinatarios son, sobre todo, docentes y multiplicadores en el trabajo con jóvenes y en la comunidad, la formación y capacitación docente, así como los actores estatales y no estatales del trabajo en la educación para el desarrollo. **Redacción:** World University Service e. V. (WUS)

- Materiales de clase para descargar sin costo
- Eventos actuales y ofertas de capacitación
- Campañas, acciones y competencias
- Textos básicos y resoluciones centrales sobre el aprendizaje global/para la EDS
- Enlaces a servidores de educación, bases de datos y bibliotecas
- Posibilidades de búsqueda de más de 80 palabras clave en el campo temático del aprendizaje global/EDS
- Resumen de actores y redes importantes relacionados con las políticas de desarrollo
- Información sobre financiación de proyectos, mediación de referentes y alianzas Norte-Sur
- Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global (texto, materiales y aplicaciones)
- Boletín informativo mensual con temas nuevos

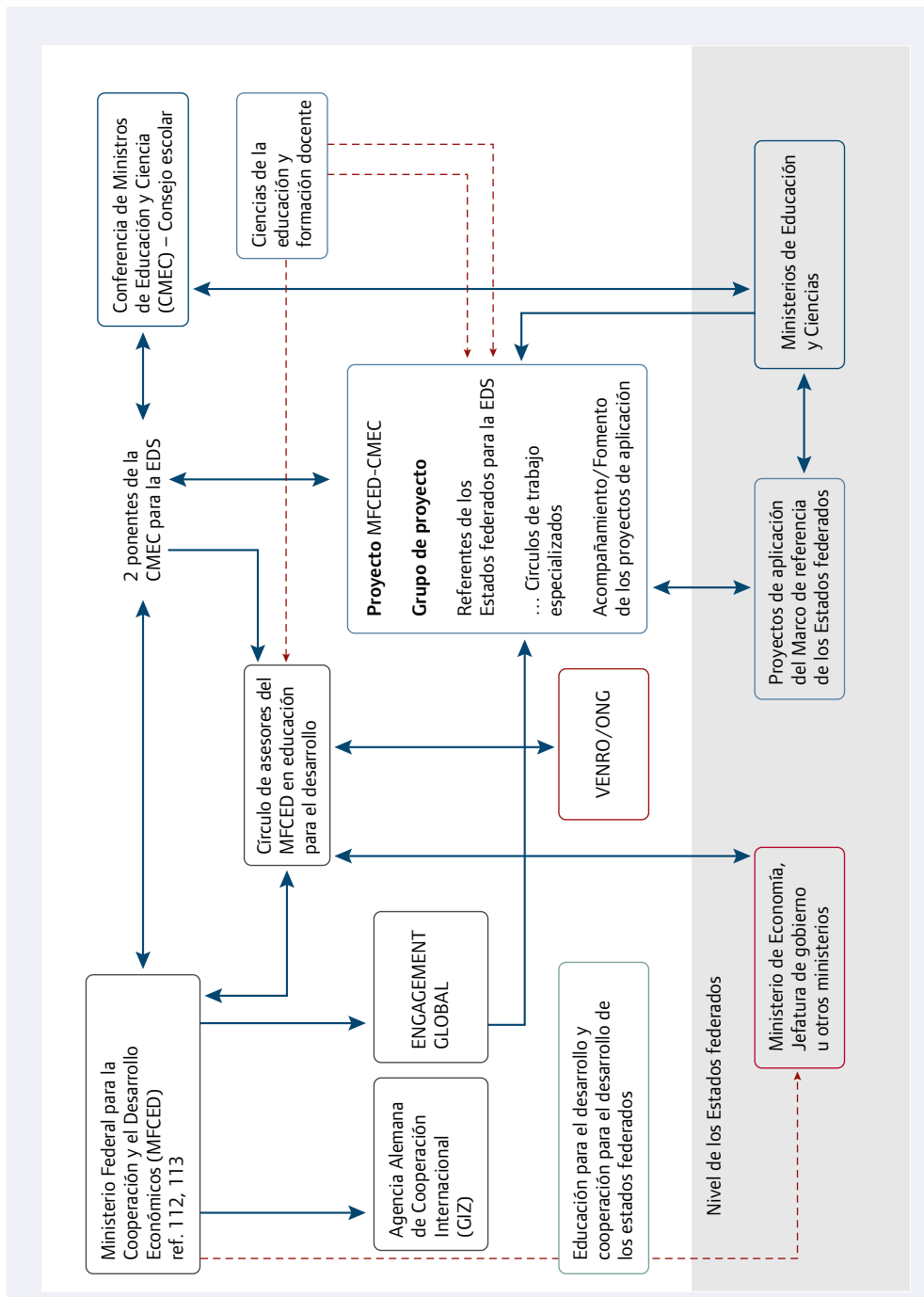


Fig. 14: Cooperación institucional en el área de aprendizaje de desarrollo global/creación del marco de referencia (educación para el desarrollo sostenible/EDS).

Autores y autoras¹⁷⁶ de la 2ª edición



Prof. Dr. Bernt Ahrenholz

Titular de la cátedra de germanística/alemán como lengua extranjera y segunda lengua en la Universidad Friedrich-Schiller de Jena. Como docente se desempeñó en escuelas y en la educación de adultos, fue Lector del DAAD en Bari, Italia, y colaborador científico y docente en diferentes universidades. Su área de estudio es la adquisición de la segunda lengua y alemán como segunda lengua. Otros puntos centrales de su trabajo radican en el área de la nivelación de estudiantes y la lengua en la clase de ciencias. Cocreador del seminario “Kinder mit Migrationshintergrund” (Niños con trasfondo migratorio) y redactor responsable de la página www.daz-portal.de. Autor y editor de gran cantidad de publicaciones. www.uni-jena.de/Ahrenholz.html



Dieter Appelt

Se desempeñó como lic. en sociología en Múnich, en el Instituto Estatal de Pedagogía Escolar y en el Ministerio de Educación y Ciencia. La cooperación para el desarrollo lo llevó varios años a Asia y África. Como ponente de la CMEC para la educación para el desarrollo entre 1993 y 2007, dirigió la cooperación con el MFCED y el proyecto de la CMEC y el MFCED del Marco de referencia hasta la resolución del Ministerio de Educación en 2007.



Dr. Thomas Becker

Trabaja como docente de seminarios de inglés en un escuela secundaria de Núremberg. Fue y es miembro de diversos grupos de trabajo en el Instituto para el desarrollo de la calidad educativa (IQB, por sus siglas en alemán) de Berlín y el Instituto estatal para la calidad escolar y la investigación educativa (ISB, por sus siglas en alemán) de Múnich. Desde 2008, es el asesor central para la creación de seminarios en inglés en el bachillerato de Baviera y trabaja en el desarrollo de materiales de estudio para el nivel secundario básico y especializado.

¹⁷⁶ Las fotos de “Who is Who” están en posesión de los autores y autoras representados.



Dr. Sascha Bernholt

Estudió el profesorado de química y matemática para la enseñanza en bachilleratos en la Universidad de Oldemburgo, doctorándose, luego, en la didáctica de la química. Desde 2009, es científico colaborador en el Instituto Leibniz de Pedagogía de las Ciencias naturales y la Matemática (IPN, por sus siglas en alemán) de Kiel. Su área de estudio es, entre otras, la modelización de las competencias en la química y en las áreas de desarrollo de tareas y lenguaje específico. Desde 2011, es gerente de la Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (Sociedad para la Didáctica de la Química y la Física). bernholt@ipn.uni-kiel.de



Otfried Börner

Durante diez años, dio clases en escuelas de educación media en el nivel secundario básico. Anteriormente, se había desempeñado durante 18 años como vicedirector en una escuela integral. Desde 1990 hasta 2005, fue director de la oficina de asesoramiento de lenguas extranjeras en el Instituto Regional de Formación Docente y Desarrollo Escolar de Hamburgo. Se desempeñó de manera temporal como profesor del área de ciencias de la educación en la Universidad de Hamburgo y es miembro, entre otros, del Comité Federal de inglés en escuelas integrales y del Consejo científico de la *English Academy*.



Prof. Dr. Bernd Clausen

Estudió ciencias de la música, etnomusicología y sinología. Desde 1998, dio clases en una universidad del norte de Japón y se graduó en Shakuhachi y Shamisen. La convocatoria a un profesor junior de pedagogía musical, le permitió realizar investigaciones en Japón sobre la denominada “música tradicional”. Con el cambio a un profesorado de didáctica musical en la Escuela Superior de Música de Wurzburg (2008), sus investigaciones se orientan ahora a Corea y la India. El eje temático de su investigación es el contorneado de la investigación de pedagogía musical comparativa en el discurso técnico alemán, en el punto de contacto entre la pedagogía musical y la etnomusicología.



Dr. phil. h.c. Christoph Edelhoff

Después de los estudios en filología inglesa, historia, pedagogía y su formación como docente de bachillerato, se desempeñó como vicedirector escolar y moderador en el ensayo de escuela integral en Renania del Norte-Westfalia. Colaborador durante muchos años en el Instituto de Hesse de Formación Profesional en materia de los ejes temáticos principales lenguas, medios, y escuela integral. Presidente de la Asociación Alemana de Capacitación Docente entre 1984 y 2004. Vocero del Comité Federal de inglés en escuelas integrales (BAG) y presidente de la *English Academy*. Brinda seminarios internacionales y presentaciones, y realiza publicaciones sobre la reforma educativa, la formación de docentes, el alemán como lengua extranjera y segunda lengua, la clase de inglés, la educación intercultural, medios y didáctica de la formación docente.



Prof. em. Dra. Elisabeth Erdmann

Docente de historia y latín, y doctora en historia antigua. Participa en excavaciones arqueológicas y trabaja en la formación docente en la Escuela Superior de Pedagogía de Friburgo. Habilitada como docente universitaria en didáctica de la historia en la Universidad de Dortmund, y profesora invitada en la Universidad Humboldt de Berlín. Desde 1994, titular de la cátedra de Didáctica de la Historia en la Universidad de Erlangen-Núremberg, presidente durante diez años de la Sociedad Internacional de Didáctica de la Historia, gran cantidad de publicaciones sobre historia antigua y arqueología.



Martin Geisz

Docente en el servicio escolar de Hesse (asignaturas: política y economía/ética y filosofía/religión). Sus temas centrales de trabajo son el enfoque pedagógico del “aprendizaje global en el marco de la educación para el desarrollo sostenible” (desde 1990, construcción de una “oficina de asesoramiento escolar sobre el aprendizaje global” en la formación docente de Hesse) y la “Inclusión de internet y sus posibilidades interactivas” en el trabajo educativo (entre otros, redactor en línea del servidor de educación de Hesse). Autor de gran cantidad de materiales de clases y colaborador en el Marco de referencia de 2007 para las asignaturas de religión/ética.



Prof. Dra. Petra Gieß-Stüber

Profesora de Pedagogía del Deporte en la Universidad de Friburgo. Sus temas centrales en la investigación y docencia desde hace muchos años son el estudio de los géneros, el deporte y la interculturalidad, el estudio de la educación física en la escuela, cuestiones sociales en el deporte, la relación de deporte y educación para el desarrollo sostenible.



Prof. Dra. Sabine Grosser

Profesora de educación estética en la Escuela Superior de Kiel. Anteriormente, docente particular de ciencias y didáctica del arte en la Universidad de Paderborn, Profesora en la Universidad de Hildesheim, Lectora Senior del DAAD en la Universidad de Kelaniya en Sri Lanka. Estudio de arte/comunicación visual, germanística e historia en las Universidades de Marburgo, Kassel y Tucson (EE. UU.). Curadora y artista en gran cantidad de exposiciones y proyectos, así como actividad docente en el país y en el extranjero. Temas de investigación: arte/cultura moderno/a y actual y su transmisión, procesos de globalización culturales inclusive desarrollos de los medios, aprendizaje estético, teorías de imágenes y recepción en diferentes culturas o contextos de medios, culturas de la memoria.



Prof. Dr. Hendrik Härtig

Profesor adjunto en el Instituto Leibniz de Pedagogía de las Ciencias naturales y la Matemática (IPN, por sus siglas en alemán) en Kiel. Entre sus áreas de estudio, se encuentran el lenguaje específico como parte de la competencia física y los análisis por software de formatos de respuestas en el Large-Scale Assessment.
haertig@ipn.uni-kiel.de.



Udo Klinger

Director del área de desarrollo escolar y de clases, y de medios, y vicedirector del Instituto Regional de Pedagogía de Renania Palatinado. Sus temas de trabajo son el desarrollo de clases y de las escuelas, sobre todo, en el área de las ciencias naturales, desde la clase de ciencias integradas en la escuela primaria, hasta la escuela secundaria especializada.

Udo.klinger@pl.rlp.de



Prof. Dra. Bärbel Kuhn

Estudió historia y francés en Saarbrücken. Después de dar clases en diferentes escuelas y de doctorarse en 1988, en el año 1999, obtuvo la habilitación como docente universitaria. Desde 2007, es profesora de Didáctica de la Historia, desde 2009, en la Universidad de Siegen. Sus temas de trabajo son, además de la didáctica de la historia, las culturas históricas y de la memoria en perspectiva transnacional, historia de la mujer y de género, y la investigación biográfica. Es editora de la serie “Historica et Didactica – Historia de la enseñanza”.



Prof. Dr. Ekkehard Mascher

Estudió música, ciencias de la educación y ciencias de la música en Hannover y Gotinga y se doctoró en filosofía. Trabajó como conferenciante educativo del Consejo Regional de Música de Baja Sajonia y, a continuación, en la educación para adultos y como docente en escuelas secundarias integrales, y como profesor en la Escuela superior de música de Hannover. En la Escuela superior de música de Detmold, enseña pedagogía de la música y su didáctica y trabaja en el *Center for Worldmusic* de la Universidad Hildesheim como responsable de pedagogía de la música. Sus temas de investigación radican en el desarrollo de la pedagogía intercultural de la música.



Reiner Mathar

Tiene más de 20 años de experiencia como docente del nivel secundario especializado en las asignaturas de química, educación cívica e informática y es responsable de la coordinación de la EDS en Hesse por el Ministerio de Educación y Ciencias de Hesse. Desde 1996, trabaja para el desarrollo de programas de desarrollo escolares y medidas para la educación para el desarrollo sostenible en Alemania e internacionalmente. Es miembro de la red de expertos internacional en EDS ESD-Expert.net.



Prof. em. Dra. Ingelore Oomen-Welke

Fue docente de escuelas de enseñanza media y, luego, comenzó a trabajar como especialista en didáctica de las lenguas en escuelas de formación superior en pedagogía de Baden-Wurtemberg. Allí, desarrolló el área de docencia y capacitación en Alemán como segunda lengua/plurilingüismo como su tema de trabajo. Asimismo, trabajó conceptualmente y a través de intercambios culturales, sobre todo, en programas de cooperación europeos y euroafricanos, y asistió a científicos invitados provenientes del extranjero. En este campo temático, ha escrito y editado varios libros.

www.oomen-welke.de



Prof. Dr. Bernd Overwien

Desde 2008, dirige el área de didáctica de las ciencias sociales en la Universidad de Kassel. Posee experiencia en investigación y docencia en algunos países latinoamericanos y africanos. Sus temas de trabajo actuales: educación para el desarrollo sostenible/aprendizaje global, Relaciones entre el aprendizaje escolar y extracurricular (informal).

**Prof. Dra. Ilka Parchmann**

Directora del área de didáctica de la química en el Instituto Leibniz de Pedagogía de las Ciencias naturales y la Matemática y profesora en la Universidad de Kiel. Entre sus campos de estudio, se encuentran el aprendizaje contextual en entornos escolares y extraescolares, estudios sobre la formación docente y la concepción de medidas para el fomento de talentos.

parchmann@ipn.uni-kiel.de.

**Prof. Dra. Susanne Popp**

Titular de la cátedra de Didáctica de la Historia en la Universidad Augsburg, presidenta de la Sociedad Internacional de Didáctica de la Historia (www.ishd.co). Temas de estudio: perspectivas internacionales y globales para la clase de historia nacional, literatura visual en la educación histórica, cultura histórica popular (revistas históricas), “Europeización” del patrimonio nacional cultural.

**Dr. Rudolf Preuss**

Estudios de historia del arte/historia/arqueología/arte y pedagogía del arte/estudios de posgrado en diseño digital de medios en Wurzburg, Aquisgrán y Dortmund. Actualmente, Lector en la Universidad de Colonia en materia de Arte e Intermedia. Temas de trabajo: transmisión del patrimonio cultural, educación cultural y educación de medios.

www.rudolfpreuss.de

**Prof. Dra. Kristina Reiss**

Doctorada en matemática y titular de la cátedra de Didáctica de la Matemática de la Fundación Heinz Nixdorf en la Universidad Técnica de Múnich. Su área de estudio es el desarrollo de competencias matemáticas, tanto en la escuela, como en la universidad. En el ámbito docente, su tema principal es la formación de docentes y, en especial, el paso de la escuela a la universidad.

**Prof. Dra. Heidi Rösch**

Desde 2007, profesora de literatura y didáctica de la literatura en el Instituto Superior de Pedagogía de Karlsruhe, donde dirige el máster “Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit” (Formación intercultural, migración y plurilingüismo). Anteriormente, trabajó en la Universidad Técnica de Berlín, en la asignatura de didáctica de la lengua alemana, comprometiéndose por el establecimiento del alemán como segunda lengua (DaZ) en todas las etapas de la formación docente. Además de los trabajos didácticos y proyectos empíricos sobre el DaZ, tiene gran cantidad de publicaciones sobre literatura de migración, literatura infanto-juvenil, así como didáctica inter y transcultural de la literatura, y creación cinematográfica.

heidi.roesch@ph-karlsruhe.de

**Prof. em. Dr. Rudolf Schmitt**

Profesor de psicología de desarrollo y pedagogía de escuelas primarias en la Universidad de Bremen. Temas centrales: Desarrollo del niño considerando especialmente la cognición, posturas (por ejemplo, prejuicios sociales) y conciencia temporal (entre otros, importancia del pasado para las perspectivas futuras). Actualmente, trabaja todavía en el área de aprendizaje “Un Mundo” o “Desarrollo global” (proyecto “Un Mundo en la escuela”, clases 1-10) y en el campo temático “Europa en la escuela primaria”. Director de la Grundschulverband e.V. (Asociación de escuelas primarias) durante 14 años.



Jörg-Robert Schreiber

Durante muchos años, fue docente y coordinador de área de un bachillerato y colaborador en el Instituto Regional de Formación Docente y Desarrollo Escolar de Hamburgo. Coordinó proyectos de desarrollo en Indonesia. Responsable del área aprendizaje global/EDS de la autoridad educativa de Hamburgo hasta 2011. Director de proyecto del centro educativo “Tor zur Welt” (Puerta al mundo) en el marco de la exposición internacional de la construcción de Hamburgo. Representante de la Asociación de política de desarrollo y ayuda humanitaria de organizaciones no gubernamentales alemanas VENRO en el Comité Nacional del Decenio de las NU para la EDS. Publicaciones sobre el aprendizaje global.



Prof. em. Dr. Konrad Schröder

Profesor emérito de didáctica del inglés en la Universidad de Augsburgo. Trabajó durante diez años en bachilleratos, realizó importantes contribuciones para la reforma de la clase de lenguas extranjeras en el nivel secundario especializado, fue acompañante científico en el experimento académico escolar de Renania del Norte-Westfalia, y, posteriormente, en el experimento académico “Neue Wege zur Mehrsprachigkeit” (Nuevos caminos hacia el plurilingüismo) (Renania del Norte-Westfalia). En el año 2001, a pedido de la CMEC, redactó una de cinco experiencias sobre la clase de inglés en el nivel secundario especializado. Desde 2008 hasta 2011, asesoró al Instituto para el desarrollo de la calidad educativa (IQB, por sus siglas en alemán) y, desde 2009 hasta 2012, fue miembro del grupo de trabajo de la CMEC “Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife” (Estándares educativos para el bachillerato).



Dr. habil. rer. nat. Burkhard Schroeter

Estudió biología y química para el profesorado en bachilleratos en las Universidades de Hannover y Kiel. Es director de la Olimpiad Internacional de Biología (OIB) en Alemania y de la Olimpiada de la Unión Europea de Ciencias naturales (OUECN) para Alemania con sede en el Instituto Leibniz de Pedagogía de las Ciencias naturales y la Matemática en Kiel. Entre sus áreas de estudio, se encuentran el desarrollo y el análisis de tareas orientadas a las competencias para la clase. Asimismo, se desempeña como docente particular en el Instituto Botánico de la Universidad de Kiel.

schroeter@ipn.uni-kiel.de



Hannes Siege

Trabajó primero como docente, luego en la capacitación docente y en la planificación escolar en Hesse, antes de partir hacia Malawi, desde 1989 hasta 1998, como ayudante de desarrollo de la Agencia para la Cooperación Técnica (GTZ, por sus siglas en alemán). Desde 2003, trabaja en la educación para el desarrollo sostenible, en el punto de intersección entre ayuda para el desarrollo y educación en Alemania. Desde 2012 en Engagement Global, Bonn. Es ponente de la CMEC para la educación para el desarrollo sostenible.



Prof. Dr. Ansgar Thiel

Estudió deportología, psicología y psicogerontología. Es director del Instituto de Ciencias del Deporte de la Universidad de Tubinga y titular de la cátedra de Ciencias sociales y de la salud en el deporte. Los temas centrales de sus estudios se encuentran en el área de la sociología del deporte, la salud y la educación. En gran cantidad de proyectos de investigación, ha realizado, entre otros, análisis sobre la salud en el deporte de alto rendimiento y los estereotipos físicos y las estigmatizaciones.



Prof. Dr. Stefan Ufer

Doctorado matemático y docente de matemática y física. Desde 2006, trabaja en la didáctica de la matemática y es titular de la cátedra de Didáctica de la matemática en la Universidad Ludwig-Maximilian de Múnich. Su área de estudio se relaciona con el desarrollo de las competencias matemáticas durante toda la vida. En la docencia, su eje temático central se encuentra en la formación de docentes y en la concepción y evaluación de medidas de apoyo para los estudiantes de matemática.



Prof. Dr. Volker Ulm

Catedrático en la cátedra de Matemática y su didáctica en la Universidad de Bayreuth. Anteriormente, titular de la cátedra de Didáctica de la matemática en la Universidad de Augsburg. Docente en bachilleratos y trabajó en la Escuela Superior de Pedagogía de Heidelberg y Karlsruhe. Sus estudios hacen referencia a las cuestiones básicas de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, al desarrollo de clases mediante la capacitación docente, a los medios digitales y al talento matemático.



Regina Ultze

Trabaja desde 1983 como docente en diferentes escuelas, en el último tiempo, como directora del área de las ciencias sociales en la escuela Melanchthon Schule, un bachillerato de Berlín. Desde 2008, se desempeña, además, en la Administración del Senado de Berlín para la Educación, la Juventud y la Ciencia, como responsable del área de aprendizaje “Lernen in globalen Zusammenhängen” (Aprender en contextos globales). Además, coordina el proyecto de Berlín para la implementación del Marco de referencia para el área de aprendizaje de desarrollo global en colaboración con escuelas, seminarios de estudios y alianzas extraescolares.



Prof. Dr. Raimund Vogels

Estudió etnomusicología en Colonia (Alemania), Accra (Ghana) y Berlín. Después de doctorarse, trabajó, desde 1988 hasta 1990, en la Universidad de Maiduguri (Nigeria) y, a continuación, en el Museo de Etnología en Stuttgart. A continuación de su capacitación para acceder a las cátedras en la Universidad de Colonia sobre la música en las diferentes soberanías islámicas y del norte de Nigeria, en el año 2001, fue convocado por la Escuela Superior de Música de Hannover. Desde 2012, dirige, adicionalmente, el *Center for World Music* de la Universidad de Hildesheim.



Dr. Ernst Wagner

Estudió en la Academia de Bellas Artes de Múnich. Segundo estudio y doctorado en historia del arte, filosofía y folklore. Docente en la Universidad de Múnich. Desde 2006, trabaja como ponente de arte, teatro y cine en el Instituto estatal para la calidad escolar y la investigación educativa en Múnich. Desde 2009, se desempeña como colaborador en la cátedra de la UNESCO de Educación Cultural en la Universidad de Erlangen-Núremberg.



Antonius Warmeling

Desde 1978, docente de matemática y química en el bachillerato Fichte-Gymnasium de Hagen. La asociación MUED e. V. es su hogar matemático, dado que comparte sus ideas de que la matemática también debe trabajar con problemas reales y capacitar para la orientación a la acción. Por tal razón, coordina el entorno educativo *Modellieren mit Mathe* (Modelar con matemática), que posibilita un aprendizaje autoorganizado en campos problemáticos reales. Debido a que esto solo es posible con herramientas adecuadas, ofrece talleres sobre el uso de Excel, GeoGebra y calculadoras con y sin CAS.



Directora de estudios Gabriele Wienholtz

Docente de matemática y física en bachilleratos de Baviera. Desde 2001 hasta 2006, se desempeñó en el área de bachilleratos del Ministerio de Educación y Ciencia del Estado federado como colaboradora en el área técnica y personal.



Una contribución al programa
de acción internacional

**“Educación para
el desarrollo sostenible”**

Cornelsen

ISBN 978-3-06-230080-6



9 783062 300806