

**INFORME FINAL**  
**ESTUDIO SOBRE ABORDAJE**  
**DE LA JUSTICIA CLIMÁTICA**  
**EN CURRÍCULOS ESCOLARES**  
**NACIONALES EN AMÉRICA**  
**LATINA Y EL CARIBE**



## CREDITOS

*Esta publicación ha sido producida con el apoyo financiero de Educación en Voz Alta. Su contenido es responsabilidad exclusiva de CLADE y no refleja necesariamente las opiniones de los donantes Oxfam Dinamarca y GPE.*

### TEXTOS:

**Investigación a cargo de:** ONG de Desarrollo Sociedad y Medio Ambiente – ONG ENTORNO

**Edición y corrección de estilo:** Esteban Zapata

**Revisión:** Laura Giannecchini, Nelsy Lizarazo e Israel Quirino

**Diseño y diagramación:** Gabriel Hidalgo

**Coordinación regional:** Nelsy Lizarazo

### La CLADE cuenta con el apoyo financiero de:

Educación en Voz Alta / Alianza Mundial por la Educación,

KIX / Alianza Mundial por la Educación,

Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International),

OXFAM DK.

### OFICINA DE LA CLADE:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 02. Perdizes.

CEP 01254-000 São Paulo – SP – Brasil

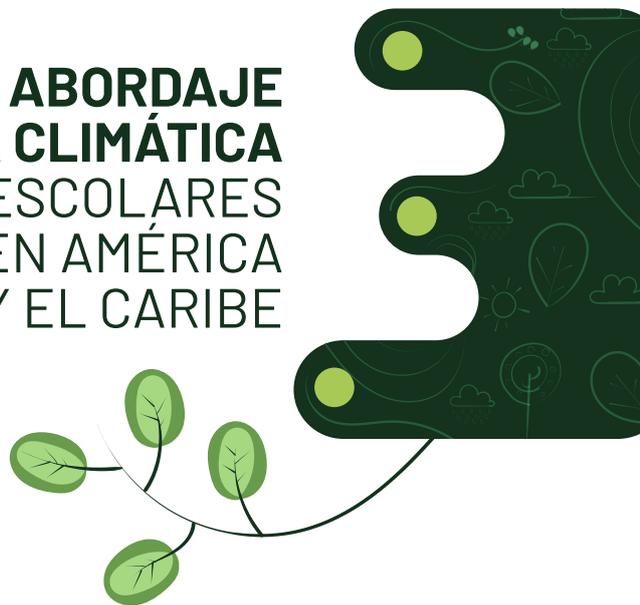
Teléfono: +55 11 3853-7900

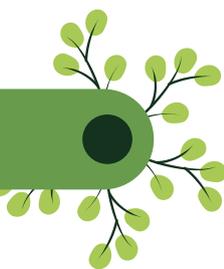
clade@redclade.org | www.redclade.org

Septiembre de 2025

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando se mencione la fuente y no se altere su contenido

**ESTUDIO SOBRE ABORDAJE  
DE LA JUSTICIA CLIMÁTICA**  
EN CURRÍCULOS ESCOLARES  
NACIONALES EN AMÉRICA  
LATINA Y EL CARIBE

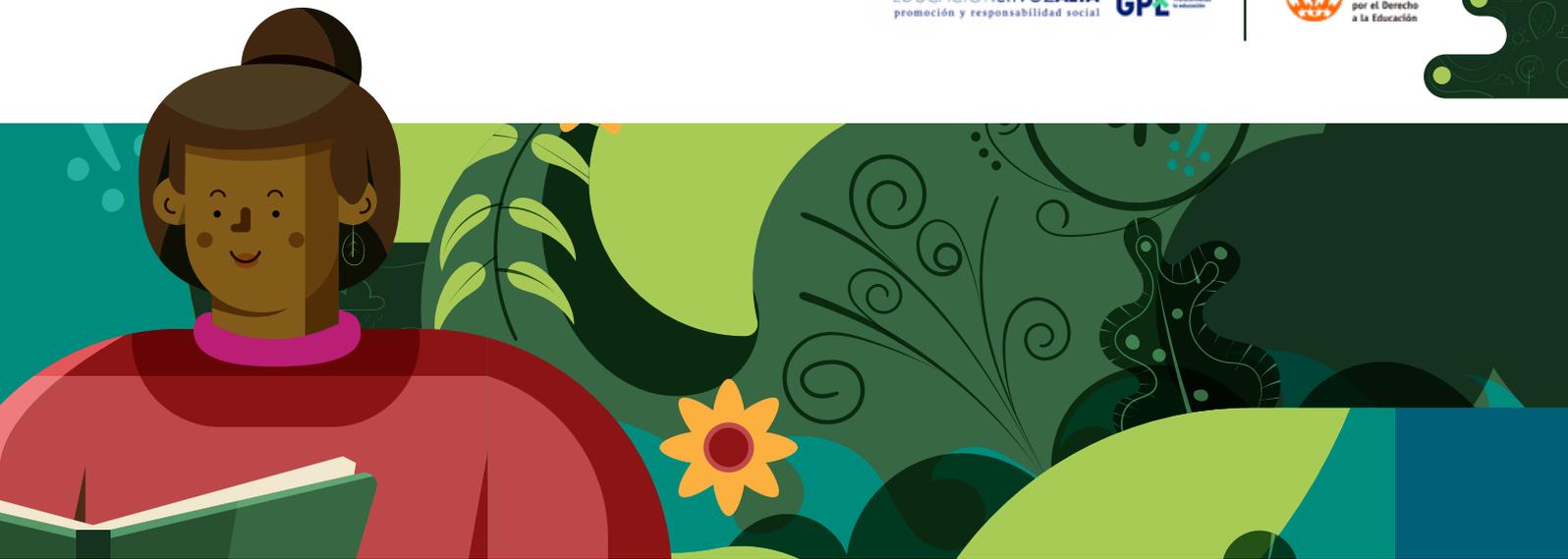




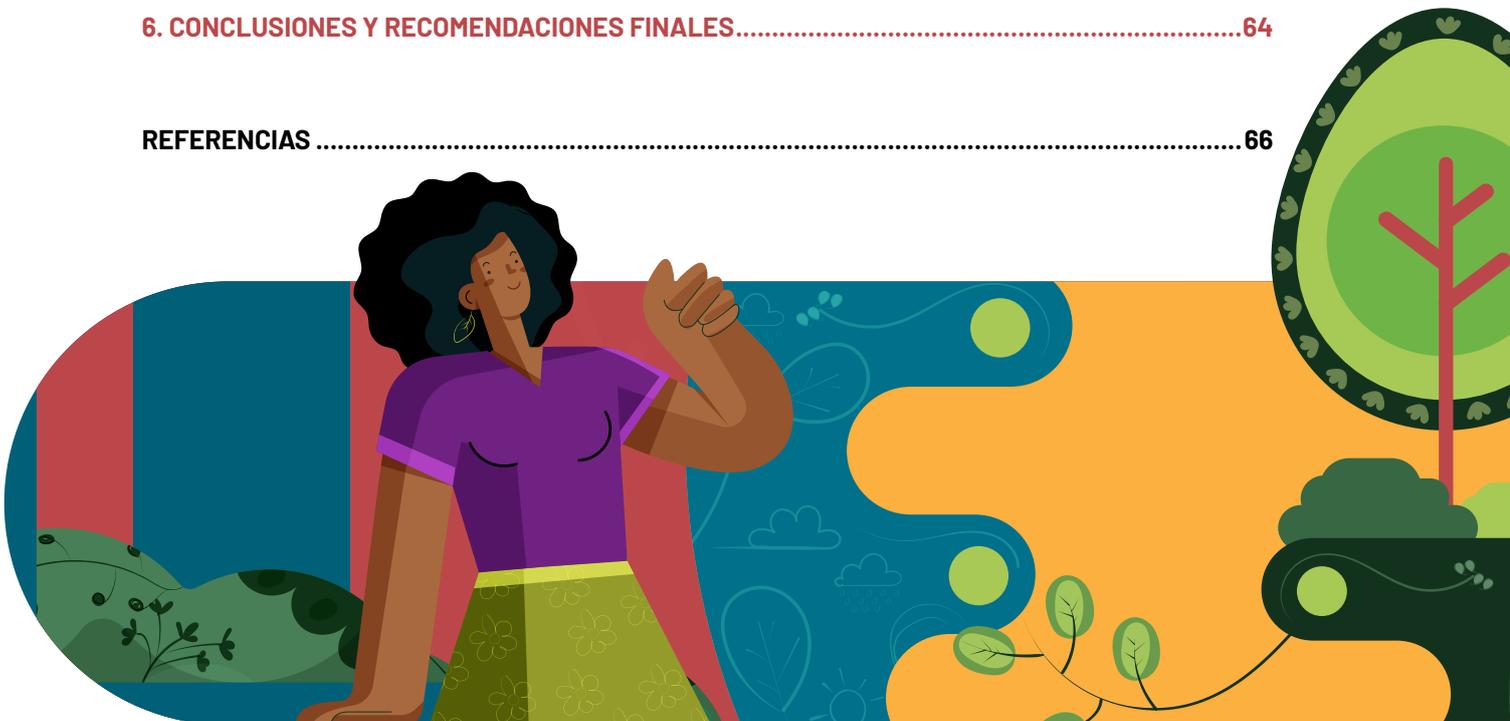
# ÍNDICE



<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>2. EL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL (EPCV) DE BOLIVIA.....</b>	<b>16</b>
2.1. Breve antecedente.....	17
2.2. Estructura y componentes del Currículo Base de Bolivia.....	18
2.3. Presencia del tema de cambio climático en el Currículo Nacional de Bolivia.....	19
2.4. Aprendizajes .....	21
2.5. Oportunidades .....	23
2.6. Conclusiones y recomendaciones.....	27
<b>3. EL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO NACIONAL DE EL SALVADOR.....</b>	<b>28</b>
3.1. Breve antecedente.....	29
3.2. Estructura y componentes de la organización curricular de El Salvador .....	30
3.3. Presencia del tema de cambio climático en el Currículo Nacional de El Salvador .....	30
3.4. Aprendizajes .....	33
3.5. Oportunidades.....	35
3.6. Conclusiones y recomendaciones.....	39
<b>4. EL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO (CNB) DE HONDURAS.....</b>	<b>40</b>
4.1. Breve antecedente.....	41
4.2. Estructura y componentes del Currículo Nacional Básico (CNB) de Honduras.....	42
4.3. Presencia del cambio climático en el Currículo Nacional Básico (CNB) de Honduras .....	42
4.4. Aprendizajes .....	44
4.5. Oportunidades .....	46
4.6. Conclusiones y recomendaciones.....	51



<b>5. EL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (CNEB) DE PERÚ .....</b>	<b>52</b>
5.1. Breve antecedente.....	53
5.2. Estructura y componentes de la organización curricular.....	54
5.3. Presencia del tema de cambio climático en el Currículo Nacional de Perú .....	55
5.4. Aprendizajes .....	57
5.5. Oportunidades.....	59
5.6. Conclusiones y recomendaciones.....	63
<b>6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES.....</b>	<b>64</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>66</b>



# 1. INTRODUCCIÓN





La humanidad enfrenta problemas críticos que comprometen severamente su futuro. El cambio climático es uno de ellos.

La crisis climática no impacta a todos por igual. Las desigualdades en la población provocan que sus segmentos más vulnerables y discriminados queden más expuestos a las secuelas del cambio climático (mujeres, personas con discapacidades, afrodescendientes, pueblos indígenas, niñas, niños y adolescentes) (IBC, 2024). Un significativo avance en esta materia es el reconocimiento explícito del derecho humano a un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible, adoptado por la Asamblea General de la ONU en 2022, y refrendado por el Comité de Derechos del Niño, que en 2023 publicó la *Observación General relativa a los derechos del niño y el medio ambiente*, con énfasis en el cambio climático (GRE-LAC, 2024).

La educación está llamada a cumplir un rol fundamental en orientar y preparar a la población para la acción climática. El presente estudio se propone indagar cómo se aborda el cambio climático en los currículos de la educación básica pública de Bolivia, El Salvador, Honduras y Perú, observando sus contenidos; indagando en qué medida son abordadas las nociones de intersectorialidad e interseccionalidad; si incluyen la perspectiva de la justicia climática, los conocimientos y cosmovisiones de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas; y la perspectiva de educación transformadora de género. Igualmente, el estudio hace recomendaciones para el fortalecimiento de políticas públicas educativas en este campo.



## 1.1. MARCO TEÓRICO

El cambio climático constituye una severa amenaza al derecho humano de vivir dignamente. Existen regiones del planeta y segmentos de la población que son más vulnerables que otros, como ya se ha dicho. Un reciente informe da cuenta de que el cambio climático exacerba la violencia de género, afectando a una de cada tres mujeres y niñas a nivel mundial (Spotlight Initiative y Dalberg, 2025). Por otro lado, las capacidades de adaptación de las naciones y de las comunidades tampoco son homogéneas. Así, la crisis climática no solo es un problema socioambiental; también es un fenómeno vinculado a la violación de derechos humanos, una amenaza que profundiza las inequidades (PNUD, 2025).

El diseño de las políticas de acción climática se ha transformado en un asunto de derechos humanos.

La educación, como derecho fundamental, ha sido impactada por la crisis climática: ha forzado el desplazamiento de millones de personas, ha afectado la infraestructura escolar e interrumpido jornadas, entre otros impactos. La utilización de la infraestructura escolar como refugio de emergencia para poblaciones afectadas por la crisis climática puede llevar al cierre de instituciones educativas (UNESCO, 2025). La mitad de los niños, niñas y adolescentes del mundo corren un “riesgo extremadamente alto” de sufrir los impactos que el cambio climático ocasiona (Entenza y Modé, 2024).

### ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA ABORDAR EL CAMBIO CLIMÁTICO

La educación para el cambio climático ha estado fuertemente ligada a la educación ambiental, y sus aproximaciones y enfoques son en gran medida prolongaciones de esta.

Para comprender cómo se aborda el cambio climático en los currículos nacionales de los países comprometidos en este estudio, resulta útil encontrar sus vínculos con los enfoques curriculares más significativos de la educación ambiental. Según González-Gaudiano y Arias (2009), existen al menos tres grandes concepciones de la educación ambiental: 1) educación “acerca” del ambiente, que recoge la perspectiva de las ciencias naturales; 2) educación “en” el ambiente, que está concebida como una educación ambiental en terreno, fuera del aula; y 3) educación “para” el ambiente, que enfatiza una perspectiva ética, cívica y política, que promueve la acción de poblaciones y comunidades en búsqueda de su propio desarrollo. Dentro de esta última concepción, encontramos los siguientes enfoques:



#### **Tecno-Científico de corrección de desajustes.**

Este enfoque entiende el cambio climático como un desajuste necesario y posible de corregir, y como una oportunidad para avanzar hacia una economía verde, donde se armonice el crecimiento económico con el consumo de recursos naturales, impulsado a través de modelos de negocios que pongan en valor tecnologías eficientes y compensaciones de emisiones transadas en los mercados, así como también regulaciones que apoyen ventajas competitivas para las nuevas soluciones, de carácter tributario o crediticio (González-Gaudiano y Meira, 2020, 164). Su fundamento radica en la búsqueda del desacople entre la actividad eco-

nómica y la emisión de GEI, fortaleciendo la idea de que la crisis climática podría ser resuelta tecnológicamente, sin establecer vínculos causales entre el cambio climático y las relaciones sociales, las relaciones de poder, los modelos de desarrollo adoptados ni la configuración del orden mundial, aunque sí reconoce impactos desiguales entre naciones, grupos socioeconómicos, raciales o étnicos y diferencias de género.

Desde una perspectiva educativa, este enfoque refuerza la alfabetización ambiental y climática a través de metodologías participativas y colaborativas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Promueve la articulación de disciplinas que busquen soluciones de manera conjunta, con énfasis en el modelo *STEM* (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, sigla por sus nombres en inglés). Hace hincapié en la promoción de la innovación mediante la creatividad y el pensamiento crítico. Se combina el aprendizaje cognitivo con el aprender haciendo, enfocado hacia proyectos que resuelvan problemas “reales” bajo formas de colaboración que emulen el funcionamiento de iniciativas de emprendimiento.



### Educación para el Desarrollo Sostenible.

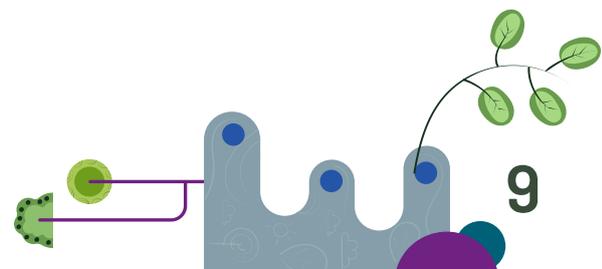
Este enfoque surge al alero del concepto de desarrollo sostenible, acuñado por el informe *Nuestro Futuro Común* (1987)<sup>1</sup>, que lo define como aquel desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades.

En la Cumbre de Río (1992)<sup>2</sup> se reconoce la dificultad de avanzar en el desarrollo sostenible si los valores, actitudes y comportamientos que predominan en los individuos y sociedades contemporáneas no son modificados, desafío que se podría enfrentar a través de la educación ambiental (Macedo y Salgado, 2007, pp. 29-37).

Así, esta propuesta se basa en la necesidad de establecer nuevas relaciones entre los seres humanos y el entorno, promoviendo el uso responsable de los recursos naturales y socioculturales, de manera que permita una distribución equitativa de estos entre todas las personas, incluidas las generaciones futuras. La educación estaría llamada a contribuir en la construcción de una nueva conciencia pública, capaz de incorporar los principios y valores que promueve la sostenibilidad: equidad social y de género, tolerancia y respeto a la diferencia, paz y seguridad de las personas, reducción de la pobreza, así como la protección, conservación y uso responsable del medio ambiente y los recursos naturales.

1 El informe fue elaborado por la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo de la ONU, el que se conoce también como Informe Brundtland, por ser Gro Harlem Brundtland presidenta de dicha Comisión.

2 La Cumbre de Río o Cumbre de la Tierra corresponde a la Segunda Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente de la ONU, celebrada en Río de Janeiro en 1992.



El propósito educativo de este enfoque es preparar a las personas para afrontar y resolver los problemas que amenazan la sostenibilidad del planeta. Por ello, se enfatiza su orientación a la formación ética y al desarrollo de aprendizajes en tres ámbitos de la sostenibilidad: económico, sociocultural y medioambiental. Se pone hincapié en la contextualización cultural y territorial de los procesos educativos. De esta manera, se promueve una visión de la realidad que articula lo local con lo nacional y lo global, integrando transversalmente los saberes disciplinares a través de metodologías participativas y promotoras de reflexión crítica, que permitan preparar a las personas para enfrentar sus desafíos con una actitud ciudadana responsable y competente en la adopción de decisiones políticas que involucren el futuro de sus comunidades y del mundo entero.



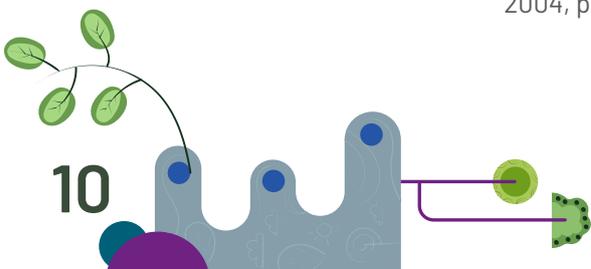
### **Crítica social**

Este enfoque proviene de la teoría crítica aplicada al campo curricular. Parte de la comprensión de que la sociedad es desigual y que las relaciones entre las personas se establecen a través de vínculos de explotación, sometimiento y discriminación. Desde ese punto de vista, la educación se concibe como un espacio mediatizado por una determinada distribución del poder, donde las prácticas sociales reproducen, rechazan o transforman el orden social (Soto, 2016).

En esta concepción, se busca encontrar en las problemáticas ambientales procesos y dinámicas sociales y políticas; de allí que se analicen las intenciones, posiciones, valores y discursos de los protagonistas de dichas situaciones. Se trata de identificar y denunciar las relaciones de poder y la manera en que se expresan en el medio ambiente o en la crisis climática. Como propósito, este enfoque apunta a la modificación de la realidad a través de proyectos de carácter emancipador, promoviendo el activismo orientado hacia la transformación social y el ecologismo.

Desde el punto de vista educativo, este enfoque favorece el despliegue de proyectos interdisciplinarios que apunten al desarrollo de un saber-acción eficaz en la resolución de problemas locales. Aboga por aprendizajes contextualizados y por el diálogo de saberes de diverso carácter: científicos, cotidianos, tradicionales, entre otros. Se releva el análisis de discursos en función de sus intenciones, enfoques, fundamentos e implicaciones, para extraer e identificar problemas de “saber”, de “acción” y de “saber-acción”.

Utiliza metodologías participativas que involucran actores que trascienden el espacio escolar, uniendo la escuela y la comunidad. Se valora el pensamiento crítico para el desarrollo de la acción socioambiental, abarcando tanto los valores que fundan las políticas educacionales, las estructuras escolares y las prácticas de enseñanza-aprendizaje, como las propias representaciones de la realidad de los participantes (Sauvé, 2004, pp. 13-16; Ledesma, 2011, pp. 64-67).





## Educación y Derechos Humanos

Dado que este estudio pretende evaluar cómo se aborda en algunos países de América Latina la incorporación de la perspectiva de los derechos humanos en la educación para el cambio climático, es necesario establecer ciertas coordenadas conceptuales de orientación. Un currículo es adecuado a los derechos humanos en la medida en que promueve tanto el respeto y la inclusión de todas y todos como el reconocimiento y cumplimiento de sus derechos. En el aprendizaje para el cambio climático, la adecuación a los derechos humanos implica incorporar temas, perspectivas y enfoques que promuevan la visibilización, el respeto, la inclusión y el reconocimiento de los derechos de todas las personas en relación con la crisis climática.

¿Cuáles son los aprendizajes que se requieren en el despliegue de una educación para el cambio climático con enfoque en derechos humanos? No se pretende formular aquí un nuevo modelo educativo, sino proponer, a partir del cruce entre la educación ambiental y la educación en derechos humanos, un conjunto de aprendizajes básicos a modo de indicadores que permitan analizar el currículo escolar de cuatro países de América Latina. Estos indicadores suponen, por cierto, que una educación para el cambio climático con perspectiva de derechos humanos debe ser transversal; orientada a lo cognitivo, pero también a la transmisión de valores y actitudes, y al desarrollo de habilidades; pertinente a los desafíos más relevantes que enfrentan las sociedades y sensible a las demandas más significativas de las comunidades. Además, anhela la transformación de la realidad a través de una acción colectiva deliberada; no está atada a una visión, disciplina o área del conocimiento, sino que es inter o transdisciplinaria.

La propuesta de J. Delors acerca de los cuatro pilares de la educación puede resultar de gran utilidad para organizar y sistematizar estos aprendizajes (1996). Se conciben dichos pilares como los aprendizajes fundamentales para el siglo XXI, expresados como aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, a vivir con los demás y aprender a ser. Cada una de estas competencias apunta a aprendizajes de diversa naturaleza: cognitivos, procedimentales, de habilidades, actitudinales y valóricos. La propuesta de estos pilares es consistente con el carácter formativo y transversal que reivindican los diversos enfoques de educación ambiental y de derechos humanos, así como también con la promoción de competencias que desarrollen la capacidad de acción participativa de las personas en espacios colectivos, para la transformación de la realidad.

Una preocupación especial en este estudio ha sido evaluar la presencia de la justicia climática, el enfoque de género y la cosmovisión de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades campesinas y rurales, así como de las nociones de interseccionalidad e intersectorialidad en los respectivos currículos nacionales. Todos ellos son contenidos esenciales para integrar la perspectiva de los derechos humanos en la educación para el cambio climático. A continuación, se presenta una breve definición de cada categoría desde la perspectiva de este estudio.



### **Justicia Climática**

Este concepto subraya la responsabilidad desigual que les cabe a los países y comunidades en la generación del cambio climático. De ello se deriva que quienes tienen mayor responsabilidad, y se han beneficiado en mayor medida de las actividades emisoras de GEI, asuman también una responsabilidad más amplia en desplegar acciones climáticas y en apoyar a quienes resulten más afectados, que son, por lo general, los más vulnerables y los que menos han contribuido a la crisis. El PNUD ha reconocido al menos tres tipos de desigualdades en relación con el cambio climático, que dan origen a las poblaciones más afectadas: a) estructural, discriminación por condiciones de género, raza o etnia; b) socioeconómica, países y comunidades de más bajos ingresos; c) intergeneracional, niñas, niños y adolescentes (PNUD 2025).



### **Educación Transformadora de Género**

Se define como una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que fomenta un entorno de justicia de género para niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en toda su diversidad. Se propone eliminar las barreras a la educación e impulsar cambios como la reducción de la violencia de género, la mayor participación de las mujeres en el mercado laboral, la promoción de la igualdad de género y el liderazgo de mujeres y niñas en roles de toma de decisiones. También se plantea transformar estereotipos, actitudes, normas y prácticas, desafiando las relaciones de poder, repensando las normas y binarios de género, y aumentando la conciencia crítica sobre las causas fundamentales de la desigualdad y de los sistemas de opresión (UNICEF, 2021). Desde la Red Feminista por una Educación Transformadora de Género, se entiende esta propuesta como un mecanismo que busca el cambio social, la transformación de las relaciones de poder, de las normas de género y el cuestionamiento de los sistemas patriarcales, coloniales, capitalistas, racistas, sexistas y discriminadores, con el fin de lograr la igualdad de género en todos los niveles (Feminist Network for Gender Transformative Education, 2024, p. 3).



### **Interseccionalidad**

Este concepto deriva de la teoría feminista y es una herramienta que evidencia las formas en que el género se cruza con otras identidades, y cómo estos cruces contribuyen a experiencias diferenciadas de opresión y privilegio (Symington, 2004). El análisis interseccional tiene por objetivo develar las diversas identidades y exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades.



### **Cosmovisión de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades tradicionales rurales**

El rescate de la diversidad cultural en la educación es una estrategia que enfrenta la invisibilización que experimentan estas poblaciones en América Latina, así como sus culturas. Su inclusión contribuye no solo a defender el derecho a la identidad cultural de las personas, sino también el derecho a que su cultura sea preservada, transmitida y desarrollada de manera autónoma o como parte de una unidad mayor, de carácter nacional o plurinacional. La diversidad se configura, así, como un elemento educativo relevante que propicia la interculturalidad a partir del reconocimiento mutuo de valores y saberes.



### **Intersectorialidad**

Incorporar contenidos sobre derechos humanos en la educación tiene por propósito promoverlos, de modo que el ejercicio del derecho a la educación conduzca al disfrute de todos los derechos. Así, la intersectorialidad en el ámbito curricular da cuenta del impacto que tiene la educación en el conjunto de los derechos humanos (Tomasevski, 2005, pp. 385-386) y se manifiesta en la incorporación de aprendizajes en áreas o campos disciplinarios distintos, referidos a las diversas expresiones de los derechos humanos, abordados de manera articulada o integrada a través de estrategias de inter o transdisciplinariedad.

## **1.2. METODOLOGÍA**

### **APRENDIZAJES PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO CON ENFOQUE EN DERECHOS HUMANOS**

Este estudio tiene un carácter exploratorio y descriptivo. Para el levantamiento de la información primaria se realizaron entrevistas a expertas y expertos nacionales en currículo. Adicionalmente, se efectuó un barrido de los currículos de la educación básica pública de Bolivia, El Salvador, Honduras y Perú, con el propósito de identificar los contenidos sobre cambio climático presentes en estos instrumentos.

Para el análisis de la información se elaboró una propuesta de contenidos de aprendizaje definidos como indicadores de la incorporación de la perspectiva de derechos humanos en la educación para el cambio climático. Estos contenidos fueron elaborados a partir de los conceptos fundamentales procedentes de los enfoques de la educación ambiental revisados y de los planteamientos pedagógicos de la educación en derechos humanos, organizados de acuerdo con la propuesta de Delors sobre los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI. De esta manera, los contenidos fueron clasificados en cuatro dimensiones de aprendizaje:

- **Cognitiva.-** Conocimientos, habilidades y actitudes para comprender conceptos, información y representaciones sobre el cambio climático.
- **Del hacer.-** Conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes y derechos involucrados en la acción climática.
- **De convivencia con otros.-** Conocimientos, habilidades y actitudes de respeto hacia la diversidad y de superación de la desigualdad de género, de raza, étnica o socioeconómica en relación con la crisis climática.
- **De realización de sí mismo/a.-** Conocimientos, actitudes y habilidades para expresar y gestionar ideas y emociones propias sobre la crisis climática, de manera crítica y autónoma, y con capacidad para la toma de decisiones.

Estas cuatro dimensiones fueron especificadas en veinte tipos de aprendizaje, tal como se muestra en la Tabla 1.1.



**Tabla 1.1.**

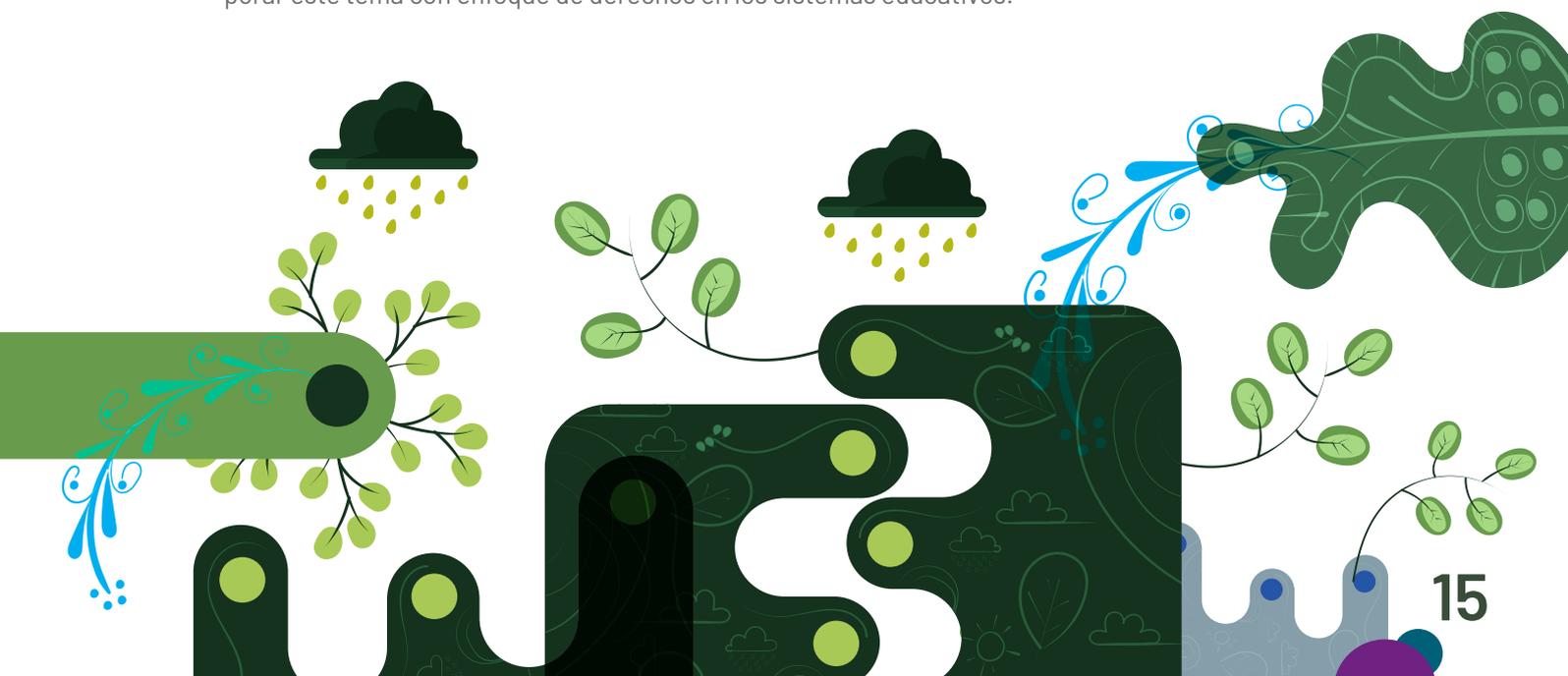
*Dimensiones y tipos de aprendizaje para el cambio climático con perspectiva en derechos humanos.*

DIMENSIÓN	TIPO DE APRENDIZAJE
Cognitiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepto sobre cambio y crisis climática.</li> <li>2. Interacciones de la crisis climática con el medio ambiente natural y construido, y con la sociedad (causa-efecto).</li> <li>3. Desigualdad y cambio climático: responsabilidad e impacto en la población.</li> <li>4. Representaciones de cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales sobre cambio y crisis climática.</li> <li>5. Sostenibilidad, estilos de vida y modelos de desarrollo.</li> <li>6. Legislación y normativa sobre derechos en la crisis climática.</li> <li>7. Medio ambiente y entorno natural y social donde se desenvuelven las sociedades (naturaleza, biodiversidad, ecosistemas, paisajes, recursos naturales).</li> </ol>
Del hacer	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Medidas y acciones de adaptación y mitigación para enfrentar la crisis climática (tecnologías limpias).</li> <li>9. Justicia climática y transición ecológica justa.</li> <li>10. Gestión de recursos de los centros educativos considerando cambio y crisis climática.</li> <li>11. Evaluación de riesgos de desastre y vulnerabilidades de origen climático.</li> <li>12. Capacidades para hacer valer los derechos climáticos y ambientales.</li> </ol>



<p><b>Convivir con otros</b></p>	<p><b>13.</b> Reconocimiento de la diversidad humana y de las desigualdades en la experiencia de la crisis climática (sociales, de género, culturales u otras).</p> <p><b>14.</b> Formulación de propuestas que contribuyan a la igualdad integral frente a la crisis climática.</p> <p><b>15.</b> Apertura a la información, la escucha, el diálogo y la tolerancia acerca de conflictos por temas de crisis climática y propuestas de solución.</p> <p><b>16.</b> Trabajo en equipo e involucramiento en proyectos escolares colectivos, comunitarios o ciudadanos que consideren acciones para enfrentar la crisis climática.</p>
<p><b>De realización de sí mismo/a</b></p>	<p><b>17.</b> Expresión de ideas y emociones sobre cambio y crisis climática en diversos lenguajes y cosmovisiones.</p> <p><b>18.</b> Gestión de la ansiedad climática y desarrollo de la resiliencia.</p> <p><b>19.</b> Pensamiento crítico hacia los conceptos de cambio climático y las acciones climáticas propuestas.</p> <p><b>20.</b> Evaluación de problemáticas con autonomía para la adopción de decisiones relacionadas con la crisis climática, en función de valores y experiencias propias.</p>

El barrido permitió identificar y analizar los contenidos sobre cambio climático incluidos en los currículos de los cuatro países estudiados, considerando cuatro niveles. Primero, un análisis de discurso cualitativo para reconocer los enfoques de educación ambiental predominantes; segundo, la clasificación de los hallazgos en las cuatro dimensiones y veinte tipos de aprendizaje de la Tabla 1.1, lo que permitió evaluar la capacidad curricular para abarcar estas categorías; tercero, la descripción de contenidos específicos vinculados con justicia climática, cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y rurales, educación transformadora de género, interseccionalidad e intersectorialidad; y cuarto, la identificación de componentes curriculares con potencial para integrar una perspectiva de derechos humanos como oportunidades de aprendizaje, aun sin relación explícita con el cambio climático; todo ello acompañado de una evaluación diagnóstica que evidenció brechas para incorporar este tema con enfoque de derechos en los sistemas educativos.



## 2. EL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL (EPCV) DE BOLIVIA





## 2.1. BREVE ANTECEDENTE

**E**n 2010, en el marco de la Ley 070, denominada Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Bolivia inició una reforma educativa que recogió las luchas sociales contra el modelo neoliberal y la desvalorización de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios (Ministerio de Educación-Bolivia, 2023, pp. 34-40).

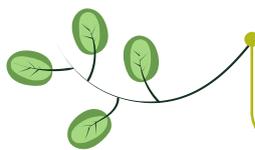
Como respuesta, se creó el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), orientado a descolonizar la educación mediante la interculturalidad, el plurilingüismo, los proyectos socioproductivos y la articulación entre saberes universales e indígenas (Samamud, 2023, pp. 61-98).

En 2021, tras la crisis política y la pandemia, se impulsó una actualización curricular como segunda etapa de la ley y el MESCP, incorporando avances científicos, nuevas problemáticas y estrategias pedagógicas, con el propósito de mejorar la calidad educativa a partir de la participación comunitaria y la evolución de nuevas estrategias pedagógicas (Ministerio de Educación-Bolivia, 2023, p. 7).



## 2.2. ESTRUCTURA Y COMPONENTES DEL CURRÍCULO BASE DE BOLIVIA

El Currículo Base de la EPCV define los fundamentos, principios y bases del Sistema Educativo Plurinacional, así como sus componentes curriculares: objetivos holísticos, organización curricular, orientaciones metodológicas y sistema de evaluación (**ver Figura 2.1**). Además, articula los lineamientos curriculares por subsistema, los planes y programas de estudio y las guías curriculares. También sirve de fundamento para el currículo regionalizado, que considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y afroboliviano. Este último, sin embargo, no tiene carácter obligatorio.



**Figura 2.1.**

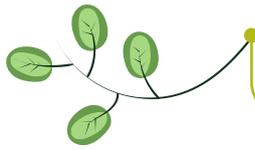
Fundamentos, principios, dimensiones y enfoques del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia (2012).

FUNDAMENTOS	PRINCIPIOS	DIMENSIONES	ENFOQUES
<b>POLÍTICO E IDEOLÓGICO</b> (condición <b>colonial</b> de Bolivia)	<b>EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA</b> (liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora)	<b>SER</b> (desarrolla los principios, <b>valores</b> , sentimientos, aspiraciones, espiritualidad, religiones y <b>cosmovisiones</b> de la <b>vida comunitaria</b> )	<b>DESCOLONIZAR</b> (temática <b>transversal</b> )
<b>FILOSÓFICO</b> ( <b>Vivir bien</b> , experiencia de vida de los pueblos indígenas en armonía con la Madre Tierra)	<b>EDUCACIÓN COMUNITARIA</b> ( <b>democrática</b> , participativa y de consensos en armonía con la Madre Tierra)	<b>SABER</b> (desarrolla el <b>conocimiento</b> empírico, los <b>saberes</b> y conocimientos <b>holísticos comunitarios</b> , teorías, artes, ciencias y tecnologías)	<b>INTEGRAL Y HOLÍSTICO</b> (se da en las dimensiones y metodología, que fomenta una <b>educación integral</b> y no fragmentada)
<b>SOCIOLÓGICO</b> (condición <b>plural</b> )	<b>EDUCACIÓN</b> (intracultural, intercultural y plurilingüe)	<b>HACER</b> (desarrollo de capacidades, potencialidades, habilidades y destrezas para <b>producir en bien de la comunidad</b> )	<b>COMUNITARIO</b> (modo de aprendizaje basado en romper el <b>aislamiento de la escuela</b> , en lo cultural, necesidades y problemáticas del contexto)
<b>EPISTEMOLÓGICO</b> ( <b>diversos</b> tipos de <b>saberes</b> )	<b>EDUCACIÓN PRODUCTIVA</b> (territorial, científica, técnica tecnológica y artística)	<b>DECIDIR</b> (desarrolla el ámbito <b>político</b> de la persona, con <b>pensamiento crítico</b> para <b>tomar decisiones</b> y definir acciones, así como asumir desafíos de la vida, en la vida y para la vida)	<b>PRODUCTIVO</b> (es la orientación y formación en la educación, enfocada en <b>producir cambios en la realidad</b> en un contexto de <b>necesidades y problemáticas</b> de la realidad del pueblo)
<b>PSICOPEDAGÓGICO</b> (aprendizaje <b>comunitario</b> )			

Fuente: Elaboración propia en base al Currículo Base de Educación Primaria. 12-21 pág.

La EPCV está organizada en cuatro campos y nueve áreas de saberes y conocimientos de carácter integral (**ver Figura 2.2**). Los campos son componentes que orientan el conocimiento a la vida y permiten pensar de manera integral los saberes, mientras que las áreas cumplen el objetivo de concretar los elementos curriculares de manera coherente, gestionando y operativizando los procesos educativos de acuerdo con el MESCP (Ministerio de Educación-Bolivia, 2023, p. 81).





**Figura 2.2.**

*Campos y áreas de saberes en la estructura curricular del Currículo de Bolivia.*



**Fuente:** Elaboración propia con base en *Ministerio de Educación de Bolivia, Planes y Programas. EPCV, pp. 16-21.*

Para este estudio, a partir del documento *Planes y Programas. Educación Primaria Comunitaria Vocacional (2023)*, se revisaron los perfiles de salida por nivel de las nueve áreas de saberes primordiales de la educación básica. Asimismo, se analizaron los perfiles de salida por año de escolaridad de las áreas de Valores, Religiones y Espiritualidades; Comunicaciones y Lenguajes; Artes Plásticas y Visuales; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Matemática; y Técnica Tecnológica.

### 2.3. PRESENCIA DEL TEMA DE CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO NACIONAL DE BOLIVIA

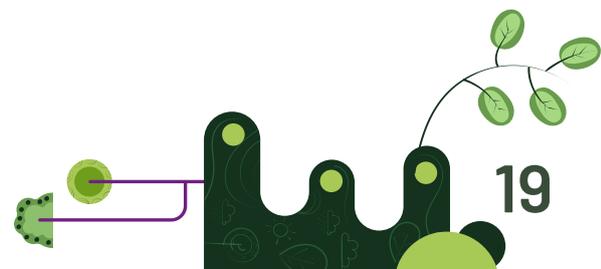
Como resultado de la revisión de los planes y programas de estudio, se identificó la presencia del tema de cambio climático únicamente en el área de Ciencias Naturales, en segundo, tercero, cuarto y sexto año, tal como se muestra en la Tabla 2.1.



**Tabla 2.1.**

*Presencia del tema de cambio climático en los Planes y Programas de la Educación Primaria Comunitaria Vocacional de Bolivia (EPCV).*

COMPONENTE CURRICULAR	PRESENCIA DEL TEMA DE CAMBIO CLIMÁTICO EN EL COMPONENTE
Perfil de salida por año. Seres Vivos; segundo año.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa e identifica las características de los seres vivos y su importancia en la prevención de enfermedades y equilibrio ecológico.</li> <li>• Contenidos: Deforestación y su efecto en la Madre Tierra en un contexto de cambio climático.</li> </ul>
Perfil de salida por año. Madre Tierra; tercer año.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora críticamente las relaciones de equilibrio entre los elementos de un ecosistema, el uso eficiente del agua y el manejo de residuos sólidos y aguas residuales, como acciones preventivas ante riesgos de desastres.</li> <li>• Contenidos: Pisos ecológicos y biodiversidad en equilibrio con la Madre Tierra en la provincia. Preservación del agua potable y adaptación al cambio climático. Saneamiento básico: definición (aguas residuales, residuos sólidos, drenaje pluvial, alcantarillado sanitario).</li> </ul>



<b>Perfil de salida por año. Seres Vivos; tercer año.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Describe y explica las características de los seres vivos, su ciclo vital, la forestación y reforestación como acciones para la recuperación de los ecosistemas.</li><li>Contenidos: Forestación y reforestación como mecanismos de adaptación al cambio climático.</li></ul>
<b>Perfil de salida por año. Madre Tierra; cuarto año.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Reflexiona críticamente sobre las consecuencias de la acción humana en la estabilidad del medio ambiente, proponiendo acciones de reducción de riesgos y adaptación al cambio climático.</li><li>Contenidos: Calentamiento global y resiliencia al cambio climático. Agua segura: cualidades y beneficios en la vida. Fenómenos naturales, antrópicos y sociales en el municipio, departamento y Bolivia (mapa de amenazas). Importancia del saneamiento básico: cuidado de la salud, uso de contenedores por color, control de inundaciones.</li></ul>
<b>Perfil de salida por año. Madre Tierra; sexto año.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Evalúa y explica la importancia de acciones de adaptación al cambio climático, cuidado y defensa del ambiente y reducción de riesgos ante eventos adversos.</li><li>Contenidos: Gestión integral de residuos orgánicos e inorgánicos en el cuidado y protección de la Madre Tierra y sus sistemas de vida. Los desastres no son naturales: amenaza, vulnerabilidad, riesgo y desastres (mapa de amenazas y plan de emergencia).</li></ul>

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Ministerio de Educación de Bolivia, Planes y Programas. Educación Primaria Comunitaria Vocacional (2023)*.

### UN ENFOQUE CONSERVACIONISTA DE LA MADRE TIERRA PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO

La presencia del cambio climático en el currículo de la EPCV de Bolivia se vincula conceptualmente con la preservación, conservación, cuidado y protección de la Madre Tierra. Esta visión conservacionista hacia la naturaleza no surge de la necesidad de proteger un recurso, sino que, recuperando la cosmovisión de las naciones y pueblos indígenas originarios, busca preservar un equilibrio cósmico fundamental<sup>3</sup>.

Los aprendizajes establecidos promueven la valoración del equilibrio de los ecosistemas en un contexto de cambio climático y de riesgo de desastres, así como la reflexión y evaluación crítica sobre los efectos desequilibrantes, riesgosos y dañinos que ciertas acciones humanas ejercen sobre ellos, tales como la deforestación o el consumo inadecuado de agua potable. Paralelamente, se promueven acciones orientadas a la recuperación de los ecosistemas y a la defensa del ambiente, como la forestación y reforestación. Estas medidas se presentan como estrategias de adaptación al cambio climático y de reducción de riesgos de desastres. No se encontraron referencias explícitas a

3 De acuerdo a la legislación boliviana, se define que "La Madre Tierra es considerada sagrada, desde las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos". Unos de los principios que rigen los derechos de la Madre Tierra indica que "Las actividades humanas, en el marco de la pluralidad y la diversidad, deben lograr equilibrios dinámicos con los ciclos y procesos inherentes a la Madre Tierra". Por tanto, es obligación del Estado "Desarrollar políticas públicas y acciones sistemáticas de prevención, alerta temprana, protección, precaución, para evitar que las actividades humanas conduzcan a la extinción de poblaciones de seres, la alteración de los ciclos y procesos que garantizan la vida o la destrucción de sistemas de vida, que incluyen los sistemas culturales que son parte de la Madre Tierra". Ley 071, *Ley de derechos de la Madre Tierra* (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010).

medidas de mitigación, aunque algunas acciones de adaptación –como la reforestación– pueden considerarse también de carácter mitigador.

## 2.4. APRENDIZAJES

Los hallazgos referidos al cambio climático fueron clasificados según las dimensiones y tipos de aprendizaje propuestos en el marco teórico y metodológico de este informe. El resultado de esta clasificación se muestra en la **Tabla 2.2** y la **Figura 2.3**.



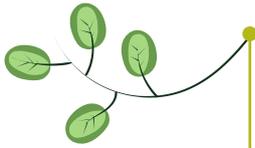
**Tabla 2.2.**

*Número de aprendizajes sobre cambio climático en los Planes y Programas de la Educación Primaria Comunitaria Vocacional (EPCV) de Bolivia, según dimensiones y tipos de aprendizaje.<sup>4</sup>*

DIMENSIONES		COGNITIVA							DEL HACER					CONVIVIR				REALIZARSE			
COMPONENTES CURRICULARES	TIPOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
PERFIL SALIDA POR NIVEL		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERFIL PRIMER AÑO		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERFIL SEGUNDO AÑO		1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERFIL TERCER AÑO		0	2	0	0	0	0	2	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
PERFIL CUARTO AÑO		0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0
PERFIL QUINTO AÑO		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERFIL SEXTO AÑO		1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTALES POR TIPO</b>		<b>2</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>TOTALES POR DIMENSIÓN</b>		<b>13</b>							<b>7</b>					<b>0</b>				<b>3</b>			

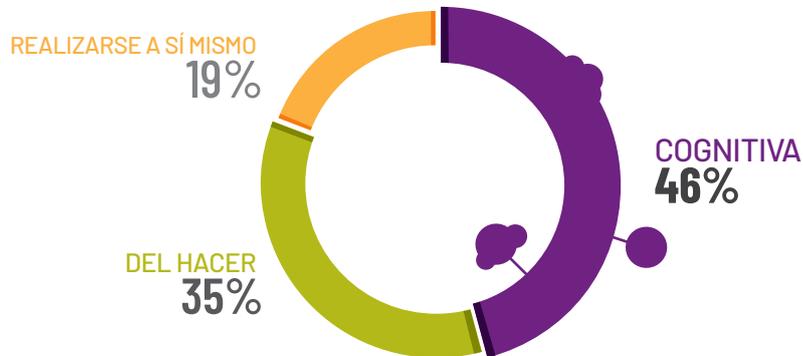
**Fuente:** Elaboración propia con base en *Ministerio de Educación-Bolivia, Planes y Programas. Educación Primaria Comunitaria Vocacional (2023)*.

<sup>4</sup> Tipos de aprendizajes: 1) Concepto de cambio y crisis climática. 2) Interacciones entre el mundo natural y social. 3) Desigualdad social y responsabilidad ambiental. 4) Cosmovisión indígena, afrodescendiente o rural. 5) Sostenibilidad. 6) Leyes y normas. 7) Medio ambiente. 8) Acción climática. 9) Justicia. 10) Gestión recursos en la escuela. 11) Riesgos de desastre. 12) Capacidad de ejercer derechos. 13) Reconocimiento de desigualdades y diversidad. 14) Propuestas de igualdad. 15) Diálogo y tolerancia. 16) Involucramiento y participación. 17) Expresión de ideas y sentimientos. 18) Gestión de emociones. 19) Pensamiento crítico. 20) Toma de decisiones.



**Figura 2.3**

Distribución de los aprendizajes en cambio climático del currículo de la Educación Primaria Comunitaria Vocacional (EPCV) de Bolivia, según dimensiones del aprendizaje.<sup>5</sup>



**Fuente:** Elaboración propia con base en *Ministerio de Educación-Bolivia, Planes y Programas. Educación Primaria Comunitaria Vocacional (2023)*.

Como se observa, los aprendizajes en cambio climático cubren el 40 % (8 de 20) de los contenidos pertinentes a la perspectiva de los derechos humanos. Entre las principales fortalezas destacan los aprendizajes relacionados con las interacciones entre el medio natural y social, y con el medio ambiente (5 hallazgos cada uno). En cuanto a las debilidades, no se identificaron hallazgos en un 60 % (12 de 20) de los aprendizajes. Además, la distribución por dimensión revela un fuerte desequilibrio: la dimensión cognitiva y la del hacer concentran juntas un 81 % de los hallazgos, mientras que en la dimensión convivir con otros no se registraron aprendizajes (ver Figura 2.3).

A pesar de que la justicia climática está contemplada en la legislación de Bolivia (Ley 300, principio n.º 14)<sup>6</sup>, no existe presencia explícita de este concepto en el currículo nacional. Tampoco el enfoque de género aparece de forma explícita, a pesar de que su inclusión está prevista en la Ley N.º 348 (2013)<sup>7</sup>, lo que refleja la ausencia de una perspectiva interseccional. Finalmente, aunque la cosmovisión de las naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos y afrobolivianos constituye un principio explícito del currículo —que se autodefine como intracultural, intercultural y plurilingüe— y se fundamenta en la pluralidad y el Vivir Bien en armonía con la Madre Tierra, no se identificaron hallazgos que vincularan este tema con el cambio climático. En consecuencia, no se advierte la noción de intersectorialidad en el tratamiento curricular de este tema.

5 Para calcular la distribución de los hallazgos según la dimensión de los aprendizajes, se consideró el promedio de hallazgos de cada dimensión y no el número absoluto de éstos, con el propósito de neutralizar los posibles sesgos que podrían presentarse al comparar dimensiones con distinto número de indicadores. Este mismo cálculo se realizó en las oportunidades de aprendizaje y para los cuatro países en estudio.

6 Justicia Climática. El Estado Plurinacional de Bolivia, en el marco de la equidad y las responsabilidades comunes, pero diferenciadas de los países ante el cambio climático, reconoce el derecho que tiene el pueblo boliviano y sobre todo las personas más afectadas por el mismo a alcanzar el Vivir Bien a través de su desarrollo integral en el marco del respeto a las capacidades de regeneración de la Madre Tierra (Estado Plurinacional de Bolivia. 2012).

7 "Incorporar el enfoque de género, los principios y valores establecidos en esta ley, el respeto pleno a los derechos humanos y la formación en resolución pacífica de conflictos en el currículo en todos los niveles desde la educación básica hasta las universidades", Art. 19 de la Ley N°348 (Estado Plurinacional de Bolivia, 2013).



## 2.5. OPORTUNIDADES

En contraste con los limitados hallazgos sobre cambio climático, el currículo de Bolivia ofrece un número significativo de oportunidades de aprendizaje. Cabe señalar que su materialización depende de la capacidad de integrar o vincular aprendizajes de distintas áreas de saberes y conocimientos.

En este contexto, la última actualización curricular plantea que maestras y maestros articulen componentes del currículo para ofrecer procesos de enseñanza relevantes, significativos, justos y pertinentes, que además fomenten la identidad política, social y cultural (Ministerio de Educación-Bolivia, 2022b). Asimismo, la implementación de los contenidos en las diferentes áreas curriculares busca facilitar la relación entre ellas. Ambas características promueven la articulación curricular en experiencias reales de aprendizaje.

La clasificación de estas oportunidades se presenta en la **Tabla 2.3**.



**Tabla 2.3.**

*Número de oportunidades de aprendizaje del currículo de la Educación Primaria Comunitaria Vocacional (EPCV) de Bolivia, según dimensiones y tipos de componentes.*

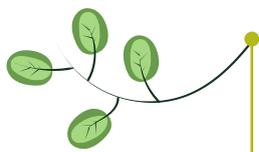
DIMENSIONES		COGNITIVA							DEL HACER					CONVIVIR				REALIZARSE			
COMPONENTES CURRICULARES	TIPOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
PERFIL DE SALIDA NIVEL		0	2	0	2	0	1	3	1	1	0	0	1	1	3	0	1	2	0	1	2
PERFIL PRIMER AÑO		1	1	0	5	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	5	0	0	0
PERFIL SEGUNDO AÑO		1	2	0	8	1	1	1	1	1	0	1	0	3	2	1	0	2	0	0	0
PERFIL TERCER AÑO		0	0	0	3	0	2	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	4	0	0	0
PERFIL CUARTO AÑO		0	0	2	6	1	2	1	1	1	0	0	1	2	1	2	1	6	0	0	0
PERFIL QUINTO AÑO		0	5	0	8	0	1	2	1	1	0	1	0	1	0	3	1	8	0	0	0
PERFIL SEXTO AÑO		1	2	1	8	0	2	1	0	2	0	0	0	1	2	0	0	9	0	0	0
<b>TOTALES POR TIPO</b>		<b>3</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>40</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>36</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>TOTALES POR DIMENSIÓN</b>		<b>79</b>							<b>18</b>					<b>30</b>				<b>39</b>			

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Ministerio de Educación de Bolivia, Planes y Programas. Educación Primaria Comunitaria Vocacional (2023)*. Ver detalle completo de los aprendizajes por tipo de componente. Anexo Mapeo Curricular-Bolivia, solicitar a la CLADE.

La abundancia de oportunidades de aprendizaje permite cubrir el 90 % (18 de 20) de los componentes considerados necesarios para incorporar una perspectiva de derechos humanos en la educación. Las principales fortalezas se encuentran en los aprendizajes vinculados a la cosmovisión de naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos y afrobolivianos (40 hallazgos), la expresión de ideas y emociones (36 hallazgos) y las interacciones entre el medio natural y social (12 hallazgos).

Las principales debilidades se localizan en el aprendizaje sobre la gestión de recursos de los centros educativos y en la gestión de emociones y desarrollo de resiliencia, ambos sin hallazgos.

Asimismo, se observa que las oportunidades presentan una distribución bastante homogénea respecto a las dimensiones del aprendizaje en estudio (ver Figura 2.4), lo que contribuye a equilibrar el sesgo hacia lo cognitivo y lo práctico advertido en los hallazgos explícitos sobre cambio climático.



**Figura 2.4**

*Distribución de las oportunidades de aprendizaje en cambio climático del currículo de la Educación Primaria Comunitaria Vocacional (EPCV) de Bolivia, según dimensiones del aprendizaje.*



**Fuente:** Elaboración propia con base en *Ministerio de Educación de Bolivia, Planes y Programas. Educación Primaria Comunitaria Vocacional (2023)*.

Debido a la gran cantidad de oportunidades de aprendizaje que ofrece el currículo boliviano, a continuación se describen únicamente aquellas relacionadas con justicia climática, equidad de género y cosmovisión de naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos y afrobolivianos, observadas en los perfiles de salida por año.

Como oportunidades para abordar la justicia climática se identificaron cuatro hallazgos en Ciencias Sociales y en Valores, Religiones y Espiritualidades, cuyos tópicos se muestran en la **Tabla 2.4**.





**Tabla 2.4.**

*Contenidos de las oportunidades de aprendizaje para justicia climática en diversos niveles de la EPCV de Bolivia*

CONTENIDOS	NIVEL
1. Practica las normas sociales y la convivencia armónica, evitando toda forma de violencia, dominación y sometimiento.	2°
2. Explica la despatriarcalización como la lucha por la convivencia armónica y actúa con ética y transparencia, rechazando cualquier acto de injusticia y corrupción.	4°
3. Propone ideas en relación con la protección de la vida y el equilibrio con la naturaleza en la convivencia comunitaria, con base en la justicia social.	5°
4. Explica los conceptos de libertad, diálogo, inclusión, igualdad y respeto en la vida cotidiana e instituciones sociales y políticas.	6°

Por otro lado, este estudio logró identificar hallazgos como oportunidades para conectar el enfoque de género con el cambio climático, los cuales cubren todos los años de escolaridad, en las áreas de Valores, Religiones y Espiritualidades y en Ciencias Sociales. Sin embargo, la noción de interseccionalidad como tal no se manifiesta en forma explícita en el currículo. Los temas de estos hallazgos se muestran en la **Tabla 2.5**.



**Tabla 2.5.**

*Contenidos de las oportunidades de aprendizaje para enfoque de género en diversos niveles de la EPCV de Bolivia*

CONTENIDOS	NIVEL
1. Practica normas y valores de convivencia armónica como el respeto, la equidad, la reciprocidad y complementariedad entre hombres y mujeres en convivencia con la familia, escuela y comunidad, evitando la violencia, la dominación y el sometimiento.	1°-2°- 4°
2. Expresa y valora actitudes de igualdad de oportunidades en la convivencia comunitaria. Igualdad de oportunidades entre el hombre y la mujer, equidad de género, normas y acuerdos en convivencia armónica con la diversidad cultural en la relación inter e intracultural. Mi identidad, autoestima y estima por otros.	3°
3. Explica la despatriarcalización como la lucha por la convivencia armónica y actúa con ética y transparencia, rechazando cualquier acto de injusticia y corrupción. Despatriarcalización en las relaciones de las personas y ejercicios del poder.	2°- 4°
4. Reconoce y valora las ceremonias y ritos espirituales practicados en la familia y comunidad como relaciones de dualidad y paridad en el pensamiento de las NyPIOs.	5°
5. Explica los conceptos de libertad, diálogo, inclusión, participación, igualdad y respeto en la vida cotidiana e instituciones sociales y políticas.	6°



Por último, en relación a los aprendizajes vinculados a la cosmovisión de naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos y afroboliviano, este estudio logró identificar 38 hallazgos, principalmente en las áreas de Ciencias Sociales y de Valores, Religiones y Espiritualidades y, en menor medida, en Técnica Tecnológica, Artes Visuales y Matemática. Los temas de los hallazgos encontrados se muestran en la **Tabla 2.6**.



**Tabla 2.6.**

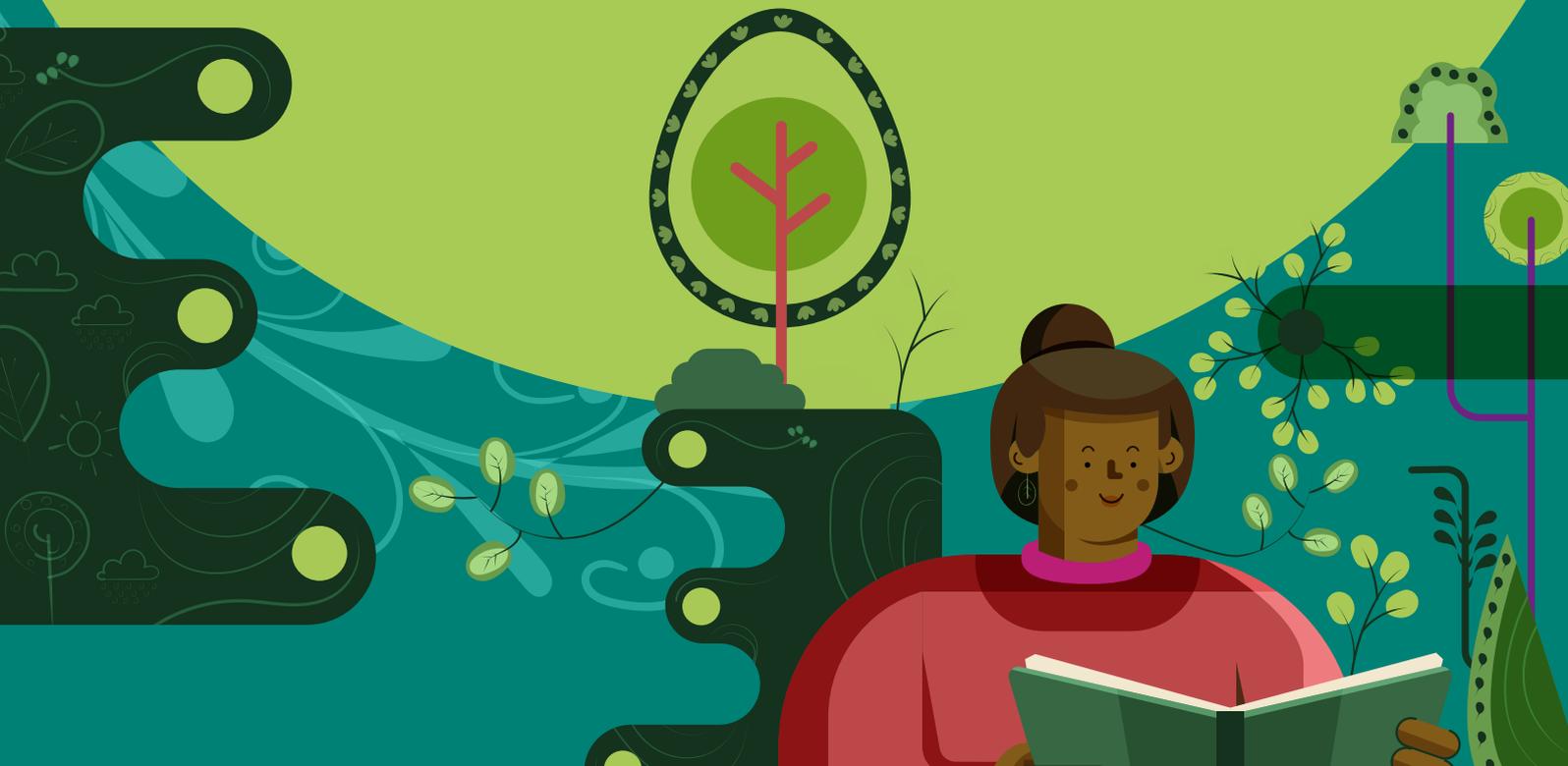
*Contenidos de las oportunidades de aprendizaje sobre cosmovisión de naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos y afroboliviano en diversos niveles de la EPCV de Bolivia*

CONTENIDOS	NIVEL
1. Identifica, reconoce y valora su identidad propia y cultural.	1°-3-4°
2. Practica la equidad y complementariedad desde las cosmovisiones.	1°-2°-3°-4°
3. Reconoce prácticas y describe normas, principios y valores sociocomunitarios sobre los derechos reconocidos a favor de la Madre Tierra, y propone acciones para una interrelación armónica con ella.	1°-4°-6°
4. Explica las características geográficas, los paisajes, servicios básicos, las actividades económicas, las costumbres, tradiciones culturales y características artísticas de los pueblos originarios del lugar donde vive.	1°-6°
5. Reconoce, identifica, describe, reflexiona, valora, recupera y aplica a la vida comunitaria saberes, técnicas y tecnologías de las NyPIOs sobre convivencia armónica con la Madre Tierra para la reducción de desastres, uso de materia primas, transformación de productos, conservación de alimentos o plantas medicinales y uso de unidades de medidas propias.	1°- 2°-3°- 5° y 6°
6. Reconoce, explica, investiga y valora las expresiones espirituales y religiosas, los símbolos patrios del Estado Plurinacional, las fechas cívicas, idioma, y música de la comunidad y el municipio.	2º, 5º y 6º
7. Identifica y explica la división política de Bolivia, Naciones y pueblos originarios y su relación con la Madre Tierra en el aprovechamiento de los bienes.	3º, 4º
8. Identifica, reconoce y explica las características y rol de los pueblos indígenas originarios en su resistencia frente al sometimiento colonial, en sus formas de organización y convivencia en el Aby Yala y en el rol de las organizaciones sociales e indígena campesinas en la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia.	4º-5º-6º
9. Valora el aporte creativo de los pueblos precolombinos, diseña y compone obras sobre ellos y en función de sus características propias.	4º-5º



## 2.6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. El cambio climático se aborda en el currículo boliviano, aunque su incorporación explícita se limita a Ciencias Naturales. Se inscribe en una línea conservacionista, cuyo eje consiste en la protección y el cuidado de la naturaleza y el equilibrio con los ecosistemas, la prevención de riesgos de desastre y la adopción de medidas principalmente de adaptación y, secundariamente, de resiliencia al cambio climático.
2. El currículo no considera de manera explícita la justicia climática, ni el enfoque de género, ni la vinculación desde la mirada de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos y afroboliviano en la problemática del cambio climático. No obstante, ofrece abundantes oportunidades para abordar este tema desde la perspectiva de los derechos humanos.
3. Es imprescindible, entonces, actualizar el currículo sobre cambio climático, abordándolo como un problema global con impactos regionales y locales.
4. En relación con las oportunidades desde el currículo, resulta fundamental establecer los vínculos entre el tema del cambio climático y los aprendizajes relacionados con la perspectiva de derechos humanos, la mayoría de los cuales ya están presentes en el currículo plurinacional.
5. Se sugiere abordar el cambio climático con una perspectiva de mayor transversalidad, fortaleciendo los aspectos formativos en habilidades, valores y actitudes. Los enfoques del Vivir Bien, la descolonización y el género, ya explícitos en la ley, pueden integrarse en el abordaje de la problemática del cambio climático, junto con la interseccionalidad y la intersectorialidad, como se ha buscado identificar en el análisis precedente.



### 3. EL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO NACIONAL DE EL SALVADOR



### 3.1. BREVE ANTECEDENTE

**E**n el año 2005 se inició un nuevo proceso de definición de políticas y metas educativas prioritarias para el periodo 2005-2021 (Morán, 2008), orientado por los lineamientos establecidos en el documento *Desafíos de la Educación en el nuevo milenio*, cuya finalidad fue dar continuidad a los esfuerzos de los primeros cinco años del Plan Decenal (PREAL, 2000). Como resultado, se dio inicio al “Plan Nacional de Educación 2021”, con los siguientes objetivos: 1) formación integral de las personas; 2) once grados de escolaridad para toda la población; 3) formación técnica y tecnológica del más alto nivel, y 4) desarrollo de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la sociedad. Para el logro de estos objetivos, se diseñó en materia curricular la política “Currículo al Servicio del Aprendizaje”, que promovió la implementación del aprendizaje por competencias y en criterios orientadores que faciliten la contextualización del currículo a la realidad de los estudiantes (Morán, 2008).

Actualmente, una nueva reforma denominada *Mi Nueva Escuela* está siendo impulsada desde 2022. Busca mejorar los aprendizajes a través de diversas iniciativas, entre ellas el desarrollo de un currículo renovado (Ministerio de Educación-EI Salvador, 2023), aunque conserva la visión del aprendizaje por competencias (Ministerio de Educación-EI Salvador, 2024).

## 3.2. ESTRUCTURA Y COMPONENTES DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE EL SALVADOR

La Educación Básica de El Salvador se estructura en nueve años de estudio, divididos en tres ciclos de tres años cada uno. El currículo se organiza en siete asignaturas: Artes; Ciencias y Tecnología; Ciudadanía y Valores; Educación Física; Inglés; Lengua y Literatura; y Matemáticas (Ministerio de Educación-El Salvador, 2025).

En cada asignatura se definen componentes curriculares para la consecución de logros de aprendizaje, basados en un enfoque por competencias de tres tipos, transversales, de grado y de unidad. Las competencias transversales corresponden a las capacidades o procesos de pensamiento y actuación que se espera fortalecer en el conjunto del proceso formativo. Las competencias de grado establecen los procesos y habilidades que se fortalecerán en un período determinado (Ministerio de Educación-El Salvador, 2024). Y, finalmente, las competencias de unidad, se orientan al desarrollo de los procesos y contenidos (conceptual, actitudinal y procedimental) de las unidades didácticas (Ministerio de Educación-El Salvador, 2024).

Para este estudio se analizaron las competencias de grado y competencias de unidad para las siguientes asignaturas vigentes de acuerdo a la reforma de *Mi Nueva Escuela*: Ciencia y Tecnología, Matemática, Lengua y Literatura, Ciudadanía y Valores, y Artes.

## 3.3. PRESENCIA DEL TEMA DE CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO NACIONAL DE EL SALVADOR

La presencia del tema del cambio climático en el currículo nacional se analizó considerando hallazgos explícitos en las competencias de grado y en las competencias por unidad<sup>8</sup>, tal como se muestra en la Tabla 3.1.



8 En el currículo de El Salvador, las competencias de grado se estructuran de acuerdo a procesos y habilidades que se deben fortalecer para cada asignatura en cada uno de los nueve grados. En tanto que las competencias por unidad se estructuran en función del logro de aprendizajes, para cada una de las unidades didácticas establecidas en las asignaturas. En la enunciación de las competencias por unidad, se distinguen saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-El Salvador, 2024).





**Tabla 3.1.**

*Presencia del tema de cambio climático en diversos tipos de componentes del Currículo Nacional de la Educación Básica de El Salvador*

NOMBRE O IDENTIFICACIÓN DEL COMPONENTE	PRESENCIA DEL TEMA DE CAMBIO CLIMÁTICO EN EL COMPONENTE
<p><b>Competencia de grado. Séptimo grado. Ciudadanía y Valores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar los desafíos actuales y futuros de los Estados y las personas, referidos al calentamiento global y las dinámicas poblacionales con las iniciativas globales para la preservación y sostenibilidad de los recursos naturales.</li> </ul>
<p><b>Competencia por Unidad. Séptimo grado. Ciencia y Tecnología Unidad 6. Ambiente y energía</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proponer adecuaciones a dispositivos de experimentación o a prácticas cotidianas para aumentar su productividad o eficiencia y reducir así los impactos ambientales inherentes al aprovechamiento de los recursos energéticos.</li> <li>Contenidos conceptuales: cambio climático: efecto invernadero, cambio climático antropogénico, efectos del cambio climático.</li> <li>Contenidos procedimentales: simulación de los fenómenos de efecto invernadero y lluvia ácida. Reconocimiento de acciones que impulsan el cambio climático antropogénico. Análisis de los efectos generales del cambio climático antropogénico.</li> </ul>
<p><b>Competencias por Unidad. Séptimo grado. Ciudadanía y Valores. Unidad 1. Recursos naturales y desafíos globales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar las consecuencias sociales y ambientales que resultan de la administración de los recursos en las distintas regiones y territorios.</li> <li>Contenidos conceptuales: el calentamiento global; las actividades productivas de las regiones; riesgo y vulnerabilidad en el mundo; medio ambiente y recursos naturales: iniciativas globales para la preservación; desafíos del recurso hídrico mundial; la dimensión social del agua: conflictos.</li> <li>Contenidos procedimentales: reconocimiento del calentamiento global a partir del impacto de las actividades productivas de las regiones (emisiones de carbono); reconocimiento de problemáticas regionales relacionadas con el calentamiento global, mediante situaciones concretas de riesgo y vulnerabilidad ambiental; identificación de iniciativas globales para la sostenibilidad ambiental orientadas a la disminución de gases, control de residuos y reservas de parques forestales; reconocimiento de los desafíos de los Estados y la ciudadanía para la sostenibilidad del recurso hídrico (océanos, recursos marítimos, etc.); identificación de propuestas estatales orientadas a la sostenibilidad del recurso hídrico; caracterización de los conflictos por el agua, considerando las desigualdades en la administración y el abastecimiento del recurso hídrico.</li> <li>Contenidos actitudinales: reflexión crítica sobre las problemáticas causadas por el calentamiento global en las distintas regiones y territorios del mundo; interés por identificar y contrarrestar situaciones de riesgo y vulnerabilidad ambiental en las distintas regiones y territorios del mundo.</li> </ul>



El abordaje del tema del cambio climático se observa en el currículo de El Salvador de manera escasa, limitado a séptimo grado y solo en las asignaturas de Ciencia y Tecnología y en la de Ciudadanía y Valores. De acuerdo al análisis de los hallazgos observados, se identifica la educación ambiental para la sostenibilidad como marco conceptual o teórico principal, centrándose estos aprendizajes en interacciones entre el mundo natural y el social que causan el cambio climático, en el impacto en los territorios y en las medidas de adaptación y mitigación relacionadas con iniciativas que apunten a la sostenibilidad ambiental.

Se plantea la relación entre el calentamiento global y las dinámicas de las poblaciones con iniciativas globales de preservación y sostenibilidad de los recursos naturales. También se alude al impacto de las actividades productivas en el calentamiento global en distintas regiones y territorios, considerando la vulnerabilidad y la sostenibilidad ambiental como medidas de mitigación.

Estos hallazgos, sin embargo, se expresan débilmente en los programas de estudio de las asignaturas señaladas, en cuanto a cobertura y tratamiento de las diversas dimensiones de la temática. Para el caso de Ciencias y Tecnología, por ejemplo, se indica: “Durante la primaria, la educación en cambio climático enfatiza en la comunidad y las acciones puntuales que son responsabilidad de cada individuo, mientras que se introduce el funcionamiento de los sistemas naturales globales” (Ministerio de Educación-El Salvador, 2022).

Por otro lado, en Ciudadanía y Valores, el perfil del estudiantado enfatiza la intervención propositiva para crear condiciones de resiliencia y sostenibilidad, que deberían permear el segundo y tercer ciclo (Ministerio de Educación-El Salvador, 2024).

El Salvador ha contraído importantes compromisos internacionales para la incorporación del tema del cambio climático dentro del marco de la educación para el desarrollo sostenible. Como Estado miembro de las Naciones Unidas, se comprometió a trabajar en el logro de la Agenda de Desarrollo Sostenible. Particularmente, una de las prioridades nacionales de educación para el periodo 2022-2030 se alinea con la meta del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7, relativo a la educación para el desarrollo sostenible, los estilos de vida sostenibles y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Ministerio de Educación-El Salvador, 2022).

Además, en los retos del *Plan Nacional de Cambio Climático 2022-2026* se enfatiza que los planes de educación que incluyan el cambio climático deben estar en sintonía con el *Marco de Educación para el Desarrollo Sostenible 2030* (Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales-El Salvador, 2022, p. 187).

A través de la reforma a la Ley General de Educación, se establece:

“Para enfrentar la adaptabilidad al cambio climático, es necesario implementar por ministerio de ley, la Educación Ambiental en todo el sistema educativo; para ello, se vuelve necesario reformar la Ley General de Educación”.

Particularmente, se señala:

“Que se velará porque se fomente en todo el sistema educativo la formación cívica y moral del educando; la comprensión y observación de los derechos humanos; la protección y sustentabilidad ambiental; la gestión ecológica del riesgo; la adaptación y mitigación del cambio climático; y, la conservación del patrimonio natural y cultural” (Asamblea Legislativa-El Salvador, 2011, p. 1).

### 3.4. APRENDIZAJES

Los hallazgos de contenidos explícitos sobre cambio climático fueron clasificados de acuerdo con el marco conceptual de este estudio, y los resultados se muestran en la Tabla 3.2.



**Tabla 3.2.**

*Número de aprendizajes incluidos en los componentes sobre cambio climático del Séptimo Grado<sup>9</sup> de los Programas de Estudio de El Salvador, según dimensiones y tipos de aprendizajes<sup>10</sup>*

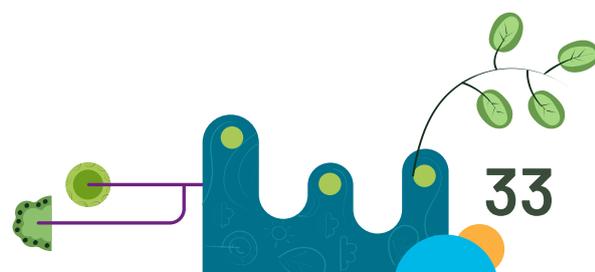
DIMENSIONES		COGNITIVA						DEL HACER					CONVIVIR				REALIZARSE				
COMPONENTES CURRICULARES	TIPOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
COMPETENCIA DE GRADO CIUDADANÍA Y VALORES.		1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COMPETENCIAS POR UNIDAD CIENCIAS Y TECNOLOGÍA.		1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COMPETENCIAS POR UNIDAD CIUDADANÍA Y VALORES.		1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
<b>TOTALES POR TIPO</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>TOTALES POR DIMENSIÓN</b>		<b>16</b>						<b>4</b>					<b>1</b>				<b>1</b>				

**Fuente:** Elaboración propia con base en Ministerio de Educación de El Salvador, Programas de Estudio. Primer, Segundo y Tercer Ciclo (2018 - 2023).

Respecto a la cobertura de los aprendizajes en la temática del cambio climático con perspectiva en derechos humanos, se observa la presencia de estos en el 55 % de los tipos de aprendizajes propuestos para este estudio.

9 En el caso del currículo de El Salvador, todos los hallazgos encontrados en este estudio se localizan en el Séptimo Grado, único nivel con contenidos en cambio climático.

10 Tipos de aprendizajes: 1) Concepto de cambio y crisis climática. 2) Interacciones entre el mundo natural y social. 3) Desigualdad social y responsabilidad ambiental. 4) Cosmovisión indígena, afrodescendiente o rural. 5) Sostenibilidad. 6) Leyes y normas. 7) Medio ambiente. 8) Acción climática. 9) Justicia. 10) Gestión recursos en la escuela. 11) Riesgos de desastre. 12) Capacidad de ejercer derechos. 13) Reconocimiento de desigualdades y diversidad. 14) Propuestas de igualdad. 15) Diálogo y tolerancia. 16) Involucramiento y participación. 17) Expresión de ideas y sentimientos. 18) Gestión de emociones. 19) Pensamiento crítico. 20) Toma de decisiones.





Los tipos de aprendizajes que más se relevan son los referidos al concepto del cambio climático, sus interacciones con el mundo natural y social, la responsabilidad e impacto desigual que conlleva el fenómeno del calentamiento global, la sostenibilidad y la protección del medio ambiente, con tres hallazgos cada uno. Por otro lado, son numerosos los tipos de aprendizajes que no presentan relación explícita con los hallazgos en cambio climático. No se vincula la acción climática con la gestión integral de recursos en los establecimientos educativos, ni con la capacidad de ejercer y hacer valer derechos. Están ausentes también los aprendizajes que involucran formulación de propuestas para la igualdad; trabajo en equipo e involucramiento en proyectos locales; y apertura a la información, al diálogo y a la tolerancia frente a la crisis climática. Los aprendizajes en expresión de ideas y sentimientos; gestión de la ansiedad y resiliencia; y evaluación autónoma para la toma de decisiones también carecen de un vínculo explícito con la temática del cambio climático.

Además, se advierte un fuerte desequilibrio en la distribución de los hallazgos, concentrados en una alta proporción en la dimensión cognitiva de los aprendizajes (ver Figura 3.1).



### Figura 3.1

Distribución de los aprendizajes en cambio climático del Currículo Nacional de la Educación Básica de El Salvador, según dimensiones del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación de El Salvador, Programas de Estudio. Primer, Segundo y Tercer Ciclo (2018 - 2023).

En cuanto a los aprendizajes referidos a la justicia climática, se observa un hallazgo que aborda contenidos que promueven una reflexión crítica sobre las problemáticas causadas por el calentamiento global en distintos territorios y la dimensión social del agua, enfatizando las desigualdades en la administración y el abastecimiento del recurso hídrico.

Sin embargo, respecto al enfoque de género y la cosmovisión de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales, no se advierte presencia de estos aprendizajes.



### 3.5. OPORTUNIDADES

En contraste con la limitada presencia de contenidos sobre cambio climático con perspectiva de derechos humanos, se evidenció un gran número de oportunidades de aprendizaje. En este contexto, si bien se revisaron las competencias por grado y las competencias de unidad, clasificándose ambas categorías según dimensiones y tipos de aprendizajes, el análisis se centró en las competencias de unidad, debido a que las y los docentes deben abordar en el diseño de experiencias de aprendizaje diversos contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, que se incluyen con precisión en las unidades didácticas para cada asignatura y según nivel de grado, evidenciándose por ello una mayor cantidad de hallazgos como de oportunidades para abordar el tema del cambio climático con perspectiva de derechos humanos. El resultado de este análisis se muestra en la **Tabla 3.3**.

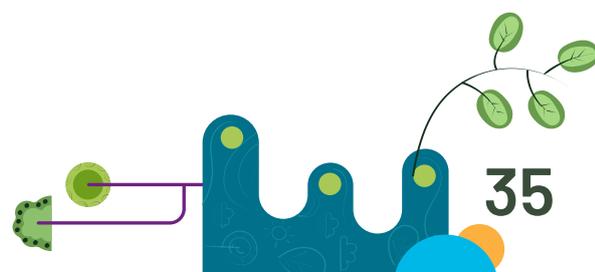


**Tabla 3.3**

*Oportunidades de aprendizajes para abordar el cambio climático con perspectiva de derechos humanos en el Currículo Nacional de la Educación Básica de El Salvador, según competencias de unidad por grado*

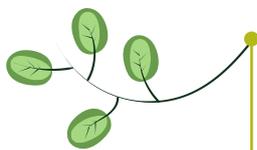
DIMENSIONES		COGNITIVA							DEL HACER					CONVIVIR				REALIZARSE			
COMPETENCIA DE UNIDAD POR GRADO	TIPOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
SEGUNDO GRADO		0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	1	1	7	0	1	0
TERCER GRADO		0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	1
CUARTO GRADO		1	4	1	2	1	1	4	3	1	1	2	0	0	0	2	2	8	2	1	0
QUINTO GRADO		0	2	0	2	2	1	4	3	1	0	0	1	1	2	1	5	8	1	1	0
SEXTO GRADO		0	4	3	2	3	2	4	2	1	0	2	1	1	0	4	3	8	2	3	2
SÉPTIMO GRADO		1	3	2	1	2	1	4	0	1	0	2	1	1	0	3	0	9	0	1	1
OCTAVO GRADO		1	4	1	0	3	1	3	0	3	0	0	2	1	2	1	1	12	1	1	1
NOVENO GRADO		0	2	2	2	3	1	4	1	2	0	0	1	3	0	2	2	10	1	1	0
<b>TOTALES POR TIPO</b>		<b>3</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>27</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>67</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>5</b>
<b>TOTALES POR DIMENSIÓN</b>		<b>92</b>							<b>33</b>					<b>39</b>				<b>88</b>			

Fuente: Elaboración propia con base en *Ministerio de Educación de El Salvador, Programas de Estudio. Primer, Segundo y Tercer Ciclo (2018 - 2023)*.



Las oportunidades detectadas cubren el 100 % de los tipos de aprendizajes considerados en el estudio. Las principales fortalezas de las oportunidades son el aprendizaje de la comunicación y expresión de ideas y emociones (67 hallazgos), la comprensión y protección del medio ambiente (27 hallazgos) y contenidos referidos a las interacciones entre el mundo natural y social (23 hallazgos). Por otro lado, los aprendizajes que evidencian una debilidad como oportunidad en la incorporación de la temática sobre cambio climático y derechos humanos corresponden a la gestión integral de recursos en el establecimiento educativo (1 hallazgo), la promoción de conceptos referidos al fenómeno del cambio climático (3 hallazgos) y la formulación de propuestas que contribuyan a la igualdad frente a la crisis climática (4 hallazgos).

Junto a la mayor cobertura, se observa un mayor equilibrio de las oportunidades respecto a las dimensiones abordadas en el estudio, siendo los aprendizajes referidos a la *realización de sí mismo/a* los que presentan una mayor proporción (ver Figura 3.2).



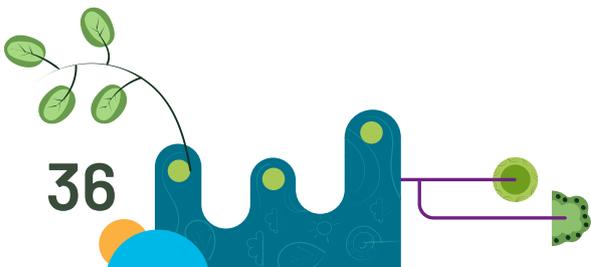
**Figura 3.2**

*Distribución de las oportunidades de aprendizajes en cambio climático del Currículo Nacional de la Educación Básica de El Salvador, según dimensiones del aprendizaje*



**Fuente:** Elaboración propia con base en *Ministerio de Educación de El Salvador, Programas de Estudio. Primer, Segundo y Tercer Ciclo (2018 - 2023).*

Respecto a las oportunidades de aprendizaje que se vinculan con justicia climática, se detectaron nueve hallazgos en la asignatura de Ciudadanía y Valores, mayoritariamente en octavo grado. Los temas abordados en ellas se representan en la **Tabla 3.4**.





**Tabla 3.4.**

*Contenidos de las oportunidades de aprendizaje para justicia climática en diversos niveles del CNB de El Salvador*

CONTENIDOS	NIVELES O GRADOS
1. Reconocimiento y promoción de los derechos humanos.	4°-5°-6°-7°-8°-9°
2. Identificación de situaciones de injusticia y violación de derechos humanos.	8°
3. Seguridad alimentaria.	8°-9°
4. Legislación nacional e internacional sobre derechos humanos.	7°-9°
5. Participación ciudadana, cumplimiento de normas y regulaciones en esta materia.	4°-5°-6°-7°-8°-9°

En relación con las oportunidades de aprendizaje con enfoque de género, no se identificó ningún hallazgo explícito que hiciera referencia a esta temática. En este sentido, si bien se hace alusión a la desigualdad y la no discriminación, estos aspectos no se explicitan desde una perspectiva de género. Además, en el plan de implementación de la política de equidad e igualdad de género propuesta por El Salvador para el período 2020-2025, se hace referencia a un aspecto crítico para este tema referido a “la insuficiente incorporación y aplicación de los criterios orientadores en materia de igualdad y no discriminación en los instrumentos curriculares” (Ministerio de Educación-El Salvador, 2024).

Los aprendizajes que se asocian con la cosmovisión de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales corresponden a nueve hallazgos en total, evidenciados mayoritariamente en la asignatura de Ciudadanía y Valores y, en menor medida, en la asignatura de Lengua y Literatura (un hallazgo), en los niveles cuarto, quinto, sexto, séptimo y noveno grado. Los temas abordados se expresan en la Tabla 3.5.





**Tabla 3.5.**

*Contenidos de las oportunidades de aprendizaje para cosmovisión de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales en diversos niveles del CNB de El Salvador*

CONTENIDOS	NIVELES O GRADOS
1. Relatos de tradición oral.	4°
2. Legado, diversidad cultural y social de sociedades indígenas.	4°-5°
3. Reconocimiento, respeto y valoración por la interculturalidad en contextos globales y locales.	5°-6°-7°-8°-9°
4. Relación entre el paisaje, la cultural local y la construcción de la identidad.	6°
5. Patrimonio natural y cultural para el fomento de la memoria local.	6°
6. Reconocimiento de conflictos y resistencias de poblaciones indígenas y afrodescendiente, desde un contexto económico y cultural.	9°

En síntesis, la presencia de oportunidades de aprendizaje en justicia climática y cosmovisión de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales se evidencia prácticamente solo en la asignatura de Ciudadanía y Valores, donde se aborda el tratamiento de temáticas referidas a los derechos humanos, desigualdad y no discriminación, diversidad y cosmovisión de pueblos indígenas y población afrodescendiente. La asignatura pone énfasis en los derechos y responsabilidades, promoviendo el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, así como el respeto y la defensa de los derechos de los demás, considerando los derechos de las poblaciones vulnerables y los derechos colectivos de los pueblos.



### 3.6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La temática del cambio climático en el currículum escolar de Enseñanza Básica de El Salvador se aborda desde la mirada de la educación ambiental para la sostenibilidad. En este sentido, se relevan contenidos explícitos referidos a la comprensión conceptual del fenómeno, las dinámicas de interacción entre los seres humanos y el medio natural para establecer causas, responsabilidad e impacto desigual en los territorios, así como la adopción de medidas de adaptación y mitigación en el contexto de la sostenibilidad ambiental. Sin embargo, se observa un tratamiento desigual del tema, enfocado en la dimensión cognitiva y, en menor medida, en la dimensión del hacer, con un débil abordaje en las dimensiones de convivencia con otros y realización de sí mismo, lo que debilita la propuesta de la sostenibilidad.

Además, de acuerdo con los tópicos centrales de este estudio, no se refleja una interacción de la crisis climática con el punto de vista de saberes ancestrales, comunidades afrodescendientes y rurales. También se evidencia una ausencia del enfoque de género en el contexto climático y una promoción a baja escala de aprendizajes relacionados con la justicia climática.

Asimismo, a pesar de los lineamientos comprendidos en planes y leyes, no se aprecia una visión integral del fenómeno del cambio climático en todo el ciclo educativo de Enseñanza Básica, centrándose su tratamiento en el nivel Séptimo grado, en las asignaturas de Ciudadanía y Valores y de Ciencia y Tecnología. No obstante, es recomendable que el abordaje del cambio climático acompañe a las y los estudiantes a lo largo de toda la trayectoria escolar, incorporándose competencias de mayor complejidad según se eleven los niveles educativos.

Sin embargo, el currículum salvadoreño ofrece importantes oportunidades de aprendizaje para el tratamiento del tema del cambio climático, abarcando la casi totalidad de los criterios propuestos para este estudio.

Por otra parte, es posible imaginar una articulación entre los tópicos que se abordan desde las asignaturas de Ciudadanía y Valores y de Ciencia y Tecnología, que necesariamente requieren de la mirada de las otras disciplinas para promover aprendizajes sobre el cambio climático con perspectiva de derechos humanos.

# 4. EL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO (CNB) DE HONDURAS



## 4.1. BREVE ANTECEDENTE

**E**l establecimiento del Currículo Nacional Básico (CNB) dio inicio a la transformación educativa en Honduras (Amador, 2008), cuya implementación se inició a partir de 2004. La propuesta del CNB pretendió encontrar un equilibrio entre globalización y preservación de la identidad nacional, añadiendo criterios de equidad social, de género y de inclusión a la diversidad (Secretaría de Educación-Honduras, 2003, 11).

La reforma permitió incrementar la cobertura educacional en todos los niveles (Dussel, 2006, 2). En la educación básica se propuso la meta de la universalización, para lo cual se consideró necesario satisfacer cuatro demandas de la sociedad hondureña: formar ciudadanas y ciudadanos responsables, críticos y activos en el fortalecimiento de la democracia; facilitar el acceso de la población a la modernización, a través de una formación científica y tecnológica; promover el crecimiento y el desarrollo económico del país, optimizando el desempeño laboral; y asegurar la igualdad de oportunidades (Secretaría de Educación-Honduras, 2004). La educación básica fue concebida como un mecanismo compensador de las desigualdades de origen de las y los estudiantes (Secretaría de Educación-Honduras, 2004).

Luego de décadas de vigencia, el CNB sigue implementándose sin actualización. Algunas miradas críticas sostienen que es imperativo la actualización de un currículo elaborado para un país que ya no existe (Gerner, 2025). Por otra parte, Honduras está considerado como uno de los tres países más vulnerables de América Latina al cambio climático, situación que ha impactado en el derecho a la educación de miles de niñas y niños (Aguirre, 2025).



## 4.2. ESTRUCTURA Y COMPONENTES DEL CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO (CNB) DE HONDURAS

La educación básica en Honduras es el nivel de mayor relevancia, ya que, con su carácter gratuito y obligatorio, cubre prácticamente todo el territorio nacional (Secretaría de Educación de Honduras, 2003, p. 11). Tiene una duración de nueve años y está organizada en tres ciclos de tres años cada uno. Se estructura en seis áreas curriculares —Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física y Tecnología—, definidas como agrupaciones de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, pertenecientes a campos disciplinarios afines más amplios que las tradicionales asignaturas (Secretaría de Educación de Honduras, 2003, p. 26).

En el CNB los contenidos están concebidos en función de cuatro tipos de saberes: saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir. Ello permite distinguir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Adicionalmente, contiene tres ejes transversales que representan elementos actitudinales que contribuyen a mantener la integración, articulación e interdisciplinariedad del currículo: identidad, trabajo y democracia participativa (Secretaría de Educación de Honduras, 2003, p. 13).

El CNB se materializa a través de los planes y programas de estudio de cada área, que incluyen las competencias por grado con sus respectivos estándares educativos. Los estándares se articulan en expectativas de logro y contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales (Secretaría de Educación de Honduras, 2003, p. 13). Las expectativas de logro expresan con mayor claridad los aprendizajes que las y los estudiantes deben desarrollar (Secretaría de Educación de Honduras, 2004, p. 22).

Por estas razones, en este estudio se revisaron y analizaron las expectativas de logro correspondientes a los planes y programas de estudio de cinco áreas curriculares en cada uno de los nueve grados de la educación básica, según el *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica*. Las áreas revisadas fueron Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología. En el área de Comunicación se revisaron únicamente los campos de Español y Educación Artística. El área de Tecnología se introduce en el tercer ciclo (séptimo, octavo y noveno grado). A continuación, se presentan y analizan los resultados.

## 4.3. PRESENCIA DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO NACIONAL BÁSICO (CNB) DE HONDURAS

La revisión de los planes y programas de estudio permitió identificar la presencia del tema del cambio climático en cinco expectativas de logro, distribuidas en dos áreas curriculares —Ciencias Sociales y Ciencias Naturales— y en tres grados distintos: quinto, sexto y octavo, tal como se muestra en la siguiente tabla.





**Tabla 4.1.**  
 Presencia del tema de cambio climático en el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica de Honduras

TIPO E IDENTIFICACIÓN DEL COMPONENTE	PRESENCIA DEL TEMA DE CAMBIO CLIMÁTICO EN EL COMPONENTE
<p><b>Expectativa de Logro por grado.</b>                      Área de Conocimiento de Ciencias Sociales. Quinto grado. Bloque 2. Las sociedades y los espacios geográficos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizan las ventajas y desventajas sociales, económicas, políticas y geográficas de la ubicación de Honduras en el espacio del continente americano.</li> <li>Contenidos conceptuales y actitudinales: El espacio Americano: Honduras en el continente americano, División política de América, Caracterización física de América (relieve, climas, cambios climáticos, regiones, etc).</li> <li>Procesos y actividades sugeridas: Por medio de un mapa, localizan y ubican el principal relieve, ríos, lagos, regiones y climas del continente americano. Estudio especial de cambios climáticos, ejemplo el fenómeno de El Niño.</li> </ul>
<p><b>Expectativa de Logro por grado.</b>                      Área de Conocimiento de Ciencias Naturales. Quinto grado. Bloque 3. La Tierra y el universo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifican y estudian algunos fenómenos atmosféricos. Entienden la relación de los fenómenos atmosféricos con el clima de una región</li> <li>Contenidos conceptuales y actitudinales: Relación de los estados del tiempo atmosférico y el clima con la energía de la atmósfera. Factores y los fenómenos atmosféricos periódicos considerados en el estudio del clima: temperatura, precipitaciones, nubosidad, número de horas de sol. Humedad ambiental y viento.</li> <li>Procesos y actividades sugeridas: Identifican los factores humanos que modifican el clima (fábricas, edificios, cocinas, viviendas, deforestación, quema, automóviles). Opinan sobre las repercusiones de las actividades humanas en el clima. Describen los efectos y el origen de los siguientes fenómenos: Efecto invernadero, Lluvias ácidas, Fenómeno del niño, Debilitamiento de la capa de ozono.</li> </ul>
<p><b>Expectativa de Logro por grado.</b>                      Área de Conocimiento de Ciencias Naturales. Sexto grado. Bloque 1. Los seres vivos en su ambiente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionan la biodiversidad con la estabilidad de los ecosistemas.</li> <li>Contenidos conceptuales y actitudinales: Diversidad biológica en Honduras (flora y fauna): Relación entre la biodiversidad y la estabilidad de un ecosistema (competencia, enfermedades, plagas, condiciones cambiantes, etc).</li> <li>Procesos y actividades sugeridas: Observan lo que ocurre en un ecosistema poco diverso, cuando cambia el clima o cuando ataca una plaga o malahierba. (un cultivo, por ejemplo). Lo comparan con la evolución de un ecosistema diverso en las mismas condiciones.</li> </ul>
<p><b>Expectativa de Logro por grado.</b>                      Área de Conocimiento de Ciencias Naturales. Octavo grado. Bloque 3. La Tierra y el Universo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Describen distintos fenómenos atmosféricos con efecto desestabilizador en el ambiente y sus consecuencias.</li> <li>Contenidos conceptuales y actitudinales: Alteraciones atmosféricas y climáticas: Fenómenos de "El Niño" y "La Niña", Lluvia ácida, Sequía, Inundaciones, Agujero de ozono, Efecto invernadero.</li> </ul>
<p><b>Expectativa de Logro por grado</b>                      Área de Conocimiento de Ciencias Naturales. Octavo grado. Bloque 3. La Tierra y el Universo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Describen los desastres naturales, sus causas y consecuencias.</li> <li>Contenidos conceptuales y actitudinales: Desastres naturales: Clasificación. Causas y consecuencias. Medidas de prevención y contingencia. Compromiso con la conservación del entorno como estrategia de prevención de desastres naturales. Conciencia activa y responsable ante la posibilidad de ocurrencia de desastres naturales.</li> <li>Procesos y actividades sugeridas: Buscan ejemplos de alteraciones climáticas y meteorológicas cuyos efectos pueden ser nocivos para la vida y el ser humano en general. Realizan una investigación, consultando a personal técnico o por medio de la lectura de textos, sobre el fenómeno del Niño, de la Niña, el agujero de ozono, los huracanes, el efecto invernadero, la sequía y las inundaciones.</li> </ul>



### Expectativa de Logro por grado

#### Área de Conocimiento de Ciencias Naturales. Octavo grado. Bloque 3. La Tierra y el Universo

- Son conscientes de los peligros asociados a los desastres naturales y saben aplicar medidas preventivas y de contingencia de daños.
- Contenidos conceptuales y actitudinales: Conciencia activa y responsable ante la posibilidad de ocurrencia de desastres naturales.
- Procesos y actividades sugeridas: Analizan los problemas ambientales y atmosféricos derivados de los incendios forestales (contaminación y afecciones respiratorias, falta de visibilidad, efecto invernadero, sequía). Experimentan el efecto invernadero con un bote de vidrio o una botella de plástico, introduciendo una hoja fresca en su interior y comparando lo que ocurre con otra que dejan fuera, ambas al sol. Las tocan una hora después y sienten su temperatura.

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Secretaría de Educación de Honduras, Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, s/f.*

La presencia del tema del cambio climático en el CNB de Honduras no solo es extremadamente escasa, sino también conceptualmente imprecisa. Se hace referencia a diversos “cambios climáticos”, entre los cuales se menciona el fenómeno de El Niño. A su vez, se alude al cambio climático de origen antrópico bajo la denominación de efecto invernadero, situándolo al mismo nivel que otros impactos humanos sobre la atmósfera, como el debilitamiento (o agujero) de la capa de ozono y la lluvia ácida. En estos hallazgos se observa un posicionamiento del cambio climático como un fenómeno equivalente a otras alteraciones atmosféricas generadas o intensificadas por la acción humana.

El cambio climático también es considerado de manera análoga al ataque de una plaga, donde la biodiversidad se valora por favorecer la adaptación de los ecosistemas frente a ambas alteraciones. Finalmente, se establece una relación entre cambio climático y desastres, planteando la conservación del entorno como estrategia preventiva. Estas debilidades conceptuales podrían atribuirse a la falta de actualización de un currículo elaborado hace más de dos décadas.

Desde un punto de vista teórico, el cambio climático es abordado en el CNB de Honduras con un enfoque de educación ambiental conservacionista. El discurso subyacente sostiene que la acción humana provoca alteraciones climáticas diversas, entre ellas el efecto invernadero, que repercuten luego en su contra, ya sea porque afectan la biodiversidad de un territorio o porque incrementan el riesgo de desastres. De este modo, la población debe tomar conciencia de los peligros asociados a los desastres y de las medidas para prevenirlos. Finalmente, se señala que la principal estrategia de prevención correspondería a la conservación de la biodiversidad y del entorno.

## 4.4. APRENDIZAJES

Los hallazgos descritos fueron analizados con el propósito de clasificarlos de acuerdo con el marco conceptual de este estudio, como se muestra en la siguiente tabla.





**Tabla 4.2.**

Número de aprendizajes sobre cambio climático en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de Honduras, según dimensiones y tipos.<sup>11</sup>

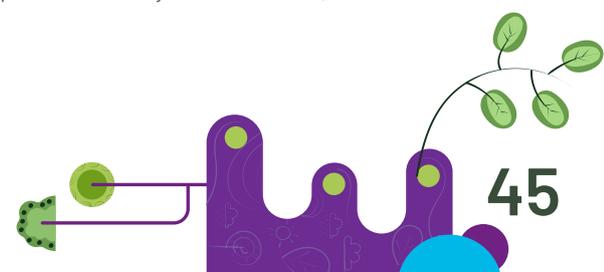
DIMENSIONES		COGNITIVA						DEL HACER					CONVIVIR				REALIZARSE				
COMPONENTES CURRICULARES (EXPECTATIVA DE LOGRO POR GRADO)	TIPOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
QUINTO	CIENCIAS SOCIALES	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	CIENCIAS NATURALES	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
SEXTO	CIENCIAS NATURALES	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OCTAVO	CIENCIAS NATURALES	3	3	0	0	0	0	3	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTALES POR TIPO</b>		<b>6</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>TOTALES POR DIMENSIÓN</b>		<b>19</b>						<b>4</b>					<b>0</b>				<b>1</b>				

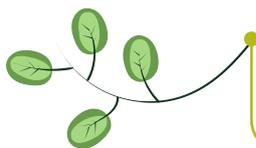
**Fuente:** Elaboración propia con base en *Secretaría de Educación de Honduras, Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, s/f.*

Se observa cómo la escasa presencia de aprendizajes sobre cambio climático se acompaña de una reducida capacidad para cubrir distintos tipos de contenidos relacionados con la perspectiva de los derechos humanos, ya que estos hallazgos abarcan apenas el 35 % (7 de 20) de los tipos de aprendizaje definidos como necesarios para abordar dicha perspectiva. Además, se aprecia un fuerte desequilibrio en la distribución de aprendizajes según dimensión (ver Figura 4.1).

Los tipos de aprendizaje más recurrentes son los referidos al concepto y descripción del fenómeno del cambio climático, a la explicación de sus interacciones con el mundo natural y social, y a la conservación del medio ambiente (seis hallazgos cada uno).

<sup>11</sup> Tipos de aprendizajes: 1) Concepto de cambio y crisis climática. 2) Interacciones entre el mundo natural y social. 3) Desigualdad social y responsabilidad ambiental. 4) Cosmovisión indígena, afrodescendiente o rural. 5) Sostenibilidad. 6) Leyes y normas. 7) Medio ambiente. 8) Acción climática. 9) Justicia. 10) Gestión recursos en la escuela. 11) Riesgos de desastre. 12) Capacidad de ejercer derechos. 13) Reconocimiento de desigualdades y diversidad. 14) Propuestas de igualdad. 15) Diálogo y tolerancia. 16) Involucramiento y participación. 17) Expresión de ideas y sentimientos. 18) Gestión de emociones. 19) Pensamiento crítico. 20) Toma de decisiones





**Figura 4.1**

Distribución de los aprendizajes en cambio climático del Currículo Nacional de Honduras según dimensiones del aprendizaje



**Fuente:** Elaboración propia con base en *Secretaría de Educación de Honduras, Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, s/f.*

En la dimensión cognitiva, no se observa la relación del cambio climático con la noción de sostenibilidad ni con la legislación o normativa existente sobre el tema. En la dimensión del hacer, no se vincula la acción climática con una gestión participativa de los recursos de los centros educativos. En la dimensión de la *realización de sí mismo/a*, están ausentes la gestión de emociones sobre el cambio climático, el pensamiento crítico y la evaluación autónoma para la toma de decisiones. Y, por cierto, también todos los tipos de aprendizaje de la dimensión del convivir con otros.

En cuanto a los vínculos entre cambio climático y justicia climática, equidad de género y cosmovisiones de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales —aspectos centrales en este estudio—, los hallazgos permiten determinar que no existe una presencia de ellos en ningún componente curricular. No se aborda la noción de justicia climática y, por ende, tampoco el desarrollo de capacidades para hacer valer los derechos en relación con la crisis climática. Tampoco se vincula el reconocimiento de desigualdades y diversidades con el cambio climático, ni existe un enfoque de género que considere las inequidades en esta materia. Finalmente, no se incluyen referencias a cosmovisiones de culturas originarias, afrodescendientes o comunidades locales.

En síntesis, las escasas referencias explícitas al cambio climático en el CNB de Honduras no aluden a los conceptos que este estudio considera clave para orientar la educación en cambio climático con una perspectiva de derechos humanos.

## 4.5. OPORTUNIDADES

En contraste con la escasa presencia de aprendizajes sobre cambio climático con perspectiva de derechos humanos, se halló un gran número de oportunidades de aprendizaje. Es importante reiterar que estas oportunidades solo se pueden concretar en el supuesto de que exista la posibilidad



de integrar o articular aprendizajes procedentes de diversas áreas curriculares. En ese sentido, el CNB de Honduras ofrece la estrategia de la adecuación curricular, definida como el proceso a través del cual los actores y comunidades educativas toman elementos del CNB para brindar procesos de enseñanza pertinentes, significativos, equitativos, relevantes y promotores de identidad social (Secretaría de Educación-Honduras, 2003, pp. 20-21). Asimismo, la organización de los contenidos en áreas curriculares –y no en asignaturas disciplinarias– busca facilitar la relación de contenidos de áreas diferentes, promoviendo un aprendizaje integrado y útil para la comprensión de la realidad como complejidad (Secretaría de Educación-Honduras, 2003, p. 26). Ambos elementos permiten establecer que la articulación curricular forma parte del diseño del CNB.

Los hallazgos de oportunidades de aprendizajes fueron analizados y clasificados de acuerdo con lo indicado en la **Tabla 4.3**.



**Tabla 4.3.**

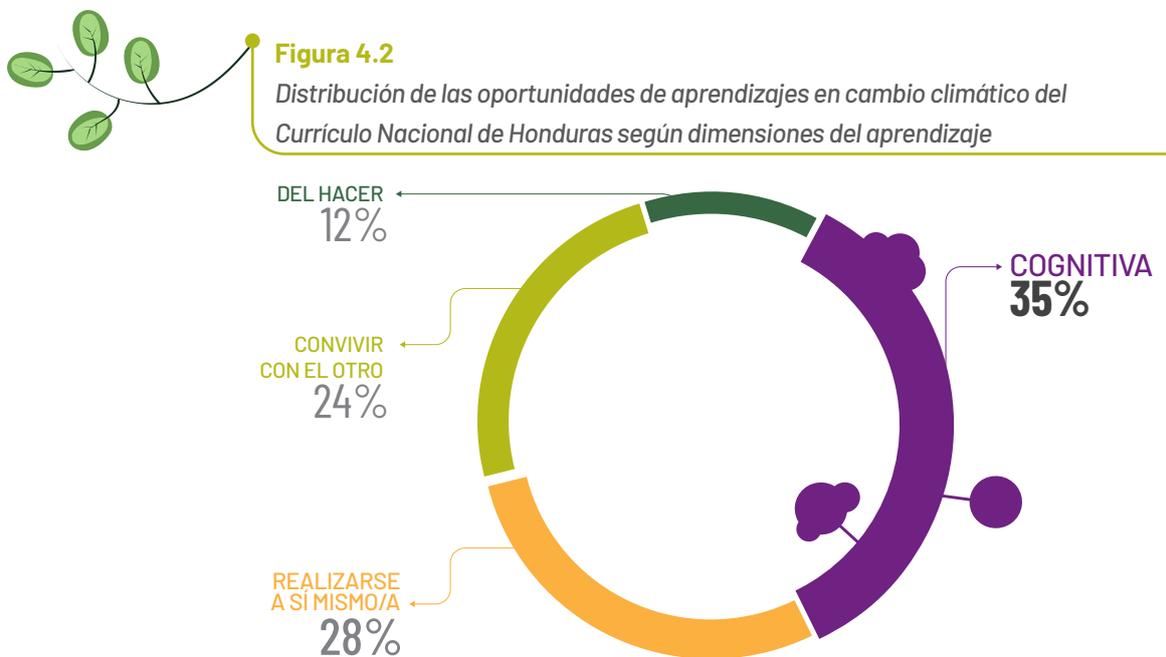
*Número de oportunidades de aprendizajes para abordar el cambio climático con perspectiva de derechos humanos del Currículo Nacional Básico (CNB) de Honduras, según dimensiones y tipos*

DIMENSIONES		COGNITIVA							DEL HACER					CONVIVIR				REALIZARSE			
EXPECTATIVAS DE LOGRO	TIPOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1° GRADO			8		2	3	1	11	1	2	1		3	1	1	1	4	3		1	1
2° GRADO		5	10	2	2	3	2	11	4	1				1	1	4	7	10		1	
3° GRADO		4	12	3	4	4	2	12	9	1	1			3	2	1	6	10		4	
4° GRADO		6	12	3	5	4	1	11	3	3	1		3	9	2	5	4	10		1	
5° GRADO		4	15	4	1	6	2	17		1		1	1	8	1	3		13			
6° GRADO		3	15	3	1	3	5	17	7		2	1		7		3	1	11		2	1
7° GRADO			4	4	1	1	1	4	3	2	1	1	1	3	3		6	16		5	
8° GRADO		3	6	4	2	4	2	7	3	2	2			3	4	1	5	12		5	3
9° GRADO			2	1	1		3	2	1	5	3	1	2	3	3	1	3	18		7	
<b>TOTALES POR TIPO</b>		<b>25</b>	<b>82</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>28</b>	<b>18</b>	<b>92</b>	<b>31</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>39</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>37</b>	<b>103</b>	<b>0</b>	<b>26</b>	<b>5</b>
<b>TOTALES POR DIMENSIÓN</b>		<b>288</b>							<b>73</b>					<b>113</b>				<b>133</b>			

Fuente: Elaboración propia con base en Secretaría de Educación de Honduras, *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica*, s/f.



La abundancia de hallazgos permite que las oportunidades de aprendizaje cubran el 95 % (19 de 20) de los contenidos considerados necesarios para dar una perspectiva de derechos humanos a la educación. Por otro lado, se advierte una distribución significativamente más homogénea de las oportunidades respecto de las dimensiones del aprendizaje (Figura 4.2).



**Fuente:** Elaboración propia con base en *Secretaría de Educación de Honduras, Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica, s/f.*

La gran fortaleza del CNB de Honduras es el aprendizaje sobre comunicación y expresión de ideas y emociones, donde se lograron reconocer 103 hallazgos, presentados principalmente en Comunicación (Español y Educación Artística) y solo esporádicamente en Ciencias Naturales o Tecnología. Destacan también los aprendizajes sobre medio ambiente (92 hallazgos) e interacciones entre el mundo natural y social (82 hallazgos). En oposición, las debilidades se encuentran en el aprendizaje sobre gestión de emociones y desarrollo de capacidades de resiliencia —el único tipo de aprendizaje que no aborda el CNB de Honduras—, probablemente porque se trata de temas que todavía estaban muy lejos de la agenda educativa de hace 25 años. Le siguen gestión de desastres (4 hallazgos) y evaluación autónoma para la toma de decisiones (5 hallazgos).

Dada la gran cantidad de oportunidades de aprendizaje detectadas, se describen únicamente aquellas relacionadas con justicia climática, equidad de género y cosmovisión de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales, temas considerados en uno de los fines de la educación nacional de Honduras<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Se señala que uno de los fines de la educación de Honduras es: “Fomentar una cultura de responsabilidad, tolerancia, solidaridad, justicia, libertad y equidad social y de género en torno a la comprensión de la diversidad de la cultura humana, y el respeto por la convivencia pacífica de y entre los pueblos”, en Secretaría de Educación (Secretaría de Educación-Honduras, 2003, 16).

En relación con la justicia climática, se identificaron 17 oportunidades de aprendizaje, principalmente en Ciencias Sociales y en menor medida en Comunicación-Español y Ciencias Naturales. Es destacable el tópico del reconocimiento de los diversos ámbitos de aplicación de los derechos humanos (ver ítem 4 de la Tabla 4.4), ya que da cuenta de un tratamiento de estas oportunidades desde una perspectiva compatible con la noción de intersectorialidad.



**Tabla 4.4.**  
*Contenidos de las oportunidades de aprendizaje para justicia climática en diversos niveles del CNB de Honduras*

CONTENIDOS	NIVELES O GRADOS
1. Identificación de situaciones de injusticia y violación de derechos humanos.	1°, 2°, 4° y 9°.
2. Conocimiento, análisis y cumplimiento de normas, regulaciones y legislación sobre derechos humanos.	2°, 4°, 5° y 8°.
3. La democracia como garante del respeto a los derechos humanos.	4° y 5°.
4. Reconocimiento de los derechos humanos en sus diversos ámbitos de aplicación: necesidades básicas, salud, niñez, civiles, sociales, políticos y ambientales.	2°, 3° y 9°.
5. Antecedentes, fundamentos y origen histórico de los derechos humanos.	9°.
6. Evaluación de la situación de derechos humanos en Honduras y América.	4°, 8° y 9°.
7. Acciones de promoción y defensa de los derechos humanos.	4°, 7° y 9°.

La equidad de género se define en el Currículo Nacional de Honduras como una política para la transformación de la educación nacional, que consiste en la incorporación de conceptos, procedimientos, valores y actitudes en un nivel transversal y multidimensional, orientados hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y la valoración de la diversidad (Secretaría de Educación-Honduras, 2003, p. 18). Se identificaron 18 hallazgos de enfoque de género que cubren todos los grados de la educación básica, principalmente en Comunicación-Español y en menor medida en Ciencias Sociales.

Pese a estos hallazgos, la inequidad de género se trata como un campo autónomo respecto de otras discriminaciones, con contornos y límites rígidos, sin un abordaje que recurra a la noción de intersectorialidad<sup>13</sup>. Estos hallazgos se muestran en la Tabla 4.5.

<sup>13</sup> Esta afirmación se puede ilustrar, a modo de ejemplo, en la Expectativa de Logro de Tercero Básico, Ciencias Sociales, Bloque 4. Las sociedades organizadas y el tiempo social, que indica: "Reconocen la característica multicultural que tiene Honduras, por medio del estudio de las distintas etnias existentes en el país. Contenidos conceptuales: Rasgos culturales de la población hondureña. Principales etnias indígenas de Honduras; Aportes culturales de los grupos étnicos indígenas, al patrimonio cultural nacional; Principales ocupaciones; Principales demandas de la población desagravada por género, etnia, edad, localización" (las negritas son nuestras)(Secretaría de Educación-Honduras, S/F, 257).





**Tabla 4.5.**

*Contenidos de las oportunidades de aprendizaje para enfoque de género en diversos niveles del CNB de Honduras*

CONTENIDOS	NIVELES O GRADOS
1. Reconocimiento de diferencias de género, construcción de identidad de varón y de mujer y construcción de la igualdad de género.	1°, 5° y 6°
2. Identificación de manifestaciones de discriminación y sexismo en diversos contextos, en especial en los medios de comunicación.	1°, 4°, 5° y 6°.
3. Establecimiento de causalidad histórica de la dominación de la sexualidad femenina.	3°.
4. Superación de estereotipos de género cuidando no utilizar expresiones discriminatorias y sexistas.	2°, 3°, 4°, 7°, 8° y 9°.
5. Valoración de otros, reconocimiento de demandas de la población según su sexo y de las diversas formas de defender la libertad de las personas sin importar su sexo, entre otras condiciones	3°, 4°, 5°.

En cuanto a los aprendizajes vinculados con la cosmovisión de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales, se identificaron 19 hallazgos, principalmente en Ciencias Sociales y en menor medida en Comunicación-Español. La presencia de estos aprendizajes responde a una opción manifestada explícitamente en los fundamentos del CNB de Honduras, que se autodefine como educación intercultural bilingüe (Secretaría de Educación-Honduras, s/f, p. 17), aunque llama la atención que no se haga mención de la población afrodescendiente.

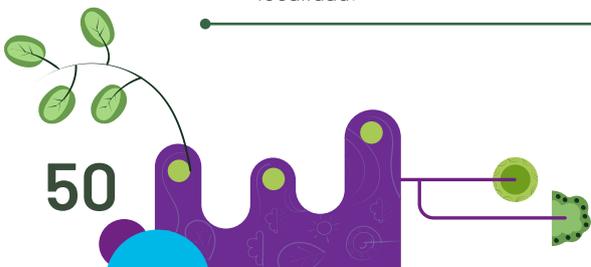
Los temas de estos hallazgos se muestran en la **Tabla 4.6.**



**Tabla 4.6.**

*Contenidos de las oportunidades de aprendizaje de cosmovisión de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales en diversos niveles del CNB de Honduras*

CONTENIDOS	NIVELES O GRADOS
1. Valoración de la diversidad lingüística de Honduras y apropiación de lenguas autóctonas.	1° y 9°
2. Reconocimiento, valoración y respeto hacia etnias indígenas, su historia y legado cultural, incluyendo el legado Maya.	2°, 3°, 4° y 7°
3. Caracterización y análisis de la situación actual de las etnias indígenas en Honduras y América.	2°, 3°, 4°, 5° y 8°.
4. Conocimiento, respeto y aprecio por el legado histórico-cultural de su comunidad, de Honduras y Centroamérica.	1°, 4° y 8°
5. Reconocimiento de paisajes y actividades productivas características de su localidad.	2°, 3° y 6°.



## 4.6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El tema del cambio climático está abordado en el CNB de Honduras de manera puntual, considerado como un fenómeno entre otros, utilizado para ilustrar cómo la acción humana puede generar repercusiones negativas en el medio ambiente natural y social. Se inscribe en una línea conservacionista cuyo eje consiste en promover la preservación de los recursos naturales del país. Se trata de un enfoque claramente desactualizado, que no releva el tema del cambio climático en el lugar central de una crisis ambiental planetaria ni concibe la acción climática con toda la complejidad de desafíos que exige una transición ecológica justa.

Ante este panorama limitado se encuentra, sin embargo, un currículo que ofrece abundantes oportunidades para abordar el cambio climático desde la perspectiva de los derechos humanos, siempre que se utilicen estrategias de adecuación e integración curricular. Por otro lado, la referencia a diversas aplicaciones de los derechos humanos que aborda el CNB de Honduras permite señalar que presenta oportunidades para el aprendizaje de la perspectiva intersectorial. Sin embargo, la ausencia de referencias a la población afrodescendiente en el CNB de Honduras constituye una significativa deuda en este ámbito.

Las recomendaciones que se deducen de este estudio se relacionan con la urgencia de diseñar o actualizar el CNB de Honduras, luego de más de dos décadas de su elaboración, utilizando un enfoque curricular que permita abordar el cambio climático como una crisis central de carácter mundial. Su tratamiento requiere iniciativas complejas que comprometan transforma-

ciones económicas, sociales, tecnológicas, culturales, políticas y jurídicas de gran envergadura. En ese proceso, resulta imprescindible incorporar de manera explícita la perspectiva de los derechos humanos en relación con el cambio climático, perspectiva que ya se encuentra presente en el currículo nacional, aunque vinculada a otras problemáticas.

Asimismo, es recomendable abordar el aprendizaje del cambio climático con perspectiva de derechos humanos como un contenido transversal a lo largo de toda la trayectoria de la educación básica, y no solo en los grados superiores.

Pese a que figuran en el currículo actual de Honduras, es necesario fortalecer ciertos tipos de aprendizaje para ampliar las oportunidades de abordaje del cambio climático. Destacan, en la dimensión del hacer, la evaluación de riesgos de desastres y vulnerabilidades climáticas, así como el desarrollo de capacidades para hacer valer los derechos. En la dimensión de realizarse a sí mismo/a, se sugiere incorporar aprendizajes emocionales que permitan manejar la ansiedad climática de niñas, niños y adolescentes, así como desarrollar sus capacidades de resiliencia ante esta crisis. También se recomienda incluir aprendizajes para evaluar problemáticas vinculadas al cambio climático y adoptar decisiones al respecto.

Finalmente, es necesario visibilizar la presencia de la población y de la cultura afrodescendiente en el CNB de Honduras, así como relevar el vínculo entre la vulneración de sus derechos y la crisis climática.

The background is a vibrant, stylized illustration. On the left, a vertical blue stripe contains a large green leaf with black spots and a circular green tree with a red trunk. Below this, a dark green, wavy shape represents a body of water or a forest floor. In the center, a large blue mountain range is depicted with white clouds. To the right, a yellow sun is partially visible, and a blue area contains faint, repeating patterns of leaves and clouds. The overall style is modern and graphic.

# 5. EL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (CNEB) DE PERÚ

## 5.1. BREVE ANTECEDENTE

**E**l currículo de la educación básica de Perú se encuentra vigente desde 2016. Su formulación arranca de la reforma curricular de los años noventa, proceso que se extendió a varios países de América Latina (Dussel, 2006). En el Perú, esta reforma introdujo un currículum por competencias que pretendía dejar atrás las asignaturas y el aprendizaje centrado solo en conocimientos. La reforma se aplicó en etapas, iniciándose en la educación primaria hacia 1995 y extendiéndose hacia la secundaria el año 2000. En 2005 se llevó a cabo una segunda reforma que establece el currículo por competencias para todos los niveles educativos.

Esta reforma se fundamenta en cuatro grandes desafíos que se identifican para Perú en estas primeras décadas del siglo XXI (Ministerio de Educación-Perú, 2016, p. 4). En primer lugar, desarrollar saberes más complejos que permitan a las personas sortear la obsolescencia del conocimiento producido a escala global y establecer, al mismo tiempo, un diálogo entre el conocimiento tecno-científico con los saberes tradicionales.

Un segundo desafío sería una población más demandante de sus derechos civiles y ciudadanos, y que busca la consolidación de una sociedad que se reconozca como diversa. De allí que criterios como la inclusión, la justicia y la equidad se constituirían en valores indispensables para incorporar en la formación de las personas para el siglo XXI.

El tercer desafío de la educación emerge de la aceptación generalizada de una jerarquía de valores libre e individual, derivando de ello que la formación en valores no podría estar dictada por poder alguno, y cuyo fin debería ser la búsqueda de la propia felicidad dentro de los límites de la convivencia democrática de la sociedad.

Por último, el cuarto desafío sería enfrentar la formación en oficios, dadas las profundas transformaciones que experimenta el mundo del trabajo y en las incertidumbres respecto a las destrezas que se requerirían no solo en un futuro de largo plazo, sino en la actualidad.

## 5.2. ESTRUCTURA Y COMPONENTES DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Un componente fundamental del sistema educativo de Perú es el perfil de egreso de la educación básica, que responde tanto a los desafíos ya descritos como a diversas necesidades, expectativas, valores y otros aspectos culturales propios de la sociedad peruana (Ministerio de Educación-Perú, 2016, p. 7). Se define como la visión común e integral de aprendizajes primordiales que se espera que desarrollen de manera progresiva las y los estudiantes durante su educación básica.

De este perfil de egreso derivan dos ramas. La primera corresponde a los enfoques transversales, constituidos por valores y actitudes que orientan las formas de actuar de estudiantes, docentes, autoridades y comunidad educativa en general, en el funcionamiento cotidiano de las escuelas. La segunda corresponde a las competencias, el componente que describe con mayor precisión los aprendizajes que se espera lograr en el sistema educativo. Estas se definen como “la facultad de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (Ministerio de Educación-Perú, 2016, p. 21).

Forman parte de las competencias las capacidades, es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes que las y los estudiantes utilizan como herramientas para actuar de manera competente. Combinadas, constituyen una competencia; adquiridas y utilizadas por separado, no implican su logro.

Adicionalmente, en los estándares de aprendizaje se describe el desarrollo de cada competencia, definiendo el nivel que se espera que alcancen las y los estudiantes al final de cada ciclo. Se establecen ocho niveles: los seis primeros corresponden a los niveles esperados de cada año escolar, el nivel 7 a un logro avanzado y el nivel 8 a un logro destacado.

Finalmente, el currículo está organizado en áreas curriculares, donde se articulan e integran las experiencias de aprendizaje de competencias afines. Se establecen siete áreas curriculares generales (Comunicación, Inglés, Arte y Cultura, Persona Social, Educación Física, Ciencia y Tecnología, y Matemática) y dos diferenciadas (Castellano como segunda lengua y Educación religiosa).

En síntesis, del documento *Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú* (2016) fueron revisados los aprendizajes del perfil de egreso, los enfoques transversales y las competencias. No se consideró necesario revisar los planes de estudio que organizan las áreas curriculares, debido a que la revisión de los estándares permitió obtener una visión de la trayectoria de aprendizajes a lo largo de todos los niveles del ciclo básico.



### 5.3. PRESENCIA DEL TEMA DE CAMBIO CLIMÁTICO EN EL CURRÍCULO NACIONAL DE PERÚ

La presencia del tema del cambio climático fue identificada tal como se aprecia en la Tabla 5.1.



**Tabla 5.1.**

*Presencia del tema de cambio climático en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) de Perú*

TIPO Y NOMBRE DEL COMPONENTE DEL CNEB DE PERÚ	CONTENIDO DEL TEMA DE CAMBIO CLIMÁTICO EN EL COMPONENTE
<b>Perfil de egreso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante indaga y comprende el mundo natural y artificial utilizando conocimientos científicos en diálogo con saberes locales para mejorar la calidad de vida y cuidando la naturaleza.</li> <li>“(…)Según sus características [ del estudiante ], utiliza o propone soluciones a problemas derivados de sus propias acciones y necesidades, considerando el cuidado responsable del ambiente y adaptación al cambio climático (…)”.</li> </ul>
<b>Enfoque transversal N.º 5.</b>	<p><b>ENFOQUE AMBIENTAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con (...) la adaptación al cambio climático y la gestión del riesgo de desastres (...). Valores: Solidaridad planetaria y equidad intergeneracional (...) Se demuestra, por ejemplo, cuando docentes y estudiantes desarrollan acciones de ciudadanía, que evidencien conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global (sequías e inundaciones, entre otros), así como el desarrollo de capacidades de resiliencia para la adaptación al cambio climático. (...) Valores: Justicia y solidaridad. Se demuestra, por ejemplo, cuando docentes y estudiantes impulsan acciones que contribuyan al ahorro del agua y el cuidado de las cuencas hidrográficas de la comunidad, identificando su relación con el cambio climático, adoptando una nueva cultura del agua (...)”.</li> </ul>
<b>Competencias N° 18:</b>	<p><b>GESTIONA RESPONSABLEMENTE EL ESPACIO Y EL AMBIENTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“El estudiante toma decisiones que contribuyen a la satisfacción de las necesidades desde una posición crítica y una perspectiva de desarrollo sostenible —es decir, sin poner en riesgo a las generaciones futuras—, y participa en acciones de mitigación y adaptación al cambio climático y de disminución de la vulnerabilidad de la sociedad frente a distintos desastres”.</li> </ul>



<p><b>Capacidades asociadas a la competencia N.º 18.</b></p>	<p><b>GENERA ACCIONES PARA CONSERVAR EL AMBIENTE LOCAL Y GLOBAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Proponer y poner en práctica acciones orientadas al cuidado del ambiente, a contribuir a la mitigación y adaptación al cambio climático, y a la prevención de situaciones de riesgo de desastre”.</li> </ul>
<p><b>Estándares de aprendizaje de la competencia N.º 18. Nivel 4</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Reconoce cómo sus acciones cotidianas impactan en el ambiente, en el calentamiento global y en su bienestar, e identifica los lugares vulnerables y seguros de su escuela, frente a desastres”.</li> </ul>
<p><b>Estándares de aprendizaje de la competencia N.º 18. Nivel 5</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gestiona responsablemente el espacio y ambiente al realizar frecuentemente actividades para su cuidado y al disminuir los factores de vulnerabilidad frente al cambio climático y a los desastres en su escuela”.</li> </ul>
<p><b>Estándares de aprendizaje de la competencia N.º 18. Nivel 7</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gestiona responsablemente el espacio y ambiente al proponer alternativas y promover la sostenibilidad del ambiente, la mitigación y adaptación al cambio climático y la prevención de riesgo de desastre, considerando las múltiples dimensiones”.</li> </ul>
<p><b>Estándares de aprendizaje de la competencia N.º 18. Nivel 8 Destacado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Elabora y comunica medidas de mitigación y adaptación al cambio climático, incluyendo un plan de contingencia frente a posibles desastres”.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia con base en *Ministerio de Educación de Perú, Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú (2016)*.

En el análisis de estos hallazgos se identifica el enfoque de la educación para el desarrollo sostenible como marco conceptual para el abordaje del cambio climático. Se trata de una definición promovida por el Consejo Nacional de la Educación de Perú, que apunta a la necesidad de alinear el CNEB con los instrumentos nacionales e internacionales sobre desarrollo sostenible adoptados en el marco de la ONU (Consejo Nacional de Educación-Perú, 2016).

En el Enfoque transversal N.º 5 la sostenibilidad se expresa de manera amplia y explícita, aludiendo a nociones centrales de este marco teórico. Se plantea la necesidad de una nueva relación entre los seres humanos y su entorno mediante la modificación de prácticas, patrones de producción y consumo, manejo de recursos y estilos de vida. Además, asocia la problemática ambiental con la desigualdad social, reivindicando la urgencia de adoptar de manera colectiva una conciencia crítica que impulse la transformación de actitudes y conductas. Afirma, asimismo, que las prácticas educativas promovidas desde este enfoque contribuyen al desarrollo sostenible de Perú y del planeta<sup>14</sup>.

En la Competencia N.º 18, la perspectiva de desarrollo sostenible se posiciona como criterio central para la toma de decisiones en la acción climática y la adopción de una mirada crítica sobre el ambiente natural y social de las y los estudiantes.

En definitiva, se releva la necesidad de asumir acciones de adaptación y mitigación al cambio climático, concebidas como un acto ético de doble responsabilidad: con criterios de solidaridad inter

<sup>14</sup> Se define las prácticas educativas promovidas en este enfoque como “... prácticas que ponen énfasis en satisfacer las necesidades de hoy, sin poner en riesgo el poder cubrir las necesidades de las próximas generaciones, donde las dimensiones social, económica, cultural y ambiental del desarrollo sostenible interactúan y toman valor de forma inseparable” (Ministerio de Educación-Perú, 2016, 17).



e intrageneracional, y con el deber de reducir vulnerabilidades y prevenir riesgos que amenazan los bienes, la salud y la integridad de las personas.

## 5.4. APRENDIZAJES

Los aprendizajes referidos al cambio climático hallados en el Currículo Nacional de Perú fueron clasificados en algunas de las dimensiones y tipos de aprendizaje propuestos en la metodología. El resultado de esta clasificación se muestra en la Tabla 5.2.



**Tabla 5.2.**  
Número de aprendizajes sobre cambio climático del Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú, según dimensiones y tipos<sup>15</sup>.

DIMENSIONES		COGNITIVA						DEL HACER					CONVIVIR				REALIZARSE				
COMPONENTES CURRICULARES	TIPOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
PERFIL DE EGRESO		1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1
ENFOQUES TRANSVERSALES		1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0
COMPETENCIAS*		1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1
<b>TOTALES POR TIPO</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>TOTALES POR DIMENSIÓN</b>		<b>16</b>						<b>9</b>					<b>7</b>				<b>7</b>				

\* Considera los componentes de Capacidades y Estándares de Aprendizaje correspondientes a la Competencia N° 18.

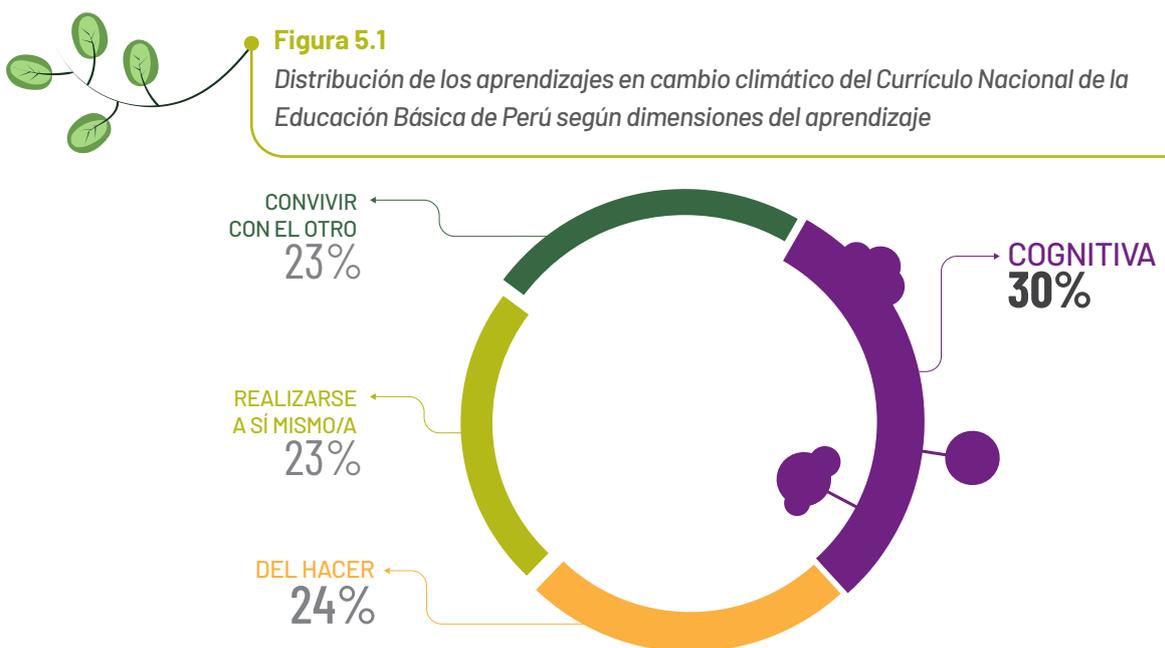
Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación de Perú, Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú (2016).

Se observa que los hallazgos sobre cambio climático cubren el 90 % (18 de 20) de los tipos de aprendizaje comprometidos con la perspectiva de derechos humanos. Al mismo tiempo, se aprecia una distribución relativamente homogénea de los aprendizajes respecto de las diversas dimensiones consideradas (ver Figura 5.1).

15 Tipos de aprendizajes: 1) Concepto de cambio y crisis climática. 2) Interacciones entre el mundo natural y social. 3) Desigualdad social y responsabilidad ambiental. 4) Cosmovisión indígena, afrodescendiente o rural. 5) Sostenibilidad. 6) Leyes y normas. 7) Medio ambiente. 8) Acción climática. 9) Justicia. 10) Gestión recursos en la escuela. 11) Riesgos de desastre. 12) Capacidad de ejercer derechos. 13) Reconocimiento de desigualdades y diversidad. 14) Propuestas de igualdad. 15) Diálogo y tolerancia. 16) Involucramiento y participación. 17) Expresión de ideas y sentimientos. 18) Gestión de emociones. 19) Pensamiento crítico. 20) Toma de decisiones



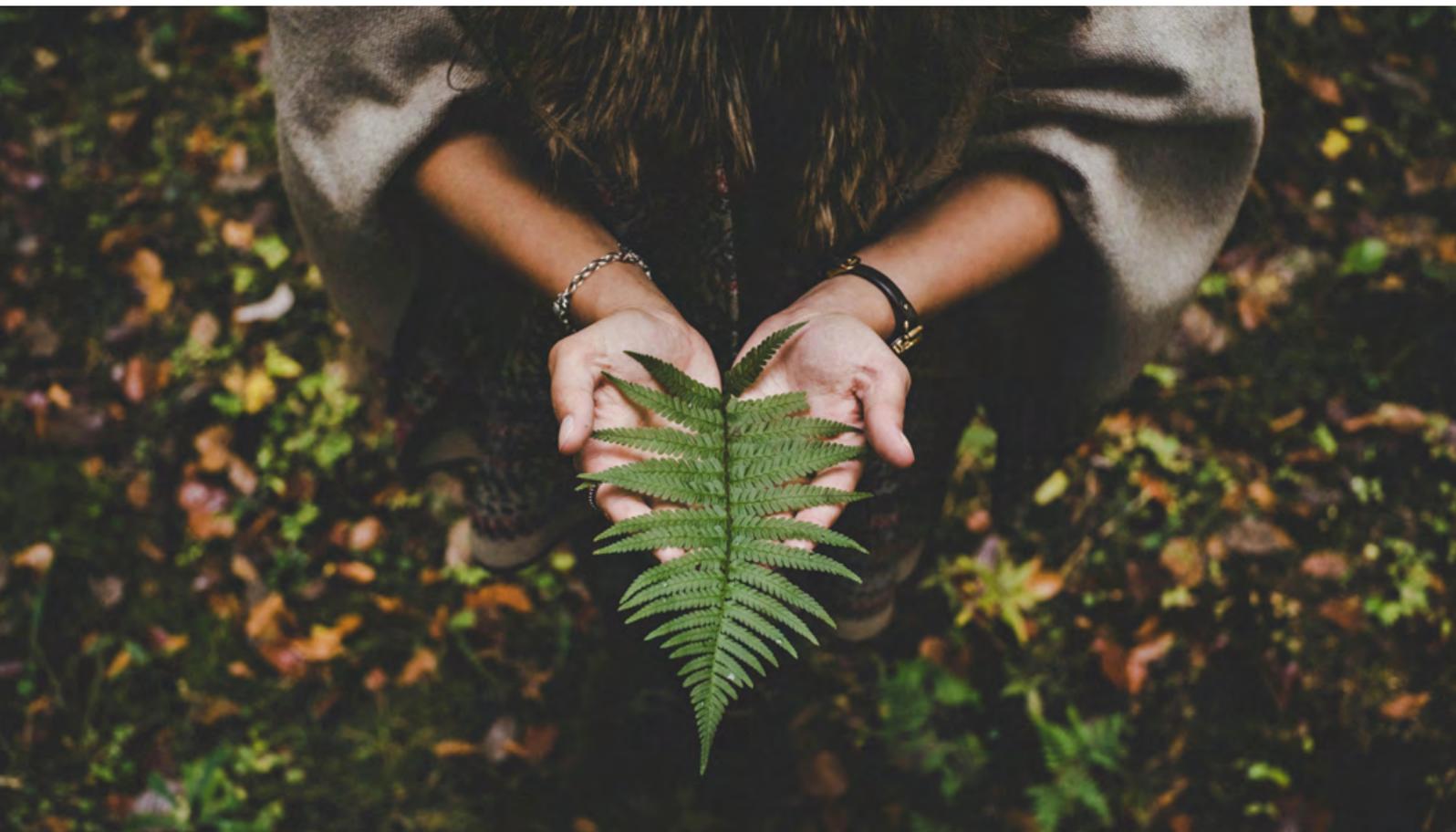
Los resultados muestran que las principales fortalezas tienen que ver con el concepto de cambio climático, sus interacciones con el mundo natural y social, su relación con el desarrollo sostenible y con la protección del medio ambiente. Otras fortalezas se relacionan con las acciones de mitigación y de adaptación, con la participación, el involucramiento y el trabajo en equipo y, por último, con el pensamiento crítico en la comprensión y acción respecto al cambio climático. En contraste, los resultados muestran que en las principales debilidades no hubo hallazgos, y estas son el aprendizaje sobre la legislación y normas relacionadas con el cambio climático que establecen los derechos y responsabilidades de los Estados y las personas respecto a esta problemática, y el que tiene que ver con la apertura a la información, al diálogo, a la tolerancia y a la búsqueda de resolución de conflictos.



**Fuente:** Elaboración propia con base en *Ministerio de Educación de Perú, Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú (2016)*.

En cuanto a la justicia climática, se identifica en el Enfoque Ambiental N.º 5 una referencia explícita que relaciona el cambio climático con la pobreza y la desigualdad social. Los valores que promueve —solidaridad planetaria y equidad intergeneracional— suponen una disposición a colaborar con el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. Sin embargo, la justicia climática no aparece en las competencias, que son el componente que define de manera más precisa los aprendizajes que se deben lograr.

Respecto a la cosmovisión de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales, se encuentra en el perfil de egreso, donde se señala que la comprensión del mundo natural y social se construye en diálogo entre el conocimiento científico y los saberes locales. Asimismo, en el Enfoque Ambiental N.º 5 se promueve el respeto a toda forma de vida como sustento ético de la acción climática, lo cual supone valorar y cuidar toda forma de existencia, revalorizando los saberes ancestrales y el conocimiento local. No obstante, ocurre una situación similar a la de la justicia climática: se reconoce en el perfil de egreso y en el enfoque transversal, pero no en las competencias.



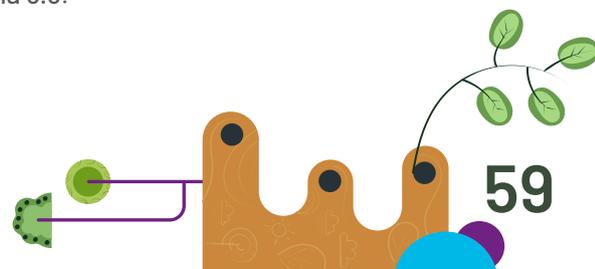
En contraste, aunque el enfoque de género está muy presente en el Currículo Nacional de Perú, no existe una vinculación explícita que lo conecte con el cambio climático. En consecuencia, la interseccionalidad tampoco es considerada en relación con esta temática.

Por último, se observa una perspectiva intersectorial. En el perfil de egreso se señala que la comprensión del cambio climático y la capacidad para enfrentarlo requieren rescatar saberes y conocimientos ancestrales y locales, además de reconocer y ejercer los derechos y deberes ciudadanos. A su vez, el Enfoque Ambiental N.º 5 conecta el cambio climático con derechos sociales, ambientales, de conservación de recursos como suelo, agua y energía, de promoción de la salud, de regulación de procesos productivos y de prácticas de consumo, así como con la gestión del riesgo de desastres. Sin embargo, esta perspectiva no se refleja en las competencias.

## 5.5. OPORTUNIDADES

Las oportunidades de aprendizaje dependen de cómo se diseñe el espacio de gestión curricular para las unidades educativas y para las y los docentes. En el caso de Perú, este ejercicio de adaptación y contextualización es fundamental, ya que la articulación e integración de aprendizajes procedentes de enfoques transversales y competencias constituye un eje central en la propuesta curricular.

Las oportunidades de aprendizaje fueron clasificadas según las dimensiones y tipos de aprendizaje considerados en este estudio. El resultado se presenta en la **Tabla 5.3**.





**Tabla 5.3.**

*Número de oportunidades de aprendizajes para abordar el cambio climático con perspectiva de derechos humanos del Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú, según dimensiones y tipos.*

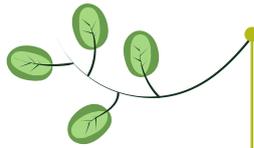
DIMENSIONES		COGNITIVA							DEL HACER					CONVIVIR				REALIZARSE			
COMPONENTES CURRICULARES	TIPO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
PERFIL DE EGRESO		0	1	0	2	2	1	3	1	2	0	0	1	2	1	2	3	5	1	0	0
ENFOQUES TRANSVERSALES		0	0	4	2	1	1	0	0	5	1	0	3	4	5	2	2	0	0	0	0
COMPETENCIAS		2	2	0	3	2	1	4	3	2	0	0	0	4	1	0	3	9	0	5	2
TOTALES POR TIPO		2	3	4	7	5	3	7	4	9	1	0	4	10	7	4	8	14	1	5	2
TOTALES POR DIMENSIÓN		31							18					29				22			

**Fuente:** Elaboración propia con base en Ministerio de Educación de Perú, Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú (2016).

Las oportunidades de aprendizaje del currículo de Perú cubren el 100 % de los tipos de aprendizaje que hemos definido como necesarios para otorgar una perspectiva de derechos humanos a la enseñanza del cambio climático. En lo que respecta a la distribución de los aprendizajes, se mantiene un equilibrio entre las dimensiones, pero con un mayor énfasis en la de convivir con otros (ver Figura 5.2).

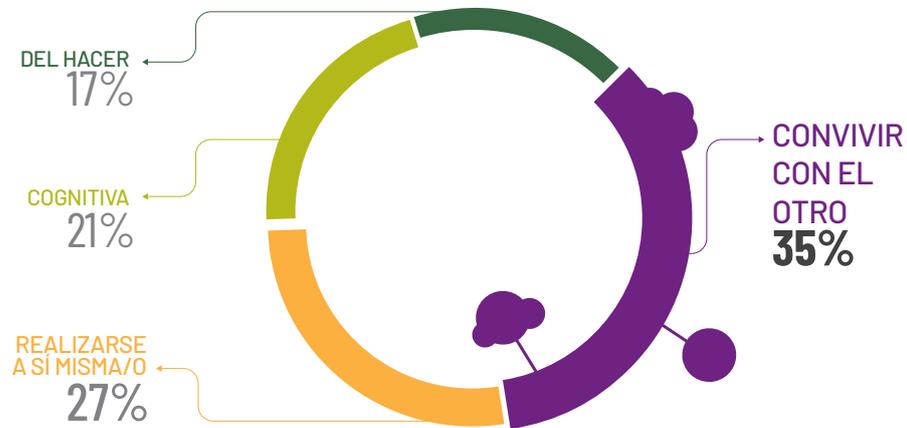
Las fortalezas más destacadas son el aprendizaje de la expresión de ideas y emociones propias (14 hallazgos); el reconocimiento de la desigualdad y de la diversidad en la sociedad peruana (10 hallazgos); y la búsqueda de la justicia como valor social y ético (9 hallazgos). En cambio, las oportunidades de aprendizaje más débiles son las de gestión de emociones y desarrollo de resiliencia (1 hallazgo), el concepto de cambio y crisis climática (2 hallazgos) y la evaluación autónoma para la toma de decisiones (2 hallazgos). Se constata que la perspectiva intersectorial se encuentra presente en las oportunidades de aprendizaje, ya que se rescata el aprendizaje integral de los derechos humanos, entendidos como libertades políticas, derechos sociales y colectivos, rescate de la diversidad de cosmovisiones, derechos ambientales, y de equidad social, cultural, étnica y de género.





**Figura 5.2.**

Distribución de las oportunidades de aprendizajes en cambio climático del Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú según dimensiones del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación de Perú, Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú (2016).

Las oportunidades de aprendizaje en justicia climática fueron identificadas en nueve hallazgos, localizados en el perfil de egreso, en los enfoques transversales, especialmente en el N.º 1 de Derechos, y en las competencias N.º 16 y N.º 19. Los temas abordados se muestran en la Tabla 5.4.



**Tabla 5.4.**

Contenidos de las oportunidades de aprendizaje sobre justicia climática en el Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú.

CONTENIDOS	COMPONENTE
1. Realiza acciones de promoción de derechos humanos.	Perfil de egreso / Competencias
2. Contribuye a la construcción de una sociedad justa y equitativa.	Perfil de egreso / Enfoque transversal
3. Se relaciona y actúa de manera justa, reconociendo criterios básicos de justicia, los derechos propios y de quienes corresponda.	Enfoque transversal / Competencias
4. Asume una posición crítica frente a actividades económicas que vulneran el medio ambiente o los derechos humanos.	Competencias

En el enfoque de género se encontraron cinco hallazgos de oportunidades de aprendizaje situadas en el perfil de egreso, en los enfoques transversales, especialmente el N.º 4, Igualdad de género, y en la competencia N.º 1, la cual destaca por la presencia de la perspectiva interseccional para abordar la construcción de la autoestima e identidad de las y los estudiantes. Los temas tratados se muestran en la Tabla 5.5.





**Tabla 5.5.**

*Contenidos de las oportunidades de aprendizaje sobre enfoque de género en el Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú*

CONTENIDOS	COMPONENTE
1. Asume la equidad de género como forma de enriquecimiento mutuo.	Perfil de egreso
2. Reconoce el valor de las personas, su igualdad de derechos y de potencialidades, con independencia de sus identidades y diferencias de género.	Enfoque transversal
3. Crítica prácticas discriminatorias, excluyentes, de desigualdad de oportunidades e inequidades de género.	Enfoque transversal
4. Reconoce que no puede existir desarrollo sostenible ni democracia donde hay desigualdad de género.	Enfoque transversal
5. Disposición a actuar con criterios de justicia y equidad, en especial en situaciones de desigualdad de género, evitando los estereotipos.	Enfoque transversal
6. Se valora a sí misma/o desde el reconocimiento de las diferentes identidades que la definen (histórica, étnica, social, sexual, cultural, de género, ambiental).	Competencia

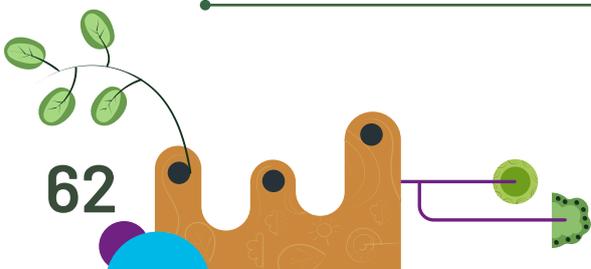
En cosmovisión de los pueblos indígenas, afrodescendientes y de las comunidades rurales se encontraron siete hallazgos, localizados en el perfil de egreso, en los enfoques transversales, especialmente el N.º 3 de Interculturalidad, y en las competencias N.º 16, N.º 21 y N.º 22. Cabe señalar que la referencia a pueblos originarios, afrodescendientes y comunidades rurales tiene un carácter general, cuyo eje es la promoción del diálogo intercultural más que el rescate explícito del acervo cultural de estas poblaciones. Los temas abordados se muestran en la **Tabla 5.6**.



**Tabla 5.6.**

*Contenidos de las oportunidades de aprendizaje sobre cosmovisión de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales en el Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú.*

CONTENIDOS	COMPONENTE
1. Valoración de las distintas identidades y raíces históricas y culturales propias.	Perfil de egreso
2. Respeto y tolerancia por las diversas cosmovisiones, religiones y creencias.	Enfoque transversal
3. Reconocimiento de los derechos de todas las personas con independencia de sus diferencias culturales y étnicas, sancionando toda forma de discriminación y exclusión como el racismo.	Enfoque transversal
4. Promoción del diálogo intercultural como forma de enriquecimiento ético de las personas y de mejora de sus decisiones y creaciones.	Perfil de egreso Enfoque transversal Competencias



## 5.6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La incorporación del cambio climático en el currículo de Perú, enfocado en una perspectiva teórica de la educación para la sostenibilidad, se adecúa a la perspectiva de los derechos humanos, ya que un significativo número de contenidos relacionan ambas temáticas de manera bastante equilibrada entre las distintas dimensiones del aprendizaje consideradas en el estudio. Se observa una mirada intersectorial, pero que no ha sido incorporada en las competencias.

Por lo mismo, existe debilidad en el abordaje de la noción de justicia climática, no considerada en las competencias, pero que puede ser paliada con una adecuada gestión de las oportunidades de aprendizaje que ofrece el currículo. Lo mismo ocurre con la cosmovisión de pueblos indígenas,

afrodescendientes y rurales. No obstante, la principal debilidad se observa en la desvinculación entre el cambio climático con la equidad de género, ausencia manifiesta en todos los componentes. De cualquier modo, el currículo de Perú ofrece oportunidades para su integración, permitiendo incluso la profundización del análisis y comprensión de las desigualdades de género a partir del enfoque interseccional.

Se sugiere fortalecer la perspectiva intersectorial de la relación entre cambio climático y derechos humanos, haciendo explícitos estos vínculos a nivel de las competencias. En esa misma dirección, es imprescindible incorporar el enfoque de género en el aprendizaje del cambio climático.

# 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES





**E**l estudio permite observar claramente que el enfoque curricular predominante se basa en los aportes conceptuales de la educación para el desarrollo sostenible y de la educación ambiental conservacionista. En tres de los cuatro casos de estudio se observa un fuerte desequilibrio de sesgo cognitivista, donde la formación para la convivencia con otros y la realización de sí mismo/a están disminuidas o incluso ausentes. En relación con el abordaje del cambio climático vinculado con los aprendizajes pertinentes a la perspectiva de derechos humanos, tres de los cuatro países tienen presencia cercana o inferior al 50 % de los indicadores propuestos.

Los contenidos que más se relevan en los currículos nacionales abordan el concepto científico de cambio climático, las interacciones entre el mundo natural y social, el medio ambiente, la acción climática y la prevención de riesgos de desastres. En cambio, los vínculos con las nociones clave de derechos humanos son débiles: la justicia climática es abordada en dos países; la cosmovisión de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades campesinas, en un solo país; en tanto que el cambio climático con enfoque de género no es abordado en ninguno de los cuatro países.

Es fundamental fortalecer la presencia del cambio climático en los instrumentos curriculares de los cuatro países, incorporando de manera explícita los aprendizajes pertinentes con los derechos humanos. Estas acciones pueden tomar lugar en las actualizaciones curriculares en curso que se implementan en estos países, aunque su urgencia justifica que sean incorporadas a corto plazo, lo que se podría hacer a través de la incorporación con carácter obligatorio de estos contenidos en la elaboración de los textos de estudio, cuya renovación siempre es más rápida que la de los currículos.

La presencia acotada de contenidos de cambio climático con perspectiva de derechos humanos

tiene su contrapartida en las numerosas oportunidades de aprendizaje que ofrecen los currículos de los cuatro países, con aprendizajes equilibrados y coberturas cercanas o iguales al 100 % de los indicadores.

En los cuatro países se presentan oportunidades de aprendizaje para el cambio climático en relación con la noción de justicia y con la cosmovisión de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades campesinas. En tres de los cuatro países, se presentan oportunidades para abordar el cambio climático con enfoque de género.

Una condición para que las oportunidades que ofrecen los currículos de estos países sean efectivamente aprovechadas por las comunidades educativas es desarrollar procesos de capacitación que favorezcan el empoderamiento de las y los docentes de los cuatro países analizados, en la gestión integrada o articulada de los aprendizajes para el cambio climático, que promueva el empleo de competencias desde diversas áreas curriculares.

La comprensión de situaciones globales y locales, y las competencias para intervenir en ellas, exigen aprendizajes múltiples que ninguna área curricular puede apropiarse con exclusividad, sobre todo desde la perspectiva intersectorial de los derechos humanos.

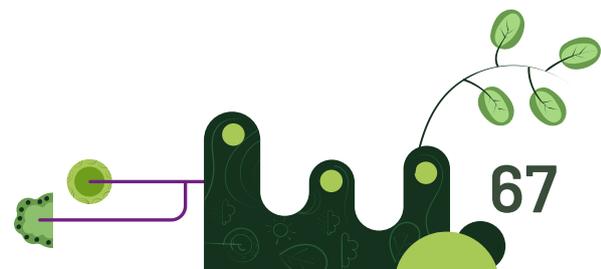
El cambio climático puede ser aprovechado para impulsar transformaciones en el sistema educativo que tiendan a resolver parte de los desafíos que aún tiene pendientes en cuanto a la gestión del currículo por parte de los centros educativos y de las y los docentes. Dado que el aprendizaje del cambio climático requiere una perspectiva sistémica con integración curricular, las iniciativas para impulsarlo pueden obtener apoyo no solo porque contribuyen a responder a una necesidad educativa en particular, sino porque pueden impulsar cambios en las prácticas educativas que aún son desafíos pendientes en América Latina.



## Referencias

- Aguilar Revelo, Lorena. 2021. *La igualdad de género ante el cambio climático*. Santiago: CEPAL.
- Asamblea Legislativa–El Salvador. 1983. *Constitución de la Republica de El Salvador*. [Revisado 25 de marzo 2025. Disponible en: <https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/83CA833B-22D5-4810-AF01-88D65B71FC88.pdf>].
- Asamblea Legislativa. 2011. *Ley General de Educación. República de El Salvador*. [Revisado 25 de marzo 2025. Disponible en: [https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/171117\\_072916405\\_archivo\\_documento\\_legislativo.pdf](https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/171117_072916405_archivo_documento_legislativo.pdf)] Consejo Nacional de Educación de Perú, *Opinión del CNE sobre el Currículo Nacional*, 24 de mayo 2016.
- Autoridad Plurinacional de la Madre Tierra. 2023. *Política Plurinacional de Cambio Climático*. La Paz.
- de Beco, Gauthier. 2009. *Right to Education Indicator based on the 4 A framework*. [Revisado 29 de abril 2025. Disponible en: [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE\\_RTE\\_indicators\\_Concept\\_Paper\\_De%20Beco\\_2010.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_RTE_indicators_Concept_Paper_De%20Beco_2010.pdf)].
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. s/f. *Derecho Humano a la Educación*, [Disponible en: <https://redclade.org/nuestras-causas/derecho-humano-a-la-educacion/>].
- Ciencia Educativa. 2022. *Programas de Estudio de Ciencia y Tecnología. Segundo a Sexto grado de Educación Básica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Gobierno de El Salvador.
- Coalición Basada en Temas en Cambio Climático y Resiliencia de América Latina y el Caribe. 2024. *Integración del Enfoque de Género en Cambio Climático, Resiliencia y Reducción del Riesgo de Desastres*. Ciudad de Panamá: IBC en Cambio Climático y Resiliencia de ALC.
- Defensoría del Pueblo–Bolivia. 2024. *Enfoques y Cosmovisiones de La Justicia Ambiental en Bolivia - Gobernanza Ambiental Anticipatoria y Preventiva*. La Paz: PNUD.
- Delors, Jacques. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / Ediciones UNESCO.
- Dussel, Inés. 2006. *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Argentina: Flacso.
- Entenza, Adelaida y Giovanna Modé. 2024. *El derecho a la educación en América Latina y el Caribe: el presente es el pasado del futuro*, CLADE.
- Estado Plurinacional de Bolivia. 2010. *Ley N° 070. Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Estado Plurinacional de Bolivia. 2010. *Ley N° 071. Ley de Derechos de la Madre Tierra*.
- Estado Plurinacional de Bolivia. 2012. *Ley N° 300. Ley marco de la Madre Tierra y desarrollo integral para Vivir Bien*.

- Estado Plurinacional de Bolivia. 2013. *Ley 348. Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia.*
- Feminist Network for Gender Transformative Education. 2024. *Declaración Regional para la Educación Transformadora de Género. América Latina y el Caribe.* FOS Feminista / CLADE / Feminist Network for Gender Transformative Education. [Disponible: [https://redclade.org/wp-content/uploads/2025/03/FemNet4GTE\\_regional\\_declarations\\_2024\\_LAC\\_SPANISH.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/2025/03/FemNet4GTE_regional_declarations_2024_LAC_SPANISH.pdf)].
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 2021. *Educación transformadora de género. Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo.*
- Fung, E. y L. Corrales. 2017. *Diagnóstico de experiencias globales relevantes.* Turrialba-Costa Rica, CATIE.
- Germanwatch. 2021. Índice de Riesgo Climático Global (IRC). [Disponible en: <https://www.germanwatch.org/sites/default/files/Resumen%20Indice%20de%20Riesgo%20Clim%C3%A1tico%20Global%202021.pdf>].
- González-Gaudiano, E. y M. Arias Ortega. 2009. "La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, N° 124.
- González Gaudiano, Edgar J. y Pablo Á. Meira Cartea. 2020. "Educación para el cambio climático ¿Educar sobre el clima o para el cambio?", en *Perfiles Educativos* vol. XLII, núm. 168.
- Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC). 2021. *Cambio Climático 2021. Bases Físicas.* Contribución del Grupo de Trabajo I al Sexto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático.
- Grupo Regional de Educación América Latina y el Caribe. 2024. *Forjando futuros: educación transformadora para la justicia climática y socioambiental en América Latina y el Caribe.* [Disponible en: <https://grelac.org/2024/10/29/forjando-futuros-educacion-transformadora-para-la-justicia-climatica-y-socioambiental-en-america-latina-y-el-caribe/>]
- Ledesma Bruce, Fidel. 2011. "Representaciones sociales sobre la educación ambiental desde el relato de la práctica escolar en estudiantes de Tercero Medio de liceos urbanos Humanístico-Científico de la región Metropolitana", Tesis Doctoral de Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
- Ministerio de Medio Ambiente y Agua-Autoridad Plurinacional de la Madre Tierra-Bolivia. s/f. *Contribución Nacionalmente Determinada (CND) del Estado Plurinacional de Bolivia. Actualización de las CND para el periodo 2021-2030 en el marco del Acuerdo de París.*
- Ministerio de Educación-Bolivia. 2012. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Serie Currículo. Documento de trabajo.*
- Ministerio de Educación-Bolivia. 2022a. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional-2023* (La Paz).



- Ministerio de Educación-Bolivia. 2022b. *ABC del currículo educativo 2023 actualizado*.
- Ministerio de Educación-Bolivia. 2022c. *Lineamientos curriculares del Subsistema de Educación Regular*.
- Ministerio de Educación-Bolivia. 2023. *Planes y Programas. Educación Primaria Comunitaria Vocacional*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-El Salvador. 2020. *Política de Equidad e Igualdad de Género. Plan de implementación 2020-2025*. Ministerio de Educación El Salvador. Gobierno de El Salvador.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-El Salvador. 2022. *Plan Sectorial de Educación 2022-2030*. República de El Salvador.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-El Salvador. 2023. *Reforma educativa: Mi nueva escuela. Resignificando y reconfigurando la educación de El Salvador. Uso de la evidencia para el cambio institucional en la educación*. República de El Salvador.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-El Salvador. 2024. *Programa de Estudios Ciudadanía y Valores. Tercer Ciclo de Educación Básica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Gobierno de El Salvador.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-El Salvador. 2025. *Orientaciones pedagógicas para la implementación del currículo en los centros educativos*.
- Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. 2022. *Plan Nacional de Cambio Climático 2022-2026*. Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Gobierno de El Salvador.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-El Salvador. 2018-2023. *Programas de Estudio. Primer, Segundo y Tercer Ciclo*.
- Ministerio de Educación-Perú. 2016. *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- Morán, Celia. 2008. *Currículo al servicio del aprendizaje. Aprendizaje por competencias*. San Salvador: Ministerio de Educación, El Salvador.
- Mujica, Rosa María. 2007. "¿Qué es educar en Derechos Humanos?", en *Dehuidela 15* (Costa Rica).
- Muñoz, Vernor y Marco Méndez. 2013. *Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos*, CLADE 2013.
- PREAL.2000. "Reforma en marcha en El Salvador", en *Resumen Ejecutivo 6* [Disponible en: <https://thedialogue.org/wp-content/uploads/2024/12/6-Reforma-en-marcha-en-El-Salvador-Mayo-2000.pdf>].

- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2023. "El cambio climático es un asunto de justicia: he aquí por qué" [Disponible en: <https://climatepromise.undp.org/es/news-and-stories/el-cambio-climatico-es-un-asunto-de-justicia-he-aqui-por-que>].
- Samanamud, Jiovanny. 2012. *La descolonización de la educación: el "modelo" Educativo Socio-Comunitario Productivo (MESCP)*. La Paz: EEPB.
- Sato, Lucía; Diego Padilla; Juan del Castillo y Patricia Alata. 2023. *Impactos del cambio climático en la salud de mujeres y hombres en asentamientos humanos de Villa El Salvador: Una aproximación a la identificación de riesgos y enfermedades asociadas al agua, alimentación y residuos*. Lima: Fovida.
- Sauvé, Lucie. 2004. "Una cartografía de corrientes de educación ambiental", en Sato, M. et Carvalho, I. (dir.). *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 17-46. [Consultado el 27 de abril. Disponible en: <https://laboratoriogrecia.cl/wp-content/uploads/2016/04/Lucia-SauveEAM3.pdf>].
- Secretaría de Educación-Honduras. 2003. *CNB. Currículo Nacional Básico*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación, Dirección General de Currículo.
- Secretaría de Educación-Honduras. S/F. *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica*. Secretaría de Educación, Dirección General de Currículo.
- Soto, Viola. 2006. "Visión del currículum: una introducción a las propuestas curriculistas chilenas", en *Revista Docencia*.
- Symington, Alison. 2004. "Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica", en *Derechos de las mujeres y cambio económico* 9.
- Tomasevski, Katerina. 2004. "Indicadores del derecho a la educación", en *Revista IIDH, Instituto Interamericano de Derechos Humanos* 40 (San José, Costa Rica), 341-388.
- UNESCO. 2020. *Análisis curricular. Estudio regional comparativo y explicativo. (ERCE 2019). El Salvador. Documento nacional de resultados*. UNESCO.
- UNESCO. 2025. *Qué debe saber sobre la educación en situaciones de crisis*. [Disponible en: <https://www.unesco.org/es/emergencias/education/need-know?hub=84615>].
- Vilela, Martín. 2018. *Justicia climática y transición justa perspectivas para y desde las comunidades de un país en "vías de desarrollo"*, en Plataforma Boliviana Frente al Cambio Climático [Disponible: [https://cambioclimatico.org.bo/wp-content/uploads/2018/12/cc\\_perspectivas.pdf](https://cambioclimatico.org.bo/wp-content/uploads/2018/12/cc_perspectivas.pdf)].



EDUCACIÓNenVOZALTA  
promoción y responsabilidad social



Campaña  
Latinoamericana  
por el Derecho  
a la Educación