

# Oportunidades y Retos de la Implementación de Políticas de Educación para la Ciudadanía Global en el Centro-Norte de España

Rafael Moreno Catalán y Martha Liliana Ruiz Contreras  
Julio 2025



## Lead Partner



## Project Partners



## Associated Partner



From school curricula  
to youth actions  
for sustainable development

[globaleducationtime.eu](http://globaleducationtime.eu)



## 1. Breve contextualización

El análisis de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en España muestra su creciente relevancia en el ámbito educativo. Un análisis de la evolución de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) se puede encontrar en los programas de educación en valores, educación para el desarrollo y derechos humanos promovidos desde la década de 1990. Sin embargo, su institucionalización cobró impulso con la incorporación de la asignatura «Educación para la Ciudadanía» en 2006, lo que representó un hito en su integración curricular. La eliminación de esta asignatura con la LOMCE en 2013 supuso un retroceso. La LOMLOE, aprobada en 2020, ha recuperado su esencia mediante un enfoque más transversal dentro de la educación en valores cívicos y sostenibles.

### a. Conceptos clave: terminología y definiciones

En las últimas décadas, la evolución de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en España ha estado marcada por la influencia de organizaciones internacionales, políticas nacionales y decisiones regionales. Este proceso ha dado lugar a una diversidad terminológica que refleja diferentes enfoques para su aplicación.

Las autoridades educativas regionales, como el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Navarra, Aragón, Cantabria y Galicia, han comenzado a integrar la EGC en programas específicos de formación continua para el profesorado. En el caso del País Vasco y Navarra, han desarrollado sus propias estrategias para promover la transversalidad de la EGC en el currículo. Galicia, La Rioja y Cantabria han implementado programas piloto en centros educativos con el objetivo de evaluar la viabilidad de su inclusión en el currículo de forma más estructurada. En Aragón, se han establecido convenios con ONGD para la formación del profesorado y el diseño de materiales educativos específicos sobre EGC.

Los principales conceptos que han definido el entorno educativo español son:

- Educación para el Desarrollo Sostenible (**EDS**), incorporada a la agenda educativa a través de la transversalidad curricular.
- Educación para la Ciudadanía Global (GCED en su fase inicial en el año 2000, y tras la GCE, introducida en 2006 con la LOE).
- Educación para el Desarrollo (EpD), promovida por la AECID y ONGD especializadas.
- Educación Global (GE) y Aprendizaje Global, introducidos en algunos currículos de las autonomías progresistas.
- Educación en Derechos Humanos (EDH), presente en los programas de formación para la convivencia escolar.
- Educación Cívica y Ciudadana, integrada en la LOMLOE.

### b. Actores clave

Los principales actores implicados en la implementación de la Educación para la Ciudadanía

Global (ECG) en España incluyen:

- ✚ **Administraciones educativas:** El Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, responsables de la ordenación educativa y del desarrollo curricular.
- ✚ **Centros educativos y profesorado:** Elementos clave en la aplicación de la ECM a través de metodologías innovadoras, transversalidad curricular y formación docente.
- ✚ **Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD):** Promotoras de proyectos de sensibilización y formación en ECM, muchos de ellos en colaboración con administraciones públicas y centros educativos.
- ✚ **Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD):** Promotoras de proyectos de sensibilización y formación en ECM, muchas de ellas en colaboración con administraciones públicas y centros educativos.
- ✚ **Universidades e institutos de investigación:** Generar conocimiento sobre ECM, desarrollar estudios y programas de formación docente y colaborar en el desarrollo de materiales educativos.

A través de entrevistas con estas partes interesadas, hemos identificado una gran conciencia de la importancia de la ECM, pero también una falta percibida de tiempo y recursos para implementarla de manera efectiva en las escuelas.

### c. Cronología de las políticas en el país

Desde 2006, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en España ha experimentado un proceso de transformación marcado por avances y retrocesos en función del contexto político y las directrices internacionales. La aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 fue un paso clave para la introducción de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, diseñada para promover los valores democráticos, los derechos humanos y la igualdad. Sin embargo, su implementación generó controversia y, con la llegada de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013, se eliminó y se sustituyó por Valores Cívicos y Éticos, lo que supuso una reducción del enfoque crítico y global de la ECG en el currículo escolar.

A pesar de este cambio, el compromiso internacional con la Agenda 2030 impulsó nuevas estrategias para fortalecer la Educación para la Ciudadanía Global. En 2017, la AECID presentó su Estrategia de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, con el objetivo de promover su integración en el ámbito educativo y de la cooperación. Sin embargo, hasta 2020, la implementación de estos enfoques dependía en gran medida de la voluntad política y de las diferencias en el desarrollo curricular entre comunidades autónomas.

Con la aprobación de la LOMLOE en 2020, la Educación en Valores recuperó su presencia en el sistema educativo con la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, que incorporó contenidos sobre justicia social, sostenibilidad, diversidad e igualdad de género. Desde entonces, documentos clave como la Estrategia Española de Desarrollo Sostenible (2022) y el Plan de Acción de la Cooperación Española (2023) han reforzado la necesidad de formar al profesorado en estas cuestiones y de desarrollar materiales didácticos adaptados a los enfoques de Ciudadanía Global.

A pesar de estos avances, la aplicación de la ECG en España sigue presentando importantes desafíos. La falta de tiempo dentro del currículo, la desigualdad en su implementación entre

comunidades autónomas y la insuficiencia de recursos específicos siguen limitando su impacto real en los centros educativos. Para consolidar la ECG de forma efectiva, será esencial un mayor compromiso institucional, una estrategia de implementación más homogénea y un refuerzo de la formación del profesorado que garantice su desarrollo en las distintas etapas educativas.

#### **d. Existencia o no de documentos oficiales específicos**

A lo largo de esta investigación se ha constatado que la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en España carece de un documento normativo específico que la regule de forma estructurada dentro del sistema educativo. Sin embargo, su presencia se distribuye en diferentes leyes, estrategias nacionales y compromisos internacionales asumidos por el país en materia de educación y cooperación.

Más allá de la legislación educativa, la ECG se ha promovido en el ámbito de la cooperación internacional a través de diferentes estrategias. En 2017, la AECID publicó la Estrategia de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, un documento clave para promover la integración de estos enfoques tanto en la educación formal como en la no formal. Asimismo, la Estrategia Española de Desarrollo Sostenible (2022) y el Plan de Acción de la Cooperación Española (2023-2024) han reforzado la importancia de la ECG dentro de los compromisos de España con la Agenda 2030 y el ODS 4.7. Sin embargo, ninguno de estos documentos establece su obligatoriedad en el currículo escolar, lo que deja su aplicación a la interpretación de las administraciones educativas.

En consecuencia, si bien existen marcos normativos y estrategias que incluyen elementos de la ECM, su implementación depende de la voluntad política, la formación del profesorado y los recursos disponibles en cada comunidad autónoma. Para que su presencia en el sistema educativo sea más sólida y homogénea, sería necesario desarrollar un marco normativo propio que garantice su integración estructural y establezca criterios claros para su aplicación en todas las etapas educativas.

## **2. Documentos de política clave**

### **2.1 Listado y resumen de los principales documentos, por parte interesada**

El desarrollo de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en España se ha visto influenciado por una combinación de normativas nacionales y marcos internacionales que han guiado su integración en el sistema educativo y las políticas de cooperación. Diversos actores institucionales han impulsado documentos clave que reflejan el compromiso del país con la enseñanza de valores vinculados a la ciudadanía global, el desarrollo sostenible y la justicia social. A continuación, se presentan los principales documentos, organizados por actor, destacando sus objetivos y su vinculación con referentes internacionales.

## ***I. Documentos promovidos por el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAEC) y la AECID***

### **a. Estrategia de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (AECID, 2017)**

Este documento, elaborado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), marca un punto de inflexión en la integración de la ECM en la cooperación internacional. Se articula como una hoja de ruta para fortalecer la educación en valores globales en España, promoviendo la colaboración entre ONGD, universidades y administraciones públicas. Su vínculo con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, especialmente con el ODS 4.7, lo convierte en un referente en la integración de la ECM en la educación formal y no formal.

### **b. Plan de Acción de la Cooperación Española (2023-2024)**

Este plan define las prioridades de la cooperación internacional, destacando la necesidad de integrar la ECG en los programas educativos y las estrategias de concienciación global. Enfatiza el papel de la formación docente y el desarrollo de materiales didácticos que refuercen la enseñanza de los valores de la Ciudadanía Global. Su alineación con las políticas de la OCDE, la UNESCO y la Unión Europea lo sitúa en el marco de las estrategias internacionales de educación para el desarrollo.

### **c. Estrategia Española de Desarrollo Sostenible (2022)**

Concebida como referencia para el cumplimiento de la Agenda 2030 en España, esta estrategia refuerza la educación como herramienta clave en la lucha contra la desigualdad y el cambio climático. Su énfasis en la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global se vincula con las recomendaciones de la UNESCO y la UE, estableciendo compromisos específicos para su implementación en el sistema educativo español.

## ***II. Documentos promovidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP)***

### **d. Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y su modificación con la LOMLOE (2020)**

La LOE (2006) incorporó por primera vez en España una asignatura específica de Educación para la Ciudadanía: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Su eliminación en 2013 con la LOMCE supuso un retroceso en la integración de la ECG en el currículo, si bien en 2020, con la aprobación de la LOMLOE, se recuperaron algunos de sus contenidos a través de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Esta normativa está alineada con las Recomendaciones de la UNESCO sobre Educación para la Ciudadanía Mundial (2015) y con los compromisos adquiridos en el ODS 4.7.

### **e. Plan de estudios de la asignatura «Educación en Valores Cívicos y Éticos» (LOMLOE, 2020)**

Este currículo establece los principios de la Educación para la Ciudadanía Global en el sistema educativo español. Sus contenidos incluyen la educación en derechos humanos, desarrollo sostenible y diversidad cultural, fomentando el pensamiento crítico y la participación ciudadana. Su estructura se basa en las directrices de la Unión Europea y la OCDE, que han insistido en la importancia de enseñar ciudadanía activa.

### ***III. Documentos promovidos por organizaciones internacionales***

#### **f. Agenda 2030 y Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7 (ONU, 2015)**

La Agenda 2030 establece un marco global para la integración de la educación para el desarrollo sostenible y la Ciudadanía Global en los sistemas educativos de los países miembros. El ODS 4.7 exige a los Estados garantizar que el alumnado adquiera conocimientos y habilidades que promuevan la paz, la igualdad y la justicia social, aspectos clave de la ECG en España.

#### **g. Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Ciudadanía Global de 2015**

Este documento establece los principios fundamentales de la ECG como enfoque educativo clave para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida. Sus directrices han servido de referencia para la integración de la ECG en la normativa española, influyendo en la LOMLOE y la Estrategia Española de Desarrollo Sostenible.

#### **h. Estrategia Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible 2020-2030 (UNESCO)**

Este documento de la UNESCO refuerza la necesidad de integrar la educación para la sostenibilidad y la ciudadanía global en los currículos nacionales. En España, ha influido en la planificación y las estrategias educativas impulsadas por el MAEC y el MEFP.

## **2.2 Contexto de la producción de documentos**

La elaboración de documentos sobre Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en España no ha sido un proceso aislado, sino el resultado de la confluencia de factores políticos, compromisos internacionales y reformas educativas que han ido configurando su evolución en el sistema educativo y en las políticas de cooperación. En los últimos años, la necesidad de fortalecer la educación en valores globales se ha visto condicionada por cambios legislativos, estrategias de desarrollo sostenible y la adaptación del sistema educativo español a las directrices internacionales.

Uno de los factores clave que ha determinado la elaboración de estos documentos ha sido la

influencia de los compromisos internacionales adquiridos por España, especialmente tras la adopción de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este marco, el ODS 4.7 ha sido un referente para la inclusión de la ECM en las estrategias educativas nacionales. Esta alineación con los compromisos globales ha dado lugar al desarrollo de documentos como la Estrategia para la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (AECID, 2017) y la Estrategia Española de Desarrollo Sostenible (2022), que refuerzan el papel de la educación en el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social y ambiental.

A nivel normativo, la evolución de la legislación educativa en España ha sido otro elemento determinante en la elaboración de documentos sobre la ECG. Con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), se estableció por primera vez la enseñanza de valores cívicos como parte del currículo, a través de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Sin embargo, la posterior eliminación de esta asignatura con la LOMCE (2013) generó un vacío en la educación para la ciudadanía, lo que llevó a diversos sectores académicos y sociales a reclamar la necesidad de su recuperación. Esta presión resultó en la aprobación de la LOMLOE (2020), que reintrodujo la educación en valores a través de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, con un enfoque más alineado con los compromisos internacionales y la ECG.

Además del marco normativo, la elaboración de documentos en este ámbito se ha vinculado a la política de Cooperación al Desarrollo, especialmente en el contexto de la AECID y el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAEC). La elaboración de la Estrategia de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (2017) surgió en un momento en el que España reforzaba su papel en la cooperación educativa, integrando la ECG como pilar fundamental en sus estrategias de sensibilización y formación. Posteriormente, el Plan de Acción de la Cooperación Española (2023-2024) consolidó esta línea de trabajo, estableciendo medidas concretas para fortalecer la ECG en los programas educativos, tanto formales como no formales.

El contexto de producción de estos documentos también se ha visto condicionado por factores políticos y sociales. Desde la introducción de la educación en valores en la LOE, el debate sobre la enseñanza de la Ciudadanía Global ha sido objeto de controversia en España, con posturas encontradas entre quienes defienden su consolidación como eje central del currículo y aquellos sectores que la consideran una imposición ideológica. Estas tensiones han influido en el diseño y la aplicación de los documentos normativos y estratégicos sobre la ECG, generando una implementación desigual entre las comunidades autónomas.

Por otro lado, los cambios sociales y los desafíos globales han actuado como catalizador en la producción de documentos de la ECM. La creciente preocupación por la crisis climática, la desinformación digital y el auge del discurso de odio han llevado a organizaciones como la UNESCO y la Unión Europea a reforzar sus recomendaciones sobre la necesidad de formar a las nuevas generaciones en el pensamiento crítico y los valores democráticos. En este contexto, documentos como la Recomendación de la UNESCO sobre Educación para la Ciudadanía Mundial (2015) y la Estrategia Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible (2020-2030) han servido de referencia para la producción de documentos en España, influyendo tanto en la legislación educativa como en las estrategias de cooperación.

## 2.3 Niveles y formas de implementación de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en España

La implementación de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en España ha seguido un desarrollo progresivo influenciado por cambios normativos, estrategias de formación del profesorado y programas específicos impulsados por las administraciones públicas y organizaciones del tercer sector. Su aplicación abarca diferentes niveles, desde la legislación educativa hasta proyectos específicos en centros educativos y comunidades locales. Con el tiempo, hitos clave han consolidado su presencia en el sistema educativo, garantizando su alineación con los compromisos internacionales, especialmente la Agenda 2030 y el ODS 4.7.

### a. Niveles de aplicación de la ECG en España

La ECG se ha desarrollado en tres niveles de aplicación, cada uno con estrategias específicas y medidas concretas:

- ***Nivel normativo y político (Ministerio de Educación y Comunidades Autónomas)***

Este nivel establece el marco legal y normativo que regula la integración de la ECM en el sistema educativo español, a través de sucesivas reformas legislativas:

- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006): Introducción de la asignatura Educación Ciudadanía y Derechos Humanos, con el objetivo de fortalecer la formación en valores democráticos y derechos fundamentales.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013): Eliminación de la asignatura y reducción del enfoque de Ciudadanía Global en el currículo.
- Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020): Recuperación parcial de la educación en valores a través de la asignatura Educación en Valores Cívicos y Éticos, incorporando enfoques alineados con la Agenda 2030.

- ***Nivel de formación y desarrollo curricular (docentes y escuelas)***

Este nivel está enfocado a la formación docente y a la inclusión curricular de la ECG, con medidas concretas como:

- Programas de formación para el profesorado en ECG implementados a nivel de Comunidades Autónomas.
- Desarrollo de materiales didácticos alineados con los ODS y la Agenda 2030.
- Incorporación de la ECG en proyectos educativos a través de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje-servicio.

- ***Nivel de concienciación y cooperación (ONGD, universidades y proyectos internacionales)***

Este nivel se centra en la colaboración entre entidades educativas y sociales para reforzar la ECG fuera del aula.

- Proyectos de sensibilización en escuelas y colegios para promover la ciudadanía activa.
- Alianzas con ONGD y redes educativas para integrar experiencias de aprendizaje en el servicio.
- Cooperación con organismos internacionales, garantizando la financiación y continuidad de las iniciativas de la ECG.

## b. Ejemplos de implementación

- **Caso 1: Integración de la ECG en el currículo escolar del País Vasco**

Descripción: En 2018, el Gobierno Vasco implementó un programa de Educación para la Ciudadanía Global en centros de secundaria, alineado con el ODS 4.7.

Estrategia: Creación de materiales didácticos, formación del profesorado y evaluación del impacto en el alumnado.

Resultados: Mayor concienciación sobre la justicia global y fortalecimiento del pensamiento crítico del alumnado.

- **Caso 2: Aprendizaje-Servicio y ECG en escuelas de Madrid**

Descripción: Proyecto en colaboración con ONGD, donde el alumnado participa en actividades de impacto social.

Estrategia: Formación en Ciudadanía Global y desarrollo de proyectos comunitarios sobre migración y sostenibilidad.

Resultados: Mayor concienciación y participación activa del alumnado en iniciativas sociales.

- **Caso 3: "Escuelas Solidarias" Proyecto en Navarra**

Descripción: Programa que refuerza la Educación General Integral (EGCI) en centros educativos mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje-servicio.

Estrategia: Integración curricular en Ciencias Sociales, Filosofía y Educación en Valores. Red de colaboración entre centros de secundaria de Navarra. Alianzas con organizaciones sociales para la ejecución de proyectos de impacto comunitario.

Resultados: Mayor concienciación sobre las desigualdades globales y la crisis climática.

## 2.4 Evaluación de la Implementación

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) está reconocida en el marco normativo español a través de la LOMLOE (2020), que refuerza su presencia en el currículo escolar, principalmente en la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Sin embargo, no existen directrices estatales específicas para su evaluación, lo que ha generado una implementación desigual entre comunidades autónomas y centros educativos.

### a. Se evalúa la ECG en la educación formal?

Si bien la ECM está contemplada en la normativa educativa española, su evaluación no está regulada de forma uniforme en el sistema educativo español. Su evaluación es irregular y

depende de la iniciativa de las administraciones autonómicas y de los propios centros educativos. Para mejorar su seguimiento y medición, sería necesario:

- Definir indicadores comunes para evaluar su impacto en la formación de los estudiantes.
- Unificar los criterios de evaluación para garantizar su aplicación equitativa en todas las comunidades autónomas.
- Proporcionar a los docentes herramientas y capacitación específicas en la evaluación de la ECG.
- Incorporar la percepción del alumnado y de las familias en el proceso de evaluación para conocer el impacto real de estos contenidos.

### **b. ¿Quién tiene voz en la evaluación?**

La responsabilidad de la evaluación de la ECG recae en varias partes interesadas, pero su grado de participación y capacidad de impacto es desigual:

- Ministerio de Educación y Formación Profesional: Define las bases curriculares, pero no establece indicadores específicos para la evaluación de la ECG.
- Comunidades Autónomas: Tienen autonomía para adaptar el currículo y en algunos casos han desarrollado sus propias estrategias de evaluación, aunque sin coordinación a nivel nacional.
- Centros educativos y profesorado: Son los responsables de aplicar y evaluar la ECG en el aula, pero en muchos casos carecen de formación específica y de herramientas adecuadas para medir su impacto.
- Inspección Educativa: Supervisa la implementación del currículo, pero sin una metodología específica para evaluar la ECG.
- Estudiantes y familias: Su participación en la evaluación es limitada, ya que no existen mecanismos oficiales para recoger su percepción sobre el aprendizaje de Ciudadanía Global.

## **2.5 Rol de los diferentes actores en la elaboración, implementación y evaluación de documentos de política**

El desarrollo de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en España responde a un proceso que involucra a diversos actores con distintos niveles de responsabilidad. Desde organizaciones internacionales hasta administraciones educativas y la sociedad civil, cada uno contribuye a la definición, implementación y seguimiento de políticas en este ámbito. Sin embargo, la falta de coordinación y un sistema de evaluación homogéneo han generado importantes desigualdades en su implementación.

### **a. Desarrollo de políticas de ECG**

Los marcos internacionales, las directrices estatales y las estrategias de cooperación influyen en la formulación de políticas de ECG en España.

Las organizaciones supranacionales (ONU, UNESCO, UE, OCDE) establecen el marco normativo global y financian programas para su desarrollo (ODS 4.7, Educación 2030).

El Ministerio de Educación y Formación Profesional adapta estas recomendaciones a la legislación

española a través de la LOMLOE (2020).

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), a través de su Estrategia de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, promueve la integración de la ECG en la educación y la sensibilización.

Las Comunidades Autónomas y los Municipios tienen la competencia para adaptar e implementar la ECG en sus territorios, generando diferencias en su aplicación.

Las ONGD y la sociedad civil desempeñan un papel clave en la incidencia política, impulsando propuestas y colaborando en el diseño de planes educativos.

### **b. Política de implementación de la ECG**

La aplicación de la ECM en el sistema educativo depende de la acción coordinada entre administraciones, centros educativos y organizaciones especializadas.

El Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas son responsables de incluir la ECG en el currículo y promover la formación del profesorado en esta materia.

La AECID promueve proyectos educativos, genera materiales y financia iniciativas de formación en Ciudadanía Global.

Los centros educativos y el profesorado aplican la ECG en el aula, adaptándola a su contexto y promoviendo metodologías activas.

Las ONGD y la sociedad civil desarrollan programas de sensibilización, apoyan la formación del profesorado y promueven experiencias de aprendizaje-servicio.

### **c. Evaluación de la ECG en España**

Como ya hemos mencionado, a pesar de su integración en la normativa educativa, la ECG carece de un sistema de evaluación homogéneo, lo que dificulta medir su impacto real en el alumnado.

El Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas supervisan su implementación a través de la Inspección de Educación, aunque sin criterios estandarizados.

La AECID evalúa el impacto de sus proyectos educativos y publica estudios sobre la aplicación de la ECM en el sistema educativo.

Las ONGD y las redes de educación para el desarrollo elaboran informes sobre la integración de la ECG en los currículos regionales.

Organizaciones supranacionales (UNESCO, OCDE, UE) publican estudios sobre educación para la ciudadanía, aunque sin centrarse específicamente en la situación en España.

### **d. Vínculos y desafíos en la implementación de la ECG**

La cooperación entre las partes interesadas es clave para el desarrollo de la ECM, aunque la falta de un marco de acción común ha generado importantes diferencias territoriales.

La AECID actúa como nexo entre las administraciones educativas y las ONGD, facilitando la implementación de los programas de ECM.

Existen diferencias significativas entre comunidades autónomas, lo que afecta a la equidad en la enseñanza de la ECM.

No existe un sistema estatal de evaluación unificado, lo que dificulta el seguimiento del impacto de estas políticas en el alumnado.

En conclusión, podemos afirmar que el desarrollo de la ECM en España requiere una mejor coordinación entre el Ministerio de Educación, la AECID, las comunidades autónomas y las ONGD.

Si bien se ha avanzado en su implementación, las diferencias territoriales y la falta de un sistema

de evaluación homogéneo siguen siendo importantes barreras. Para consolidar la ECM en el sistema educativo, es necesario:

- Fortalecer la coordinación interinstitucional para garantizar su aplicación equitativa en todas las comunidades autónomas.
- Definir un sistema de evaluación común para medir su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
- Fortalecer la formación docente en ECG y promover métodos de enseñanza activas.
- Incorporar la participación estudiantil y de la sociedad civil en el diseño y seguimiento de estas políticas.

## 3. Aportación de las partes interesadas

### 3.1 Breve descripción de la metodología

La investigación se basa en un enfoque cualitativo que busca comprender en profundidad cómo se está incorporando la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en los sistemas educativos de las comunidades del centro-norte de España. El objetivo ha sido analizar tanto las dinámicas institucionales como las prácticas pedagógicas que favorecen o limitan su integración efectiva en los centros educativos.

Para ello, se realizó trabajo de campo mediante entrevistas basadas en un guion proporcionado por el proyecto GET, reuniones con grupos de discusión y la revisión de documentos normativos y materiales escolares. La selección de participantes se centró en actores clave del sistema educativo: profesorado de secundaria y bachillerato, equipos directivos, personal técnico de las administraciones regionales y representantes de organizaciones sociales que suelen colaborar con los centros educativos en proyectos de sensibilización y transformación educativa.

El trabajo se ha llevado a cabo en varias comunidades con diversas trayectorias en la ECG — Navarra, La Rioja, País Vasco, Aragón, Castilla y León y Cantabria—, lo que ha permitido identificar patrones comunes y particularidades regionales. Esta estrategia ha ofrecido una visión amplia, pero al mismo tiempo enraizada en los contextos reales en que se aplica la ECG, permitiendo recoger experiencias, percepciones y dificultades que pocas veces quedan reflejadas en los informes oficiales.

### Perfil de los actores clave entrevistados

La selección de los participantes en esta investigación respondió al objetivo de reunir una muestra representativa y diversa de los actores clave involucrados en la incorporación de la ECG en el entorno educativo. Se buscó incluir voces de diferentes niveles, funciones y tipos de centros, para obtener una visión integral de los avances y los retos que plantea su implementación en la realidad escolar.

Entre los perfiles entrevistados se encontraban directores de centros educativos, profesorado de diferentes etapas, así como familias vinculadas tanto a centros públicos como concertados. También participaron técnicos de ONGD con amplia experiencia en el diseño e implementación de proyectos de ECG, tanto en el ámbito formal como en acciones de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa. Además, profesorado universitario especializado en la materia ha contribuido al estudio, cuyo análisis ha permitido contextualizar los hallazgos desde una perspectiva académica y crítica.

La combinación de estos perfiles ha enriquecido el estudio, permitiendo contrastar diferentes perspectivas y comprender en mayor profundidad las condiciones, estrategias y resistencias que influyen en la integración de la ECG en el sistema educativo del centro-norte de España.

### Técnicas de recolección de datos y número de participantes

La investigación combinó entrevistas semiestructuradas personalizadas (basadas en un guion proporcionado por el equipo de coordinación de la investigación) en un grupo de discusión. Esta estrategia metodológica permitió recopilar información diversa y complementaria sobre la incorporación de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en el entorno educativo del centro-norte de España. A continuación, se presentan los perfiles de los participantes, las técnicas empleadas y la aplicación de las entrevistas según el guion establecido por el equipo de coordinación del estudio.

Perfil del entrevistado	Técnica utilizada	Número de participantes	Formulario GET aplicado
Directores de centros educativos	“Entrevistas semiestructuradas personalizadas utilizando un guion proporcionado por el equipo de coordinación de la investigación”	2	Sí
Profesor de Universidad	“Entrevistas semiestructuradas personalizadas mediante un guion proporcionado por el equipo de coordinación de la investigación”	1	Sí
Director de una Cátedra UNESCO	“Entrevistas semiestructuradas personalizadas mediante un guion proporcionado por el equipo de coordinación de la investigación”	1	Sí
Representante de la Comisión de Educación de un Comité Coordinador de ONGD	“Entrevistas semiestructuradas personalizadas mediante un guion proporcionado por el equipo de coordinación de la investigación”	10	Sí
Padres de escuelas públicas y concertadas	“Entrevistas semiestructuradas personalizadas mediante un guion proporcionado por el equipo de coordinación de la investigación”	3	Sí
Técnicos de ONGD con experiencia en ECG formal y sensibilización	“Entrevistas semiestructuradas personalizadas mediante un guion proporcionado por el equipo de coordinación de la investigación”	5	Sí
Personal docente de secundaria y universidad	“Entrevistas semiestructuradas personalizadas mediante un guion proporcionado por el equipo de coordinación de la investigación”	2	Sí
<b>Grupo focal formado por un representante de cada uno de los perfiles más un representante de la Consejería de Educación de una Comunidad Autónoma.</b>	<b>Grupo focal</b>	<b>Tomado como el 100% de la muestra</b>	<b>Sí</b>

Esta metodología ha permitido captar un amplio abanico de perspectivas, combinando el análisis individual con la interacción grupal, y asegurando una base sólida para interpretar los resultados desde una perspectiva plural y contextualizada.

### **Análisis de datos**

La información recopilada mediante entrevistas semiestructuradas personalizadas, basadas en un guion elaborado por el equipo de coordinación de la investigación y un grupo de discusión, se analizó desde un enfoque cualitativo. Este análisis se centró en comprender el significado que los diferentes agentes educativos atribuyen a la presencia de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en sus centros educativos. El objetivo principal fue identificar cómo se está desarrollando este enfoque en el contexto educativo del centro-norte de España, así como los factores que facilitan o dificultan su integración.

El análisis se realizó con base en los participantes del grupo focal, ocho de ellos, que representan el 100% de la muestra utilizada para esta herramienta. Esta referencia ha permitido estructurar las contribuciones y observar tanto los puntos en común como las diferentes visiones en un espacio de reflexión conjunta.

## **3.2 Educación para la Ciudadanía Global en la Educación Formal: Políticas y Marco Institucional**

En las comunidades del centro-norte de España, la Educación Continuada para la Educación (ECD) ha encontrado apoyo en la normativa estatal, especialmente desde 2020, con la entrada en vigor de la LOMLOE. Esta ley, aplicable en todo el territorio nacional, incorpora principios y valores acordes con los compromisos internacionales de la Agenda 2030, como la equidad, la sostenibilidad, los derechos humanos o la convivencia democrática. Sin embargo, aunque establece un marco jurídico favorable, su aplicación en los centros educativos depende en gran medida de las decisiones políticas de cada comunidad autónoma y de los recursos que destinen al desarrollo de este enfoque.

El panorama es especialmente diverso en las regiones del centro-norte. En Navarra, por ejemplo, se han dado pasos firmes hacia la integración real de la ECG. El Departamento de Educación impulsa planes y programas que vinculan este enfoque con la visión de una escuela abierta, inclusiva y comprometida con la transformación social. El trabajo conjunto con organizaciones sociales y la oferta de formación específica para el profesorado han contribuido a generar experiencias educativas más coherentes, sostenibles y adaptadas al contexto. Una situación similar se da en el País Vasco, donde la ciudadanía global forma parte de una estrategia más amplia de Educación para la Transformación Social (ETCG). En este caso, la colaboración entre administraciones, ONGD y centros educativos ha permitido consolidar un marco estable que favorece la continuidad y el impacto de las iniciativas.

En cambio, en comunidades como Cantabria, La Rioja y Madrid, la situación es menos favorable. Si bien la legislación nacional se aplica formalmente, no se han establecido estrategias regionales

específicas para promover la ECG ni se han elaborado planes para integrarla transversalmente en el sistema educativo. Esto significa que su presencia en los centros educativos depende, en la mayoría de los casos, de la voluntad del profesorado o de propuestas específicas desarrolladas por organizaciones externas. En La Rioja, por ejemplo, apenas existen políticas activas en este ámbito, y en Cantabria, si bien existen experiencias interesantes, estas carecen de un claro respaldo institucional que garantice su sostenibilidad. En la Comunidad de Madrid, la ECG tampoco se presenta como una prioridad educativa, y aunque algunos centros trabajan con proyectos vinculados a los ODS, lo hacen sin un apoyo claro por parte de la administración.

En otras comunidades, como Galicia y Aragón, se han logrado avances parciales. En el caso de Galicia, si bien existen referencias generales a la ciudadanía global en los marcos curriculares, su aplicación práctica es desigual y depende, sobre todo, de la iniciativa de algunos centros o de proyectos impulsados por la cooperación gallega. En Aragón, la ECG ha ido encontrando espacios a través de planes de innovación educativa y convenios entre el gobierno regional y las entidades locales. Aun así, aún no existe una estrategia consolidada para extender estas experiencias al sistema en su conjunto.

Un problema común en todos estos territorios es la escasa coordinación entre los diferentes actores involucrados. A pesar del esfuerzo sostenido de muchas ONGD por desarrollar materiales, actividades y metodologías con un enfoque transformador, estas iniciativas aún no están plenamente integradas en las estructuras educativas oficiales. La falta de canales formales para garantizar su continuidad, evaluación y escalabilidad dificulta que pasen de ser experiencias puntuales a formar parte integral del proyecto educativo de los centros.

En la mayoría de las comunidades tampoco existen herramientas de monitoreo para evaluar el impacto real de la ECM en el aula. La ausencia de indicadores claros y comunes limita tanto el reconocimiento institucional de las buenas prácticas como la posibilidad de mejoras sistemáticas. Sin embargo, están comenzando a surgir algunas experiencias piloto, enmarcadas en planes de innovación o estrategias de desarrollo sostenible, que podrían contribuir a generar una base más sólida para la futura evaluación de este enfoque.

En resumen, si bien la ECG cuenta con respaldo normativo a nivel estatal y valiosas experiencias en diferentes partes del país, su implementación real en los centros educativos sigue dependiendo, en gran medida, de factores locales. Para que deje de ser un elemento periférico y se convierta en una parte estructural del sistema educativo, es necesario que las administraciones regionales asuman un papel activo, proporcionen recursos específicos, promuevan la formación del profesorado y fortalezcan las redes de colaboración con la sociedad civil.

### **3.3 Integración de la Educación para la Ciudadanía Global en la Educación Formal – Implementación**

En los centros educativos del centro-norte de España, la incorporación de la Educación General Continuada (EGC) sigue siendo parcial, desigual y, en muchos casos, discontinua. Como ya hemos mencionado, si bien la LOMLOE, como marco estatal, incorpora entre sus principios una educación basada en la equidad, la sostenibilidad, los derechos humanos y la justicia social, su

implementación real depende en gran medida de cómo esta norma se traduzca en las políticas regionales y de la capacidad de los centros educativos para llevar estos principios al aula. La ley por sí sola no garantiza prácticas coherentes ni estructuradas. Su implementación requiere apoyo concreto, voluntad política y condiciones pedagógicas favorables en el contexto local.

De las entrevistas realizadas y los testimonios recopilados en el grupo focal, se desprende que existen dificultades generalizadas para incorporar la ECG de forma estructurada en los centros educativos. En la mayoría de los casos, este enfoque no aparece explícitamente en documentos institucionales, como el proyecto educativo o los programas docentes. Su presencia, cuando existe, se limita a actividades específicas, a menudo vinculadas a campañas promovidas por ONG del tercer sector. Estas acciones, aunque enriquecedoras, suelen carecer de una planificación pedagógica a largo plazo, lo que impide su conexión con el currículo y debilita su potencial transformador. La falta de continuidad y arraigo en los objetivos de aprendizaje impide que la ECG se consolide como parte esencial del proceso educativo.

En este contexto, el compromiso de las comunidades autónomas marca claras diferencias. Navarra ha impulsado políticas específicas que favorecen la integración del enfoque global en la planificación de los centros educativos. A través de programas como el Plan de Escuela Abierta, el Plan de Coeducación y convocatorias de propuestas centradas en los ODS, el Departamento de Educación ha creado las condiciones para que los centros avancen con mayor coherencia. También en el País Vasco, donde la ECG se enmarca en la estrategia de Educación para la Transformación Social, existen sólidas estructuras de formación, acompañamiento y colaboración con las ONGD, lo que ha permitido consolidar prácticas estables en el aula.

Aragón y Galicia muestran un desarrollo más intermitente. En Aragón, se han promovido experiencias educativas innovadoras que abordan cuestiones globales desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), especialmente en centros con apoyo municipal o con la participación directa de ONGD. Galicia, por su parte, ha impulsado algunas iniciativas en el ámbito de la cooperación internacional, aunque sin una estrategia educativa integral que articule el enfoque global en todas las etapas. En ambos casos, la ECG avanza, pero sin el apoyo sistemático de una política regional sólida que garantice su permanencia.

Por otro lado, comunidades como Cantabria, La Rioja o la Comunidad de Madrid no han desarrollado marcos específicos que promuevan la ECG desde una perspectiva educativa estructurada. En estos territorios, su presencia depende casi exclusivamente de la implicación personal de ciertos equipos docentes o de colaboraciones puntuales con ONGD. En Madrid, la ausencia de directrices claras y la falta de apertura institucional hacia enfoques transformadores dificultan la continuidad de cualquier proyecto con una perspectiva global.

Donde se han observado avances notables es en aquellos centros que han optado por metodologías activas como el ABP. Esta metodología ha ofrecido una forma eficaz de trabajar el contenido curricular desde una perspectiva crítica y conectada con los desafíos globales. Proyectos sobre cambio climático, migración, equidad o consumo responsable han permitido al alumnado investigar, reflexionar y actuar, generando entornos de aprendizaje más participativos y significativos. Sin embargo, incluso estas iniciativas exitosas requieren un entorno favorable para consolidarse: apoyo institucional, coordinación docente y, sobre todo, tiempo y recursos.

Otro obstáculo que surge con fuerza es la falta de materiales didácticos adecuados. El profesorado señala que no dispone de recursos actualizados y adaptados a las diferentes etapas educativas. Esta carencia, sumada a la escasa presencia de contenidos sobre ciudadanía global en los libros de texto y la presión de los estándares académicos, dificulta la integración de este enfoque en la vida diaria y la hace poco viable sin apoyo externo. Muchos docentes acaban desarrollando sus propios materiales o adaptando recursos de ONGD sin una orientación clara, lo que fragmenta los procesos educativos.

El papel de los equipos directivos también es decisivo. En los centros con un compromiso institucional explícito con la ECG, se crean espacios de trabajo interdisciplinares, se fomenta la participación del alumnado y se valoran las iniciativas docentes. La inclusión de este enfoque en el proyecto educativo del centro no solo facilita su continuidad, sino que también lo convierte en una parte reconocida y compartida de la identidad del centro. Por el contrario, cuando el liderazgo pedagógico es débil o la dirección no promueve líneas de trabajo transformadoras, la ECG queda relegada a la voluntad individual de algunos docentes, lo que limita su impacto y sostenibilidad.

Las alianzas con ONGD y otros agentes sociales del territorio han resultado fundamentales para profundizar en el desarrollo de la ECG. Estas colaboraciones proporcionan recursos, metodologías y apoyo, y permiten conectar el trabajo en el aula con problemas reales. Sin embargo, la falta de políticas públicas que reconozcan y fortalezcan institucionalmente estos vínculos hace que muchas de estas iniciativas se limiten a experiencias aisladas, sin posibilidad de consolidación ni expansión.

En resumen, si bien existe un marco legal favorable a nivel estatal, el desarrollo efectivo de la Educación para la Ciudadanía Global sigue dependiendo de múltiples factores: el impulso regional, el liderazgo escolar, la disponibilidad de materiales y la formación del profesorado. Para avanzar hacia una integración real, es necesario que las administraciones educativas asuman un papel más activo, doten a los centros educativos de los recursos necesarios y establezcan mecanismos estables de colaboración entre las instituciones, la comunidad educativa y la sociedad civil. Solo así será posible que la ECG deje de ser un esfuerzo individual y se convierta en una línea estructural del sistema educativo.

### **3.4 Obstáculos y limitaciones para la integración de la Educación para la Ciudadanía Global en la educación formal**

A partir del trabajo de campo realizado, se observa que la incorporación de la ECG en los centros educativos del centro-norte de España sigue enfrentándose a diversos factores que dificultan su consolidación. Si bien la LOMLOE, como ley orgánica estatal vigente, reconoce y promueve la ECG integrándola transversalmente en las competencias clave y en los principios del currículo, su aplicación efectiva dista mucho de ser uniforme. La descentralización del sistema educativo ha dado lugar a una implementación muy desigual, donde la ECG depende en gran medida del compromiso político de cada comunidad autónoma, los recursos asignados y el apoyo institucional a los equipos educativos que desean desarrollarla.

### **Limitaciones curriculares y pobre orientación pedagógica:**

Uno de los obstáculos más frecuentes es la falta de un espacio claro para la ECG dentro del currículo. Si bien la normativa educativa contempla un enfoque transversal, en la práctica su integración depende de la voluntad y la experiencia del equipo docente. La rigidez de la planificación curricular, junto con la presión por cubrir contenidos evaluables, deja poco espacio para enfoques que requieren trabajo interdisciplinar, pensamiento crítico y conexión con las realidades globales.

En Navarra y el País Vasco, a pesar de contar con estrategias institucionales que reconocen la ciudadanía global, su plena integración en el currículo aún es deficiente. Si bien existen programas y convocatorias que promueven esta línea, como el Plan de Coeducación o Eskola Munduan, muchos centros carecen de herramientas concretas y tiempo suficiente para articularla de forma transversal en todas las asignaturas.

En comunidades como Aragón o Galicia, el currículo incorpora referencias a los ODS y a la dimensión social de la educación, pero sin directrices pedagógicas claras para su implementación. Esto genera una brecha entre lo que se indica normativamente y lo que se puede trabajar en el aula con recursos reales y estrategias metodológicas consistentes.

En el caso de Madrid, Cantabria y La Rioja, la ausencia de referencias explícitas a la ECG en los currículos regionales y la falta de materiales de apoyo han dificultado enormemente su integración. El profesorado no encuentra directrices claras para abordar estos contenidos, y a menudo debe recurrir a su iniciativa personal para introducir temas globales en el aula, sin apoyo institucional ni tiempo específico en los planes docentes.

### **Formación docente insuficiente y débil apoyo institucional:**

La mayoría del profesorado no ha tenido acceso a formación específica que les permita abordar la ECG de forma segura y exhaustiva. Las iniciativas de formación existentes, ofrecidas en muchos casos por organizaciones sociales o mediante convocatorias puntuales, son muy valoradas, pero no forman parte de un itinerario de desarrollo profesional continuo. Además, la ECG rara vez se reconoce como un área prioritaria en los planes regionales de formación continua.

En Navarra y el País Vasco se han dado pasos importantes, con ofertas formativas impulsadas por la administración y coordinadas con las ONGD. Aun así, estas oportunidades no llegan a todo el profesorado y suelen concentrarse en áreas específicas, lo que limita su impacto global. En comunidades como Madrid, Cantabria y La Rioja, los planes de formación del profesorado siguen centrándose en competencias más técnicas y no incluyen la ECG como línea estratégica, lo que refuerza la percepción de que se trata de un contenido secundario u opcional.

### **Dependencia de iniciativas externas y falta de continuidad:**

En muchos centros, las actividades vinculadas a la ECG son llevadas a cabo por ONGD, que desempeñan un papel fundamental en su promoción. Sin embargo, la mayoría de estas iniciativas dependen de convocatorias de financiación temporales, lo que impide garantizar su continuidad a medio y largo plazo. En muchos casos, los proyectos finalizan sin estar plenamente integrados en el proyecto educativo del centro.

Este patrón se repite especialmente en Cantabria, La Rioja y Madrid, donde la falta de coordinación entre las administraciones educativas y las organizaciones sociales impide la institucionalización de buenas prácticas. Si bien en Navarra y el País Vasco existen canales de colaboración más estables, aún existe cierta desconexión entre el trabajo de las ONGD y la estructura educativa oficial, lo que dificulta la ampliación o sistematización de las propuestas desarrolladas.

### **Ausencia de evaluación y seguimiento sistemático:**

Otro aspecto clave es la falta de mecanismos específicos para evaluar la implementación de la ECG en los centros educativos. No se han desarrollado indicadores claros para evaluar su impacto, ni protocolos que faciliten la recopilación de información sobre su desarrollo en el aula. Si bien en algunas comunidades autónomas están empezando a surgir propuestas en este sentido, vinculadas a programas de innovación educativa o a la implementación de los ODS, su alcance aún es limitado y desigual.

Navarra ha comenzado a vincular algunos proyectos de ECG con estrategias de evaluación del impacto educativo, mientras que en el País Vasco se han desarrollado experiencias piloto que exploran indicadores de cambio en el alumnado. Sin embargo, estos esfuerzos siguen siendo puntuales. En Galicia, Aragón, Madrid, Cantabria y La Rioja, no existen herramientas oficiales para evaluar si las actividades de ciudadanía global tienen efectos significativos en el aprendizaje, lo que limita la mejora continua y el reconocimiento institucional.

### **Desigualdades entre centros y territorios:**

El nivel de implementación de la ECG varía significativamente entre centros educativos. Si bien algunos centros e institutos han logrado integrar este enfoque como parte de su identidad educativa, gracias al compromiso de sus equipos y a las redes de colaboración externas, otros apenas han comenzado este camino. Las diferencias en recursos, formación y liderazgo pedagógico crean una brecha que las políticas educativas aún no han abordado sistemáticamente.

Estas desigualdades se agravan en comunidades sin una clara delimitación regional en la ECG. En Madrid y La Rioja, el progreso depende casi exclusivamente del esfuerzo individual del profesorado o del acceso a proyectos específicos. En Navarra y el País Vasco, en cambio, existe una mayor cohesión entre centros, administración y entidades sociales, aunque esta aún no se ha generalizado en todo el territorio.

En vista de lo anterior, podemos concluir que la ECG no podrá consolidarse como parte del sistema educativo mientras siga dependiendo de esfuerzos aislados o proyectos a corto plazo. Para avanzar hacia una integración real, es fundamental fortalecer la formación docente, establecer líneas de financiación estables, generar marcos de colaboración entre instituciones públicas y organizaciones sociales, y desarrollar herramientas de evaluación para aprender de la práctica y mejorarla. Sin una estrategia coordinada que articule estos elementos, la ECG corre el riesgo de permanecer como una propuesta valiosa pero marginal en el panorama educativo actual.

### 3.5 Oportunidades para la introducción y aplicación de la Educación para la Ciudadanía Global en la educación formal

Si bien la implementación de la ECG en el sistema escolar presenta ritmos dispares, los hallazgos de esta investigación nos permiten afirmar que el contexto educativo actual ofrece un terreno fértil para avanzar en su incorporación. La LOMLOE, que guía los marcos curriculares en todo el Estado, legitima y promueve una educación vinculada a la justicia social, la equidad, la sostenibilidad y los derechos humanos. Esta base normativa, alineada con los principios de la Agenda 2030, representa una clara oportunidad para consolidar la ECG como parte estructural del currículo.

Sin embargo, los actores entrevistados coinciden en que el gran reto no reside tanto en la existencia de leyes favorables, sino en su traducción a acciones educativas tangibles. En varias comunidades del centro-norte de España se están dando pasos —aún parciales— que, de fortalecerse, podrían convertirse en pilares de una estrategia educativa transformadora.

En **Navarra**, por ejemplo, la iniciativa "Escuelas Solidarias", impulsada por el Departamento de Educación en colaboración con la Coordinadora de ONGD, ha permitido a numerosos centros educativos integrar contenidos sobre desigualdad, derechos humanos y cultura de paz en su planificación pedagógica anual. La continuidad del programa y la existencia de evaluaciones internas han contribuido a fortalecer su impacto, a la vez que han generado espacios de reflexión entre el profesorado sobre cómo vincular los ODS con el currículo.

En el **País Vasco**, algunos centros educativos que forman parte de la red "Agenda Escolar 2030" han incorporado con éxito temas de ciudadanía global mediante proyectos escolares que combinan la participación del alumnado, la sostenibilidad y una visión crítica del medio ambiente. Si bien el programa no se concibió exclusivamente para este fin, ha funcionado como una puerta de entrada para conectar el aprendizaje escolar con los desafíos globales desde una perspectiva local.

En **Aragón**, los proyectos reconocidos en el marco del programa de centros innovadores han abierto líneas de trabajo que vinculan la ECG con la inclusión educativa y la convivencia. Algunos centros han incorporado actividades sobre migración, justicia climática o economía circular como parte de sus líneas de innovación, aprovechando los recursos bibliográficos de la biblioteca escolar y las tutorías grupales.

En **La Rioja**, algunos centros educativos han utilizado el plan regional «Territorio Lector» como plataforma para abordar contenidos críticos a través de la lectura. En este marco, algunos equipos docentes han incorporado temas relacionados con el comercio justo, la equidad de género o las identidades culturales, proponiendo actividades de debate y reflexión relacionadas con la ciudadanía global.

En entornos rurales de **Cantabria** se han desarrollado experiencias que, sin una estrategia institucional clara, han logrado conectar a toda la comunidad educativa en torno a los valores de la justicia global. El CEIP «Bajo Pas» ha llevado a cabo proyectos interdisciplinarios que abordan temas como el acceso al agua, el consumo responsable o la emergencia climática, con el compromiso del profesorado y la participación activa de las familias.

En **Galicia**, la Red de Escuelas Promotoras de Salud, aunque centrada en el bienestar físico y emocional, ha incorporado en algunos centros temas como la equidad, los derechos sociales o la solidaridad entre los pueblos. Además, las líneas de sensibilización financiadas por la cooperación gallega han generado recursos adaptados al aula que se están empezando a utilizar en varios centros, especialmente en proyectos desarrollados en las etapas de Primaria y Secundaria.

En la **Comunidad de Madrid**, aunque no existe una estrategia regional definida sobre Educación para la Educación Continua (ECG), algunos centros educativos, especialmente en las zonas del sur, han incorporado actividades sobre ciudadanía global en sus planes de mejora y acción tutorial. Estas acciones han contado con el apoyo de ONGD locales y se han centrado en la resolución de conflictos, la educación para la paz y la diversidad cultural, generalmente en forma de talleres y proyectos específicos integrados en el programa del curso.

Además de estas experiencias, se ha detectado un creciente interés del profesorado por metodologías que favorezcan el trabajo colaborativo, la conexión con la realidad y el desarrollo de competencias críticas. El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y la gamificación han demostrado ser herramientas eficaces para introducir la ECG de forma transversal, favoreciendo procesos de aprendizaje más comprometidos y conectados con el entorno.

La digitalización, que se ha acelerado en los últimos años, también ha abierto oportunidades para trabajar con contenido global en el aula. Plataformas como eTwinning o comunidades educativas en línea permiten generar proyectos colaborativos entre centros educativos de diferentes países, abordar problemas comunes y desarrollar una conciencia crítica compartida. En contextos con menor diversidad cultural o geográficamente aislados, estos espacios han permitido explorar el mundo desde nuevas perspectivas, enriqueciendo la dinámica del aula.

La labor de las ONGD también ha sido clave en este proceso. Iniciativas como "Conectando Mundos" de Oxfam Intermón, desarrolladas en comunidades como Galicia, Aragón o Navarra, han demostrado su capacidad para facilitar procesos de reflexión crítica y colaboración entre centros. Sin embargo, el impacto de estas experiencias aún depende en gran medida de la disposición de los centros y de la existencia de financiación externa. Su sostenibilidad a largo plazo requiere una mayor implicación institucional para garantizar la continuidad y la articulación con los marcos curriculares.

Un tema reiterado en las entrevistas es la urgente necesidad de **formación específica para el profesorado**. En todas las comunidades analizadas, se repite el mismo diagnóstico: creciente interés, pero falta de seguridad metodológica y herramientas para trabajar la ECG de forma sistemática. Esta realidad pone de relieve la importancia de integrar esta perspectiva tanto en la formación inicial del profesorado como en la formación continua, así como de promover espacios de intercambio entre el profesorado que ya está poniendo en práctica este enfoque.

Al mismo tiempo, ha aumentado la conciencia social sobre los problemas globales. La preocupación del alumnado por temas como el cambio climático, la violencia de género, la migración o la guerra está presente en la vida cotidiana de muchos centros educativos. Sin embargo, esta motivación coexiste con una fuerte presión para abordar problemas inmediatos.

Como señaló el director de un centro concertado entrevistado: «Estamos desbordados por realidades locales como el protocolo de suicidio». Este testimonio revela una tensión estructural en los centros: responder a la urgencia y, al mismo tiempo, construir procesos educativos a largo plazo.

Por lo tanto, avanzar en la consolidación de la ECG requiere reconocer las limitaciones reales que enfrentan los centros y diseñar estrategias realistas que integren este enfoque como una herramienta útil para abordar los desafíos más inmediatos. En resumen, las condiciones actuales —marco normativo, experiencia acumulada, desarrollo metodológico, digitalización y creciente sensibilidad social— proporcionan una base sólida para dar un salto cualitativo. Lo que se necesita ahora es convertir esta base en políticas educativas estructuradas, con recursos, formación y acompañamiento, capaces de transformar la cultura escolar de forma profunda y sostenible.

### **3.6 El valor de la Educación para la Ciudadanía Global y su lugar en el currículo escolar**

Los resultados de esta investigación revelan una paradoja notable: si bien la ECG es reconocida por muchos docentes, gestores y agentes sociales como un enfoque pedagógico con gran potencial educativo, su presencia en el currículo escolar de la zona centro-norte de España sigue siendo marginal y, en muchos casos, poco definida. La ECG se percibe como un recurso útil para promover el pensamiento crítico, la responsabilidad social y la participación activa del alumnado, pero su implementación efectiva aún se enfrenta a barreras estructurales y culturales que limitan su alcance real en los centros educativos.

Desde una perspectiva normativa, la ECG se sustenta en un sólido marco legislativo. La LOMLOE introduce referencias explícitas a la necesidad de educar en valores universales, justicia social, sostenibilidad y derechos humanos, en consonancia con los ODS y los compromisos de la Agenda 2030. Sin embargo, el análisis cualitativo de los testimonios recogidos señala una evidente desconexión entre este marco normativo y su desarrollo pedagógico en el aula. En palabras de varios docentes consultados, la ECG está en teoría, pero carece de directrices operativas claras que permitan su aplicación transversal, evaluable y vinculada a los contenidos de la etapa.

Uno de los obstáculos más mencionados por el profesorado entrevistado es la estructura cerrada del currículo y la fuerte presión por alcanzar los estándares de aprendizaje. Esto dificulta la incorporación de enfoques transversales como la ECG, especialmente cuando no se dispone de tiempo, recursos ni formación específica. Además, persiste la idea de que este tipo de contenido es "complementario" o pertenece exclusivamente al ámbito de las tutorías o las actividades extracurriculares, en lugar de formar parte de una planificación integrada. Esta percepción alimenta la fragmentación del enfoque y contribuye a su escasa consolidación en la práctica docente habitual.

A pesar de ello, algunas comunidades de la región han documentado experiencias valiosas que demuestran que es posible trabajar la ECG desde asignaturas troncales como Ciencias Sociales, Lengua y Ética, o incluso desde áreas científico-tecnológicas, siempre que exista una visión compartida por parte del profesorado o el equipo directivo. En estos casos, el uso de metodologías activas ha sido clave para garantizar que el alumnado no solo comprenda los problemas globales,

sino que también los conecte con su propia realidad. El aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje-servicio y los proyectos interdisciplinarios han sido herramientas eficaces para articular procesos de enseñanza más comprometidos y contextualizados.

El papel de las ONGD en este ámbito ha sido especialmente significativo. En Navarra, el País Vasco y algunas zonas de Castilla y León, varias organizaciones han acompañado a los centros educativos en el diseño e implementación de propuestas didácticas centradas en la ECG. Sin embargo, la falta de mecanismos estables de coordinación con las administraciones educativas ha limitado su impacto estructural. Muchos proyectos dependen de convocatorias específicas o de la motivación personal de algunos docentes, lo que genera desigualdad entre centros y falta de continuidad. Como indicó un responsable de proyectos educativos: "*Sabemos que funciona, pero si no hay estructura ni acompañamiento, todo se esfuma al año siguiente*»."

Otro aspecto destacado en esta investigación es la relación directa entre la ECG y el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia cívica del alumnado. Varios docentes coinciden en que no basta con transmitir información sobre los principales problemas mundiales; es fundamental ofrecer herramientas para analizarlos, cuestionarlos y actuar sobre ellos desde el entorno local. Cuando estos temas se abordan de forma descontextualizada, sin vincularlos con la experiencia del alumnado, se perciben como ajenos o distantes, lo que impide su verdadera apropiación.

En este sentido, las iniciativas que han logrado conectar la ECG con las experiencias, inquietudes e intereses del alumnado han demostrado un mayor impacto educativo. Sin embargo, la ausencia de una estrategia clara para garantizar su continuidad, junto con la falta de criterios para evaluar su contribución al desarrollo de competencias, dificulta su consolidación como una línea pedagógica estructural dentro del sistema educativo.

En resumen, si bien la ECG goza de un creciente reconocimiento en la comunidad educativa del centro-norte de España, su aplicación sigue dependiendo en gran medida de esfuerzos individuales, alianzas puntuales con ONG o proyectos con financiación externa. Para revertir esta situación y asegurar su integración sostenida, es fundamental avanzar hacia un modelo en el que la ECG deje de considerarse una práctica periférica y se integre de forma estable en el currículo. Esto solo será posible mediante un compromiso institucional decidido que incluya recursos, formación específica del profesorado, marcos de evaluación adecuados y una coordinación efectiva entre todos los actores involucrados en la educación.

### **3.7 Recomendaciones de los actores educativos y sociales**

A partir del análisis cualitativo y cuantitativo realizado en esta investigación, que incluyó entrevistas semiestructuradas personalizadas basadas en un guion proporcionado por el equipo de coordinación de la investigación de GET, y la revisión de documentación normativa y pedagógica, se ha identificado un amplio consenso entre el profesorado y los actores seleccionados del grupo de discusión de referencia (directores de centros educativos, profesorado, técnicos de ONGD y personal del Departamento de Educación de Navarra) en que, para avanzar en la integración real de la Educación para la Ciudadanía Global, es urgente pasar de iniciativas específicas a una estrategia estructural, coherente y sostenida en el tiempo. Este consenso, compartido por actores

educativos de comunidades como Navarra, País Vasco, La Rioja, Castilla y León, Galicia, Cantabria y Aragón, muestra que, si bien se han logrado avances significativos en algunas regiones, aún existen importantes desafíos relacionados con la falta de institucionalización, la deficiente coordinación interinstitucional y las deficiencias en la formación del profesorado.

A continuación, se presentan las principales recomendaciones planteadas por los agentes consultados:

### **Fortalecer su integración curricular como dimensión transversal del aprendizaje**

Una de las peticiones más recurrentes es que la ECG deje de depender exclusivamente de la motivación individual del profesorado o de la promoción de proyectos externos, y se integre plenamente en los planes educativos de los centros. Para ello, se recomienda que las administraciones educativas regionales desarrollen directrices curriculares específicas, incluyan criterios de evaluación vinculados a las competencias globales y proporcionen recursos metodológicos adaptados a cada etapa educativa. Este aspecto se destaca especialmente en territorios como Castilla y León, Cantabria y La Rioja, donde el profesorado manifiesta una mayor necesidad de directrices claras para incorporar la ECG de forma transversal en el aula.

### **Incluir la ECG en la formación inicial del profesorado y reforzar la formación continua**

La falta de formación específica se ha identificado como un obstáculo común en todas las comunidades analizadas. En este sentido, tanto el profesorado en activo como los formadores universitarios recomiendan que los contenidos y enfoques de la EBC se integren en los grados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como en los másteres de formación del profesorado.

En comunidades como Zaragoza (Aragón) y Galicia también se ha señalado la importancia de crear itinerarios formativos vinculados a la ECG dentro de los planes autonómicos de formación continua, con apoyo institucional y acompañamiento metodológico.

### **Establecer mecanismos estables de colaboración entre centros educativos, ONGD y administraciones públicas**

La experiencia acumulada por las ONGD en territorios como Navarra, País Vasco, Galicia y Aragón ha sido fundamental para la introducción del enfoque de ciudadanía global en los contextos escolares. Sin embargo, la falta de estructuras formales de colaboración con las administraciones educativas ha limitado su impacto estructural. Por ello, se propone generar espacios de trabajo interinstitucionales, estables y periódicos en los que docentes, técnicos educativos y representantes del tercer sector puedan compartir experiencias, evaluar procesos y diseñar estrategias comunes. Esta cooperación sería clave para garantizar que los proyectos innovadores puedan replicarse, adaptarse y sostenerse a medio y largo plazo.

### **Evaluación y documentación del impacto de la ECG en las escuelas**

El profesorado y los equipos directivos consultados destacaron la necesidad de herramientas para supervisar el desarrollo de la ECG en sus centros. En este sentido, se recomienda el desarrollo de instrumentos de evaluación cualitativos y cuantitativos, tanto para medir el impacto en el aprendizaje como para ajustar las estrategias pedagógicas implementadas. Asimismo, se propone

la creación de un repositorio autonómico, o incluso interterritorial, de buenas prácticas, que visibilice las experiencias exitosas y permita el intercambio de metodologías entre centros educativos de diferentes comunidades. Esta propuesta ha sido especialmente apoyada por el profesorado de Galicia y Cantabria, quienes destacan la importancia de visibilizar las prácticas de zonas rurales o contextos con menos recursos.

### **Incluir la ECG como eje transversal en los planes estratégicos regionales**

Si bien algunas comunidades, como Navarra y el País Vasco, ya han comenzado a incorporar referencias explícitas a la ECG en sus políticas de sostenibilidad, innovación o convivencia, la mayoría de los territorios analizados aún carecen de una línea estratégica clara que priorice este enfoque. Por lo tanto, se recomienda que la ECG se considere un eje vertebrador dentro de los marcos regionales de calidad educativa, favoreciendo su inclusión en los proyectos educativos de centro, los planes de formación del profesorado, las convocatorias de innovación y los programas de apoyo a la convivencia.

En La Rioja, Aragón y Castilla y León, esta medida se considera clave para reforzar el compromiso institucional con la ECG y avanzar hacia una mayor equidad territorial.

Estas recomendaciones, elaboradas a partir de la experiencia directa de los actores involucrados, demuestran que existe una base sólida para promover una política educativa coherente con los valores de la ciudadanía global. Convertir la ECG en un verdadero pilar del sistema educativo en el centro-norte de España no requiere partir de cero, sino consolidar lo aprendido, institucionalizar lo que ya funciona y garantizar el apoyo necesario para que el profesorado pueda llevar este enfoque al aula con rigor, continuidad y vocación transformadora.

## **4. Conclusiones y propuestas de mejora para la promoción de la Educación para la Ciudadanía Global**

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este estudio, la implementación de la Educación para la Ciudadanía Global en el centro-norte de España presenta avances significativos, pero también importantes retos que deben abordarse con un enfoque estratégico y sostenido. Si bien se reconocen valiosas experiencias en numerosos centros y territorios, la ECG sigue viéndose limitada por la falta de institucionalización, la desigualdad territorial en su desarrollo y la escasa articulación entre los agentes implicados.

Este análisis destaca la necesidad de consolidar la ECG como un enfoque educativo estructural, y no como una práctica periférica sujeta a iniciativas específicas o al voluntariado individual. A continuación, se presentan las principales líneas de acción surgidas del diálogo con docentes, directores, ONGD y representantes institucionales:

### **a) Hacer de la ECG una línea estructural del currículo educativo**

A pesar del reconocimiento que la LOMLOE otorga a la ECG, su integración en los documentos curriculares del centro y en la práctica docente habitual sigue siendo irregular. La falta de

directrices claras y criterios evaluables ha generado una implementación desigual en comunidades como Castilla y León, Cantabria, La Rioja o Aragón.

Por ello, es fundamental que las administraciones regionales desarrollen guías operativas específicas para cada etapa educativa, que indiquen qué competencias globales deben abordarse, cómo hacerlo desde las diferentes asignaturas y con qué instrumentos de evaluación. Esto reduciría la dependencia actual de proyectos externos o del impulso individual del profesorado, garantizando un enfoque común y sostenido.

### **b) Proporcionar al profesorado una formación consistente y continua**

El propio profesorado ha señalado la escasa presencia de la ECG en los planes de formación inicial y continua como una de las principales barreras para su aplicación real. Muchos reconocen su interés en estos contenidos, pero afirman no contar con las herramientas ni las estrategias para aplicarlos en el aula.

Se propone incluir la ECG en los planes de estudio de los programas de grado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como en los másteres de formación docente. Asimismo, los planes regionales de formación continua deberían ofrecer itinerarios específicos que incluyan recursos prácticos, tutorías metodológicas y espacios de colaboración que faciliten el desarrollo profesional en este ámbito.

### **c) Establecer redes de colaboración entre centros, ONGD y administraciones**

En comunidades como Navarra, Euskadi, Galicia y Aragón, las ONGD han sido clave en la promoción de la ECG mediante materiales, formación del profesorado y acompañamiento en el aula. Sin embargo, su impacto suele verse limitado por la falta de estructuras formales de colaboración con la administración pública.

Se recomienda la creación de grupos de trabajo interinstitucionales para facilitar la planificación conjunta de estrategias educativas, la coordinación de recursos y la transferencia de buenas prácticas entre centros. Esta articulación permitiría pasar de colaboraciones puntuales a alianzas estables con una visión a largo plazo.

### **d) Garantizar una financiación estable para proyectos educativos**

La continuidad de las iniciativas de ECG sigue estando condicionada por la disponibilidad de fondos públicos, la mayoría de los cuales están sujetos a convocatorias anuales o proyectos temporales. Esta inestabilidad impide la consolidación de propuestas educativas que requieren tiempo, seguimiento y evaluación.

Es necesario que las administraciones autonómicas incluyan partidas presupuestarias específicas y sostenidas para apoyar los programas de ECG en el ámbito formal. Asimismo, debe reconocerse el papel de las ONGD como agentes clave en el ecosistema educativo, facilitando su participación en el diseño y la ejecución de las políticas educativas.

### **e) Desarrollar sistemas de evaluación contextualizados**

Actualmente, no existen herramientas sistemáticas para evaluar el impacto de la ECG en el aprendizaje del alumnado ni en la cultura escolar de los centros. Esta carencia dificulta tanto la adaptación de las estrategias pedagógicas como la visibilidad de las prácticas exitosas.

Se propone diseñar instrumentos de evaluación que recopilen resultados tanto cuantitativos como cualitativos, adaptados a los diferentes niveles educativos. Además, se sugiere crear un repositorio digital de experiencias significativas, accesible para todo el profesorado, que les permita conocer, adaptar y replicar iniciativas de eficacia demostrada.

### **f) Fomentar el protagonismo estudiantil**

Una ECG transformadora requiere que los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento y no solo sean receptores de contenido. Metodologías participativas como el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en problemas (ABP) o la gamificación han demostrado generar una mayor implicación y comprensión de los desafíos globales.

Se recomienda que los centros educativos promuevan espacios de participación estudiantil — como consejos escolares activos, asambleas, grupos de acción social o de clima— donde los jóvenes propongan y desarrollen iniciativas desde su perspectiva. Este tipo de participación refuerza su sentido de pertenencia, fortalece su autonomía y estimula su capacidad crítica.

### **g) Conectando la ECG con el contexto local**

Finalmente, se ha comprobado que la ECG es más significativa cuando se vincula con la realidad inmediata del alumnado. La conexión entre lo global y lo local favorece una comprensión más profunda de los problemas contemporáneos y ayuda al alumnado a percibir su papel como agentes de cambio.

Se propone que los centros promuevan proyectos interdisciplinarios que aborden problemáticas globales (como emergencias climáticas, desigualdades o migraciones) desde experiencias locales específicas, utilizando recursos digitales, trabajo basado en desafíos o colaboraciones internacionales.

En resumen, el centro-norte de España cuenta con una sólida base de experiencias, conocimientos profesionales y recursos pedagógicos que permiten avanzar hacia una integración real y sostenible de la Educación para la Ciudadanía Global. Lo urgente ahora es consolidar estas iniciativas mediante políticas públicas audaces, una formación docente coherente y estructuras institucionales que garanticen su permanencia y crecimiento. Solo así será posible garantizar que todo el alumnado, independientemente de su lugar de residencia o contexto escolar, tenga acceso a una educación comprometida con la justicia social, los derechos humanos y la sostenibilidad del planeta.

## 5. Bibliografía

- Assembly for Cooperation for Peace (ACPP). "Transformative Education Plan for Global Citizenship." [https://www.acpp.com/wp-content/uploads/2021/03/PLAN-ETpCG\\_ACPP\\_2021.pdf](https://www.acpp.com/wp-content/uploads/2021/03/PLAN-ETpCG_ACPP_2021.pdf).
- Ballarín, P. (2017). Educación, ciudadanía y género: una mirada desde la historia educativa. Ed. Octaedro.
- De Miguel, A. (2021). Educación en igualdad y ciudadanía global: retos para la enseñanza en España. Editorial Síntesis.
- De Miguel, A. (2021). On pornography and sex education: can "sex" legitimize humiliation and violence? Revista Investigaciones Feministas, 12(2), 275-292. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=186867>
- Education 2030 Framework for Action. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org>
- Education Strategy for Development and Global Citizenship 2018-2023. Spanish Agency of International Cooperation for Development (AECID). <https://www.aecid.es>
- European Commission (2020). Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027. European Union. Available at: <https://ec.europa.eu>
- Gaitán, L. (2006). The new sociology of childhood. Aportaciones de una mirada distinta. Revista Política y Sociedad, <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/POSO0606130009A/22625/23786>
- Gaitán, L. (2010). Childhood, citizenship and globalization: new educational challenges. Ed. Morata.
- Generalitat de Catalunya (2021). Strategy of Education for Development and Global Citizenship in Catalonia: <https://educacio.gencat.cat>
- Global citizenship in education in Spain: A territorial analysis. Ministry of Education and Vocational Training.
- Government of Spain (2022). Spanish Strategy for Sustainable Development 2030. Ministry of Social Rights and Agenda 2030. Retrieved from <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/estrategia>
- Government of Spain (2023). Spanish Cooperation Action Plan 2023-2024. Ministry of Foreign Affairs, European Union and Cooperation. <https://www.exteriores.gob.es/es/PoliticaExteriorCooperacion/CooperacionInternacional/Paginas/default.aspx>.
- Navarre Strategy of Education for Development 2021-2024. Government of Navarra: <https://www.navarra.es>
- NGOs and global citizenship education networks
- Official State Gazette (BOE). (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Official State Gazette (BOE). (2013). Organic Law 8/2013, of December 9, for the Improvement of Educational Quality (LOMCE). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Official State Gazette (BOE). (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Organic Law 3/2020, of December 29 (LOMLOE). Ministry of Education and Vocational Training.

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

- Report "Education for global citizenship in the school curriculum in Spain" (2022). Coordinadora de ONGD de España. <https://coordinadoraongd.org>
- Spanish Agency for International Development Cooperation (AECID). "Education for Sustainable Development and Global Citizenship." <https://www.aecid.es/la-aecid/educaci%C3%B3n-y-sensibilizaci%C3%B3n-para-el-desarrollo>.
- State School Board (2022).
- Studies on the application of ECG in autonomous communities.
- Transformative Education for global citizenship: application guide. <https://intered.org>
- Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations, 2015. Available at: <https://sdgs.un.org>
- UNESCO (2021). Reimagining our Futures Together: A new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO (2022). Rethinking education: Towards a global common good. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378569>
- United Nations General Assembly (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution A/RES/70/1. <https://sdgs.un.org/2030agenda>