

III Congreso

# EVALUACIÓN EDUCATIVA

con enfoque de  
Ciudadanía  
Global

4 y 5 de octubre  
Pilas (Sevilla)

## CONFERENCIA INAUGURAL

¿De qué modo construir una educación desde/con una ecociudadanía global desde una perspectiva biocentrista?  
Evaluar-nos para transformar las praxis sociales y educativas.

Jorge Ruiz Morales

Departamento de Didáctica de las Ciencias  
Experimentales y Sociales  
Universidad de Sevilla



MADRE CORAJE



Junta  
de Andalucía

Consejería de Inclusión  
Social, Juventud, Familias  
e Igualdad

Agencia Andaluza de  
Cooperación Internacional  
para el Desarrollo

01

¿De dónde partimos y qué momento vivimos? Una mirada desde la educación social

La educación social y no formal ocupa hoy un lugar central en la tarea de construir ciudadanías críticas, conscientes y comprometidas con la vida. En un momento de crisis ecosocial, urge repensar cómo evaluamos y para qué evaluamos en los espacios comunitarios, asociativos y no formales.

La verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido, esto enunció Ernani Maria Fiori (en Freire, 1978), para referirse al método de alfabetización de Paulo Freire, en su texto “Aprender a decir su palabra”, también planteó que Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Yo quiero traer hoy este pensamiento para pensar el presente, analizar nuestras co-existencias en este planeta, en nuestra vida cotidiana.

La palabra necesita ser escuchada, reconocida, tomada en consideración, tiene historia, trasciende nuestra existencia y explica nuestros orígenes, el lugar desde donde nos sentimos y pensamos, nos re-conocemos y nos construimos como personas y profesionales. La didáctica de las ciencias sociales tiene la finalidad educativa de desarrollar la socialización del niño y de la niña en sus primeras etapas educativas y la formación de ciudadanía en las etapas superiores (Resa, Lucas & Diez, 2023).

Desde donde deseo abordar esta ponencia, es desde la pedagogía social y la didáctica de las ciencias sociales, que tiene el objetivo principal de conocer el pasado para entender el presente y construir el futuro. Y esto, es quizás algo, que en los momentos que vivimos sea tan importante como urgente.

Me interesa abordar los procesos de construcción de la ciudadanía desde una perspectiva orgánica, ecológica y biocentrista. Que forman un triángulo que permea el pensamiento y la acción, una praxis que nos cuestiona en nuestra forma de criar, educar, crecer, diseñar, desarrollar-nos y evaluar-nos.

Es importante resituar la ciudadanía global desde el compromiso con la vida, la naturaleza y el planeta, la crisis que vivimos no es solo ecológica sino existencial, es importante superar los paradigmas que sitúan la naturaleza como un medio, un recurso, un instrumento o un sustento, porque la crisis es existencial respecto a qué somos, cómo queremos formar parte de la red de la vida y desde dónde concebimos la democracia y la participación.

La crisis actual no es solo ecológica, sino existencial. Como educadores sociales, sabemos que las comunidades con las que trabajamos viven en carne propia las consecuencias de la desigualdad, la pobreza energética, la degradación ambiental y la exclusión. La evaluación en estos contextos no puede limitarse a indicadores estandarizados: debe convertirse en un proceso de acompañamiento, de escucha y de co-construcción.

01

¿De dónde partimos y qué momento vivimos? Una mirada desde la educación social

Siguiendo a Loy (2021) “si una concepción instrumentalista del mundo natural se haya en el núcleo de nuestro atolladero ecológico, quizás el <<movimiento de liberación>> que más se necesita hoy es apreciar que el planeta y su magnífica red de vida son más que un simple recurso para beneficio de una de las especies” (pp. 30).

Para entender mejor cuáles son las concepciones que subyacen a esta lógica instrumentalista, mecanicista y alienadora la educación por competencias o centrada en las competencias, es un paradigma comúnmente aceptado, en primer lugar porque las administraciones e instituciones educativas lo han asumido desde una perspectiva un tanto complaciente con el poder hegemónico, esto surge en diferentes escenarios y con distintos protagonistas: Proyecto INES (Indicadores de Sistemas Nacionales de Educación) auspiciado en 1987 por la OCDE, Informe de Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales (conocido con las siglas DeSeCo) elaborado por OCDE en 1999 y apoyado por la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza, que preside el programa con el apoyo del Centro Nacional de Estadísticas para la Educación de los Estados Unidos (NCES), entre 1995 y 1997 la Red A de INES desarrolló una estrategia de datos dirigida a “evaluar el conocimiento ampliamente definido, las destrezas y las competencias relacionadas con el contexto de importantes dominios de contenido en lugar de la evaluación de materias definidas estrechamente, dando lugar al Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que se convierte en una estrategia diseñada con el objetivo de obtener indicadores de conocimiento estudiantil, destrezas y competencias de manera regular en los dominios de lectura, matemáticas y ciencias (Salganik et al., 2000). De modo simultáneo se lanza en Europa la idea de construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como proyecto común que recogiese las diferentes tradiciones territoriales, históricas, simbólicas y metodológicas, que se convierte en una homogeneización de la educación universitaria bajo las coordenadas de la calidad, la productividad, la eficiencia y competitividad, así surge la Declaración de Bolonia (1999), conocido como Plan Bolonia, y el famoso Proyecto Tuning para Sintonizar las estructuras educativas de Europa (Paya, 2024). Pocos años después, se aprueba para el mercado laboral la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que persigue entre otros objetivos favorecer la educación y la formación profesional y contribuir a la consecución de los objetivos de la cumbre de Lisboa del año 2000, así como la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que favorezca la formación, con el fin de elevar el nivel y la calidad de vida de las personas y ayudar a la cohesión económica y social, así como al fomento del empleo. Poco después, como prolegómeno del leguaje que la LOE asumirá en 2006 como propio, en el caso español, surge el Proyecto Atlantida en 2002 centrado en la educación democrática, la comunidad educativa, las comunidades de aprendizaje, donde se acoge el discurso de las competencias como una oportunidad y se aprovecha en 2005, denominado de la <<Ciudadanía>> por la Unión Europea, así se propone poner énfasis en la identificación de los nuevos aprendizajes básicos que la ciudadanía del siglo XXI debería desarrollar (Horcajo, 2006).

01

¿De dónde partimos y qué momento vivimos? Una mirada desde la educación social

Sin demasiado debate sobre si era coherente, pertinente y oportuno lanzarnos a evaluar la educación, la educación para la ciudadanía, la construcción de la ciudadanía y lo que hoy conocemos bajo la denominación de Ciudadanía Global desde un marco competencial, que implica asumir esto sin más, ¿qué implicaciones tiene evaluar desde una perspectiva competencial?

En aras de lograr una evaluación que permitiese a los estados y gobiernos obtener una evaluación de logros de los sistemas educativos y las competencias sociales y educativas que deberían lograr las personas para ser ciudadanos (desde 1987, según Salganik et al., 2000), y aprovechando esta demanda, que muy probablemente es alimentada por quienes dentro de los propios países alimentan “la educación por objetivos”, “la competitividad, el discurso de la eficiencia centrada en la calidad”, así como “la libre competencia”, y otros discursos incluso menos amables, como el de la meritocracia, el desarrollismo neoliberal auspiciado por instituciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Unión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que lejos de reequilibrar y hacer frente a las injusticias, generan pobreza, dependencias, situaciones de depredación, extractivismo y deuda externa.

Según aparece en el documento elaborado por la OCDE: Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual, que es elaborado por Salganik et al. en 1999 y publicado con esta denominación en el año 2000, “se señala que dentro del proyecto INES había otros dos enfoques para desarrollar indicadores que iban más allá de las líneas de las materias escolares: el proyecto de Sistemas de Aprendizaje con Orientación a Metas y Logros (GOALS) y una encuesta de opinión pública. El proyecto GOALS intentaba identificar un rango de metas para sistemas educativos para que esta información pudiera ser tomada en cuenta al desarrollar medidas de resultados de educación (Granheim y Pettersson, 1995)”. (pp. 11)

Este lenguaje es tomado por la UNESCO y las Naciones Unidas para elaborar la Agenda 2030, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con 169 metas específicas que buscan transformar el mundo para 2030. Todo esto no es ajeno a las tensiones existentes a nivel internacional por lograr que la UNESCO asuma como propio el discurso simbólico de las competencias construido en primer lugar por la OCDE, posteriormente por los gobiernos y las instituciones, incluidas las universitarias en el contexto del EEES e incluso por las Organizaciones No Gubernamentales, pongamos como ejemplo el Movimiento 4.7 en el que co-participamos a título individual e institucional ciudadanía, investigadores/as, profesionales de la educación escolar y social, entidades sociales, etc., para lograr la Meta 4.7 de la Agenda 2030, la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

01

¿De dónde partimos y qué momento vivimos? Una mirada desde la educación social

Una vez que sabemos desde donde se elaboran estos discursos, lógicas y formas de acreditar nuestros procesos vitales, cambios, aprendizajes, etc., y que son parte de un modo mecanicista de entender la educación y la relación del ser humano con la naturaleza, coherente con las prácticas de ordenación del territorio, extracción sin tomar en consideración las realidades eco-sistémicas, en las que se encuentran especialmente sensibles las realidades de las personas más vulnerables y los animales <<más que humanos>>, cabe preguntarse otra cuestión relevante para pensar el desarrollo y la evaluación de los procesos de construcción de ecociudadanía global biocentrista y antiespecista, ¿cómo hemos llegado a esta crisis sistémica global? ¿podemos plantear alternativas desde el ámbito educativo?

02

Límites del paradigma competencial en contextos sociales

El lenguaje de las competencias, extendido por organismos internacionales como la OCDE, ha colonizado también el discurso educativo en la escuela y la universidad. Sin embargo, cuando miramos a la educación no formal, nos damos cuenta de que este marco resulta insuficiente: ¿cómo medir con competencias la dignidad recuperada de un barrio que logra organizarse?, ¿o la autoestima de jóvenes que participan en un proceso comunitario?

La evaluación social debe abrirse a narrativas, relatos, cartografías, memorias colectivas y otras formas de comprender los cambios que se producen en la vida de las personas y los territorios. Desde la pedagogía y la didáctica crítica cabe valorar que las competencias estandarizadas recogidas en las actuales leyes de educación han sido pensadas/diseñadas desde estructuras jerárquicas (patriarcales, androcéntricas y antropocentristas) que generan escenarios culturales de dominación, dando lugar a procesos de sumisión (Resa, Lucas & Diez, 2023). Esto puede tener relación con el hecho de pensar la educación como un conjunto de estándares, indicadores, objetivos, competencias y metas a lograr.

Para afrontar el reto de la crisis planetaria, desarrollar procesos participativos desde/con la ciudadanía, puede ser necesario construir sociedades orgánicas, que según Bookchín (1999) toman a la naturaleza como entidad con derechos y al ser humano como parte de ella. Abordar las crisis ecosociales desde una perspectiva existencial y comunitaria nos pueden llevar a pensar en la oportunidad de una educación orgánica, centrada en la vida, que toma a la naturaleza como el elemento central sobre el que gira la praxis de educación ecociudadana y socioambiental. Para ello, podemos optar por:

03

¿Qué evaluación es deseable para construir una educación desde/con una ecociudadanía global desde una perspectiva biocentrista? Evaluar para acompañar procesos sociales y comunitarios

Asumir el marco curricular competencial de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE, la Agenda 2030 y los Informes PISA, implica aceptar que hay indicadores que pueden medir, que son deseables los procesos de homogenización, más que aprovechar y enriquecer desde la diversidad, que deseamos medir, que es deseable que podamos cuantificar los procesos de cambio, crecimiento y desarrollo humano y más que humano, que cabe la posibilidad de compararlos, que deseamos cuantificar y cosificar la realidad, que toda esta forma de entender la educación y la vida, nos sirve para salir de esta ecocrisis sistémica y holística.

No olvidemos que el sentido de la evaluación en educación es conocer y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, para poder analizar, tomar decisiones, orientar, diseñar, actuar, dinamizar procesos de cambio, apoyar los procesos de desarrollo social y educativo. Por ello, los criterios de evaluación e indicadores estandarizados, que miden, pero no abordan la complejidad, porque previamente hay que cosificar y categorizar, sin que sea un proceso inductivo sino deductivo.

De modo esquemático, la evaluación centrada en el paradigma positivista tiene un carácter declarativo como la propia anunciación de lo que el evaluador espera encontrar, mientras que la evaluación cualitativa desea conocer y lograr interpretar los procesos de cambio y/o aprendizaje, y la investigación-acción genera un proceso de reflexión y autorreflexión sobre la práctica que sitúa al profesional de la educación como sujeto investigador, más que como cliente u objeto. Aspectos relevantes de la evaluación que no podemos olvidar o soslayar, para optar por una educación centrada en competencias que se deciden al margen de las propias aulas, comunidades educativas y sociales.

En la educación social, evaluar no significa comprobar si se cumplen estándares, sino generar procesos de reflexión compartida. La investigación-acción participativa, las cartografías sociales o los grupos de discusión son ejemplos de cómo la evaluación puede ser democrática, dialógica y transformadora.

Quizás valga la pena pensar ¿qué evaluación es coherente con una visión holística de la realidad que provoque un análisis ecosistémico desde/en la propia educación?

En la evaluación e investigación desde una perspectiva social es crucial que sea cualitativa, participativa, comunitaria y transformadora. Para ello es crucial producir problemas en forma de preguntas que nos ayuden a centrar los procesos evaluativos en lo micro/meso/macro: ¿qué queremos conocer y comprender? ¿para qué desarrollamos los procesos evaluativos? ¿a quiénes benefician nuestros procesos evaluativos? ¿cómo y con quiénes los diseñamos? ¿cómo involucramos a la comunidad en la evaluación? ¿cuáles son los papeles de las mujeres, los niños, las niñas, los jóvenes, los sectores desfavorecidos y empobrecidos, las culturas originarias, las personas más vulnerables, etc.?

## 04

¿Cuáles han sido los intentos por introducir en el discurso de la educación competencial propuestas de investigación, evaluación, diseño de materiales, análisis y discursos transformadores?

¿de qué modo los compartimos y con quienes los comunicamos? ¿cómo transforman o no nuestras praxis profesionales, educativas, comunitarias? ¿de qué modo nos ayudan a canalizar los conflictos y las crisis ecosociales que vivimos? ¿cómo nos enseñan a comprender el mundo en que vivimos, construir alternativas reales y responder desde lo glocal a los actuales desafíos? ¿de qué manera los aprendizajes fortalecen la cohesión social y la ecociudadanía?

En proyectos comunitarios vinculados con movimientos sociales, iniciativas de educación popular, educación de personas adultas, proyectos de alfabetización ecológica, etc., la evaluación puede tomar múltiples formas: diarios colectivos, asambleas, murales participativos, mapas de sueños, registros audiovisuales, narrativas de vida, matrices DAFO comunitarias, evaluaciones apreciativas, cartografías sociales. Todas estas herramientas permiten visibilizar la voz de los participantes y legitimar los aprendizajes que no caben en un examen ni en una rúbrica.

La educación social se nutre de metodologías vivenciales procedentes de la Educación Popular y la Animación Sociocultural que también sirven como instrumentos de evaluación. Algunas dinámicas útiles son:

- La línea de la vida: los participantes dibujan una línea donde marcan momentos importantes de un proceso comunitario. Sirve para valorar el impacto de un proyecto en su biografía.
- El mural colectivo: cada persona aporta un símbolo o dibujo sobre lo que aprendió. El mural se convierte en testimonio visual de la experiencia.
- El teatro del oprimido: permite dramatizar conflictos sociales y evaluar cómo se afrontan, explorando alternativas de acción colectiva.
- Círculos de palabra: práctica ancestral que fomenta la escucha activa y la valoración cualitativa de lo vivido.

A continuación, se presentan diferentes propuestas e iniciativas que ponen su atención en la importancia de una ecociudadanía global, activa, ecofeminista, participativa, democrática, biocentristas y antiespecista. Se describen brevemente experiencias desde el ámbito universitario, las administraciones municipales y la ciudadanía.

En el contexto del Sistema Universitario Español (SUE), se señalan dos proyectos Edinsost (2016-2019) y Edinsost2-ODS (2019-2022), financiados por el Ministerio de Economía, Ciencia y Tecnología (Ruiz-Morales, 2024) que fueron pioneros en la inclusión de la Sostenibilidad y los ODS en el EEES. Que tenían entre otros objetivos identificar los retos, dificultades y oportunidades de incorporar la sostenibilidad a los currículos de los grados universitarios de Ingeniería, Educación y Administración y Dirección de Empresas e implementar en las aulas y formar al profesorado, para lograr que los futuros profesionales sean sujetos de transformación social y Ecociudadanía.



## 04

¿Cuáles han sido los intentos por introducir en el discurso de la educación competencial propuestas de investigación, evaluación, diseño de materiales, análisis y discursos transformadores?

Para ello se diseñaron dos Mapas de Competencias, en Edinsost desde la perspectiva de lo abordado por la CADEP-CRUE (Comisión delegada de la CRUE) en 2012, y posteriormente adaptando este a los ODS de la Agenda 2030 (Edinsost2-ODS).

En Edinsost (Sánchez-Carracedo et al., 2021) se plantean cuatro grandes competencias en sostenibilidad que son:

- SOS1.- Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.
- SOS2.- Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
- SOS3.- Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.
- SOS4.- Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales.

A partir de estas competencias, se diseña un Mapa de Competencias en Sostenibilidad para todos los Grados de Educación del SUE (Albaret-Tiana et al., (2019) para evaluar estas en los planes de estudio, analizar lo que saben los estudiantes y cómo cambia su formación a lo largo de la duración del proyecto (2016-2019).

Posteriormente se diseña un Mapa de Competencias Edinsost2-ODS en Educación que posibilita realizar y actualizar el análisis de la presencia de la Agenda 2030 en los planes de estudio de todos los grados, y en lo que nos interesa nuevamente, el caso de los Grados de Educación (Ruiz-Morales, 2024). Atendiendo a cada objetivo de aprendizaje (cognitivo, socioemocional y conductual) en relación con su vinculación con el área de educación, para posteriormente relacionarlo con los resultados de aprendizaje del primer mapa de competencias (Edinsost). Han servido para proponer cambios para hacer posible la integración de los ODS en las competencias a desarrollar en cada área de conocimiento.



## 04

¿Cuáles han sido los intentos por introducir en el discurso de la educación competencial propuestas de investigación, evaluación, diseño de materiales, análisis y discursos transformadores?

El proyecto Solidaris <<Universidades Inclusivas: Competencias Clave de la Comunidad Universitaria para el Desarrollo de una Ciudadanía Activa>> (2017-2020), financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Erasmus+, Acción Capacity Building, coordinado por la Universidad de Sevilla con la participación de otras nueve instituciones de Argentina, Brasil, Chile y Europa, tuvo como finalidad contribuir a la modernización y mejora de los servicios de apoyo a la inclusión ofertados por las instituciones de educación superior y, por otro, dotar a los diferentes actores (estudiantes, profesores y personal no docente) de los instrumentos necesarios para lograr una inclusión social efectiva en el ámbito universitario a través de una ciudadanía activa y solidaria que sea capaz de generar redes internacionales de compromiso con el bien común y la justicia social.

A partir de la discusión de los paradigmas existentes en cada país, contexto sociocultural y académico se enuncia un mapa de competencias para desarrollar una ciudadanía activa y un conjunto de indicadores de desempeño (ver figura 1).



**Figura 1. Competencias clave para el desarrollo de la competencia de ciudadanía activa Fuente: Maillard, Rojas & Rodríguez (2021).**

## 04

¿Cuáles han sido los intentos por introducir en el discurso de la educación competencial propuestas de investigación, evaluación, diseño de materiales, análisis y discursos transformadores?

Este trabajo ha servido para generar alianzas, construir metodologías de actuación, modelos de enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo de una ciudadanía activa global y redes institucionales. Para ello se han diseñado mapa de competencias, desarrollado estrategias metodológicas, diseño de una guía didáctica, implementación de procesos formativos para estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios, líderes estudiantiles y comunitarios (Limón & Valderrama, 2020).

Diseño de competencias coeducativas en educación infantil, que hagan una revisión rigurosa sobre qué enseñar, cómo y para qué enseñar desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, tomando como referencia el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, tomamos como referencia, el trabajo realizado por las investigadoras Resa, Lucas & Díez (2023) y Lucas, Arroyo y García-Luque (2023) que proponen un material muy interesante como es el Test de la Nueva Ariadna con el que el profesorado en formación inicial y continua, a través del arte, pueden desarrollar competencias docentes ecofeministas, que transgreden a las competencias institucionalizadas. Este test, además, ha sido evaluado y analizado con una población muestral amplia y cuyos resultados pueden consultarse en Lucas-Palacios, Resa Ocio y Campos-López (2024).

Por otro lado, Lucas y Arroyo (2025) desarrollan propuestas concretas de como implementar una educación ecofeminista a través del patrimonio en la etapa de infantil a través de tres situaciones de aprendizaje:

La primera propuesta titulada '(De)construyendo el arte desde el ecofeminismo' se sirve del arte figurativo como un recurso educativo para evocar emociones y para propiciar la reflexión del alumnado, en relación con los roles y estereotipos de género, raza y especie y generar contranarrativas al discurso productivo androcéntrico y antropocéntrico tradicional.

La segunda propuesta que lleva por título 'Museo de los Cuidados', relaciona el patrimonio personal y familiar, las historias de vida, las identidades y el papel de las mujeres en la historia con una pedagogía de los cuidados, proponiendo que el alumnado construya este museo en el aula, a partir de relatos, fotografías, ajueres y elementos cotidianos de sus familiares.

## 04

¿Cuáles han sido los intentos por introducir en el discurso de la educación competencial propuestas de investigación, evaluación, diseño de materiales, análisis y discursos transformadores?

La última propuesta titulada 'Desmontando mitos prehistóricos', trata de desmontar, a través del patrimonio arqueológico, los mitos que relacionan la división sexual del trabajo con aspectos biológicos y deconstruir los roles y estereotipos de género que vinculan tradicionalmente los cuidados con las mujeres y los mal llamados trabajos productivos con los hombres.

Otra ejemplificación, el trabajo de Fuhemm, que supone un compromiso con la construcción de una ciudadanía global ecosocial, que promueve la justicia social, la profundización de la democracia y la sostenibilidad ambiental, a través de la actividad educativa y del trabajo en temas ecosociales. Elabora informes, realiza formaciones, diseña materiales, recursos audiovisuales, monografías, asesora procesos de formación permanente, desarrolla proyectos de investigación, jornadas de diseminación y transferencia de conocimiento y colaboración con movimientos sociales e instituciones (<https://www.fuhem.es/ecosocial/>).

El movimiento 4.7 (<https://4punto7.org/>) es un espacio de encuentro y construcción colectiva formado por más de 30 entidades de sectores diversos, así como por personas a nivel individual, que trabajan para alcanzar la Meta 4.7 de la Agenda 2030. Desde este espacio se impulsa la acción política para que la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, imprescindible para la creación de un mundo más justo sostenible e igualitario, sea incorporada y financiada adecuadamente en los sistemas educativos, tanto a nivel autonómico, como estatal e internacional.

Poseen un Observatorio 4.7 desde el que investigan y hacen propuestas y recomendaciones para incidir en las políticas educativas, impulsar que los centros educativos sean auténticos espacios de construcción de ciudadanía y transformación social.

También implementan una Recursoteca desde donde diseñan materiales, implementan proyectos y procesos formativos centrados en el desarrollo sostenible y ciudadanía global.

Otra ejemplificación, los Presupuestos Participativos de Sevilla (2004-2007), un proceso de participación ciudadana con niños, niñas y jóvenes donde se aborda la participación intersectorial e intergeneracional en diferentes contextos territoriales, escolares, sociales, políticos e institucionales, tomando en consideración y poniendo en diálogo a las cuatro ciudadanía (política, técnica, asociada y no asociada).



## 04

¿Cuáles han sido los intentos por introducir en el discurso de la educación competencial propuestas de investigación, evaluación, diseño de materiales, análisis y discursos transformadores?

Se presenta un enfoque metodológico para las prácticas profesionales de maestros, maestras, educadores y educadoras, animadores y animadoras, técnicos en general, etc., así como investigaciones desarrolladas por el Equipo Laboraforo (y posteriormente concretadas en multitud de trabajos de investigación (Valderrama, 2013 a; Ruiz-Morales, 2009; Ruiz-Morales, 2018).

Este amplio trabajo que surge de la colaboración entre Ayuntamiento de Sevilla y Universidad de Sevilla, es un ejemplo a considerar para nutrir alianzas en el ámbito educativo, por la naturaleza del proceso que nos interesa la democracia participativa, la construcción de ciudadanía, el desarrollo de un gobernanza multinivel e intersectorial, su duración, la financiación y los resultados tangibles e intangibles. La experiencia centra su interés en las derivas sociales y educativas que emergen en los procesos de participación, ofrece unos resultados de carácter investigativo, una metodología cualitativa y cuantitativa, transferencia de conocimiento que mejora las prácticas profesionales a partir de procesos de investigación acción desarrollados en distintos contextos sociales y educativos, concreta estrategias didácticas para implementar la educación desde/con la ciudadanía, ofrece hipótesis de progresión sobre cómo evolucionan los procesos de aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y profesionales de la educación a partir de procesos de participación ciudadana (figura 2), pone a disposición diseños de materiales curriculares adaptados a distintos niveles educativos, cartografías sobre los procesos de participación (figura 3) (Valderrama-Hernández, 2013 b), etc.



Figura 2: Hipótesis de progresión de los procesos formativos vividos por niños, niñas y jóvenes en los procesos de participación social y escolar. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p. 260. Fuente: Ruiz-Morales, 2014, p. 260.

04

¿Cuáles han sido los intentos por introducir en el discurso de la educación competencial propuestas de investigación, evaluación, diseño de materiales, análisis y discursos transformadores?



Figura 3. Cartografía de los presupuestos participativos desde/con niños, niñas, chavales, chavalas y jóvenes 2004-2007 Fuente: Ruiz-Morales, 2018.

05

Conclusiones

La emergencia climática es un medio, no es reto ni un desafío externo, es el contexto al que hemos llegado, un contexto vital en el que educamos y vivimos. consecuencia de nuestro sobredesarrollismo neoliberal, desarraigado y alienante.

La educación social tiene la potencia de abrir caminos hacia una ecociudadanía biocentrista y ecofeminista, donde la evaluación sea una práctica de cuidado, diálogo y transformación. Evaluar no es medir, sino alumbrar posibilidades, tejer comunidad y construir futuros deseables.

## 05

### Conclusiones

Ahora toca tomar partido, para transitar hacia otros lugares, escenarios, contextos y paradigmas, así propongo una democracia radical centrada desde y con la ciudadanía, centrada en lo local y lo global, que nos permita sentir la vida y conformarnos como sociedades orgánicas conectadas con el latido de la tierra, el vibrar del aire, el susurro de las hojas, la fuerza y la dureza de las catástrofes, la sensibilidad del canto de los pájaros, la suavidad de la piel y la ternura de las caricias que necesitamos para nutrir nuestro ser y las relaciones sociales.

El camino que nos espera lo trazamos desde el yo, nuestro ser y nuestra forma de estar en la sociedad, las instituciones, los movimientos sociales, nuestra comunidad, la familia, en la calle, la ciudad, el pueblo, lo rural y lo urbano.

Construyendo un diálogo con los animales más que humanos, lo humano y lo salvaje, lo vegetal y lo mineral, todos los elementos y su interdependencia, haciendo el esfuerzo de que los procesos de aprendizaje tomen como eje de construcción de conocimiento salvar la vida, liberarnos en ese diálogo verdadero con todos los seres vivos con los que convivimos. Tomando en consideración los derechos inalienables que poseen, aprendiendo de su sabiduría y un conocimiento científico comprometido con la ética de los cuidados, solo así podremos ampliar y compartir una ecociudadanía feminista biocentrista y antiespecista.

La educación social y no formal nos invita a repensar la evaluación más allá de indicadores estandarizados. Nos habla de procesos vivos, de experiencias compartidas y de aprendizajes que se expresan en prácticas cotidianas. Los proyectos comunitarios, las dinámicas participativas y las herramientas cualitativas son claves para que la evaluación se convierta en un acto emancipador.

De este modo, educadores y educadoras sociales, junto con las comunidades, no solo valoramos lo que se ha hecho, sino que trazamos horizontes de futuro. Evaluar, en este sentido, es soñar colectivamente, proyectar cambios y tejer redes que fortalezcan la ecociudadanía.

No es seguro que lo logremos, es una Utopía, el no lugar, el no-topos, un viaje en el que deseo nos preguntemos cómo lograrlo desde la participación con niños, niñas, jóvenes, adultas, animales más que humanos y la naturaleza. Tejiendo redes de apoyo mutuo que mediante la evaluación nos ayude a alumbrar de luz el camino de construir lo deseable, un medio amable con la vida y donde vivir la educación desde la raíz, apegados a los orígenes y el sentido de lo que la naturaleza nos enseña.



## 06

### Referencias bibliográficas

- Albareda-Tiana, S., Azcárate Goded, P., Muñoz-Rodríguez, J. M., Valderrama-Hernández, R. y Ruiz-Morales, J. (2019). Evaluar competencias en sostenibilidad en los grados y pos-grads de educación: propuesta de un instrumento. *Enseñanza de las ciencias*, 37(3), [pp.]11-29. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2670>
- Bookchin, M. (1999). *La ecología de la libertad. La emergencia y disolución de las jerarquías*. Nossa y Jara Editores.
- Brum, E. (2024). *La Amazonia: Viaje al centro del mundo*. Salamandra.
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Recuperado el 1 de septiembre de 2025 <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Freire, Paulo (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Granheim, M. And Pettersson, S. (1995). *Orientación de Metas y Logro en Sistemas de Aprendizaje*. *Measuring What Students Learn* (Cómo medir lo que aprenden los estudiantes). OCDE.
- Horcajo, F. L. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de educación*, 339, 177-194.
- Limón Domínguez, D. y Valderrama Hernández, R. (coords.) (2020). *Redes Universitarias generadoras de inclusión: hacia la educación y la cultura de la sostenibilidad en la Universidad*. Editorial Universidad de Sevilla. <https://dx.doi.org/10.12795/9788447223510>
- Lucas Palacios, L., Arroyo Mora, E., & García Luque, A. (2023). EL VALOR DE LA(S) HISTORIA(S) DEL ARTE PARA EDUCAR EN EL ECOFEMINISMO CRÍTICO: DE LAS BANDS OF MERCY AL TEST DE LA NUEVA ARIADNA. *Asparkia. Investigació Feminista*, (42), 167–189. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6848>



- Lucas-Palacios, L., Resa Ocio, A. & Campos-López, T. (2024). Trabajar temas emergentes en la formación de los grados de educación: ecofeminismo a través del arte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(3), 321-338.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.018>
- Lucas-Palacios, L. & Arroyo-Mora, E. (2025). Ecofeminismo en la formación inicial docente: saberes para la transformación educativa a partir del patrimonio. In *Didáctica de las Ciencias Sociales y perspectiva de género: un camino hacia el progreso* (pp. 153-164). Dykinson.
- Loy, D. (2021). *Ecodharma: Enseñanzas budistas para la crisis ecológica*. La Llave
- Maillard, B., Rojas, R. & Rodríguez, J. (2021). Construcción de un mapa de competencias para el desarrollo de una ciudadanía activa en estudiantes universitarios latinoamericanos en riesgo de exclusión social. En Limón Domínguez, D. y Valderrama Hernández, R. (coords.) *Redes Universitarias generadoras de inclusión: hacia la educación y la cultura de la sostenibilidad en la Universidad*. Editorial Universidad de Sevilla. (pp.27-44) <https://dx.doi.org/10.12795/9788447223510>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, (11 de agosto de 2025). *Desarrollo de las áreas*.  
(<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-infantil/areas/desarrollo-areas.html>)
- Resa, A, Lucas, L. & Díez, R. (2023). Hacia unas Competencias Coeducativas en Educación Infantil para la formación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Clío*, (49), 209-233.
- Ruiz-Morales, J. R. (2009). Espacios de participación ciudadana: Los Presupuestos Participativos de Sevilla y derivas educativas. *Investigación en la Escuela*, (68), 85-100.
- Ruiz-Morales, J. (2014). *Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas y niños jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005/2008*. Tesis Doctoral <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26570>
- Ruíz Morales, J. (2018). *Materiales, herramientas y buenas prácticas para la transformación social desde los procesos de participación con niños, niñas y jóvenes*. Red de Impresión.
- Ruiz-Morales, J. (2024). La inclusión de los ODS y la sostenibilidad en la educación superior. Retos, dificultades y oportunidades. En Gamboa Mora, M.C., García
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U., & Konstant, J. W. (2000). *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchâtel: OCDE, 5.

- Sánchez-Carracedo, F., Ruiz-Morales, J., Valderrama-Hernández, R., Muñoz-Rodríguez, J. M., y Gomera, A. (2021a). Analysis of the presence of sustainability in Higher Education Degrees of the Spanish university system. *Studies in Higher Education*, 46(2), [pp.]300-317. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1630811>
- Sandobal, Y. & Ruiz Pacheco, N.Y. ¡Vive la Ciudad Sostenible! En clave de transversalización de género. UNAD. (pp. 13-25)
- Valderrama-Hernández, R. (2013 a). Elaboración de diagnóstico participativo desde un enfoque de educación, desarrollo y cultura. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 1(1), 28-31.
- Valderrama-Hernández, R. (2013 b). El diagnóstico participativo con cartografía social: innovaciones en metodología investigación-acción participativa (IAP). *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (12), 53-65.

