

### Título:

## ¿CÓMO INFLUYEN LAS ASOCIACIONES ESCOLARES GLOBALES EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE UNA ESCUELA PRIMARIA SEMIURBANA DE GRAN TAMAÑO?

### Autor:

**Kevin Bailey** es director de un colegio muy grande de Enseñanza Primaria en West Midlands, Reino Unido, cerca de Birmingham. También ha impartido cursos de iniciación para profesores en la Universidad de Worcester. Antes de esto, Kevin dirigía un colegio rural pequeño de Educación Primaria, donde se desarrolló su interés por la Educación Global a través de los intercambios con otros colegios. Posee una gran experiencia en intercambios con colegios tanto en Gambia como en China. Es miembro del consejo de administración de TIDE~global learning (Profesores de Educación para el Desarrollo) que da apoyo a redes de profesorado.

### Contacto:

Hagley Primary School. Park Road. Hagley. Worcestershire. England.  
E-mail: headteacher@hagleyprimary.worcs.sch.uk

### Texto:

#### Introducción:

El tema de la dimensión global se ha convertido en una parte importante de la vida escolar de la escuela primaria semiurbana de gran tamaño de la que soy director. En las dos escuelas que he dirigido, he fomentado las asociaciones globales para mejorar el plan de estudios y dar oportunidades para el desarrollo profesional y personal de los empleados.

Esta participación varía e incluye aspectos clave de la dimensión global en la planificación formal en cada grupo de edad hasta la participación informal de los niños, el personal, los directores y los padres en eventos y actividades relacionados. En mi actual escuela existe una base de dimensión global para apoyar y asesorar a los docentes y directivos de la región de Midlands del Oeste en la planificación y reflexión sobre la dimensión global dentro del plan de estudios. Esta base contó inicialmente con el respaldo de nuestra autoridad local y ahora está financiada por el presupuesto de la escuela. Una gran parte del personal de nuestra escuela ha visitado escuelas asociadas, tanto en Gambia como en China, que les han ofrecido oportunidades para su propio desarrollo. Hemos recibido visitas de grupos de alumnos chinos y estamos planeando actualmente que nuestros niños visiten China. Ofsted ha felicitado a nuestra escuela en una serie de informes en relación con el uso de la dimensión global como vehículo para una serie de valiosas oportunidades de aprendizaje.

Esta gran inversión en tiempo y perfil curricular de la dimensión global y el mantenimiento de asociaciones escolares activas y prósperas me lleva a una pregunta

importante: ¿cómo influyen las asociaciones globales en el plan de estudios de nuestra escuela? En otras palabras, ¿el tiempo, los recursos y la emoción invertidos en mantener una asociación influyen significativamente en los niños de nuestra escuela? Además, ¿los juicios generalmente positivos de los padres, los directores y los inspectores reflejan lo que realmente sucede? Creo que muchos juicios cualitativos sobre el desempeño escolar y los resultados del alumno carecen de rigor y de una evidencia sólida que los respalde. Un ejemplo de esto tuvo lugar después de una reciente inspección (junio de 2011) de Ofsted de la asignatura de Educación Personal, Social y Sanitaria en nuestra escuela: "...el plan de estudios es imaginativo y estimulante e incluye vínculos internacionales".

Además, "La escuela está a la vanguardia de iniciativas como los vínculos internacionales con China y Gambia...". Otros informes de inspección han emitido juicios similares: "sus vínculos con una escuela en Gambia son una característica excepcional que amplía la conciencia de los alumnos del resto del mundo", y "el plan de estudios... tiene algunos elementos destacados como la dimensión internacional a través de los vínculos de la escuela con Gambia" (Ofsted: 2002). Juicios como estos se habrán triangulado utilizando una variedad de fuentes, y siempre se basan en entrevistas con los niños y el personal. Un cuestionario para los padres también proporcionará opiniones. Hay evidencias de que los resultados relacionados con aspectos de Educación Personal, Social y Sanitaria se ven reforzados por estas asociaciones, pero me gustaría encontrar una prueba más de esto y descubrir si otros resultados de los alumnos han mejorado. También estoy interesado en la lógica utilizada por los distintos organismos para emitir juicios acerca de la calidad del aprendizaje global.

Hay un sentimiento general que prevalece en la educación y en la sociedad en general de que es importante para nuestros hijos tener una comprensión del mundo y ser capaces de reflexionar sobre su relación con él. "Think Global" ha presentado un informe "What parents want" [Lo que quieren los padres] (2011), que presenta las conclusiones de un estudio de las actitudes de los padres hacia la educación de sus hijos. La investigación concluye que "la gran mayoría de los padres de niños menores de 18 años reconocen que sus hijos están creciendo en un mundo globalizado e interdependiente". Los padres dicen que quieren que el plan de estudios refleje esto y ven la educación sobre el resto del mundo "como una parte fundamental de lo que ofrecen las escuelas, no como un extra". Una muestra de padres de la escuela primaria de Hagley han respondido a los cuestionarios que solicitaban sus opiniones sobre el lugar del aprendizaje global en la vida escolar y la función de las asociaciones escolares. La muestra de padres fue seleccionada al azar, pero con la pauta de contar con 4 niños de cada clase (2 niños y 2 niñas). De un total de 72 cuestionarios enviados a casa 25 fueron devueltos.

La gran mayoría de los padres valoran este aspecto del plan de estudios. Las razones dadas para la inclusión del aprendizaje global se pueden clasificar en varias áreas generales:

1. Conocimiento y comprensión de otras culturas, lenguas y religiones.
2. Competencia económica/comercial que requiere mayor conocimiento de otras comunidades.
3. Mayor comprensión de una Gran Bretaña multicultural.
4. Impacto de los estilos de vida sobre los demás.
5. Valorarse a sí mismos, a su entorno y los demás.
6. Apreciación de lo que tenemos en comparación con los demás.

La mayoría de los encuestados se refieren a conocer otras culturas. Un número significativo creen que dotar a sus hijos de habilidades y conocimientos que les ayuden a competir económicamente es una razón importante, algo que no es sorprendente en esta zona adinerada de la región de Midlands del Oeste. Algunos padres también formulan observaciones perceptivas relacionadas con el impacto de nuestro estilo de vida en los demás y lo consideran que como una motivación importante para exponer a sus hijos a la educación global. Un pequeño grupo planteó la cuestión de ayudar a los demás y sentir que es importante que los niños se den cuenta de lo afortunados que son comparados con personas de otras partes del mundo.

Las razones para que la escuela participe en asociaciones se pueden clasificar en varias áreas distintas:

1. Compartir experiencias con otras escuelas.
2. Experiencias reales (no de libros de texto).
3. Crear una dinámica social/personal.

Tal vez sea como el pastel de manzana, obviamente es algo bueno que una función del plan de estudios sea dar a conocer a los niños el resto del mundo, pero ¿qué y cómo debemos enseñar y qué mejoran la calidad del aprendizaje las asociaciones escolares llevadas a cabo?

La bibliografía anterior sobre este tema refleja diversos puntos de vista sobre el valor de las asociaciones escolares. El Departamento de Educación (2006) elaboró un documento de orientación, con el apoyo de Gordon Brown que da consejos contradictorios pero también condensa este debate: las asociaciones "ayudan a los jóvenes a entender las diferencias y las similitudes entre sus vidas", pero también la forma en que pueden "mostrar lo limitada que es la educación proporcionada en muchos condados".

Una publicación de Oxfam "Building Successful School Partnerships" (Creación de asociaciones escolares prósperas) (2007) pone de relieve dificultades educativas, tales como: "promover la pena y la simpatía", "reforzar los estereotipos" y "cultivar actitudes paternalistas y sentimientos de superioridad". El Dr. Fran Martin (Times Educational Supplement: 13 de marzo de 2010) tiene una preocupación similar: "Es necesaria una manera diferente de pensar para evitar asociaciones con estos tintes racistas o neocolonialistas". A medida que descubro con mayor detalle cómo ven los maestros de mi escuela los objetivos de la educación global, y cómo se está planteando, voy siendo capaz de hacer juicios razonados sobre si existe una idea

común de la práctica de calidad y si la planificación y el aprendizaje reflejan esto de forma consistente en toda la escuela. También descubriré si el trabajo con otras escuelas realza y apoya nuestra práctica.

Al considerar el impacto en los resultados de nuestros hijos, es importante mirar más allá del plan de estudios como se ve en las aulas de la escuela. El impacto puede proceder de otras fuentes menos obvias. Por ejemplo, las habilidades y el conocimiento desarrollado por el personal que experimenta la gestión de una asociación escolar que afecta a su enseñanza y planificación.

Personalmente, he estado interesado en las asociaciones escolares desde 1993. Este interés se originó mientras era director de una pequeña escuela rural de Worcestershire. Se establecieron contactos, se intercambiaron cartas entre el personal y los niños y se identificaron proyectos. A medida que creció la confianza, se organizaron visitas del personal y la asociación se amplió más allá de la escuela a la comunidad rural. En retrospectiva, es fácil ser crítico con la caprichosa naturaleza del desarrollo de las cosas, sin embargo, en ese momento había muchas asociaciones escolares en escuelas secundarias con temas o vínculos basados en la lengua extranjera con énfasis en la recaudación de fondos para "ayudar" a nuestros amigos en un lugar exótico pero no tan avanzado.

La razón de la participación de nuestra escuela en una verdadera asociación en lugar de en una simulación de libro de texto apenas se discutió explícitamente. En general, se pensaba que era una buena idea que los niños estuviesen expuestos a diferentes culturas. El Plan de Estudios Nacional parecía estar de acuerdo y abogó por el estudio de otros lugares tanto si era en el Reino Unido como en otros lugares. Los maestros estaban motivados y emocionados por el contacto que se vio impulsado aún más por la posibilidad de recibir visitantes de ese "otro mundo". A medida que se obtenía más conocimiento de este lugar las diferencias y similitudes se hacían evidentes. Los niños estaban fascinados de que otros niños en Gambia vistiesen un uniforme similar, disfrutasen cantando, fuesen miembros de los "Cubs" o los "Scouts". También reconocieron rápidamente las diferencias en las vidas de los demás, algunas relacionadas con la pobreza en posesiones materiales y la falta de servicios de salud y educación que muchos de nosotros damos por sentado. En este punto, nuestra asociación incluía una dimensión caritativa con la recaudación de fondos para una serie de proyectos relacionados, en general, de educación o de salud.

La planificación del plan de estudios se fue haciendo básicamente según sucedían las cosas y carecía del rigor de la continuidad de toda la escuela o la reflexión sobre ideas de aprendizaje básicas globales y de calidad. La excelencia se entrelazó en las experiencias de los niños, pero fue espasmódica y posiblemente igualada por unas oportunidades de aprendizaje poco meditadas. Una escuela más grande y una nueva asociación me dieron la oportunidad de empezar de nuevo e iniciar el enlace reflexionando acerca de las preguntas: ¿por qué estamos haciendo esto y qué queremos que nuestros hijos ganen con ello? Se discutió, redactó y firmó un acuerdo de

asociación con nuestra escuela asociada, pero ¿cuál ha sido el resultado? Este es el pensamiento que me ha conducido a mi pregunta inicial:

¿Cómo influyen las asociaciones escolares globales en el plan de estudios en una escuela primaria semiurbana de gran tamaño?

Con el fin de lograr una estructura y un enfoque basados en la recopilación de pruebas también he incluido tres subpreguntas adaptadas de un artículo de Jeff Serf (2009).

1. ¿Cómo perciben los maestros las ideas y principios fundamentales del aprendizaje global en las escuelas primarias?
2. ¿Cómo involucran los maestros a los alumnos en estas ideas y principios utilizando las asociaciones globales?
3. ¿Cómo perciben los maestros la calidad de los resultados que se derivan de este compromiso?

El propósito de este trabajo, en parte, es considerar lo que los maestros de mi escuela creen que es el objetivo fundamental del aprendizaje global y evaluar si este punto de vista se refleja en el plan de estudios que se ofrece a nuestros niños. Antes de emprender mi investigación habría dividido las opiniones de los maestros sobre el objetivo del aprendizaje global de la siguiente manera:

Que los niños conozcan el mundo a través de:

\*conocimiento de los hechos, p. ej., ríos, capitales, banderas, agricultura, industria, etc. \*una visión cultural, p. ej., religión, música, ropa, idioma, etc.

\*desarrollo de habilidades geográficas.

\*apoyo de aspectos de ciudadanía y de Educación Personal, Social y Sanitaria especialmente en relación con el "comercio justo" y el impacto que tienen los estilos de vida occidentales sobre los países económicamente más pobres.

En otras palabras, gran parte del trabajo relacionado con el aprendizaje global es el aprendizaje factual de otro lugar.

Una comparación interesante se puede hacer entre nuestras dos escuelas asociadas establecidas en contextos muy diferentes. Gambia está situada en el oeste de África y rodeada por el Atlántico y Senegal. Se sitúa en los puestos más bajos en todas las comparaciones económicas y dispone de escasos recursos naturales. Nuestros asociados de Yangzhou, China, se encuentran en una de las zonas más prósperas de una nación cada vez más próspera, sin embargo, hay contrastes extremos dentro de China entre las comunidades rurales y urbanas.

Debemos formularnos una pregunta importante: ¿somos culpables de contar una "historia única" sobre Gambia o China? Chimamanda Adichí habla sobre el peligro de una historia única de África que se repite constantemente y solo habla de pobreza y de guerra. Cuando esta historia es la fuente primaria de información a través de los medios de comunicación a los que nuestros niños están expuestos, hay peligros obvios de que se aloje una visión distorsionada en su mente. Cuando esta historia se repite también en casa este peligro aumenta, y cuando la escuela repite esta historia otra vez

sin oportunidades de ponerla en duda, la distorsión se agudiza. Fran Martin (2011) analiza por qué esta "historia única" se repite y desde la óptica de la teoría poscolonial cuestiona el impacto de las visitas de estudio sobre la visión del mundo de los docentes, tanto en el norte como en el sur. ¿Ven nuestros niños a China solo como una sociedad urbanizada llena de trenes súper rápidos y edificios de gran altura? ¿Es Gambia solo un país pobre, con tendencia a la malaria con escuelas de niños felices sonrientes pero con pocos recursos?

Nuestra visión de África está desarrollada por nuestras experiencias. La mayoría de nosotros no viaja a esta vasta colección de países distintos y diversos, pero absorbe consciente e inconscientemente imágenes y sonidos que, en su mayoría, nos presentan los medios de comunicación. No es de extrañar que si se pide crear un collage de imágenes mentales la mayoría de la gente lo llenaría de animales exóticos, telas brillantes, cabañas sencillas, tambores, niños cubiertos de moscas y jóvenes soldados armados con machetes. En mi escuela se intenta hacer una presentación muy positiva de la vida en nuestra escuela asociada, la comunidad y el país. Esto se logra mediante la celebración repetida de las similitudes y diferencias y presentando modelos positivos a menudo a través de los visitantes a nuestra escuela. Sin embargo, hay veces en que las impresiones estereotipadas se transmiten a nuestros hijos.

Gambia, al igual que muchos países con asociaciones en el Reino Unido, es una ex colonia y un miembro actual de la Commonwealth. China tiene muchos lazos históricos con el Reino Unido, pero no ha sufrido la dominación a largo plazo y la influencia de la misma manera. ¿Esta historia diferente ha afectado a las actitudes del personal de mi escuela y, lo más importante, a la actitud de los empleados y de los equipos de liderazgo en nuestras dos escuelas asociadas? Voy a explorarlo reflexionando sobre las respuestas de los empleados.

Edward Said, en su obra seminal "Orientalism" [Orientalismo] (1978), analiza la actitud de Occidente hacia gran parte del resto del mundo. En el término "oriente" la mayor parte del mundo que se denomina "en desarrollo" también podría incluirse. Describió una vista "binaria" que presenta opuestos de rico/pobre, avanzado/atrasado, culto/inculto, etc. Este punto de vista de las comunidades no establecidas en un contexto occidental era, y se podría argumentar que sigue siendo, frecuente. La teoría post colonial surgió de este examen de la relación Norte/Sur, desarrollados/en desarrollo. Es una visión que se ilustra mejor en un intento temprano de etiquetar estas comunidades y regiones, es decir, el primer y el tercer mundo. Tercer mundo y por implicación tercera clase. ¿Por qué esto sigue siendo una distinción que hay que hacer? ¿Esta categorización en masa de múltiples culturas bajo un mismo término peyorativo da una imagen exacta de la gran variedad de sociedades que existen?

En mi evaluación y análisis de las opiniones de los maestros sobre un aprendizaje global de calidad y cómo esto se expresa en el plan de estudios, me interesa reflexionar sobre las diferencias o similitudes entre las asociaciones con Gambia y China de diversas maneras:

\*El tipo de actividades planificadas

\*Las actitudes del personal en el Reino Unido

\*Las actitudes del personal en otras escuelas asociadas

En otras palabras, ¿prevalece un complejo de inferioridad postcolonial en sus relaciones? ¿Existen fundamentos postcoloniales en sus asociaciones? ¿Son diferentes estas dos asociaciones?, y si es así ¿por qué?

Una mezcla ecléctica de positivismo e interpretismo me parece la forma más útil de avanzar. Voy a producir datos que me informen de las medidas cuantitativas. Por ejemplo, la proporción del plan de estudios en las clases particulares que se asigna al trabajo relacionado con la asociación, el número de niños que participan en la organización de las visitas de las escuelas asociadas o los tipos de actividades de aprendizaje que se han previsto. Para interpretar y evaluar con mayor profundidad estos datos numéricos, tengo la intención de crear oportunidades para la discusión en grupo con los maestros para evitar toda sensación de intimidación. Después les pediré a los maestros que completen cuestionarios anónimos con una serie de preguntas abiertas y cerradas. Se debe reconocer que, de acuerdo con Hennink et al (2011), un enfoque interpretativo tiene la característica distintiva de que el investigador entiende el contexto de su investigación. Deben ser empáticos y capaces de interpretar y entender, porque ellos mismos conocen el contexto. Tengo este conocimiento cercano del contexto y los problemas, por lo tanto, debo estar atento para encontrar un equilibrio entre mi experiencia e inclinación al buscar información de otros.

Mi escuela es una de las mayores de la autoridad local. Con 630 niños, hay 21 clases, 3 de cada curso, y 27 maestros. No es la intención de este análisis generalizar sobre lo que pasa en mi escuela comparado con otras escuelas de la región o país, sino investigar lo que sucede e identificar si hay buenas prácticas que puedan ser replicadas en otros lugares. El número de variables entre esta población incluso relativamente pequeña de los maestros es enorme e incluye la edad, la experiencia docente, las cualificaciones, la participación previa en la dimensión global, el rango de edad al que se enseña, etc.

Voy a seleccionar un grupo de maestros que no tiene la pretensión de ser una muestra tal como lo define Thomas (2009: pág 104), es decir, "un subconjunto representativo de una población más grande". Mi selección tratará de tomar una "instantánea" de la práctica en mi escuela y, en consecuencia, utilizará criterios que seleccionarán los docentes de todos los grupos de edad. Sin embargo, seleccionaré una mezcla de maestros que han estado muy involucrados en el trabajo de la asociación escolar a un nivel muy práctico, como la visita a las escuelas asociadas y otros que no han tenido esta participación directa. Silverman (2000) fomenta la selección de casos "desviados" que pueden dar información que puede desafiar las creencias y las teorías anteriores.

No estoy abordando esta investigación con una teoría como tal, pero posiblemente implícita en mis preguntas y en la experiencia que aporto al proyecto está la sugerencia de que el aprendizaje global es valioso para el desarrollo de un niño.

Seleccionar en el grupo que se estudiará a maestros que no han mostrado un gran compromiso en el pasado puede dar lugar a algunas comparaciones de interesante consideración.

Las dos primeras subpreguntas que he planteado me parecen inicialmente las más sencillas. Para responder a la primera pregunta los maestros y directores pueden recibir tareas que me darán una imagen de su comprensión de los objetivos y principios fundamentales de la educación global. Estoy interesado en este conocimiento y visión de los maestros de mi escuela, pero no quiero seguir el enfoque de Serf (2009), quien presentó su muestra de maestros y directores con un documento de antecedentes para considerar y declaraciones estructuradas de lo que podría o no considerarse una educación global de calidad. Esto me parece demasiado apoyo y dirige a los participantes de la investigación hacia una práctica percibida como buena no hacia lo que un maestro entiende por educación global o lo que sucede en su clase.

Sin embargo, para evitar la tensión innecesaria que puede causar no tener indicaciones o estructura, y facilitar los procesos, haré que los docentes participen en debates de grupo. El debate estará dirigido por mí y girará en torno a la cuestión principal y a las 3 subpreguntas identificadas previamente. Trataré de evitar el "efecto Hawthorn" por no ser sentencioso y luego pediré a todos los participantes que completen cuestionarios anónimos con preguntas abiertas y cerradas. Parte de la jerga de la educación global puede ser incomprensible para muchos profesionales excelentes, por lo tanto, utilizaré una variedad de terminología especializada y del " lenguaje infantil". Esta parte de mi investigación es de carácter cualitativo porque no puedo saber sin dudas si he descubierto la verdad sobre el conocimiento y las opiniones de un maestro en una entrevista relativamente corta.

Como he dicho anteriormente, también tendré que considerar mi posición como director y, lo más importante, como miembro de mayor rango de la escuela con una influencia que un maestro puede encontrar intimidante si responde honestamente a preguntas sobre su conocimiento y práctica. He fomentado las asociaciones escolares durante más de 25 años, por lo que los entrevistados tendrán una impresión de mi punto de vista acerca del valor de unas asociaciones escolares bien pensadas. Para supervisar cualquier cambio de comportamiento al saberse observado crearé un grupo de control con otro miembro del personal encargado de entrevistar a un grupo de maestros con las mismas preguntas e indicaciones. También completarán el mismo cuestionario anónimo con el fin de lograr la mejor estandarización posible. El cuestionario anónimo se le entregará también a todo el personal docente y a una selección de personal no docente. Los padres y los directores completarán un cuestionario adaptado a fin de obtener una variedad de perspectivas y lograr la triangulación.

El permiso para realizar esta investigación me ha sido concedido por mi órgano directivo y cuenta con el apoyo de mi grupo de gestión del rendimiento. Debo asegurarme de que los maestros entrevistados entienden que no serán identificados en el informe final, no haciendo referencia a nombres o clases cuando se hable de datos y



generalizando en lugar de dar detalles específicos de la práctica. La segunda subpregunta es acerca de cómo los maestros están planeando las oportunidades para participar en la educación global. Tengo la intención de analizar la planificación formal de los maestros a corto, medio y largo plazo.

Se ha presentado una excelente oportunidad para obtener datos detallados, ya que la escuela se encuentra inmersa en la evaluación anual de los cursos y registrando el aprendizaje global a través del plan de estudios como parte de una revisión que también está abordando la sostenibilidad y el entorno exterior. También crearé oportunidades para utilizar pruebas de actividades y eventos exclusivos planificados y no planificados que tengan lugar en la escuela. Algunas de estas pruebas tienen la calidad de un enfoque cuantitativo, ya que recogeré información sobre el tiempo dedicado a la educación global a través de nuestras asociaciones y los tipos de actividades en las que participan los niños.

Es importante reflexionar en la cuestión de qué es la educación global y las muchas coincidencias en las diferentes áreas del plan de estudios. La tercera subpregunta es un intento de ir más allá de lo que sucede, la calidad de lo que sucede y cómo una asociación con una escuela en un país en desarrollo mejora la calidad de los resultados. En este momento vuelvo a la pregunta principal de la investigación y pregunto si considerar el impacto sobre el plan de estudios es demasiado limitado.

¿Debo examinar el impacto en todos los aspectos del desarrollo de los niños? Las opiniones de los padres, directores y otros empleados serían más relevantes si evaluaran aspectos más generales de las experiencias de los niños. De hecho, ¿debo tener en cuenta el impacto en todos los aspectos de la escuela? Las oportunidades de desarrollo profesional, la ampliación de la visión del mundo de los docentes, el efecto de unión del equipo de las visitas de grupos en circunstancias a menudo difíciles. A efectos de esta investigación me centraré en el impacto que las asociaciones tienen en las áreas importantes del desarrollo social y emocional, pero también recogeré datos de otro uso de las asociaciones en el plan de estudios.

Cuando haya completado mi investigación dispondré de datos importantes a partir de los cuales emitir juicios sobre el enfoque del aprendizaje global en mi escuela. También tendré una mejor comprensión de cómo las asociaciones escolares influyen en este aprendizaje y enseñanza y, a su vez, ¿cuál es el efecto sobre los resultados emocionales y sociales del alumno? La investigación también arrojará luz sobre la continuidad y la coherencia de la práctica y las actitudes, así como la comprensión de la educación global, que servirá para la futura planificación de la formación. Al analizar los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, buscaré áreas, conexiones y relaciones. O'Leary (2004:261) sugiere que "puedes acabar participando en ciclos de razonamiento inductivo y deductivo". Aportaré mi propio sesgo y experiencia a mi análisis, tratando al mismo tiempo de "explorar los datos sin temas predeterminados o una teoría en la mente" (O'Leary: 2004) utilizando un enfoque teórico fundamentado.

## Subpregunta 1: ¿Cómo perciben los maestros las ideas y principios fundamentales del aprendizaje global en las escuelas primarias?

Después de una serie de "conversaciones" y cuestionarios no hubo diferencias significativas evidentes entre las respuestas de los entrevistados por mí mismo y los entrevistados por otro miembro del personal con antecedentes y experiencia en la utilización de asociaciones en su enseñanza. Todos los maestros expresaron su firme apoyo para la inclusión del aprendizaje global en su enseñanza, sin embargo, las razones para hacerlo y su definición del aprendizaje global variaban. La razón contundente para su inclusión era hacer que nuestros niños tomen conciencia de las vidas de otras personas. Comentarios tales como: "desarrollar una comprensión de las diferentes culturas", fue una respuesta común. "Fomentar la tolerancia y el entendimiento", fue otra opinión frecuentemente expresada y "conciencia de la diversidad" fue una frase utilizada más de una vez. Una respuesta grata fue la expresión de que el aprendizaje global y el trabajo con nuestra escuela asociada era un proceso de dos vías. Mi intuición me dice que este es un cambio significativo desde los primeros días de nuestro trabajo de cooperación cuando muchas reuniones comenzaban con una proporción significativa del personal queriendo hacer planes para actividades de caridad.

"Trabajar juntos como una asociación."

"Aprender sobre la vida de los niños en nuestras escuelas asociadas y en qué forma son similares a y diferentes de nuestros niños."

"Tomar conciencia de los demás también puede reforzar aquello que nos hace diferentes." "Desarrollar una comprensión de las similitudes y diferencias."

"Empatía con las necesidades y sentimientos de los demás."

¿Por qué se ha producido este cambio aparente? Las frecuentes visitas a nuestros centros asociados y los maestros organizadores han creado relaciones personales reales y duraderas, y que exponen a los participantes a los retos y resoluciones de problemas creados por estas relaciones. A través de esto se desarrolla una comprensión sólida de la vida de los demás y una apreciación más profunda de las cualidades positivas y los problemas a los que se enfrenta cada uno de nosotros. Una proporción pequeña de los maestros desarrollaron las opiniones de algunos padres y hablaron de la necesidad de preparar a nuestros hijos como miembros de una fuerza de trabajo global. La interdependencia se mencionó en varias ocasiones: "ser responsable como ciudadano global y considerar el impacto de sus propias acciones", "ciudadanos globales", "parte de un mundo más amplio".

Parece haber tenido lugar un cambio por el que la población escolar percibe nuestra asociación como aprender el uno del otro en lugar de apoyar o ayudar a otra escuela, aunque en el caso del vínculo con Gambia sigue habiendo un elemento de querer "ayudar", debido a la muy obvia falta de recursos y a las oportunidades para el desarrollo de los docentes. Se necesita un análisis crítico de cómo "ayudar" afecta a nuestra asociación y si el apoyo físico simbólico tiene en realidad un impacto positivo. Esto podría llevarse a cabo con un enfoque de "visita de estudio" más estructurado

donde se reserve un tiempo de calidad para reflexionar. La consulta a través de cuestionarios a nuestros directores escolares produjo respuestas muy similares.

Dos declaraciones de los directores indican un alto nivel de sofisticación y sensibilidad:

"Los niños pueden aprender que mientras las culturas y las aspiraciones difieran en su expresión y ejecución, una comprensión de que hay grandes similitudes es igualmente valiosa".

"Para que los niños no tengan miedo de la diversidad, sino que la entiendan, aprecien, acepten y abracen como parte de la riqueza y la diversión del aprendizaje".

### **Subpregunta 2: ¿Cómo involucran los maestros a los alumnos en estas ideas y principios utilizando las asociaciones globales?**

La Tabla 1, a continuación, se formuló y desarrolló después de un análisis de las competencias clave identificadas por los maestros de mi escuela. He seleccionado aquellas áreas del plan de estudios planificado que fueron identificadas por los maestros como contribuyentes al aprendizaje global. Esta fue una actividad promovida por el equipo de la alta dirección después de un período de revisión del plan de estudios. El personal acordó que después de un gran replanteamiento de temas de la escuela, con énfasis en las prioridades de la escuela de: sostenibilidad, aprendizaje global, educación al aire libre y conexiones curriculares cruzadas, era necesaria una revisión para verificar la continuidad y la coherencia.

El aprendizaje global es un elemento en el que todo el personal reflexionó y que incluyeron esta revisión. Es importante tener en cuenta que nuestra escuela se encuentra a mitad de camino entre un plan de estudios continuo que abarca los extremos de unidades de trabajo rígidas e inflexibles y un enfoque flexible, iniciado por los niños, que da a los niños la oportunidad de sugerir vías de investigación y da "permiso" a los maestros para dar prioridad a las habilidades en lugar de al contenido. Nuestra escuela se siente cómoda con los temas curriculares cruzados previstos que permiten que la "voz de los alumnos" contribuya a la dirección de un tema, pero por lo general en torno a una estructura previamente planificada. También se producen regularmente lecciones discretas en áreas básicas.

La información de la Tabla 1 se ha organizado para resaltar los trabajos previstos en cada uno de los tres cursos de 4 a 6 años. Se da el título y se enumeran algunas de las principales áreas tratadas. Aunque no de manera exclusiva en Geografía, una gran parte de la enseñanza global planificada identificada fue en esta materia, por lo tanto, he incluido un desglose de las referencias al Plan de Estudio Nacional que se consideraron cubiertas en este tema. También he incluido una referencia a conceptos clave del aprendizaje global que se clasificaron en "Putting the World into World-Class Education" (Lograr que todo el mundo reciba una educación de primera clase) (DfES, 2004). Estos son: 1. Ciudadanía 2. Justicia social 3. Desarrollo sostenible 4. Diversidad 5. Valores y percepciones 6. Interdependencia 7. Resolución de conflictos 8. Derechos humanos. Muchos de los temas previstos incluían oportunidades para

desarrollar una conciencia y comprensión de estos conceptos clave que pueden actuar como un importante apoyo para los maestros que carecen de la confianza o la experiencia en el campo del aprendizaje global. La última columna de la tabla 1 se refiere a si el tema cuenta con el apoyo de una de nuestras asociaciones establecidas con Gambia o China.

<b>TABLA 1</b>	Tema	Temas principales	Habilidades y comprensión de Geografía (Ref. Plan de Estudios Nacional")	Dimensiones globales (8 conceptos clave)	¿Vinculado a una asociación global?

Curso R (4 años)	1. Año Nuevo Chino.	1. ¿Cómo se celebra?	1. <i>1a, 1c, 1d, 2a, 2c, 2d, 3a, 3b, 3d, 6b.</i>	1. 1. Ciudadanía 4. Diversidad	1. Sí
	2. Lecciones de idioma chino.	2. Lecciones de mandarín.		4,5.	2. Sí
	3. Selvas	3. Conservación de la flora y fauna		3. 1. <i>Ciudadanía</i> 2. <i>Justicia social</i> 3. <i>Desarrollo sostenible</i> 6. <i>Interdependencia</i>	3. No
	4. Gambia	4. Jardines de Gambia. Jardines sostenibles	4. <i>1a, 1b, 1c, 1d, 2c, 3a, 3b, 3d, 3e, 4b, 5a, 5b, 6b</i>	4. 1. Ciudadanía Desarrollo sostenible 4. Diversidad 5. Valores y percepciones 6. Interdependencia	3.4. Sí

1 <sup>er</sup> curso (5 años)	1. Alimentación saludable	1. Orígenes de los alimentos	1. <i>1a, 1c, 2c, 2e, 3a, 3b, 3d, 3e, 6a, 6b</i>	1,2,3,4,5.  4,5.	No  Sí
	2. Lecciones de mandarín.	3. Juguetes / reciclaje / envases y residuos	3. <i>5a, 5b, 1a, 1c, 2c, 3b, 3e, 6b,</i>	1,3,4,5,6.	Sí
	3. Gambia	4. Lugares de contraste	4. <i>1a, 2a, 2c, 2d, 2e, 3a, 3b, 3d, 6b</i>	4	Sí
	4. El oso Barnaby	5. Tráfico contaminación	5. <i>1a, 1b, 1c, 1d, 2a, 2b, 2c, 2d, 3a, 3d, 4a, 5a, 5b, 6a, 6b, 7a, 7b.</i>	1,2,3,6.	Sí
	5. Alrededor de nuestra escuela				

2º curso (6 años)	1. De camino a la escuela	1. Maneras de viajar, contaminación congestión, comparación con Gambia.	1. 1a, 1b, 1c, 1d, 2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 3a, 3b, 3c, 3d, 4a, 5a, 5b, 6a, 6b, 7a, 7b.	1,3,4,5.	Sí
	2. Lecciones de mandarín.	3. Danza y música de la India, Gambia y China		4,5.	Sí
	3. Música y danza de todo el mundo.			4,5.	Sí
3º curso (7 años)	1. Exploradores del clima	1. Comparación de zonas. Deforestación calentamiento global.	1. 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 2d, 2g, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 5a, 5b, 6a, 6b, 6d, 7a, 7b, 7c,	1,3,5,6.	No
	2. Música y danza de todo el mundo.	2. Apreciación / aprendizaje de la música.		4,5.	No

4º curso (8 años)	1. Los Tudor	1. Perspectiva histórica. El uso de mapas y globos terráqueos.	1. 2a, 2c,		No
	2. La India - la tierra del tigre.	2. Comparación y contraste de localidades.	2. 2a, 2c, 3a, 3b, 3d, 3c, 3f, 5a, 5b, 6b.	1,5,6.	No
5º curso (9 años)	1. La revelación del dragón.	Comparación de Hagley/Yanzhou. La política de un único hijo. Describir dónde están los lugares.	1. 1a, 1d, 1e, 2a, 2c, 2d, 2g, 3a, 3b, 3c, 3d, 3f, 4b, 5a, 5b, 6a, 6b, 6d,	1,2,3,4,5,7,8.	Sí
	2. Danza y percusión de China y Gambia	2. Danza y		4,5.	Sí
6º curso (10 años)	1. La vuelta al mundo en 80 días.	1. Investigando los países en una ruta alrededor del mundo.	1. 1a, 1e, 2a, 2b, 2d, 3a, 3b, 6c.	4	No

Análisis de la planificación escolar que explícitamente aspira a crear oportunidades de aprendizaje más allá del Reino Unido:



Es evidente que una cantidad significativa de aprendizaje mundial se lleva a cabo en la asignatura de Geografía. Esto puede parecer algo obvio dado que la geografía, naturalmente, apoya el estudio de lugares distantes y locales y proporciona un vehículo ideal para muchos de los 8 conceptos fundamentales señalados anteriormente. Sin embargo, existe el peligro de que los maestros vean esto como terreno exclusivo de Geografía y con esto la idea de que el aprendizaje global está enteramente dedicado al estudio de la información acerca de otro lugar, ya se trate de banderas, ríos o capitales.

Esto puede aplicarse también a la apreciación de otras culturas. La manera de comer o vestirse en otros lugares. La forma en que rinden culto o el idioma que hablan. Por supuesto que estas son cosas importantes que los niños pueden descubrir, apreciar y disfrutar, pero hay enormes oportunidades que se perderán si esta búsqueda de información es todo lo que se deriva de este estudio. ¿Hemos creado un amplio abanico de oportunidades para ofrecer a nuestros niños un tiempo de reflexión global de calidad que les brinde la oportunidad de pensar de forma creativa y crítica?

<b>TABLA 2</b>	Ciudadanía	Justicia social	Desarrollo sostenible	Diversidad	Valores y percepciones	Interdependencia	Resolución de conflictos	Derechos humanos
Curso R3 (4 años)	3	1	2	3	2	2	0	0
1er curso (5 años)	3	2	3	4	3	2	0	0
2º curso (6 años)	1	0	1	3	3	0	0	0
3er curso (7 años)	1	0	1	1	2	1	0	0
4º curso (8 años)	1	0	0	0	1	1	0	0

5° curso (9 años)	1	1	2	2	0	1	1
6° curso (10 años)	0	0	1	0	0	0	0
Total	10	4	8	14	13	6	1

La Tabla 2 es un desglose de parte de la Tabla 1 y da una visión clara de la cantidad de oportunidades que ofrece el plan de estudios previsto para el desarrollo y la comprensión de 8 conceptos clave identificados en "Putting the World into World Class Education". No pretendo que las oportunidades que aparecen en la Tabla 2 sean la única referencia a estos conceptos dentro de dichas clases o que la calidad del aprendizaje que tiene lugar sea excepcional o incluso coherente entre sí, sin embargo, es una interesante comparación de la aparente inconsistencia entre las oportunidades previstas en cada curso para el desarrollo de la comprensión en estas importantes áreas del plan de estudios global. Hay inconsistencias en la cantidad de oportunidades previstas y para cuál de los conceptos clave están pensadas.

La Tabla 2 pone claramente de manifiesto las diferencias aparentes en el número de oportunidades planificadas para desarrollar la comprensión de los conceptos fundamentales que existen entre la 1ª etapa clave y la 2ª etapa clave. Hay por lo menos el doble de oportunidades previstas en la 1ª etapa clave a pesar de ser para el grupo de menor edad. Una tendencia importante parece evidenciarse aquí cuando analizamos también el número de temas planificados con un enfoque de aprendizaje global que utiliza una de las asociaciones establecidas con China o Gambia como vehículo para su trabajo. En la 1ª etapa clave, las asociaciones parecen utilizarse constantemente para mejorar sus temas, mientras que solo un curso en la 2ª etapa clave lo ha previsto. ¿Por qué parece haber una falta de coherencia, tanto en el número de oportunidades previstas para el aprendizaje global como en el uso de las asociaciones globales como recurso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el plan de estudios planificado? Cabe señalar en este punto que la planificación del 2º curso incluye un estudio preplanificado de Gambia y que en el 5º curso también está previsto un tema sobre China. Ambos cursos incluyen nuestras asociaciones escolares en el módulo.

También hay muchas oportunidades de trabajo "exclusivas" que se celebrarán en toda la escuela con regularidad. Ejemplos de esto se pueden observar a la hora de acoger visitantes de otros países, incluido de nuestras escuelas asociadas, cuando tienen lugar eventos para toda la escuela o se desarrollan proyectos que incluyen a todos los cursos. Un ejemplo de esto serían los proyectos de sostenibilidad con Gambia y China. Cada año, todos los cursos han elegido un tema como "energía" o "transporte" y se han involucrado en una planificación que exige a las clases de nuestra escuela y nuestra escuela asociada considerar su propia práctica y compararla con las demás. Los datos

de la tabla 2 también plantean preguntas sobre la planificación de determinados conceptos clave en el aprendizaje global. Parece que hay ciertos conceptos que se incluyen sistemáticamente en toda la escuela y otros que son raramente tratados. Por ejemplo, se lleva a cabo con regularidad una planificación para incluir la apreciación de la diversidad, mientras que la planificación para incluir una referencia a la resolución de conflictos y los derechos humanos es rara. ¿Por qué sucede esto? ¿Planifican nuestros maestros con una clara comprensión y aceptación de que estos ocho conceptos clave son una prioridad y deben desarrollarse a través de los temas previstos? O, ¿hay cuestiones importantes relacionadas con garantizar una planificación coherente, las prioridades de los maestros y la comprensión de estos conceptos por parte de los maestros?

### **Subpregunta 3: ¿Cómo perciben los maestros la calidad de los resultados que se derivan de este compromiso?**

En los cuestionarios y debates los maestros mencionan repetidamente que nuestras asociaciones hacen las cosas "reales" y "concretas". La idea de que una asociación realiza una conexión más significativa es frecuente en varias respuestas. La motivación de nuestros niños también se considera un aspecto muy positivo de nuestras asociaciones en particular mediante el intercambio de visitas, hablando por "skype" y otros métodos de comunicación.

Proporcionar un contexto real es considerado valioso por una gran parte de nuestro personal. Los proyectos desarrollados por los maestros con entusiasmo porque han visitado un país determinado y vivido en la comunidad local son, de nuevo, algo muy valorado. El impacto en el desarrollo personal no debe subestimarse. Abundan los ejemplos de personal relativamente inexperto expuesto a oportunidades en nuevos contextos. Estas experiencias potencian su desarrollo e impacto en su desempeño en nuestra escuela. También han surgido muchas nuevas iniciativas de la exposición a los diferentes métodos e ideas.

La cuestión de las actitudes hacia nuestras asociaciones en China y Gambia, y si, debido a la diferente historia y etapa de desarrollo de nuestros países, los niños reciben impresiones estereotipadas o una visión postcolonial se ha considerado y analizado. Los visitantes de ambos entornos vienen a nuestra escuela con regularidad y el tipo de actividades previstas son de naturaleza similar. La actitud del personal, sin embargo, varía.

El apoyo de recursos y desarrollo profesional en un nivel fundamental se considera una característica de nuestra asociación con Gambia. Esto no existe en nuestra relación con China. Los proyectos de plan de estudios son a menudo impulsados por nuestro personal a través de nuestro enlace con Gambia, pero existe una relación más estable con nuestros colegas chinos, en la que los maestros de ambas escuelas sugieren y organizan iniciativas. Este es un tema importante y que he incluido en nuestro Plan de Desarrollo Escolar para considerarlo.

## Conclusión:

Es evidente, a partir de las encuestas nacionales (NAHT 2011), que los maestros creen en la importancia de los aspectos de la educación global (81% de los maestros y el 95% de los directores), sin embargo, sólo el 39% de los maestros y el 52% de los directores se sienten seguros para hacerlo. Desde mi análisis de la planificación, las presentaciones de selección de maestros y las entrevistas en grupo también son un problema en mi escuela. La gran mayoría de los maestros sienten que hay algo intrínsecamente importante que incluir en el plan de estudios, pero no son siempre conscientes de lo que es esto o cómo debería presentarse mejor a sus alumnos. Esto señala a un gran desafío para la enseñanza global futura en la escuela primaria. ¿Qué es lo que impide a nuestros maestros sentirse seguros y optimistas sobre su capacidad para enseñar esta área del plan de estudios y cómo yo, como líder de la escuela, facilito la mejora? ¿Es una cuestión de definir exactamente lo que es en realidad el aprendizaje global? El sitio web de "Think Global "(The Development Education Association) define el aprendizaje global como "el aprendizaje establecido en un contexto global". Sigue diciendo que debería fomentar:

- el pensamiento crítico y creativo;
- la conciencia de sí mismo y la apertura mental hacia la diferencia;
- la comprensión de los problemas mundiales y las relaciones de poder; y
- el optimismo y la acción para un mundo mejor.

Esto se acompaña de los ocho conceptos clave mencionados al principio de este artículo que están "en el centro del aprendizaje global" (sitio web de Think Global). De mis estudios y debates con los maestros, directores y padres se desprende que el aprendizaje global todavía se percibe ampliamente como aprender de otros lugares y no como el aprendizaje establecido en un contexto global. Incluso mi propia definición no estaba clara, ya que antes, en mis reflexiones, trataba de apoyar un cuestionario para los padres con una declaración que definía el aprendizaje global como "el desarrollo de una comprensión del mundo más allá de nuestra propia comunidad". Por supuesto, esto contradice la definición más amplia que incluye todo tipo de aprendizaje establecido en un contexto global. Esto incluiría temas locales que afectan o, que se ven afectados por, fuerzas más allá de la comunidad inmediata de la escuela o las familias dentro de la escuela. De local a global no es solo un bonito lema, sino una recomendación que aclara el término "aprendizaje global".

¿Es una cuestión de pedagógica o hay un problema generalizado de conocimiento de los maestros? ¿Tienen los maestros el conocimiento mundial general de cómo funcionan las economías y sistemas políticos para sentirse seguros al "pensar deprisa" y maximizar las oportunidades de aprendizaje que se presenten de la misma forma que una oportunidad matemática o de alfabetización se explota naturalmente? Creemos que alentar a nuestros alumnos a pensar de manera crítica es lo correcto, pero ¿solo permitimos esto en las escuelas cuando se adapta al statu quo, o al menos no se aleja mucho de éste? Desarrollar un enfoque crítico y creativo en la forma de pensar de los niños seguramente necesitará más tiempo del establecido para que sea posible y

producirá momentos de ansiedad para los maestros y directores de la escuela. Un niño crítico querrá investigar los problemas y cuestionar las opiniones aceptadas. Esto es difícil de desarrollar en zonas aisladas del plan de estudios. Pondrá a prueba algunos puntos de vista y prácticas bien integrados de llevar el uniforme escolar a la celebración del Quincuagésimo Aniversario de la Reina. ¿Cuántos maestros se han sentido incómodos recientemente, aceptando casi como ovejas estas celebraciones en la escuela? ¿Cómo fomentamos un enfoque crítico y un equilibrio que, al menos, diese a nuestros niños la oportunidad de debatir y considerar las opiniones establecidas de mantener una familia real?

Henry Giroux (2008) describe el ejemplo de Estados Unidos después del 11 de septiembre, cuando se desarrolló lo que él describe como una "Emergencia" y criticar la lealtad hacia la "guerra contra el terrorismo" era visto por muchos como antipatriótico y el peligro de recortar la libertad de expresión era una amenaza real. Él sugiere "Tiempo público" como una manera de reclamar las escuelas como: "esferas públicas democráticas en las que los alumnos pueden participar en el diálogo y la crítica en torno al significado de los valores democráticos, la relación entre el aprendizaje y la participación cívica, y la conexión entre la educación, lo que significa ser un ciudadano crítico, y las responsabilidades que uno tiene hacia el resto del mundo.

En el artículo de DEA "Critical thinking in the context of global learning" (Pensamiento crítico en el contexto del aprendizaje global) (Shah,H / Brown, K, 2009) se exploran elementos del pensamiento crítico mundial y consideran las implicaciones para el aula.

Desarrollar un pensamiento sistemático en nuestros niños es un área que los autores defienden como vital. Es a través de este enfoque donde se puede entender el reconocimiento de la interconexión entre las partes de un sistema y tener una mejor comprensión de la totalidad del desarrollo. Esto puede proporcionar un fuerte estímulo a aquellos maestros que creen que un plan de estudios eficaz es el que incluye oportunidades de trabajo curricular cruzado para poder explorar cuestiones mundiales importantes sin las falsas y limitantes barreras de las materias curriculares.

El desarrollo de niños críticos y creativos es vital si queremos que participen en debates serios sobre cuestiones mundiales importantes y sean capaces de "preguntar, evaluar y emitir juicios sobre muchas posiciones cuestionadas" (DEA, 2009). Nos resulta difícil abrir un periódico sin leer puntos de vista opuestos sobre una variedad de temas que podrían ser estudiados bajo el epígrafe de aprendizaje global. En mi propia escuela, niños elocuentes e interesados han asistido recientemente a las reuniones del Consejo Parroquial y han hablado en contra de la propuesta de construcción de un edificio en zonas verdes dentro de nuestra comunidad.

Estos mismos niños se han dirigido a nuestra escuela durante las asambleas para decir a los maestros y a los demás niños por qué no se debería construir el edificio. En la superficie, sus argumentos parecen lógicos y convincentes, sin embargo, es vital que

se produzca un cuestionamiento razonable para asegurar que la población escolar no se ve arrastrada por una ola de propaganda mal pensada y sesgada. ¿Durante este intercambio se les preguntó a los niños qué vida silvestre se vería afectada? ¿Fue raro? ¿Qué se construiría en ese emplazamiento? ¿Lo necesitaba nuestra comunidad? A través de este proceso, a los niños se les da la oportunidad de evaluar críticamente los argumentos y transferir estas habilidades a otros contextos, es decir, ¿es el comercio justo un enfoque que siempre beneficia al productor?

Mediante el uso de ejemplos prácticos locales, nuestros niños fueron capaces de comenzar a explorar algunos conceptos complejos y sofisticados, como la alfabetización en valores, debatiendo algunos temas difíciles que no tenían soluciones fáciles y que diferentes personas buscan resultados diferentes por una variedad de razones.

Un niño crítico también puede ser alentado a pensar de manera más reflexiva acerca de lo que es en el Reino Unido una característica común de la vida escolar, la recaudación de fondos con fines caritativos. Una reciente visita a nuestra escuela de maestros españoles destacó una clara diferencia en los planteamientos entre nuestros países. En España esto sería inusual, pero nosotros celebramos regularmente nuestro éxito con nuestros niños, sin embargo, ¿fomentamos este pensamiento crítico y creativo o simplemente declaramos "cuanto más grande mejor" en lugar de animar a nuestros niños a valorar críticamente la causa y el efecto y a considerar enfoques de desarrollo a largo plazo en lugar de un "parche" de caridad? ¿Debe ser el papel de la ayuda de emergencia una elección gubernamental o adulta transnacional en lugar de una actividad escolar que está en peligro de reforzar estereotipos inexactos?

Aquí tenemos un ejemplo de una oportunidad con la que muchos maestros se sentirán incómodos o carentes de los conocimientos necesarios para explorarla con confianza. La donación caritativa para apoyar a una escuela, por ejemplo, ¿ayuda o fomenta una cultura de dependencia y un tono de desequilibrio de poder que distorsiona el trabajo futuro de las asociaciones? Roger Hart (1992) describe una Escalera de la participación de los jóvenes en la que los peldaños inferiores reflejan la manipulación, el formulismo y la condecoración de los jóvenes, y los peldaños superiores reflejan a los jóvenes como consultados, informados, con iniciativa y tomadores de decisiones. ¿Con qué frecuencia nuestras escuelas exploran verdaderamente por qué tiene lugar una actividad determinada de recaudación de fondos y cuál sería el impacto de contribuir a la causa?

Las implicaciones de desarrollar un niño crítico también plantean retos enormes para nuestros maestros y profesores universitarios dedicados a la formación de las futuras generaciones de maestros. Para el desarrollo de jóvenes inquisitivos, maestros críticos e inquisitivos necesitan modelar este enfoque. Mi escuela ha comenzado a considerar un enfoque relevante a través de "Philosophy for Children" (P4C). Los miembros del personal con mayor responsabilidad han sido formados y estamos a punto de probar proyectos en varias clases. "Philosophy for Children" ofrece una manera de abrir el aprendizaje de los niños mediante la investigación y la exploración de las ideas" (sitio

web de P4C). Fomenta el pensamiento crítico y las soluciones creativas a preguntas formuladas por los propios niños y ya ha tenido un efecto en cómo los maestros abordan el debate y la toma de decisiones en sus clases. Un ejemplo de esto fue en una reciente lección en el 4º curso cuando la maestra planteó un problema a su clase: "el ayuntamiento quiere utilizar el bosque de nuestra escuela como emplazamiento para el vertido de residuos, ¿qué te parece?".

Esta fue una técnica para estimular el debate que se ha utilizado con frecuencia en nuestra escuela y los niños estaban motivados y entusiasmados de participar, sin embargo, una diferencia importante es que la maestra no aceptó automáticamente que esto era una mala idea. Escuchó los argumentos razonados en contra de dicho proyecto y luego planteó otra pregunta: "¿Dónde se verterán los residuos si no es aquí? Por un momento, los niños se quedaron callados. Tuvo lugar una discusión larga y seria acerca de otros lugares adecuados y acabaron trasladándolos a otro país. Algunos niños estaban horrorizados por esto y pidieron a la clase que considerasen la situación contraria. Otros incluso recordaban artículos periodísticos de residuos radioactivos que llegaron a Inglaterra para su tratamiento. ¿Fue algo bueno? Estaba teniendo lugar un pensamiento crítico y la maestra fue capaz de atraer y ampliar la clase mediante el uso de este enfoque y teniendo algún conocimiento de las relaciones económicas, políticas y sociales mundiales. Dos puntos importantes surgen de este ejemplo. ¿Tienen nuestros maestros el conocimiento del mundo para "pensar deprisa" conforme los niños conducen la dirección y el ritmo de su aprendizaje? ¿Se sienten cómodos los maestros dejándose llevar? "Los maestros tienen que dejarse llevar y aprender con los niños... porque a los niños les encanta enseñar a los maestros" (Schools, but not as we know them? [Escuelas, ¿pero no como las conocemos?],) Scott B, 2010).

Bill Scott ha identificado dos enfoques complementarios de educación para el desarrollo sostenible: ESD1 y ESD2. El primero se refiere a la promoción de cambios en lo que hacemos, sugiere que esto podría describirse como aprender para el desarrollo sostenible. El segundo es sobre la habilitación de una vida sostenible. Esto podría describirse como el aprendizaje del desarrollo sostenible y promueve el pensamiento crítico y el análisis de las ideas de desarrollo sostenible "para explorar las contradicciones... y tomar decisiones bien fundamentadas ante la complejidad inherente y la incertidumbre del futuro "(Scott, B , 2010). Es de vital importancia que si se va a desarrollar aún más el aprendizaje global de calidad en mi escuela, se integre un espíritu de cuestionamiento crítico en toda la vida escolar.

Para que se desarrolle aún más el aprendizaje global de calidad se han introducido una serie de objetivos en nuestro Plan de Desarrollo Escolar:

- Fomentar el pensamiento crítico y creativo para que los niños no acepten automáticamente los puntos de vista y opiniones sin pruebas y una reflexión cuidadosa.
- Dar al personal oportunidades de desarrollo profesional tanto en conocimiento como en comprensión de los principales conceptos y enfoques globales del pensamiento crítico (por ejemplo, la filosofía de aprendizaje).

- Asegurar que la planificación incluye oportunidades para la consideración de conceptos clave de aprendizaje global y que se aplica sistemáticamente en toda la escuela.
  - Asegurar que las futuras visitas a las escuelas asociadas de nuestro personal se califican como "viajes de estudio" y que las consideraciones previas y posteriores a la visita de los conceptos globales clave se incluyen como una parte importante del programa.
    - Tener en cuenta las relaciones de poder entrelazadas en nuestras asociaciones y lo equilibradas e igualadas que están en realidad.
- Un reto importante para los maestros y directores de escuelas es el siguiente:
- establecer un espíritu de reflexión crítica que pueda ser modelado durante todos los cursos, incluido entre el personal no docente, y
  - desarrollando un conocimiento del mundo que incluya los sistemas económicos y políticos, y cómo estos afectan al gobierno y a la toma de decisiones individual. Esta es una tarea difícil, pero vital si los maestros quieren ser capaces de "pensar deprisa" y modelar un pensamiento crítico eficaz.
- El Plan de Estudios de la Escuela Primaria puede apoyar estos objetivos y contribuir al desarrollo de jóvenes responsables, reflexivos y críticos.

### Referencias:

- Thomas, G (2009) How to do Your Research Project. SAGE
- Silverman, D (2000) Doing Qualitative Research. SAGE
- O'Leary, Z (2004) The essential Guide to Doing Your Research Project. SAGE
- Hennink, M et al (2011) Qualitative Research Methods. SAGE
- Serf, J (2009) Global Learning: What's Happening in Four Schools in the West Midlands. International Journal of Development Education 1(2).
- Martin, F (13 de marzo de 2010) Times Educational Supplement.
- Oxfam (2007) Building Successful School Partnerships.
- Department for Educational Development (2006) Putting the World into World Class Education.
- Ofsted (2011) Subject survey inspection: personal, social and health education. (PSHE) Ofsted (2002) Inspection Report. Número 247663
- 'What parents want, the role of schools in teaching about the wider world'. Think Global (2010)
- Giroux, H (2008) Public time after emergency time after September 11th. Capítulo de Civic Education for Diverse Citizens in Global Times (2008). LEA.
- Sitio web de Think Global: [www.think-global.org.uk](http://www.think-global.org.uk)
- Sitio web de Philosophy for Children: [www.philosophy4children.co.uk](http://www.philosophy4children.co.uk)



Shah, H / Brown, K . Critical thinking in the context of global learning. Artículo de DEA (2011)

Jackson, M. Global learning and fundraising: mutually exclusive or happy bed-fellows? Artículo de DEA (2011)

Martin, F. Mutual Learning: the impact of a study visit course on UK teachers' knowledge and understanding of global partnerships (2011)

TIDE~global learning. Global learning in primary schools. (2008)

Adichi, C. The danger of a single story(2009). TED.

Said, E (1978). Orientalism. Vintage Books.

Scott, B (2010). TIDE~global learning, [www.tidegloballearning.net](http://www.tidegloballearning.net)

Hart, R cited in :Jackson, M. Global learning and fundraising: mutually exclusive or happy bed-fellows? Artículo de DEA (2011)